ISSN: 2529-1580

7ο Διεθνές Συνέδριο για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας

ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ

ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ για την ΠΡΟΩΘΗΣΗ της ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

INTERNATIONAL CONFERENCE FOR THE PROMOTION OF EDUCATIONAL INNOVATION

ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΘΕΣΣΑΛΙΑΣ

15-17 ΟΚΤΩΒΡΙΟΥ 2021 ΛΑΡΙΣΑ








ΕΕΠΕΚ

Πρακτικά Συνεδρίου

Τομος Β

Πλήρη Άρθρα

SET: 978-618-5562-05-2

ISBN: 978-618-5562-07-6

2022

ΛΑΡΙΣΑ



ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΗ ΕΝΩΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

7° ΔΙΕΘΝΕΣ ΣΥΝΕΔΡΙΟ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΡΟΩΘΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ

Λάρισα, 15 – 17 Οκτωβρίου, 2021

ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΣΥΝΕΔΡΙΟΥ

Επιμέλεια Πρακτικών:

Χαρίλαος Τσιχουρίδης, Επίκουρος Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Δημήτριος Κολοκοτρώνης, Δρ. Πληροφορικής
Μαριάνθη Μπατσίλα, Ε.Ε.Π., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
Δημήτριος Λιόβας, Υπεύθυνος ΚΕΠΛΗΝΕΤ Λάρισας
Ηλίας Λιάκος, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής
Κωνσταντίνος Σταθόπουλος, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής
Ζήσης Καρασίμος, Εκπαιδευτικός Πληροφορικής
Γιώργος Μαγγόπουλος, Δρ. Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Τσαμπίκος-Αναστάσιος Τσιχουρίδης, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Κωνσταντίνος Πέτρου, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Όλγα Μούστου, Εκπαιδευτικός ΠΕ07
Μαρία Καραβίδα, Εκπαιδευτικός ΠΕ60
Φωτεινή Τριαντάρη, Εκπαιδευτικός ΠΕ86
Βασιλική Τζίκα, Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Καληρόη Φιλίππου, Εκπαιδευτικός ΠΕ04
Άννα Τσινούδη, Εκπαιδευτικός ΠΕ02
Βασίλειος Παππάς, τελειόφοιτος Χημικών Μηχανικών

ISSN: 2529-1580
SET: 978-618-5562-05-2
ISBN: 978-618-5562-07-6 (τόμος Β΄)

ΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ – ΣΥΝΔΙΟΡΓΑΝΩΣΗ - ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ

Το συνέδριο διοργάνωσε η **Επιστημονική Ένωση για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας** (Ε.Ε.Π.Ε.Κ.) σε συνεργασία με το **Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας** (Π.Τ.Π.Ε., Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, ΤΕΦΑΑ, Ι.Α.Κ.Α.), το **Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου** (Τμήμα Φιλολογίας) και το Σύλλογο καθηγητών Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Ν. Λάρισας.

Το συνέδριο πραγματοποιήθηκε με την υποστήριξη της **Πρεσβείας των Η.Π.Α. στην Ελλάδα**, του **Γαλλικού Ινστιτούτου Λάρισας - Γαλλική Πρεσβεία στην Ελλάδα**, της **Ένωσης Ελλήνων Φυσικών**, του **Πανελληνίου Συλλόγου Πτυχιούχων Μηχανικών Γεωπληροφορικής και Τοπογραφίας**, της **Πανελλήνιας Ένωσης Πτυχιούχων Φυσικής Αγωγής ν. Λάρισας**, της **Europe Direct**, της **Περιφερειακής Διεύθυνσης Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλίας** και είναι υπό την **αιγίδα του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων** (15170/ΓΔ4/08-02-2021).

Συνδιοργάνωση: **Περιφέρεια Θεσσαλίας** και **Δήμος Λαρισαίων.**

Επιστημονική Επιτροπή

Almpanis Timos, Bed(Hons), MSc, SFHEA, PhD, Senior Lecturer in Teaching, Learning & Professional Development, University of Greenwich

Chatzimpyros Vassilis, Lecturer, Research Director, The University of Sheffield

Patsala Paschalia, Head, English Studies Department, Honorary Lecturer and Research Fellow of the University of Sheffield, School of English

Wheeler Steve, Associate Professor, Plymouth University, UK

Αγγέλη Βαΐα, PhD, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Φιλολόγων, 3ο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κεντρικής Μακεδονίας

Αλεξίου Θωμαή, Επίκουρη Καθηγήτρια, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Αμανατίδης Νικόλαος, Δρ. ΤΠΕ στην Εκπαίδευση

Αναγνωστοπούλου Καλλιόπη, Δρ. Πολιτικής Επιστήμης

Ασπρίδης Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Βαβουγυιός Διονύσης, Καθηγητής Παν/μίου Θεσσαλίας

Βάος Αντώνιος, Καθηγητής, Ε.Ε.Α.Π.Η. Πανεπιστημίου Πατρών.

Βαρσαμίδου Αθηνά, Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Κρήτης

Βασιλάκης Κώστας, Καθηγητής, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο

Βελησσαρίου Ευστάθιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Βιβιλάκης Ιωσήφ, Καθηγητής, Τ.Θ.Σ. Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Βλάχος Βασίλης, Επίκουρος Καθηγητής, Τμήμα Μηχανικών Πληροφορικής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Γιώγου Σταματία, ΠΕ60, Διακεκριμένο Μέλος Ε.Ε.Π.Ε.Κ.

Γκόλτσος Κωνσταντίνος, Διδάκτωρ Φυσικής Αγωγής

Γρίβα Ελένη, Καθηγήτρια Παν/μίου Δυτ. Μακεδονίας

Δαλάκης Αντώνιος, Διδάσκων Δημοκρίτειου Παν/μίου Θράκης, Αναπληρωτής Καθηγητής στο Πανεπιστήμιο Lomonosov της Μόσχας

Δαρόπουλος Απόστολος, ΣΕΕ, ΠΕ70

Δέδος Ζήκος, Αναπλ. Καθηγητής, Τ.Π.Τ.Ε. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Δεληγιάννης Δημήτριος, Διδάκτωρ Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Σύμβουλος- καθηγητής του ΕΑΠ, Πρόεδρος Δ.Σ. Δήμου Λαρισαίων.

Δημητρίου Ελένη, Δρ. Αθλητικής Ψυχολογίας

Δροσινού Κορέα Μαρία, Επ. Καθηγήτρια Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Ευαγγέλου Μαρία, Δρ. Οικονομικών της Υγείας, Οικονομολόγος εκπαιδευτικός

Ευσταθίου Ιωάννα, Δρ. Φιλολογίας ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Αιγαίου

Ζερβουδάκη Ελένη, Phd ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, ΠΕ70, Αντιδήμαρχος Δήμου Χανίων.

Ζωγόπουλος Ευστάθιος, Δρ. Μηχανικός Ε.Μ.Π, ΣΕΕ Αττικής

Θεοδότου Ευγενία, Λέκτορας Univ. of East London, UK

Θεοδωρόπουλος Νικόλαος, Δρ. Επιστημών της Αγωγής με εξειδίκευση στα ζητήματα Καινοτομίας και Δημιουργικής μάθησης στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, Εκπαιδευτικός ΠΕ70

Θεοδώρου Αλεξάνδρα, MSc, PhD, Φιλόλογος, Διδάκτωρ Ιατρικής Σχολής ΕΚΠΑ

Θεοφανέλλης Τιμολέων, Διευθυντής Δευτεροβάθμιας Εκπ/σης Β/ Αιγαίου, PhD, ΠΕ86

Ιορδανίδης Γεώργιος, Καθηγητής Π.Τ.Δ.Ε. Φλώρινας

Καβαλλάρη Ισμήνη, Εκπαιδεύτρια Ενηλίκων – Διδακτική Μεθοδολογία στην Εκπαίδευση Ενηλίκων

Καδιγιαννόπουλος Γεώργιος, Δρ. Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Καζαντζή Βασιλική, Αν. Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Επ. Καθηγήτρια Texas A&M University, Texas, USA και Qatar University, Doha, Qatar

Κακάβας Κωνσταντίνος, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Κακαρόντζας Γιώργος, Αν. Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Κάκαρη Ντιάνα, ΕΕΠ Γαλλικής Γλώσσας, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Κανελλόπουλος Δημήτρης, Δρ. Πληροφορικής, Ερευνητής, Τμήμα Μαθηματικών, Πανεπιστήμιο Πατρών

Καπανιάρης Αλέξανδρος, Δρ. Παν/μίου Αιγαίου, ΣΕΕ Θεσσαλίας

Καραβία Τιτίκα, Επίκουρη Καθηγήτρια Τμήματος Φιλολογίας Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Κάρουλλα-Βρίκκη Δήμητρα, Αν. Καθηγήτρια Γλωσσολογίας, Ευρωπαικό Πανεπιστήμιο Κύπρου

Κολοκοτρώνης Δημήτρης, Δρ. Διδακτικής & Πληροφορικής, Πρόεδρος ΕΕΠΕΚ

Κομνηνού Ιωάννα, Επ. Καθηγήτρια ΕΚΠΑ

Κονταξή Ελένη, ΕΔΙΠ, Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Κοντογεωργίου Ασημίνα, ΣΕΕ Αττικής

Κοτσιφάκος Δημήτριος, Post-Doc, PhD, MSc, τμ. Πληροφορικής, Παν. Πειραιώς

Κουρέτας Δημήτριος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Κουστέλιος Αθανάσιος, Καθηγητής Τ.Ε.Φ.Α.Α., Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Κουταλίδη Σοφία, ΠΕ 88.01, MSc, PhD, Μέλος ΣΕΠ του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου

Κοψιδάς Οδυσσέας, Δρ. Πανεπιστημίου Πειραιώς, Νομικός, Οικονομολόγος, Πολιτικός Μηχανικός Τ.Ε., MSc

Κωτούλας Βασίλειος, ΣΕΕ - Οργανωτικός Συντονιστής ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας, ΠΕ70

Κωτσαλίδου Ευδοξία, ΕΔΙΠ, Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας

Λαζαρίδης Γιώργος, Υποδιευθυντής ΙΕΚ Κηφισιάς, Βιολόγος

Λαΐνας Αθανάσιος, Αναπλ. Καθηγητής, Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Λαμπροπούλου Νίκη, Δρ. Διαδικτυακής Συνεργατικής Δημιουργικότητας & Μάθησης, Εκπ/κός ΠΕ70, Επισκέπτρια Ερευνήτρια Αλληλεπίδρασης Ανθρώπου Μηχανής London South Bank University

Λαπούσης Γιώργος, ΣΕΕ, ΠΕ11

Μαγγόπουλος Γιώργος, Εκπαιδευτικός ΠΕ70, PhD, μέλος Δ.Σ. ΕΕΠΕΚ

Μάγος Κώστας, Επίκ. Καθηγητής, Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Μαγουλιώτης Απόστολος, Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Μακρή Δήμητρα, Phd στη Διδακτική της γλώσσας και της λογοτεχνίας, Συντονίστρια Εκπαίδευσης Προσφύγων

Μαλάμος Αθανάσιος, Καθηγητής, Ελληνικό Μεσογειακό Πανεπιστήμιο

Μαλεγιαννάκη Αμαρυλλίς-Χρυσή, Εντεταλμένη Λέκτορας (Π/Δ), Παιδαγωγικό Τμήμα Ειδικής Αγωγής, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Μεταδιδακτορική ερευνήτρια Νευροψυχολογίας ΑΠΘ

Μάτος Αναστάσιος, Δρ. Φιλολογίας, ΣΕΕ Θεσσαλίας

Μπατσίλα Μαριάνθη, ΕΕΠ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μπεαζίδου Ελευθερία, Επίκουρη Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μπελιάς Δημήτριος, Επ. Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Μπλάνας Γεώργιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, Διευθυντής Κέντρου Τεχνολογικής Έρευνας Θεσσαλίας

Μποτσάκης Δημήτριος, Φυσικός, PhD

Μπότσογλου Καφένια, Καθηγήτρια ΠΤΕΑ Παν/μίου Θεσσαλίας

Μπούτσκου Ευαγγελία, Συντονίστρια Ε.Ε. ΠΕ70, ΠΕΚΕΣ Κεντρικής Μακεδονίας

Μπούτσκου Λεμονιά, Μαθηματικός, Διδάκτορας Πανεπιστημίου Μακεδονίας

Μυλωνάς Δημήτριος, Δρ. Οικονομικών, Οικονομολόγος εκπαιδευτικός, Νομικός, Λογιστής - Φοροτέχνης Α' τάξης

Νίκου Δώρα, εκπαιδευτικός ΠΕ05, PhD

Νιφλή Αρτεμισία-Φοίβη, MSc, PhD, Κύρια Ερευνήτρια, Βασικές Βιοεπιστήμες, ΚΤΕ Θεσσαλίας, Λάρισα

Ντάμπλιας Χρήστος, ΣΕΕ Φιλολόγων

Ντίνας Κώστας, Καθηγητής Παν/μίου Δυτ. Μακεδονίας

Ξέστερνου Μαρία, Επ. Καθηγήτρια, Τμήμα Φιλολογίας, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου

Πανταζής Βασίλειος, Αναπλ. Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Παπαδημητρίου Άρτεμις, ΣΕΕ ΠΕ60

Παπαδόπουλος Ισαάκ, Δρ Εφαρμοσμένης Γλωσσολογίας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Παπαευαγγέλου Αθανάσιος, Δρ. Νομικών Επιστημών ΑΠΘ, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ 70, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Δυτ. Μακεδονίας

Παπαϊωάννου Βάιος, ΕΔΙΠ Πανεπιστημίου Πατρών

Παπαϊωάννου Βασιλική, εκπαιδευτικός ΠΕ06, PhD

Παπακωνσταντίνου Μαριάνα, Επαγγελματίας Διοίκησης Ανθρώπινου Δυναμικού, PhD

Παπαπαναγιώτου Ξανθούλα, Ειδικό Εκπαιδευτικό Προσωπικό Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Παπαστεργίου Μαρίνα, Αν. Καθηγήτρια Τ.Ε.Φ.Α.Α. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Πεχτελίδης Ιωάννης, Επίκ. Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Πίτσου Χαρίκλεια, Πανεπιστήμιο Πατρών

Ρωσσίδης Γιάννης, Διδάκτωρ Διοικητικής Επιστήμης, Διδάσκων Πανεπιστημίου Πελοποννήσου

Σακκής Δημήτριος, Καθηγητής Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Σδρόλιας Λάμπρος, Καθηγητής Τμ. Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Σηφάκη Ευγενία, Λέκτορας Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Σιώμος Κωνσταντίνος, Δρ. Παιδοψυχιατρικής, Πρόεδρος Ε.Ε.Μ.Δ.Ε.Δ.

Σουσαμίδου Κατερίνα, Δρ. Ψυχολογίας

Στιβανάκη Ευανθία, Αναπλ. Καθηγήτρια, Τ.Θ.Σ. Εθνικού Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών

Σύρου Νίκη, ΕΔΙΠ Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Τζιβινίκου Σωτηρία, Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Ε.Α. Παν. Θεσσαλίας

Τσέκερης Χαράλαμπος, Professor Ext. στη Σχολή Δημόσιας Ηγεσίας του Stellenbosch University

Τσιάμαλος Ηρακλής, εκπαιδευτικός ΠΕ02

Τσιχουρίδης Χαρίλαος, Επίκουρος Καθηγητής Πανεπιστημίου Πατρών, Οργανωτικός Γραμματέας ΕΕΠΕΚ

Τσουβαλά Μαρία, Επίκ. Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Φερεσίδη Καλλιόπη, Διδάκτωρ Κλασικής Φιλολογίας, Μ.Δ.Ε. Εκπαιδευτική Αξιολόγηση, Ε.Κ.Π.Α.

Φιλιππάκη Αμαλία, MSc, c. PhD, Π.Τ.Δ.Ε. Κρήτης

Φρούντα Μαρία, ΕΔΙΠ - ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Πατρών.

Φώτη Παρασκευή, PhD, Med, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Νηπιαγωγών 3ο ΠΕΚΕΣ Αττικής, Λέκτορας ΠΑΔΑ

Φωτιάδου Ελένη, Αν. Καθηγήτρια Τ.Ε.Φ.Α.Α. Α.Π.Θ.

Χαϊκάλης Κωνσταντίνος, Επίκουρος Καθηγητής του Τ.Ψ.Σ. του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Χαλιαμπάλιας Ρίζος, Εκπαιδευτικός ΠΕ86 PhD

Χαρίσης Αθανάσιος, Σ.Ε.Ε. Αειφορίας, 3ου ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Κ. Μακεδονίας, PhD

Χατζοπούλου Κατηφένια, ΕΔΙΠ, Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Χρηστάκος Ιωάννης, Επίκ. Καθηγητής, Π.Τ.Ν. Πανεπιστημίου Ιωαννίνων

Χρηστίδου Βασιλεία, Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Πανεπιστημίου Θεσσαλίας

Χριστοδούλου Νικολέττα, Λέκτορας, Πανεπιστήμιο Frederick Λευκωσία, Κύπρος

Χρονάκη Άννα, Καθηγήτρια Π.Τ.Π.Ε. Παν/μίου Θεσσαλίας

Οργανωτική Επιτροπή

Αδάμος	Δημήτριος
Αποστόλου	Μαριάννα
Αρβάλης	Κωνσταντίνος
Βαρνά	Άννα
Βασιλοπούλου	Βασιλική
Γίδας	Γιώργος
Γκιούρη	Αφροδίτη
Δαλάκης	Αντώνιος
Δεσυνιώτης	Κων/νος
Δούβλης	Θεόδωρος
Ζαφείρης	Ευάγγελος
Καούνα	Φιλίτσα
Καρασίμος	Ζήσης
Καρκαλής	Νικόλαος
Καρύτσα	Αντιγόνη
Καταρτζής	Ευάγγελος
Κατσάνος	Θεοφάνης
Κολλάτου	Μαρίνα
Κολοκοτρώνης	Δημήτρης
Κούβελα	Σταυρούλα
Κοσμέτου	Αναστασία
Λιάκος	Ηλίας
Λιόβας	Δημήτρης
Λυγούρα	Ασπασία
Μαγγόπουλος	Γιώργος
Ματθαίου	Ιωάννα
Μπατσίλα	Μαριάνθη
Μπερτζέμη	Μαρία
Μποντίλας	Λεωνίδας
Νέου	Κωνσταντίνα
Ντούμος	Μαργαρίτης
Οικονόμου	Κων/νος
Παληκαρά	Αντιγόνη
Παπαβασιλείου	Ζωή
Παπαδημητρίου	Άρτεμις
Πέτρου	Κωνσταντίνος
Πετρωτός	Νικόλαος
Ραμάι	Ριζέλα-Σοφία
Ρεμπάπης	Ευάγγελος
Σαΐτη	Αποστολίνα
Σμιξιώτη	Φανή
Σπανού	Όλγα
Σταθόπουλος	Κωνσταντίνος
Στυλιανός	Τηλέμαχος
Τριαντάρη	Φωτεινή

Τσιμπρίδης	Θεόφιλος
Τσιτσώνη	Χρυσούλα
Τσιφούτης	Χρήστος
Τσιχουρίδης	Χαρίλαος
Χατζηαβραάμ	Αγγελική
Χατζηαβραάμ	Χρύσα

Προσκεκλημένοι ομιλητές

Δρ. Ασκητής Θάνος, Ψυχίατρος – Σεξολόγος, Καθηγητής Ψυχιατρικής Ευρωπαϊκού, *ΣΕΞΟΥΑΛΙΚΗ ΑΓΩΓΗ ΣΤΟ ΠΑΙΔΙ: Ο ΡΟΛΟΣ ΤΟΥ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟΥ ΚΑΙ ΤΟΥ ΓΟΝΕΑ*

Φωκάς Αθανάσιος, Καθηγητής Πανεπιστημίου Cambridge - Μέλος της Ακαδημίας Αθηνών, *ΣΥΝΕΙΔΗΤΟΤΗΤΑ ΚΑΙ Η ΟΥΣΙΑ ΤΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΩΝ*

Σιμόπουλος Διονύσιος, Αστροφυσικός, επίτιμος διευθυντής του Ευγενιδείου Πλανηταρίου, *ΠΩΣ ΜΑΘΑΜΕ ΓΙΑ ΤΟ ΣΥΜΠΑΝ*

Νικολάου Γιώργος, Καθηγητής Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής στο Τμήμα Επιστημών της Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας του Πανεπιστημίου Πατρών, *ΔΙΑΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΕΣ ΠΡΟΣΕΓΓΙΣΕΙΣ ΣΤΟ ΕΛΛΗΝΙΚΟ ΣΧΟΛΕΙΟ*

Κώτσης Κωνσταντίνος, Καθηγητής του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, *Ο ΕΠΙΣΤΗΜΟΝΙΚΟΣ ΕΓΓΡΑΜΜΑΤΙΣΜΟΣ ΖΗΤΟΥΜΕΝΟ ΑΠΟ ΤΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΩΝ ΦΥΣΙΚΩΝ ΕΠΙΣΤΗΜΩΝ*

Βρυωνίδης Μάριος, Καθηγητής Κοινωνιολογίας και Ερευνητικών Μεθόδων και Αντιπρύτανης Έρευνας και Εξωτερικών Υποθέσεων του Ευρωπαϊκού Πανεπιστημίου Κύπρου, *ΠΡΟΣΑΡΜΟΣΤΙΚΟΤΗΤΑ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ: ΜΕΤΑΣΧΗΜΑΤΙΣΜΟΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΩΝ ΕΜΠΕΙΡΙΩΝ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ/ ΦΟΙΤΗΤΩΝ ΜΕ ΜΕΘΟΔΟΥΣ ΗΛΕΚΤΡΟΝΙΚΗΣ ΜΑΘΗΣΗΣ*

Mark Frydenberg, Senior Lecturer of Computer Information Systems at Bentley University in Waltham, Massachusetts, *BRING ACTIVE LEARNING TO YOUR CLASSROOM!*

Τσιπά Ελένη, Υπεύθυνη ORACLE Academy, *ORACLE ACADEMY: ΔΩΡΕΆΝ ΕΚΠ/ΚΟΊ ΠΌΡΟΙ ΓΙΑ ΕΚΠ/ΚΟΎΣ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΟΎΣ*

Θεμελής Σπύρος, Αν. Καθηγητής Παιδαγωγικής στο University of East Anglia, *ΠΑΙΔΑΓΩΓΙΚΗ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑ, ΑΥΤΟΝΟΜΙΑ ΚΑΙ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΟ ΣΥΣΤΗΜΑ. ΧΤΙΖΟΝΤΑΣ ΤΟ ΣΧΟΛΕΙΟ ΤΟΥ ΜΕΛΛΟΝΤΟΣ ΜΕΤΑ ΤΗΝ ΠΑΝΔΗΜΙΑ*

Δερμιτζάκη Ειρήνη, Καθηγήτρια Εκπαιδευτικής Ψυχολογίας στο Παιδαγωγικό Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης, *ΠΡΟΑΓΟΝΤΑΣ ΤΙΣ ΔΕΞΙΟΤΗΤΕΣ ΤΩΝ ΜΑΘΗΤΩΝ ΝΑ ΜΑΘΑΙΝΟΥΝ*

Marco Neves, Consultant in Education/Digital Technology and in the area of Artificial Intelligence and Education, Portugal, *ARTIFICIAL INTELLIGENCE IN EDUCATION: THE GREATEST EDUCATIONAL CHALLENGE EVER?*

Ksenia Klimova, As.Professor. Lomonosov Moscow State University, Philological Faculty, Department of Byzantine and Modern Greek Studies, *ΚΑΙΝΟΤΟΜΕΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ ΣΤΗΝ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ ΤΗΣ ΝΕΑΣ ΕΛΛΗΝΙΚΗΣ ΓΛΩΣΣΑΣ ΣΤΟ ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΛΟΜΟΝΟΣΟΦ ΤΗΣ ΜΟΣΧΑΣ (ΡΩΣΙΑ): ΔΙΑΜΟΡΦΩΣΗ ΓΛΩΣΣΙΚΩΝ ΚΑΙ ΠΟΛΙΤΙΣΜΙΚΩΝ ΔΕΞΙΟΤΗΤΩΝ*

Dagmar Škodová Parmová, Associate Professor in Economics and Management, University of South Bohemia, *MODERN WAYS OF EDUCATION – FROM ON-LINE TO VIRTUAL REALITY*

Ιωακειμίδης Ιωάννης, Senior Researcher in Karolinska Institute, in Stockholm, Sweden, Department of Biosciences and Nutrition, *ΑΠΟΤΕΛΈΣΜΑΤΑ ΈΡΕΥΝΑΣ ΣΕ ΣΥΝΕΡΓΑΣΊΑ ΜΕ ΣΟΥΗΔΙΚΆ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΆ ΣΧΟΛΕΊΑ ΠΡΩΤΟΒΆΘΜΙΑΣ ΚΑΙ ΔΕΥΤΕΡΟΒΆΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΊΔΕΥΣΗΣ, ΜΈΣΩ ΤΟΥ ΕΥΡΩΠΑΪΚΟΎ ΠΡΟΓΡΆΜΜΑΤΟΣ BIGO: ΜΕΓΆΛΑ ΔΕΔΟΜΈΝΑ ΕΝΑΝΤΊΟΝ ΤΗΣ ΠΑΙΔΙΚΉΣ ΠΑΧΥΣΑΡΚΊΑΣ*

Κονταξάκης Ευάγγελος, Διευθυντής του Μητροπολιτικού Κολλεγίου της Θεσσαλονίκης, Vice Principal Research and Innovation και του Dean of Graduate School στο Μητροπολιτικό Κολλέγιο, *ΑΝΑΠΤΥΞΗ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝΤΟΣ ΕΡΕΥΝΑΣ ΚΑΙ ΚΑΙΝΟΤΟΜΙΑΣ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ: ΠΡΑΚΤΙΚΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΚΑΙ ΚΑΛΕΣ ΠΡΑΚΤΙΚΕΣ*

Καρατζάς Κωνσταντίνος, Διεθυντής του Ακαδημαϊκού Ινστιτούτου GIRES-Global Institute for Research Education & Scholarship, Άμστερνταμ (Ολλανδία), *Η ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΣΤΗΝ ΜΕΤΑ-ΠΑΝΔΗΜΙΑΣ ΕΠΟΧΗ: ΑΛΛΑΓΕΣ, ΠΡΟΚΛΗΣΕΙΣ, ΕΞΕΛΙΞΕΙΣ*

Χαρίση Βίκυ, Ερευνήτρια στο Joint Research Centre της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, *ΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΑΛΛΗΛΕΠΙΔΡΑΣΗ ΠΑΙΔΙΟΥ-ΡΟΜΠΟΤ ΚΑΙ ΘΕΜΕΛΙΩΔΗ ΑΝΘΡΩΠΙΝΑ ΔΙΚΑΙΩΜΑΤΑ*

Περιεχόμενα

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Βιντεοεισηγήσεις

Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Καινοτομία και περιβαλλοντική εκπαίδευση

Καπέτης Ηλίας
Δάσκαλος, Δημοτικό Σχολείο Πλατανορρεύματος,
elkapetis@gmail.com

Περίληψη

Η εκπαίδευση είναι από τους βασικότερους πυλώνες της κοινωνικής προόδου και ευμάρειας. Ο διαχωρισμός της σε επιμέρους συνιστώσες βοηθά στην κατανόηση του πολύπλευρου ρόλου της. Η εκπαίδευση με τα αγαθά και τα εργαλεία που παρέχει βοηθά τόσο στη βελτίωση του ανθρώπινου κεφαλαίου όσο και στην εδραίωση ενός συλλογικού-ομαδικού πνεύματος που πρέπει να διαπνέει τις σύγχρονες κοινωνίες. Οι καταιγιστικές αλλαγές που λαμβάνουν χώρα σε όλα τα πεδία των φυσικών και ανθρωπιστικών επιστημών υπαγορεύουν την ανάπτυξη μηχανισμών προσαρμογής και εναρμόνισης από μέρους της εκπαίδευσης. Αυτοί οι μηχανισμοί προσαρμογής είναι τα καινοτόμα προγράμματα που βοηθούν εκπαιδευτικούς κι εκπαιδευόμενους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της μοντέρνας εποχής. Οι καινοτομίες κάθε είδους στο χώρο των εκπαιδευτικών οργανισμών αποσκοπούν στην παραγωγή καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων και στην εγκαθίδρυση κλίματος συνεργασίας και δημιουργικής αλληλεπίδρασης.

Λέξεις κλειδιά: καινοτομία, πρόκληση, εκπαίδευση, προσαρμογή

Εισαγωγή

Το συγκεκριμένο θέμα επιλέχθηκε με βάση τον σημαίνοντα ρόλο της καινοτομίας στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Ο συντηρητισμός, οι αγκυλώσεις και οι εμμονές σε ξεπερασμένες μεθόδους αποτελούν γενικά τροχοπέδη στην επίτευξη των επιθυμητών μαθησιακών αποτελεσμάτων σε οποιονδήποτε τομέα του εκπαιδευτικού πεδίου. Η βελτιστοποίηση της διδακτικής διαδικασίας μέσω της υιοθέτησης και ενσωμάτωσης καινοτόμων προγραμμάτων και η ανάδειξή της σε σημαντικό πυλώνα ατομικής και συλλογικής προόδου αποτελούν επίσης στοιχεία μελέτης της εργασίας αυτής.

Στην αρχή της εργασίας αυτής κρίνεται σκόπιμο να διασαφηνιστεί πλήρως ο όρος «καινοτομία». Η αναφορά στα κυριότερα καινοτόμα περιβαλλοντικά προγράμματα που εκπονούνται κυρίως στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση έπεται, με εκτενείς αναφορές στον τρόπο διεκπεραίωσης των προγραμμάτων αυτών αλλά και στα πολυποίκιλα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν εκπαιδευτικοί, μαθητές αλλά και ολόκληρο το κοινωνικό σύνολο. Οι αιτίες καταστροφής του φυσικού περιβάλλοντος πρέπει να αναζητηθούν στις ανθρωπογενείς δραστηριότητες. Αυτή η δυσάρεστη κατάσταση μπορεί να αναστραφεί μόνο αν οι νέες γενιές εμποτιστούν με περιβαλλοντική συνείδηση και κοινωνική ευαισθησία. Έτσι θα τεθούν οι βάσεις για μια βιώσιμη και αειφόρο ανάπτυξη. Για τη συγκρότηση της εργασίας αυτής εφαρμόστηκε η μέθοδος της βιβλιογραφικής ανασκόπησης σε αποθετήρια ψηφιακών βιβλίων, ιστοσελίδες και συγγράμματα πανεπιστημιακών ιδρυμάτων.

Ορισμός της εκπαιδευτικής καινοτομίας

Ο όρος καινοτομία στον χώρο της εκπαίδευσης έχει ως βασικές συνιστώσες τις δραστηριότητες και πρακτικές που αναπτύσσουν καινούριες ιδέες για την εκπαίδευση σχετικές με την εισαγωγή νέων στρατηγικών. την υιοθέτηση νέων μεθόδων δράσης, τρόπων διδασκαλίας και μέσων άσκησης του διοικητικού έργου (Δακοπούλου, 2008). Η υγιής ενσωμάτωση καινοτόμων προγραμμάτων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό προϋποθέτει τον απογαλακτισμό του οργανισμού αυτού από τις υπερκείμενες διοικητικές εκπαιδευτικές δομές και την εκάστοτε πολιτική εξουσία. Απαραίτητη συνθήκη για τη σωστή επιλογή των καινοτόμων προγραμμάτων που θα εφαρμοστούν σε μια σχολική μονάδα είναι επίσης και η

ενεργός συμμετοχή των εκπαιδευτικών (Σπυροπούλου, Βαβουράκη, Κούτρα, Λουκά & Μπούρας, 2007). Οι βασικές αρχές της καινοτομίας σε διοικητικό επίπεδο, αναφέρονται από την Κόκκινου (2015). Μετασχηματισμός στη διοίκηση, την ιεραρχική δομή, επιμερισμός ρόλων και αρμοδιοτήτων τόσο των στελεχών της εκπαίδευσης όσο και του προσωπικού, προμήθεια υλικών και εξοπλισμού που θα προσδώσουν έναν βιωματικό χαρακτήρα στη διδακτική πράξη. Στο διδακτικό επίπεδο ο καθοδηγητικός ρόλος του εκπαιδευτικού και η αυτενεργός δράση από μέρους του μαθητή-σπουδαστή βοηθούν καίρια στην επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί στην αφετηρία της υλοποίησης ενός καινοτόμου προγράμματος.

Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση

Στις ελληνικές σχολικές αίθουσες για πολλά χρόνια επικρατούσε η μετωπική διδασκαλία κατά τη διάρκεια της οποίας ο εκπαιδευτικός ήταν το κέντρο της διδακτικής πράξης. Είχε ως βασικά αντικείμενα ενασχόλησης τον έλεγχο των γνώσεων των μαθητών και την παρουσίαση του νέου διδακτικού αντικειμένου. Για να μπορεί το ελληνικό σχολείο να εναρμονιστεί με τις μοντέρνες διδακτικές προσεγγίσεις και αρχές έπρεπε να υιοθετήσει μια σειρά καινοτόμων προγραμμάτων που θα διατάρασσαν τα ξεπερασμένα πρότυπα διδασκαλίας στην τάξη (Νομικού, 2006).

Η συμμετοχή των μαθητών σε διαγωνισμούς (Μαθηματικών, Φυσικών, Φιλαναγνωσίας, Καλλιτεχνικών) πανελλήνιας εμβέλειας, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η Αγωγή Υγείας, τα Πολιτιστικά Προγράμματα, η Θεατρική Αγωγή δίνουν έναν ιδιαίτερο τόνο αλλά και ποιότητα στη διεκπεραίωση της διδακτικής πράξης (Σπυροπούλου, 2007). Τα καινοτόμα προγράμματα συνεισφέρουν στη ριζική διαμόρφωση και εμπλουτισμό της ελληνικής κουλτούρας και του εκπαιδευτικού γίγνεσθαι (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2008). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση ειδικά έχει πολλά να προσφέρει στην ελληνική σχολική κουλτούρα.

Περιβαλλοντική εκπαίδευση και καινοτομία

Η σημερινή εποχή με τις τόσες προκλήσεις της καθιστά την εκπαίδευση βασικό αρωγό στην προσπάθεια των ανθρώπων να πορευθούν σε ένα μονοπάτι προσωπικής, επαγγελματικής και κοινωνικής καθιέρωσης. Το ίδιο ισχύει και με τους μικρούς μαθητές. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση αναπτύσσει το κριτικό πνεύμα των μαθητών και δίνει ουσιαστικό περιεχόμενο στη διδακτική πραγματικότητα (Αθανασάκης, 2000). Υλοποιώντας ένα καινοτόμο πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης οι μαθητές του δημοτικού σχολείου κινητοποιούν ποικίλες γνωστικές και μαθησιακές δεξιότητες. Μαθαίνουν να διακρίνουν ομοιότητες και διαφορές, να συγκεντρώνουν ειδήσεις, πληροφορίες, μαρτυρίες, εμπειρίες και ιδέες. Οδηγούνται σε διαπιστώσεις και συμπεράσματα κι αποκτούν συνθετική κι αφαιρετική σκέψη. Χρησιμοποιώντας τις αισθήσεις τους κατανοούν δεδομένα και συνάγουν χρήσιμα συμπεράσματα. Υιοθετούν νοητικές δομές και αποκρυσταλλώνουν τρόπους δράσης και συμμετοχικών διαδικασιών.

Μια άλλη βασική νοητική δεξιότητα που αποκτούν τα παιδιά είναι ότι μαθαίνουν να προτείνουν λύσεις για ένα συγκεκριμένο πρόβλημα που αντιμετωπίζουν. Επίσης αποκτούν διορατική σκέψη μέσα από την εφαρμογή καινοτόμων προγραμμάτων, προσπαθώντας να προβλέψουν τις επιπτώσεις των ενεργειών τους. Αξιολογούν τις ενέργειές τους κι επαναπροσδιορίζουν τους στόχους τους. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση οδηγεί λοιπόν στην αναβάθμιση της λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας και στην καλλιέργεια της περιβαλλοντικής ευαισθησίας (Gough, 1997). Για να εφαρμοστεί σωστά ένα καινοτόμο πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης σε μια σχολική μονάδα ή σε μια μόνο τάξη αυτονόητο είναι ότι χρειάζεται η λεπτομερής προετοιμασία των εκπαιδευτικών. Αυτοί θα πρέπει να είναι ενήμεροι για τα μαθησιακά κέρδη που θα αποκομίσουν οι μαθητές τους. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα αποκτήσουν γνώσεις και εμπειρίες που θα τους βοηθήσουν στο μέλλον να ανταποκριθούν καλύτερα στις ανάγκες εφαρμογής ενός τέτοιου προγράμματος. Σε κάθε περίπτωση, τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί θα διευρύνουν τους

πνευματικούς τους ορίζοντες αποκτώντας ικανότητα ολιστικής θεώρησης των καίριων ζητημάτων που απασχολούν την ανθρωπότητα.

Η ανακύκλωση είναι από τα σημαντικότερα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η συγκέντρωση ανθρώπων σε μεγαλύτερα ή μικρότερα αστικά συγκροτήματα δημιουργεί έντονο πρόβλημα συσσώρευσης σκουπιδιών. Τη λύση σε αυτό το πρόβλημα μπορεί να δώσει η ανακύκλωση. Οι μαθητές ενός δημοτικού σχολείου μπορούν εύκολα να εφαρμόσουν το πρόγραμμα ανακύκλωσης μαθαίνοντας τα οφέλη αυτής της ωφέλιμης δράσης. Η ανακύκλωση μπορεί να οριστεί ως η συγκέντρωση, αξιοποίηση και επαναχρησιμοποίηση υλικών που σε αντίθετη περίπτωση θα είχαν πεταχτεί (Βαγενάς, 2003). Η τοποθέτηση κάδων στην αυλή του σχολείου, στους οποίους οι μαθητές θα συλλέγουν τα βασικά ανακυκλώσιμα υλικά, δηλαδή χαρτί, μέταλλο, γυαλί, πλαστικό είναι το πρώτο βασικό βήμα για την πραγματοποίηση αυτής της δραστηριότητας. Στη συνέχεια οι εκπαιδευτικοί μπορούν να αφιερώσουν κάποιες ώρες από το ωρολόγιο πρόγραμμα για να ενημερώσουν τους μαθητές για τα απτά οφέλη της ανακύκλωσης. Τεράστιες εκτάσεις δασών που αποψιλώνονται κάθε χρόνο για να παραχθεί χαρτοπολτός θα διασωθούν. Τα αποθέματα μεταλλευμάτων που υπάρχουν στα έγκατα της γης θα μακροημερεύσουν και η εξόρυξή τους θα ακολουθήσει πιο ήπιους ρυθμούς με ότι συνεπάγεται αυτό για τη διάσωση του φυσικού περιβάλλοντος και της χλωρίδας και πανίδας. Τα εργοστάσια και τα ορυχεία θα πάψουν να δουλεύουν εντατικά και θα μειωθεί η ρύπανση του περιβάλλοντος και η συρρίκνωση της άγριας φύσης. Αυτό το γεγονός θα αποτελέσει ευκαιρία για στροφή του ενδιαφέροντος των κυβερνήσεων και των βιομηχανιών στη χρήση ανανεώσιμων πηγών ενέργειας.

Οι μαθητές ενός σχολείου μπορούν να αποκτήσουν εθνική συνείδηση ασχολούμενοι απλοϊκά με πρακτικά ζητήματα της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που αγγίζουν την ελληνική οικονομία. Η ταυτότητα Έλληνα πολίτη που αποκρυσταλλώνουν οι μαθητές ασχολούμενοι με την ανακύκλωση θα αποτελέσει τη βάση για μια παραγωγικότερη αλλά και πιο ευαισθητοποιημένη κοινωνία. Στην Ελλάδα παρατηρείται το εξής οξύμωρο γεγονός. Ενώ η ποσότητα ενέργειας που καταναλώνεται ανά κάτοικο είναι μικρή σε σχέση με ότι συμβαίνει στις υπόλοιπες ευρωπαϊκές χώρες, η ποσότητα ενέργειας που χρειάζεται για να παραχθεί ένα προϊόν είναι μεγαλύτερη από τον ευρωπαϊκό μέσο όρο. Αυτό σημαίνει κακοδιαχείριση των πηγών ενέργειας και των φυσικών πόρων της χώρας (Καλδέλης, 2005). Ακόμα και οι μαθητές του δημοτικού σχολείου μπορούν να κατανοήσουν με σαφήνεια αυτό το γεγονός και να κάνουν τρόπο ζωής τον σεβασμό στο περιβάλλον και στους φυσικούς του πόρους.

Εδώ έρχεται να προστεθεί και η έννοια της αειφορίας. Ως αειφόρος ανάπτυξη μπορεί να οριστεί το είδος της ανάπτυξης που εκπληρώνει τη ζήτηση για αγαθά των τωρινών γενεών χωρίς να στερεί τη δυνατότητα των επερχόμενων γενεών να εκπληρώσουν τις δικές τους επιθυμίες κι απαιτήσεις (Φλογαΐτη, 2006). Οι βασικές συνιστώσες της αειφόρου ανάπτυξης είναι η σωστή αξιοποίηση των αποθεμάτων νερού, η αύξηση της παραγωγικότητας των καλλιεργειών, η μείωση στη χρησιμοποίηση λιπασμάτων κι εντομοκτόνων και η καταπολέμηση της διάβρωσης του εδάφους. Η τήρηση αυτών των αρχών συνηγορεί στην εδραίωση μιας βιώσιμης ανάπτυξης που έχει στέρεες βάσεις και μακροπρόθεσμους στόχους. Ο σεβασμός στο φυσικό περιβάλλον και η καλλιέργεια κλίματος αλληλεγγύης κι αλληλοβοήθειας στα πλαίσια μιας ομάδας είναι στοιχεία άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους. Μέσα από τα προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που εκπονούν οι μαθητές ενός σχολείου μαθαίνουν να εργάζονται ομαδικά και να παραμερίζουν τον κακώς εννοούμενο εγωισμό για χάρη της ομαδικής προσπάθειας κι αποτελεσματικότητας. Η εξοικείωση των μαθητών με τόσα φλέγοντα περιβαλλοντικά προβλήματα βελτιώνει την κριτική τους σκέψη και προάγει την προνοητικότητα και τη διορατικότητά τους. Τόσο η ανακύκλωση όσο και η ενασχόληση με άλλα καινοτόμα περιβαλλοντικά προγράμματα,

αποσκοπούν σε ένα μέλλον ευοίωνο για το ανθρωποκεντρικό, οικιστικό περιβάλλον αλλά και για τη χλωρίδα και πανίδα ενός τόπου.

Η κλιματική αλλαγή και η υπερθέρμανση του πλανήτη σαν συνέπεια επιζήμιων για το περιβάλλον ανθρώπινων δραστηριοτήτων, μπορούν κάλλιστα να αποτελέσουν αντικείμενο μελέτης για τους μαθητές ενός σχολείου. Η εκβιομηχάνιση χωρίς αρχές, η αποψίλωση των δασών για οικοπεδοποίηση, εκτροφή ζώων και παραγωγή χαρτοπολτού είναι προβλήματα που θα κληθούν να αντιμετωπίσουν οι αυριανοί πολίτες. Τα προβλήματα αυτά γίνονται όλο και πιο έντονα, καθώς η υπερβολική αύξηση του ανθρώπινου πληθυσμού καθιστά αναγκαία την εκμετάλλευση των φυσικών πόρων με ολοένα αυξανόμενο ρυθμό. Αυτό όμως θα πρέπει να γίνει με τρόπο ελεγχόμενο και αναμφίβολα με σεβασμό στη φύση που τόσα μπορεί να προσφέρει. Οι μαθητές του σχολείου θα συγκροτήσουν ομάδες δράσης και θα συλλέξουν πληροφορίες για τα ζητήματα αυτά κατά τη διάρκεια υλοποίησης ενός προγράμματος που θα έχει μακρόπνοο σχεδιασμό κι αποτελέσματα. Η ανακύκλωση, τα οφέλη που αποκομίζουν οι άνθρωποι από την εκμετάλλευση των δασών, η βιολογική γεωργία, ο εκσυγχρονισμός των βιομηχανικών μονάδων, η αειφόρος ανάπτυξη, η προστασία των ειδών που κινδυνεύουν με εξαφάνιση είναι μερικά από τα καινοτόμα περιβαλλοντικά προγράμματα με τα οποία μπορούν να ασχοληθούν οι μαθητές μιας σχολικής μονάδας. Μέσα από αυτή την ενδιαφέρουσα ενασχόληση οι αυριανοί πολίτες θα αποκτήσουν περιβαλλοντική ευαισθησία και θα προσπαθήσουν να θέσουν από τώρα τις βάσεις για έναν καλύτερο κόσμο για τις επερχόμενες γενεές (Γεωργόπουλος, 1998).

Ο Bowers (2005) διατύπωσε την άποψη ότι οι προσπάθειες του ανθρώπου για οικονομική ευρωστία έχουν σαν άμεσο επακόλουθο την καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος. Μακροπρόθεσμα, η εξάντληση των φυσικών πόρων και η καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος θα εξαλείψουν τις πιθανότητες για βιώσιμη ανάπτυξη. Η χρήση των φυσικών πόρων και των ανανεώσιμων πηγών ενέργειας πρέπει να γίνεται με τρόπο λελογισμένο και με γνώμονα το μακροπρόθεσμο συμφέρον του ανθρώπου αλλά και του φυσικού περιβάλλοντος. Οι προϋποθέσεις για τη διάσωση του φυσικού περιβάλλοντος πρέπει να μπουν στη σημερινή εποχή. Αυτό θα επιτευχθεί μέσα από την καλλιέργεια περιβαλλοντικής συνείδησης των παιδιών που φοιτούν στις κατώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης. Η ενσωμάτωση και υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης από εκπαιδευτικούς και μαθητές σχολείων θα δημιουργήσει την ανάγκη και για τη δημιουργία ανάλογων πανεπιστημιακών τμημάτων. Η απαίτηση της κοινωνίας για ένα καθαρότερο περιβάλλον που θα παρέχει τα απαραίτητα αγαθά, θα στηριχτεί κι από πανεπιστημιακό κι επιστημονικό προσωπικό. Οι επιστήμονες αυτοί θα διαθέτουν το γνωστικό υπόβαθρο που απαιτείται για την αντιμετώπιση ζητημάτων που σχετίζονται με την καταστροφή της φύσης και την εδραίωση της βιώσιμης ανάπτυξης.

Η μεταστροφή της κοινωνίας από ενεργοβόρα σε αειφόρο είναι ένα πρόβλημα που θα απασχολήσει πολύ τις επόμενες γενιές. Ο συνδυασμός της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης με το κλασικό πρόγραμμα μαθημάτων είναι ένα βήμα προς τη σωστή κατεύθυνση. Η θεσμοθέτηση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης ως απαραίτητου στοιχείου της όλης εκπαιδευτικής διαδικασίας θα δημιουργήσει τις συνθήκες που χρειάζονται. Πρωτίστως οι κοινωνίες θα αποδεχτούν τον σημαίνοντα ρόλο των περιβαλλοντικών ζητημάτων και κατά δεύτερο λόγο οι μαθητές των σχολείων θα μπορέσουν να ασχοληθούν απρόσκοπτα με τη διδασκαλία αντικειμένων που άπτονται του γνωστικού πεδίου της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Η αποτίμηση των παραγόντων εκείνων που επιδρούν είτε θετικά είτε αρνητικά στην ισορροπία των φυσικών οικοσυστημάτων είναι βασικός πυλώνας της αειφόρου ανάπτυξης (Δαουτόπουλος και άλλοι, 1997).

Αναντίρρητα λοιπόν χρειάζεται εξειδικευμένη επιστημονική γνώση προκειμένου να στηριχτεί το οικοδόμημα της αειφόρου ανάπτυξης. Η χρήση προηγμένων τεχνικών και τεχνολογικών μέσων είναι απαραίτητη για τη στήριξη της αειφορίας. Η πολιτική μιας χώρας οφείλει να έχει ανθρωποκεντρικό προσανατολισμό, να αποσκοπεί στη δίκαιη κατανομή του

πλούτου, να εξασφαλίζει την παροχή ίσων ευκαιριών για εκπαίδευση, να καλλιεργεί την περιβαλλοντική ευαισθησία και την οικολογική συνείδηση. Όλα αυτά τα επακόλουθα εφαρμογής μιας πολιτικής που αποσκοπεί στην αειφόρο ανάπτυξη έχουν την αφετηρία τους στην σωστή οργάνωση και λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος μιας χώρας. Αυτά τα επακόλουθα αποτελούν ταυτόχρονα και καινοτομίες που έρχονται να φέρουν κάτι ριζικά καινούργιο στον τρόπο σκέψης και δράσης των ανθρώπων. Οι καινοτομίες και τα καινοτόμα προγράμματα εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος πρέπει να προσαρμόζονται στις ανάγκες κι επιταγές μιας κοινωνίας. Κάθε κοινωνία με τα ιδιαίτερα πολιτισμικά, ιστορικά και οικονομικά χαρακτηριστικά της πρέπει να χειριστεί με τον δικό της ιδιαίτερο τρόπο τα περιβαλλοντικά θέματα που την ταλανίζουν (Ανδρεοπούλου, 2008). Η διαμόρφωση του εκπαιδευτικού συστήματος κατά τέτοιον τρόπο που να δημιουργεί πολίτες κοινωνικά ευαίσθητους είναι ένα δύσκολο έργο που για να πετύχει χρειάζεται τη συνδρομή όλων των κοινωνικών τάξεων και τη σωστή δραστηριοποίηση των εμπλεκόμενων φορέων όπως υπουργείων, διοικητικών δομών, πανεπιστημίων και εκπαιδευτικών ιδρυμάτων.

Κάθε σχολείο έχει τις δικές του ιδιαιτερότητες, τη δική του κουλτούρα, τις δικές του υλικοτεχνικές υποδομές, τον δικό του ιδιαίτερο τρόπο δράσης και θεώρησης των πραγμάτων. Τα καινούρια στοιχεία που φέρνουν οι καινοτομίες μιας περιβαλλοντικής δράσης μπορούν να φέρουν μεγάλα οφέλη στη λειτουργικότητα και την παραγωγή μαθησιακών αποτελεσμάτων μιας σχολικής μονάδας. Η ευαισθητοποίηση των μαθητών πάνω σε περιβαλλοντικά ζητήματα μπορεί να προκύψει μόνο από την ενεργό συμμετοχή τους σε καινοτόμα περιβαλλοντικά προγράμματα σχολικού ενδιαφέροντος (Φλογαΐτη, 2006). Ένα ακόμη πρόγραμμα τέτοιου είδους είναι η καταγραφή της βιοποικιλότητας σε τοπικό επίπεδο. Μπορεί κάλλιστα να συνδυαστεί με εκδρομές στο βουνό, στη θάλασσα και γενικά στην εξοχή ανάλογα με την τοποθεσία που βρίσκεται το κάθε σχολείο. Είναι ένας πολύ ωραίος τρόπος να κεντριστεί το ενδιαφέρον των μαθητών.

Τα μικρά παιδιά έχουν έμφυτη την τάση για εξερεύνηση μέσω ομαδικών δραστηριοτήτων. Ο καθοδηγητικός ρόλος του εκπαιδευτικού είναι απαραίτητος και σε αυτήν την περίπτωση. Θα συγκροτήσει ομάδες παιδιών που καθεμιά θα είναι επιφορτισμένη με κάποιο συγκεκριμένο καθήκον. Μια ομάδα παιδιών θα έχει σαν καθήκον την καταγραφή των ειδών φυτών που υπάρχουν στην περιοχή. Άλλη ομάδα παιδιών θα έχει σαν καθήκον την καταγραφή των ειδών ζώων που υπάρχουν στην περιοχή. Θα χρειαστεί ίσως κάποιες φορές να ζητηθεί και η βοήθεια κάποιου ειδικού, για παράδειγμα ενός γεωπόνου, ενός αγρότη, ενός κτηνοτρόφου. Τα παιδιά μπορούν να πάρουν και συνέντευξη από κατοίκους της περιοχής και να καταγράψουν τις εμπειρίες τους από την επαφή τους με άγρια ζώα. Ιδιαίτερα χρήσιμη μπορεί να είναι και η συζήτηση των παιδιών με κυνηγούς και ψαράδες της περιοχής. Αυτοί οι άνθρωποι μέσα από την συχνή τους επαφή με το φυσικό περιβάλλον έχουν σημαντικά πράγματα να αναφέρουν στα παιδιά από τις ενασχολήσεις και εμπειρίες τους. Η έρευνα αυτή μπορεί να επεκταθεί και σε βιβλία και στο διαδίκτυο όπου τα παιδιά θα μπορέσουν να συγκεντρώσουν επιπλέον πληροφορίες για τη βιοποικιλότητα της περιοχής τους (Ευρωπαϊκός Οργανισμός Περιβάλλοντος, 2020).

Ο σεβασμός στη φύση προϋποθέτει εξάλλου τον σεβασμό προς τον άνθρωπο. Η ανθρώπινη ζωή έχει τεράστια αξία. Ο πλανήτης όμως δεν είναι κτήμα μόνο του ανθρώπινου είδους. Φιλοξενεί μια απαράμιλλη βιοποικιλότητα που αξίζει τον σεβασμό όλων για λόγους ηθικούς αλλά και υπαρξιακούς. Η διατάραξη της περιβαλλοντικής ισορροπίας με τις κάθε είδους ανθρωπογενείς δραστηριότητες έχει έμμεσο ή άμεσο αντίκτυπο και στη ζωή των ανθρώπων. Μέσα από αυτό το παράδειγμα φαίνεται παραστατικά ότι η συμμετοχή των μαθητών σε καινοτόμες περιβαλλοντικές δράσεις καλλιεργεί την κοινωνική τους ενσυναίσθηση και δημιουργεί ισχυρές συνειδήσεις ευσυνείδητων πολιτών. Η στασιμότητα και η εμμονή σε παρωχημένες διδακτικές πρακτικές μόνο άσχημα αποτελέσματα μπορεί να έχει στη λειτουργικότητα και παραγωγικότητα ενός εκπαιδευτικού ιδρύματος. Η καινοτομία τόσο σαν όρος όσο και σαν μέσο ανάπτυξης νέων στρατηγικών και μεθόδων, συνδέεται

λοιπόν στενά με το εκπαιδευτικό πεδίο και εν προκειμένω με την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.

Συμπεράσματα

Στη σημερινή εποχή οι ανθρωπογενείς δραστηριότητες έχουν προκαλέσει σοβαρή συρρίκνωση του φυσικού περιβάλλοντος. Η αποψίλωση των δασών έχει πάρει ανεξέλεγκτες διαστάσεις. Το ίδιο και η ρύπανση των θαλασσών. Στόχος είναι το οικονομικό όφελος. Η εκτροφή οικόσιτων ζώων, η επέκταση των βιομηχανικών μονάδων και των καλλιεργήσιμων εκτάσεων, η παραγωγή χαρτοπολτού, η οικοπεδοποίηση, η ρίψη αστικών λυμάτων στους υδροφόρους ορίζοντες είναι οι βασικότεροι παράγοντες που απειλούν την ισορροπία του φυσικού περιβάλλοντος. Με αυτόν τον τρόπο απειλείται η χλωρίδα και η πανίδα.

Οι βιότοποι άγριας ζωής έχουν καταντήσει απλές οάσεις σε ένα ανθρωπογενές περιβάλλον. Ο κατάλογος με τα απειλούμενα είδη ζώων και φυτών γίνεται όλο και πιο μακροσκελής. Η εκμετάλλευση των φυσικών πόρων γίνεται αλόγιστα, χωρίς κανέναν προγραμματισμό σχετικό με την μελλοντική τους εξάντληση. Η ορθολογική χρήση όχι μόνο των αποθεμάτων μεταλλευμάτων αλλά και του νερού είναι βαρύνουσας σημασίας για τη θεμελίωση μιας βιώσιμης ανάπτυξης που θα έχει μακρόπνοα αποτελέσματα και θα εξελίσσει τις περιβαλλοντικές ανησυχίες των ανθρώπων.

Για να αναστραφεί αυτή η δύσκολη κατάσταση χρειάζεται οι μελλοντικές γενιές να αποκτήσουν περιβαλλοντική ευαισθησία. Προς αυτήν την κατεύθυνση εργάζεται η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση που σκοπό έχει να εμφυσήσει στους μικρούς μαθητές τις απαραίτητες γνώσεις αλλά και να σφυρηλατήσει συνειδήσεις με ισχυρή περιβαλλοντική ευαισθησία. Με τις καινοτόμες δράσεις που προωθεί σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης προσπαθεί να αλλάξει την σχολική κουλτούρα και να ενσωματώσει με υγιή τρόπο στο παραδοσιακό πρόγραμμα σπουδών γνωστικά πεδία που αφορούν την επισήμανση και επίλυση σημαντικών περιβαλλοντικών προβλημάτων.

Η έμφαση στην αειφόρο ανάπτυξη είναι βασικός πυλώνας του εγχειρήματος διάσωσης του φυσικού περιβάλλοντος. Για να επιτευχθεί η αειφόρος ανάπτυξη χρειάζονται εξειδικευμένα τεχνολογικά μέσα κι επιστημονικό προσωπικό που θα εργάζονται πυρετωδώς προς αυτή την κατεύθυνση. Οι μαθητές των κατώτερων εκπαιδευτικών βαθμίδων προετοιμάζονται, ώστε να αποκτήσουν τα γνωστικά εφόδια και την κοινωνική ευαισθησία για την προώθηση της αειφόρου ανάπτυξης. Οι καινοτομίες που φέρνουν τα περιβαλλοντικά προγράμματα βοηθούν στην ομαλότερη ενσωμάτωση των προγραμμάτων αυτών στο χαρτοφυλάκιο δράσεων μιας σχολικής μονάδας.

Για να μακροημερεύσει ο πλανήτης Γη και να μπορεί ο άνθρωπος να απολαμβάνει τα ατελείωτα αγαθά που του παρέχει χρειάζεται πρωτίστως σεβασμός. Άρα χρειάζεται ορθολογική χρήση των φυσικών πόρων. Είναι επίσης απαραίτητο να αποτραπεί η καταστροφή του φυσικού περιβάλλοντος που σε πολλές περιοχές του πλανήτη συμβαίνει με ραγδαίους ρυθμούς. Η προστασία του φυσικού περιβάλλοντος είναι μια πανανθρώπινη και διαχρονική αξία που μπορεί να καλλιεργηθεί και να διαδοθεί μέσω της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Οι οικονομικοί πόροι που απαιτούνται για την υλοποίηση ενός καινοτόμου περιβαλλοντικού προγράμματος είναι κατά κανόνα λιγοστοί. Έτσι ακόμα κι ένα σχολείο που έχει ισχνή χρηματοδότηση μπορεί να εφαρμόσει καινοτόμα περιβαλλοντικά προγράμματα και οι μαθητές του να γίνουν κοινωνοί των μοντέρνων ιδεών γύρω από την προστασία και διάσωση του φυσικού περιβάλλοντος.

Αναφορές

Bowers, J. (2005). *Instrument choice for sustainable development : an application to the forestry sector. Forest Policy and Economics.* Publisher: Elsevier, England.

Gough, A. (1997). *Education and Environment: Policy, Trends and the problems of Marginalization*. *Australian Education Review*.

Αθανασάκης, Α. (2000). *Οικοπεριβαλλοντική Ψυχολογία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις Δαρδανός Χρήστος.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Χαλκιώτης Δ. (2008). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων.* (Τομ. Α΄). Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Ανδρεοπούλου, Ζ.Σ. (2008). *Νέες τεχνολογίες, περιβαλλοντική αειφορία και βιώσιμη ανάπτυξη. Φυσικοί πόροι, περιβάλλον και ανάπτυξη*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα.

Βαγενάς, Δ. (2003). *Διαχείριση Στερεών Αποβλήτων.* Αγρίνιο: Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Γεωργόπουλος, Α. (1998). *Γη. Ένας μικρός κι εύθραυστος πλανήτης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Δαουτόπουλος, Γ., Καζακόπουλος, Λ. & Κούση, Μ. (1997). *Αγροτική κοινωνιολογία*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Ζυγός.

Ευρωπαϊκός Οργανισμός Περιβάλλοντος. (2020). *Βιοποικιλότητα-Οικοσυστήματα*. Ανακτήθηκε 06/03/2021 από : https://www.eea.europa.eu/el/themes/biodiversity/intro

Καλδέλης, Ι. (2005). *"Διαχείριση της Αιολικής Ενέργειας*". Αθήνα: Εκδόσεις Αθ. Σταμούλης,

Κόκκινου, Αικ. (2015). Ευρωπαϊκές Επιχειρήσεις και καινοτομική Επιχειρηματικότητα: Μια ανάλυση στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ανακτήθηκε 04/03/2021 από: https://repository.kallipos.gr/handle/11419/1331

Νομικού, Χ. (2006). *Αξιολόγηση προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης από μαθητές εφτά χρόνια μετά την εκπόνησή του*. Ανακοίνωση στο 2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Σπυροπούλου, Δ., Βαβουράκη, Α., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε. & Μπούρας, Σ. (2007). Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, τεύχος 13.* Ανακτήθηκε 04/03/2021 από: http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos13/069-083.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2008), Συνοχή Παραμέτρων, Στο Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Α.Ι. & Ζουγανέλη Α. (επ.) *Η Ποιότητα της Εκπαίδευσης: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*, Αθήνα: Εκδότης Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

Φλογαΐτη, Ε. (2006). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία.* Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Ο ρόλος του διευθυντή του σχολείου στην εισαγωγή της εκπαιδευτικής καινοτομίας

Καπέτης Ηλίας
Δάσκαλος, Δημοτικό Σχολείο Πλατανορρεύματος,
elkapetis@gmail.com

Περίληψη

Τα οφέλη μιας σχολικής μονάδας από την υιοθέτηση και εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών ανάγονται τόσο σε διδακτικό όσο και σε διοικητικό επίπεδο. Οι χειρισμοί του διευθυντή είναι καίριας σημασίας σε αυτήν την περίπτωση. Ο διευθυντής-ηγέτης της σχολικής μονάδας καλείται πρώτα αυτός να αξιολογήσει και να σταθμίσει όλους εκείνους τους παράγοντες που θα επηρεάσουν θετικά ή αρνητικά την εισαγωγή καινοτομιών. Η άμεση συνεργασία με τον Σύλλογο Διδασκόντων είναι βασικός πυλώνας του όλου εγχειρήματος. Οι καινοτομίες κάθε είδους πρέπει να προσαρμόζονται στις διδακτικές και διοικητικές ανάγκες του κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού, είτε πρόκειται για σχολείο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης είτε πρόκειται για γυμνάσιο και λύκειο. Η θετική διάθεση που οφείλει να έχει ο διευθυντής σε κάθε αλλαγή που έχει πρωτοποριακό χαρακτήρα είναι βασική προϋπόθεση της επιτυχούς και δημιουργικής ένταξης των καινοτομιών στη σχολική ζωή.

Λέξεις κλειδιά: καινοτομία, ηγεσία, εκπαίδευση, αναβάθμιση

Εισαγωγή

Παρακολουθώντας στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης διαφημίσεις ή ενημερωτικές εκπομπές, παρατηρεί εύκολα κανείς ότι ο όρος καινοτομία έχει μπει για τα καλά στη ζωή των ανθρώπων. Όλες οι επιχειρήσεις προσπαθούν να προσδώσουν στα προϊόντα τους έναν καινοτόμο χαρακτήρα. Περηφανεύονται για τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του προϊόντος που προωθούν στην αγορά και για τις συγκεκριμένες ανάγκες του ανθρώπου που μπορεί να ικανοποιήσει αυτό το προϊόν. Στην περίπτωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας τα καινοτόμα προγράμματα έρχονται να προσδώσουν έναν βιωματικό χαρακτήρα στη διδακτική πράξη και να διευκολύνουν τη διεκπεραίωση των διοικητικών λειτουργιών. Η συνεχής και αποτελεσματική αλληλεπίδραση και συνεργασία μεταξύ του διευθυντή και του Συλλόγου Διδασκόντων θα βοηθήσει να ξεπεραστούν τα εμπόδια που θα προκύψουν από τη διείσδυση πρωτοποριακών αλλαγών στις εκπαιδευτικές διεργασίες που λαμβάνουν χώρα σε μια σχολική μονάδα.

Στη συγκεκριμένη εργασία είναι σαφές ότι πρέπει να οριοθετηθούν οι όροι «ηγεσία» και «καινοτομία» στον χώρο της εκπαίδευσης. Με τη μέθοδο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης σε αποθετήρια και ιστοσελίδες θα καθοριστούν επίσης και οι συσχετίσεις που υπάρχουν ανάμεσα στην ηγεσία της σχολικής μονάδας και στην υγιή ενσωμάτωση καινοτόμων προγραμμάτων στο χαρτοφυλάκιο δράσεων ενός σχολείου.

Ορισμός της ηγεσίας στην εκπαίδευση

Η ηγεσία (Μπουραντάς, 2005) είναι η αλληλεπίδραση ανάμεσα στον ηγέτη και σε ένα σύνολο ατόμων (που μπορεί να είναι και υφιστάμενοί του) κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να επηρεάζονται ριζικά ο τρόπος σκέψης και δράσης των ατόμων αυτών από το όραμα του ηγέτη. Αυτός ο τρόπος αλληλεπίδρασης έχει ως αποτέλεσμα οι άνθρωποι αυτοί να αγωνίζονται πυρετωδώς για την πρόοδο του οργανισμού στον οποίο ανήκουν. Στο εκπαιδευτικό πεδίο ο οργανισμός μπορεί να είναι μια σχολική μονάδα πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή και ένα πανεπιστημιακό ίδρυμα. Οι άνθρωποι αυτοί που υιοθετούν το όραμα του ηγέτη τους ωθούνται συχνά από ανιδιοτελή κίνητρα προκειμένου να υλοποιήσουν απρόσκοπτα αυτό το όραμα, που σχετίζεται συχνά με την πραγματοποίηση

ενός καινοτόμου προγράμματος. Σε ένα σχολείο που λειτουργεί δημοκρατικά, τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων προσφέρουν και εθελοντική εργασία για να αναβαθμίσουν τις υποδομές και τον ρόλο του σχολείου στην ευρύτερη κοινωνία. Ο εκπαιδευτικός έχει καθήκον να θεωρεί τον ρόλο του λειτούργημα κι όχι επάγγελμα που γίνεται με ψυχρά υπολογιστικά κριτήρια.

Σε πολλές περιπτώσεις ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας απευθύνεται στους υφισταμένους του με έναν τρόπο αυταρχικό που αποσκοπεί αποκλειστικά στην επιβολή των απόψεών του χωρίς να λαμβάνει υπόψη τη συνεισφορά του προσωπικού στη διδακτική πράξη (Πασιαρδής, 2014). Απευθύνεται με διαταγές στα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων και απορρίπτει παντελώς την προοπτική μιας δημιουργικής συνεργασίας που θα είχε θετικότερα αποτελέσματα στη λειτουργία του σχολείου. Ο διευθυντής θεωρεί με αυτόν τον τρόπο τον εαυτό του ως μια αυθεντία που έχει τις ικανότητες να ασκήσει εξουσία χωρίς να λογοδοτεί σε κανέναν και χωρίς να συνεργάζεται αρμονικά με κανέναν. Αυτή η βεβαιότητα του συγκεντρωτικού ή και αυταρχικού διευθυντή πηγάζει από το γεγονός ότι διαθέτει τα τυπικά προσόντα και το γνωστικό υπόβαθρό που ορίζει το γράμμα του νόμου χωρίς να λαμβάνονται υπόψη αστάθμητοι παράγοντες όπως η εμπειρία των εκπαιδευτικών του σχολείου, ο ιδιαίτερος ψυχισμός του καθενός και τα ανιδιοτελή κίνητρά τους στην αντιμετώπιση παιδαγωγικών δυσχερειών σε καθημερινή βάση.

Η καινοτομία στην εκπαίδευση και ο ρόλος του διευθυντή

Η καινοτομία ως έννοια κι ως μηχανισμός προσαρμογής σε νέες συνθήκες συναντάται κυρίως στον επιχειρηματικό χώρο. Τις τελευταίες δεκαετίες η καινοτομία έχει πάρει εξέχουσα θέση και στον χώρο της εκπαίδευσης. Καινοτομία είναι η μέθοδος με την οποία μια επιχειρηματική (ή εκπαιδευτική διαδικασία) δημιουργεί ή διαμορφώνει τα νέα δεδομένα με κατάλληλο τρόπο, ώστε να έχουν χρήσιμα αποτελέσματα (υπηρεσίες, διεργασίες ή αγαθά). Αυτό έχει ως άμεσο συνεπακόλουθο να αυξάνεται η παραγωγικότητα ενός οργανισμού (επιχειρηματικού ή εκπαιδευτικού) και να βελτιώνονται ριζικά οι όροι διαβίωσης των ανθρώπων (Donofrio, 2004). Σύμφωνα με έναν άλλον ορισμό καινοτομία είναι η διαδικασία κατά την οποία μια πρωτοποριακή σκέψη μπορεί να μετουσιωθεί σε ένα καινούριο ή αναβαθμισμένο αγαθό, σε μια κερδοφόρο επιχειρηματική πρακτική ή σε μια καινούρια τεχνική συστηματοποίησης και κοινωνικής παροχής (Ξανθάκης & Τσιπούρη, 2001).

Γίνεται έτσι ευθέως κατανοητό ότι η καινοτομία έρχεται να ταράξει τις υπάρχουσες δομές και στασιμότητες και στο εκπαιδευτικό πεδίο (εκτός από το επιχειρηματικό). Για μια επιχείρηση πελάτες είναι οι καταναλωτές, οι αγοραστές ενός προϊόντος ή οι χρήστες μιας υπηρεσίας. Για μια σχολική μονάδα «πελάτες» είναι οι μαθητές, οι γονείς και οι εκπαιδευτικοί. Οι γονείς προσδοκούν μέσα από τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών τους στον χώρο του σχολείου να αποκομίσουν γνωστικά και συναισθηματικά εφόδια που θα τα βοηθήσουν να αποτελέσουν άμεσα αλλά και μελλοντικά υγιές κομμάτι του κοινωνικού συνόλου. Οι εκπαιδευτικοί, εφαρμόζοντας καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και υλοποιώντας καινοτόμα προγράμματα, αναμένουν την επίτευξη καλύτερων μαθησιακών αποτελεσμάτων για τους μαθητές τους. Οι καινοτόμες αυτές στρατηγικές που ακολουθούνται στην αίθουσα έχουν βιωματικό και διερευνητικό χαρακτήρα (Μπελαδάκης, 2008). Παρωθούν τον μαθητή να συμμετέχει ενεργά στη διδακτική πράξη κεντρίζοντάς του το ενδιαφέρον με διδακτικά αντικείμενα που σχετίζονται άμεσα με την καθημερινότητα και τα ενδιαφέροντά του.

Καινούρια διδακτικά αντικείμενα έρχονται να δώσουν νόημα σε βαρετές διδακτικές στρατηγικές και προσεγγίσεις. Κάποτε ο μαθητής είχε ως κύριο καθήκον την προετοιμασία για το σχολείο. Αυτή περιελάμβανε την αποστήθιση εκτεταμένων κειμένων των διαφόρων διδακτικών εγχειριδίων και την ενασχόληση με γραπτές εργασίες. Καινοτόμα προγράμματα και διδακτικά αντικείμενα όπως η Θεατρική Αγωγή, τα Εικαστικά, τα Πολιτιστικά Προγράμματα, η Τοπική Ιστορία, η Αγωγή Υγείας, η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, οι ΤΠΕ

(Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας) έρχονται όχι για να καταργήσουν τα υπάρχοντα γνωστικά πεδία, αλλά για να συνεπικουρήσουν στην προσπάθεια αναβάθμισης της παρεχόμενης παιδείας. Αυτά τα καινούρια γνωστικά πεδία έρχονται για να τονώσουν επίσης τη σχέση που πρέπει να έχει το σύγχρονο σχολείο με την κοινωνία. Το σχολείο δεν πρέπει να είναι ξεκομμένο από τον άμεσο κοινωνικό του περίγυρο. Πρέπει να αφουγκράζεται τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της κοινωνίας και να σέβεται τις ιδιαιτερότητες, τα ήθη και τα έθιμα των ανθρώπων. Το ρευστό οικονομικό, πολιτικό και κοινωνικό περιβάλλον της σύγχρονης εποχής επιβάλλει την άμεση προσαρμογή των σχολικών μονάδων στα νέα δεδομένα. Για να συμβεί αυτό η διοίκηση του σχολείου σε συνεργασία πάντα με τον Σύλλογο Διδασκόντων οφείλει να αναπροσαρμόσει τις διδακτικές και διοικητικές στρατηγικές με την υιοθέτηση των κατάλληλων καινοτόμων προγραμμάτων που ταιριάζουν στο συγκεκριμένο σχολείο και την ιδιοσυγκρασία των κατοίκων της περιοχής (Ράπτης, 2006). Η συνεργασία με τους τοπικούς φορείς επίσης έχει βαρύνουσα σημασία σε πολλές περιπτώσεις, προκειμένου να έχει επιτυχία η υλοποίηση καινοτόμων δράσεων.

Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας μέσα από τον καθοδηγητικό και διοικητικό του ρόλο, έχει χρέος να διαμορφώσει τις απαραίτητες συνθήκες, ώστε τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων να έχουν ενεργό και βαρύνοντα ρόλο στη λήψη αποφάσεων και στην ορθή ρύθμιση των διοικητικών θεμάτων (Πασιαρδής, 2012). Βασιζόμενη σε αυτήν την μέθοδο λειτουργίας, η σχολική μονάδα μπορεί να προσαρμοστεί γρηγορότερα και ασφαλέστερα στις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας για μια πιο ανθρωποκεντρική εκπαίδευση, που αφουγκράζεται τις πραγματικές ανάγκες των ανθρώπων. Ο καλύτερος μηχανισμός προσαρμογής του σχολείου στις σύγχρονες ανάγκες είναι η εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών, που αναβαθμίζουν τη λειτουργία του σχολείου τόσο σε διδακτικό όσο και σε διοικητικό επίπεδο. Οι καινοτομίες για να έχουν θετική επίπτωση στη λειτουργία του σχολείου και στις υπηρεσίες που αυτό παρέχει σε μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς πρέπει να αναδύονται από τους ίδιους τους εργαζόμενους στο συγκεκριμένο σχολείο. Που σημαίνει ότι ο διευθυντής και τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων μέσα από τον καθημερινό τους αγώνα εντοπίζουν πτυχές του έργου τους που χρειάζονται βελτίωση μικρότερη ή μεγαλύτερη.

Η διοικητική προσέγγιση που βοηθά έναν εκπαιδευτικό οργανισμό να ενσωματώσει με υγιή τρόπο και να υλοποιήσει μια καινοτόμο δραστηριότητα είναι η δημοκρατική διαχείριση της εξουσίας από τον διευθυντή (Σαΐτης, 2007). Όταν σε μια σχολική μονάδα εφαρμόζεται το δημοκρατικό μοντέλο άσκησης της εξουσίας, όλα τα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων έχουν λόγο στα διοικητικά πράγματα του σχολείου. Αυτός ο αποκεντρωτικός τρόπος διαχείρισης της εξουσίας από μέρους του διευθυντή έχει ως άμεσο επακόλουθο ο κάθε εκπαιδευτικός με τις ιδιαίτερες γνώσεις που μπορεί να έχει, με τις ξεχωριστές εμπειρίες, τον μοναδικό τρόπο δράσης και σκέψης, να συνεισφέρει με τρόπο αποδοτικό στην καλύτερη λειτουργία του σχολείου. Μέσα από την καθημερινή τριβή και ενασχόληση με τη διδακτική πράξη ο κάθε εκπαιδευτικός μπορεί να διαγνώσει αλλαγές που πρέπει να γίνουν, ώστε τα αποτελέσματα της δουλειάς του να είναι πιο παραγωγικά και πιο αποδεκτά από το κοινωνικό σύνολο.

Για να εντοπιστούν και να αναφερθούν οι αδυναμίες που υπάρχουν απαιτείται γενναιότητα, διορατικότητα, αυτογνωσία και θέληση για αυτοβελτίωση και σωστή αξιολόγηση προσώπων και καταστάσεων που σχετίζονται με τις εκπαιδευτικές διεργασίες. Για πολλά χρόνια κυρίαρχη ήταν η αντίληψη ότι ο εκπαιδευτικός έπρεπε να αποτελεί το κέντρο της διδασκαλίας στις σχολικές αίθουσες. Είχε απόλυτα πρωταγωνιστικό ρόλο στη διεξαγωγή του μαθήματος παρέχοντας γνώσεις στους μαθητές χωρίς να εξετάζει τις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών. Ασκούσε κριτική στις επιδόσεις των μαθητών με άκομψο πολλές φορές τρόπο. Ο διάλογος και η δημιουργική αλληλεπίδραση δεν είχαν καμία θέση στο παλαιού τύπου σχολείο. Για να αναθεωρηθεί αυτή η λανθασμένη αντίληψη

περί διδασκαλίας και να καταρριφθούν απαρχαιωμένες απόψεις για τη λειτουργία του σχολείου έπρεπε να ενστερνιστούν οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων την πεποίθηση ότι οι αλλαγές μπορούν να επιφέρουν βελτίωση (Νομικού, 2006). Αλλαγές χρειάζονταν στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών και εκσυγχρονισμός της διδασκαλίας μέσα από την εισαγωγή νέων γνωστικών αντικειμένων και επιστημονικών πεδίων. Καινούρια διδακτικά αντικείμενα έρχονται να εμπλουτίσουν το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών. Αντικείμενα που δίνουν στη μάθηση βιωματικό χαρακτήρα και ωθούν τους μαθητές να μετατραπούν από παθητικοί δέκτες μηνυμάτων σε ενεργά μέλη της διδακτικής πράξης.

Η επισήμανση και ο εντοπισμός των παραγόντων που μεταλλάσσουν προς το καλύτερο την εκπαιδευτική διαδικασία είναι μέλημα όλης της εκπαιδευτικής κοινότητας. Τόσο αυτοί που ασκούν αποκλειστικά διοικητικά καθήκοντα όπως οι Περιφερειακοί Διευθυντές και οι Διευθυντές Εκπαίδευσης όσο και ο Σύλλογος Διδασκόντων ενός σχολείου, μέσα από την υπηρεσιακή αλληλεπίδραση μπορούν να δημιουργήσουν τις νομικές βάσεις, ώστε τα καινοτόμα προγράμματα να αποτελέσουν αναπόσπαστο στοιχείο της σχολικής ζωής (Πασιαρδής, 2014). Μέσα από διαλέξεις, σεμινάρια, ημερίδες αλλά και πιο μακρόχρονες εκπαιδευτικές δράσεις θα επιτευχθεί σωστή ενημέρωση των εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία φορέων για τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς από την ενσωμάτωση καινοτόμων προγραμμάτων στη σχολική πρακτική. Η ηγεσία της εκπαίδευσης τόσο σε επίπεδο σχολείου όσο και σε επίπεδο Περιφερειακής Ενότητας και Περιφέρειας, έχει μεγάλη ευθύνη για την αποδοχή και νομική κατοχύρωση των καινοτόμων δράσεων ως αναπόσπαστου συστατικού της μοντέρνας διδασκαλίας και διοίκησης (Ράπτης, 2006).

Η καινοτομία στην εκπαίδευση έχει λοιπόν ως βασικές συνιστώσες τη Διδακτική Καινοτομία και τη Διοικητική Καινοτομία (Ellison, 2009). Η Διδακτική Καινοτομία αφορά τους τρόπους διδασκαλίας, τα διδακτικά εργαλεία, τον υλικοτεχνικό εξοπλισμό που χρησιμοποιείται, τον τρόπο αξιολόγησης της επίδοσης των μαθητών, τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, τον τρόπο αλληλεπίδρασης και συνεργασίας των εκπαιδευτικών. Ο ρόλος του διευθυντή στην υιοθέτηση καινοτόμων πρακτικών από τον δάσκαλο της τάξης είναι πρωταρχικής σημασίας. Φυσικά παίζει ρόλο και η στάση των εκπαιδευτικών της τάξης (Πασιαρδής, 2008). Είναι σαφές ότι οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι η θετική ή αρνητική στάση του διευθυντή πάνω σε θέματα εκπαιδευτικών καινοτομιών θα επηρεάσει αντίστοιχα και τη δική τους στάση όπως επίσης και τη στάση των περισσότερων μελών του Συλλόγου Διδασκόντων.

Η Διοικητική Καινοτομία αποσκοπεί στην ταχύτερη, ασφαλέστερη και ουσιαστικότερη διεκπεραίωση των διοικητικών διαδικασιών που αφορούν μια σχολική μονάδα (Πασιαρδής, 2014). Έχουν δημιουργηθεί τα τελευταία χρόνια βάσεις δεδομένων στις οποίες καταχωρούνται λεπτομερώς τα δημογραφικά και κοινωνικά στοιχεία μαθητών, γονέων κι εκπαιδευτικών. Σε αυτές τις βάσεις δεδομένων έχουν πρόσβαση μόνο οι αρμόδιοι φορείς για να χρησιμοποιήσουν τα καταχωρημένα προσωπικά στοιχεία προς όφελος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Απαιτείται ιδιαίτερη προσοχή σε αυτό το κομμάτι, ώστε να μην υπάρξει διαρροή προσωπικών δεδομένων. Η χρήση των πληροφοριών που δίνονται από τις βάσεις δεδομένων πρέπει να γίνεται με τρόπο υπηρεσιακά σωστό και με σεβασμό πάντα στις ιδιαιτερότητες και την ατομικότητα μαθητών, γονέων κι εκπαιδευτικών. Η ηγεσία του σχολείου στις ευρωπαϊκές χώρες δίνει ιδιαίτερη σημασία στην παραγωγή μαθησιακών αποτελεσμάτων και την αποδοτικότητα γενικά της σχολικής μονάδας. Αυτή η αρχή λειτουργίας της σχολικής μονάδας έχει δύο συνιστώσες. Πρωτίστως αποσκοπεί στην παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης και δευτερευόντως στη μείωση του κόστους. Εφαρμόζονται καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας κι ακολουθούνται πρωτοποριακά διοικητικά μοντέλα προκειμένου να επιτευχθούν αυτοί οι στόχοι. Ο διευθυντής καλείται να συνεργαστεί με όργανα της τοπικής αυτοδιοίκησης για να εξασφαλίσει τους πόρους που απαιτούνται για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου (Κατσαρός, 2008).

Η εκτεταμένη χρήση των ΤΠΕ (Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας) στην εκπαίδευση συμβάλλει επίσης τα μέγιστα στην ορθή διαχείριση των διοικητικών θεμάτων. Όλες αυτές οι καινοτομίες δε θα είχαν εφαρμοστεί, εάν ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου δεν είχαν διαγνώσει μέσα από την καθημερινή τριβή με προβληματικές καταστάσεις την ανάγκη για αλλαγές και για αναβάθμιση διαδικασιών κι εξοπλισμού (Παπακωνσταντίνου, 2014). Μέσα από αυτή την ενασχόληση των δασκάλων και καθηγητών με τα προβλήματα του σχολείου και της τάξης αναδείχθηκε η ανάγκη χρήσης ηλεκτρονικών υπολογιστών, βιντεοπροβολέων κι άλλων ψηφιακών μέσων που θα κάνουν πιο ελκυστική τη διδασκαλία. Τα καινούρια διδακτικά αντικείμενα αποκτούν έτσι μια πιο χειροπιαστή υπόσταση, γίνονται πιο κατανοητά και συνδέονται με την καθημερινότητα σπιτιού και σχολείου.

Η επιτυχής εισαγωγή μιας καινοτόμου πρακτικής σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό αποτελεί σύνθετη διεργασία και έχει ως βασικές συνιστώσες τον μετασχηματισμό των εδραιωμένων αντιλήψεων, τα δεδομένα που μεταδίδονται και τις τεχνικές που ακολουθούνται κατά τις εκπαιδευτικές δράσεις (Blândul, 2015). Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας, ανεξάρτητα από το μοντέλο ηγεσίας που συνήθως ακολουθεί, θα δημιουργήσει το κατάλληλο κλίμα, ώστε τα υπόλοιπα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων να δείξουν θετική διάθεση στην εισαγωγή και υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων (Παπακωνσταντίνου, 2014). Θα φροντίσει με τους χειρισμούς του και την εν γένει στάση του να ξεπεραστούν τα εμπόδια, οι αντιθέσεις, οι τριβές και το συγκρουσιακό κλίμα που ενδεχομένως υπάρξει.

Μέσα στα πλαίσια λειτουργίας ενός Συλλόγου Διδασκόντων που αποφασίζει και ενεργεί με γνώμονα το συμφέρον μαθητών κι εκπαιδευτικών, είναι αυτονόητο ότι θα διατυπωθούν απόψεις αλληλοσυγκρουόμενες πολλές φορές. Η αποδοχή ή η απόρριψη μιας άποψης είναι ένα θέμα που πρέπει να αντιμετωπιστεί μέσα από ένα πνεύμα σύμπνοιας, κριτικής σκέψης, αλληλοσεβασμού και αλληλοκατανόησης ανάμεσα στα μέλη του προσωπικού μιας σχολικής μονάδας. Πρέπει να αξιολογηθούν προσεκτικά όλες εκείνες οι παράμετροι που θα παίξουν καθοριστικό ρόλο στην επιτυχημένη εφαρμογή μιας καινοτόμου δράσης στο συγκεκριμένο σχολείο (Μπελαδάκης, 2008).

Όταν σε μια χώρα το εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί με τρόπο αυστηρά συγκεντρωτικό και οι αλλαγές επιβάλλονται από την κεντρική εξουσία ή από εξωτερικούς παράγοντες, οι αλλαγές αυτές δεν έχουν αξία γιατί δεν εναρμονίζονται με τα ιδιαίτερα γνωρίσματα ενός σχολείου (Γιαννακάκη, 2005). Τα ιδιαίτερα γνωρίσματα ενός σχολείου είναι η κοινωνική διαστρωμάτωση της περιοχής που βρίσκεται, το γνωστικό και μαθησιακό επίπεδο των μαθητών, οι οικονομικοί πόροι που διαθέτει το σχολείο, το ενδιαφέρον της τοπικής αυτοδιοίκησης για τα εκπαιδευτικά ζητήματα, οι υποδομές, ο υλικοτεχνικός εξοπλισμός του σχολείου, το παιδαγωγικό κλίμα, η ευελιξία του συλλόγου Διδασκόντων κι άλλα πολλά γνωρίσματα που δεν μπορεί να τα γνωρίζει η κεντρική εξουσία. Μόνον οι εκπαιδευτικοί μιας σχολικής μονάδας μπορούν να γνωρίζουν τόσες πολλές λεπτομέρειες για το άμεσο εργασιακό τους περιβάλλον. Και πρέπει συνεχώς να παρακολουθούν τις εξελίξεις κι αλλαγές που συμβαίνουν γύρω τους γιατί η σημερινή εποχή χαρακτηρίζεται από μεγάλη ρευστότητα σε κοινωνικό, πολιτικό, οικονομικό κι εκπαιδευτικό επίπεδο. Παρακολουθώντας αυτές τις αλλαγές μπορούν να αναπτύξουν καινοτόμους προσαρμοστικούς μηχανισμούς για να βελτιώσουν την αποδοτικότητα της δουλειάς τους, τόσο μέσα στη σχολική τάξη όσο και σε διοικητικό επίπεδο. Ο ρόλος και η συμβολή του διευθυντή του σχολείου είναι σημαντικότατα στοιχεία που μπορούν να επιταχύνουν τους μηχανισμούς προσαρμογής του σχολείου στις σύγχρονες συνθήκες. Ενεργώντας ο διευθυντής με τρόπο δημοκρατικό, μπορεί να φέρει τις αλλαγές που χρειάζονται για να λειτουργεί το σχολείο καλύτερα και να διατηρεί την επαφή του με την κοινωνία.

Η επιτυχία στην υλοποίηση ενός καινοτόμου προγράμματος στο σχολείο δεν είναι εξασφαλισμένη κι ούτε είναι εύκολο να επιτευχθεί. Οι δυσκολίες και οι αντιξοότητες που θα εμφανιστούν πριν, κατά τη διάρκεια πραγματοποίησης και στο στάδιο αξιολόγησης ενός

καινοτόμου προγράμματος είναι πολλές (Παπακωνσταντίνου, 2014). Δυσκολίες που έχουν να κάνουν με την εύρεση οικονομικών πόρων, με τη δεκτικότητα της κοινωνίας σε πρωτοποριακές αλλαγές που εμπεριέχουν ρίσκα, με την εξωδιδακτική απασχόληση των εκπαιδευτικών που συχνά διακατέχονται από αγκυλώσεις, συντηρητισμούς και προκαταλήψεις. Για να ξεπεραστούν αυτά τα εμπόδια απαιτείται λοιπόν ορθή διαχείριση των προβληματικών καταστάσεων από τον διευθυντή του σχολείου. Ο διευθυντής με τα ηγετικά του προσόντα είναι αυτός που θα δώσει την ώθηση και στα υπόλοιπα μέλη του Συλλόγου Διδασκόντων, ώστε να παραμερίσουν τις όποιες διαφωνίες και εγωισμούς και να πορευθούν συλλογικά στον δρόμο των καινοτόμων αλλαγών που επιβάλλουν οι σύγχρονες συνθήκες (Μαυροσκούφης, 2002). Έτσι το σχολείο θα επιτυγχάνει αποτελεσματικότερα τους στόχους του και θα έχει την κοινωνική αποδοχή και αναγνώριση.

Συμπεράσματα

Η έννοια του ηγέτη ξεπερνάει κατά πολύ την έννοια του διευθυντή. Ο ηγέτης έχει ένα σαφές όραμα για τη λειτουργία του οργανισμού (εκπαιδευτικού ή επιχειρηματικού) στον οποίον ανήκει. Στην περίπτωση μιας σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας ή δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ο διευθυντής-ηγέτης σκέφτεται και ενεργεί με τρόπο που ξεφεύγει από τα στενά επαγγελματικά πλαίσια. Η νομοθεσία, φυσικά, καθορίζει σε σημαντικό βαθμό τα καθήκοντα και τα περιθώρια δράσης του διευθυντή μιας σχολικής μονάδας. Όμως ο διευθυντής έχει να διαχειριστεί απρόβλεπτες καταστάσεις και κυρίως έχει να διαχειριστεί ανθρώπινες οντότητες, είτε πρόκειται για μαθητές είτε πρόκειται για γονείς είτε για εκπαιδευτικούς του σχολείου του. Χρειάζεται επανειλημμένως να παραβλέπει το γράμμα και να εφαρμόζει την ουσία του νόμου, ώστε να διοικεί δίκαια και να επιτυγχάνει κατά το μέγιστο δυνατό τους εκπαιδευτικούς στόχους που έχουν τεθεί από αυτόν και τον Σύλλογο Διδασκόντων.

Ο επιτυχημένος διευθυντής αποκτά κύρος και σεβασμό λόγω των ικανοτήτων του στο χειρισμό περίπλοκων ζητημάτων. Δεν επιβάλλεται και δεν προσπαθεί να χειραγωγήσει τους άλλους με την εξουσία που του δίνει το γράμμα του νόμου. Δείχνει πνεύμα ευελιξίας και διαλλακτικότητας. Η αποδοχή της αλλαγής που έχει πρωτοποριακό χαρακτήρα, δηλαδή της καινοτομίας, προϋποθέτει την αρμονική συνύπαρξη των εκπαιδευτικών στον χώρο του σχολείου και την άμεση επικοινωνία τους όποτε χρειαστεί. Μόνο μέσα στα πλαίσια ενός ειλικρινούς και δημιουργικού διαλόγου αποτιμώνται σωστά όλες οι συνιστώσες που θα οδηγήσουν στην επιτυχή υλοποίηση μιας καινοτόμου δραστηριότητας.

Για την προσαρμογή του προσωπικού του σχολείου σε δύσκολες καταστάσεις και για την ταχύτερη προσαρμογή του σχολείου στις ανάγκες μιας σύγχρονης κοινωνίας είναι απαραίτητη η εισαγωγή καινοτομιών. Αυτές έχουν δισυπόστατο χαρακτήρα. Από τη μια πλευρά αφορούν τη διδακτική διαδικασία αυτή καθεαυτή κι από την άλλη αφορούν το διοικητικό έργο. Οι καινοτομίες που σχετίζονται με τη διδακτική πράξη αποσκοπούν κυρίως στο να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους ωθήσουν να αναπτύξουν πρωτοβουλίες. Η συνεργασία και το αρμονικό κλίμα είναι θεμελιώδους σημασίας παράγοντες για την επιτυχημένη υλοποίηση μιας καινοτόμου δράσεως. Ο σωστός καταμερισμός ρόλων και αρμοδιοτήτων στα πλαίσια του Συλλόγου Διδασκόντων αυξάνει τις πιθανότητες να έχει ικανοποιητικό αποτέλεσμα η εφαρμογή ενός καινοτόμου προγράμματος. Το ίδιο ισχύει και στην περίπτωση των μαθητών. Χρειάζεται οπωσδήποτε να υπάρχει μεταξύ τους φιλικό κλίμα και υψηλό αίσθημα συλλογικότητας. Ο κάθε μαθητής με τις ξεχωριστές δεξιότητες που μπορεί να διαθέτει, με τις τυχόν αδυναμίες γνωστικές και συναισθηματικές θα κληθεί από την ομάδα να συνεισφέρει στην εύρεση λύσεων και στην οικοδόμηση βιώσιμων αποτελεσμάτων. Αυτό θα επιτευχθεί, φυσικά, με την καθοδήγηση του εκπαιδευτικού και με τον εντοπισμό των δυνατοτήτων του κάθε μαθητή.

Αναφορές

Blândul, V. C. (2015). Innovation in education - fundamental request of knowledge society. *Procedia - Social and Behavioral Sciences.*Oradea.

Donofrio, N. (2004). *Innovation: The new reality for national Prosperity. 21th century Innovation Working Group Final Report. National Innovation Initiative.* Council on Competitiveness, Washington DC.

Ellison, S. (2009). *Hard-Wired for Innovation? Comparing Two Policy Paths Toward Innovative Schooling.* Publisher: International Education.

Γιαννακάκη, Μ.-Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Καψάλης, Α. (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μαυροσκούφης, Δ. (2002). Η Εισαγωγή και η Υποδοχή των Καινοτομιών στα Σχολεία: Θεωρητικό Πλαίσιο και Πρακτικά Προβλήματα. *Νέα Παιδεία* (τ. 103). σ. 16-23. Αθήνα.

Μπελαδάκης, Ε. (2008). *Καινοτομίες στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Σμυρνιωτάκη.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία*. Αθήνα: Κριτική.

Νομικού, Χ. (2006). *Αξιολόγηση προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης από μαθητές εφτά χρόνια μετά την εκπόνησή του*. Ανακοίνωση στο 2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Ξανθάκης, Μ. & Τσιπούρη, Λ. (2001*). Διαχείριση τεχνολογίας και Venture Capital: Η περίπτωση της Ελλάδας.* Εκδόσεις: Παπαζήση 2001.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2014). *Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Πάτρα*: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Πασιαρδής, Π. (2008). *Στρατηγικός Σχεδιασμός, καινοτομίες και αξιολόγηση στην εκπαίδευση.* Λευκωσία: Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα.* Αθήνα: Ίων.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ράπτης, Ν. (2006). *Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία*. ΙΠΕΠ-ΔΟΕ.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Καινοτόμες στρατηγικές στην ειδική αγωγή

Καπέτης Ηλίας
Δάσκαλος, Δημοτικό Σχολείο Πλατανορρεύματος,
elkapetis@gmail.com

Περίληψη

Ο χώρος της Ειδικής Αγωγής προσπαθεί να πάρει τη θέση που του αρμόζει στο σύγχρονο εκπαιδευτικό πεδίο. Οι ολοένα αυξανόμενες ανάγκες σε καταρτισμένους επιστήμονες που θα αντιμετωπίσουν τις απαιτήσεις που υπάρχουν στον τομέα αυτό οδηγούν στη λεπτομερή μελέτη των παραγόντων που σχετίζονται με τις ειδικές μαθησιακές δυσκολίες. Οι προκαταλήψεις που κάποτε υπήρχαν τείνουν να δώσουν τη θέση τους σε μια πιο κριτική θεώρηση των πραγμάτων. Οι εκπαιδευτικές ανισότητες που ακόμα υπάρχουν ανάμεσα στα φυσιολογικά άτομα και στα άτομα με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες είναι στίγμα σε μια μοντέρνα κοινωνία. Η απομόνωση των ανθρώπων αυτών δε συνάδει με τις αρχές και τις αξίες που πρέπει να διέπουν τη λειτουργία των σημερινών κοινωνικών δομών. Η ομαλή ενσωμάτωσή τους στις κοινωνικές διαδικασίες είναι το ζητούμενο. Με την εφαρμογή καινοτόμων στρατηγικών τα άτομα αυτά θα αναβαθμίσουν την ποιότητα της ζωής τους και θα πάρουν τον δρόμο της κοινωνικής ένταξης.

Λέξεις κλειδιά: καινοτομία, ειδικές ανάγκες, ενσωμάτωση

Εισαγωγή

Η επιλογή του συγκεκριμένου θέματος έγινε με γνώμονα το γεγονός ότι η Ειδική Αγωγή είναι ένας εκπαιδευτικός μηχανισμός που βοηθά τα άτομα με ειδικές ανάγκες να ενταχθούν ομαλά στο εκπαιδευτικό και κοινωνικό γίγνεσθαι. Ο κοινωνικός ρατσισμός, οι ανισότητες, οι αποκλεισμοί ανθρώπων δεν έχουν θέση σε μια λογικά σκεπτόμενη κοινωνία. Η εκπαίδευση με τις καινοτομίες που εισάγει και υλοποιεί στον χώρο της ειδικής αγωγής μπορεί να αντλήσει χρήσιμες πληροφορίες για τα προβλήματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Μπορεί επίσης να αντλήσει από τα άτομα αυτά συνεισφορά και εργασία για το κοινωνικό σύνολο. Τα χαρίσματα και οι ιδιαίτερες δεξιότητες που έχουν τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι απαραίτητο να επισημανθούν και να καλλιεργηθούν στον βαθμό που το επιτρέπει η φύση και η μοναδικότητα του κάθε ατόμου.

Στην εργασία αυτή κρίνεται σκόπιμο να οριοθετηθούν με σαφήνεια οι όροι Ειδική Αγωγή και καινοτομία και να γίνει ο απαραίτητος συσχετισμός μεταξύ τους για να αναδειχθούν οι ωφέλειες που θα προκύψουν. Για τη συγκρότηση αυτής της εργασίας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της βιβλιογραφικής επισκόπησης σε βιβλία ψηφιακά και έντυπα, σε αποθετήρια και σε ιστότοπους.

Καινοτομία

Η εκπαιδευτική καινοτομία ορίζεται ως μια δέσμη δραστηριοτήτων που προάγουν νέες εκπαιδευτικές προσεγγίσεις και σχετίζονται με καινούριους θεμελιώδεις κανόνες καθώς και με την εκμετάλλευση νέων διδακτικών εργαλείων για μια αποδοτικότερη διδακτική πράξη (Δακοπούλου, 2008). Σύμφωνα με τον Vrasida (2000) η καινοτομία μπορεί να οριστεί ως η ικανότητα ενός επιχειρηματικού ή εκπαιδευτικού οργανισμού στη διάθεση καινούριων αγαθών και υπηρεσιών μέσα από την ενσωμάτωση πρωτοποριακών αντιλήψεων.

Η λέξη καινοτομία είναι μια σύνθετη λέξη που αποτελείται από τα επιμέρους συνθετικά καινός (καινούριος, νέος, πρωτοποριακός) και το συνθετικό τομή (ανανέωση, χάραξη). Η λέξη καινοτομία (innovation), λοιπόν, έχει μια διφορούμενη έννοια καθώς μπορεί να σημαίνει το αποτέλεσμα ή τη διεργασία που οδηγεί σε αυτό. Σύμφωνα με τον OECD (2000),δηλαδή τον Οργανισμό Οικονομικής Συνεργασίας και Αλληλοβοήθειας, καινοτομία

είναι η προσαρμογή μιας νεότευκτης ιδέας σε προϊόν που διατίθεται στην αγορά ή σε υπηρεσία που απευθύνεται στους καταναλωτές.

Η καινοτομία είναι ένας πολυσήμαντος όρος. Εμπεριέχει τη διαδικασία που συγκροτείται από διάφορα στάδια και την ενσωμάτωση καινούριων αξιών σε έναν εκπαιδευτικό ή επιχειρηματικό οργανισμό (Ρεκλείτης & Τριβέλλας, 2000). Τα στάδια αυτά είναι η έγκριση, η διεύρυνση και η πραγματοποίηση ενός καινοτόμου προγράμματος που θα έχει θετικές επιπτώσεις στη λειτουργία του οργανισμού.

Ειδική αγωγή και καινοτομία

Διαχρονικά έχουν γίνει πολλές προσπάθειες να οριστεί με λεπτομέρεια η Ειδική Αγωγή. Ένας από τους πρώτους ορισμούς δόθηκε από την Ιμβριώτη (1939), σύμφωνα με την οποία η Ειδική Αγωγή είναι το επιστημονικό πεδίο που μεριμνά για τη διαπαιδαγώγηση, την εκπαίδευση και τη φροντίδα των παιδιών που η οργανική και συναισθηματική τους ανάπτυξη καθυστερεί σημαντικά λόγω ατομικών και κοινωνικών εμποδίων.

Σχετικά με το ακριβές περιεχόμενο της Ειδικής Αγωγής απαραίτητο είναι να συνταχθούν κατάλληλα αναλυτικά εκπαιδευτικά προγράμματα που θα μπορούν να εξυπηρετούν με εξατομικευμένο τρόπο τις ανάγκες κάθε παιδιού για μόρφωση και κοινωνική ενσωμάτωση (Ζώνιου – Σιδέρη, 2011). Εδώ υπεισέρχεται και ο καινοτομικός παράγοντας. Τα άτομα με ειδικές ανάγκες πρέπει να αντιμετωπίζονται ως ξεχωριστές ψυχοσωματικές οντότητες με συγκεκριμένα προβλήματα και απαιτήσεις. Η γενίκευση και η συνολική αντιμετώπιση τέτοιων περιστατικών συνήθως αποτυγχάνει. Μέσα από τη μελέτη του ατομικού ιστορικού και των επιστημονικών διαγνώσεων θα εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα για τον τρόπο προσέγγισης των αναγκών του κάθε ατόμου. Τα αναλυτικά εκπαιδευτικά προγράμματα των σχολείων της Ειδικής Αγωγής συντάσσονται έπειτα από εισηγήσεις των εκπαιδευτικών των αντίστοιχων σχολείων.

Εδώ έρχεται και πάλι το ζήτημα της αυτονόμησης των σχολικών μονάδων και της χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής με τρόπο αποκεντρωτικό. Οι εκπαιδευτικοί της Ειδικής Αγωγής είναι εκείνοι που μέσα από την καθημερινή τους ενασχόληση με τα προβλήματα των ατόμων με ειδικές ανάγκες θα επινοήσουν νέες, καινοτόμες μεθόδους για την καλύτερη εκπαίδευση των ατόμων αυτών στον τομέα της αυτοεξυπηρέτησης, της συνεργασίας και της συνεισφοράς. Το αίτημα για αλλαγή θα μεταβιβαστεί στα υψηλότερα κλιμάκια της ηγεσίας της εκπαίδευσης κι από εκεί στην κεντρική εξουσία. Η κεντρική πολιτική εξουσία θα προβεί στις απαραίτητες ενέργειες, ώστε η καινοτομία να κατοχυρωθεί νομικά και να αποτελέσει αναπόσπαστο κομμάτι της διδακτικής διαδικασίας στα ειδικά σχολεία. Οι εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στα ειδικά σχολεία έχουν τόσο το γνωστικό υπόβαθρο όσο και τη βούληση να υπερνικήσουν τα εμπόδια και να εντάξουν ομαλά τους μαθητές με ειδικές ανάγκες στο κοινωνικό σύνολο (Χρηστάκης, 2006).

Η ένταξη των ατόμων με ειδικές ανάγκες στο κοινωνικό σύνολο αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης για πολλούς ειδικούς του χώρου. Είναι η διαδικασία κατά την οποία ο εκπαιδευτικός της Ειδικής Αγωγής βοηθά τον μαθητή με μαθησιακά προβλήματα να ακολουθήσει, στον βαθμό που είναι εφικτό, το πρόγραμμα της κανονικής τάξης. Η ένταξη αυτή έχει έξι διαφορετικά επίπεδα (Τζουριάδου, 1995). Η διαφοροποίηση της ενταξιακής διαδικασίας των μαθητών με ειδικές ανάγκες αποτέλεσε σημαντική καινοτομία που έδωσε ώθηση στα μαθησιακά αποτελέσματα των παιδιών αυτών. Πρωτίστως αναφέρεται η φυσική ένταξη κατά τη διάρκεια της οποίας ένα παιδί με ειδικές ανάγκες μπαίνει στην τάξη με τα υπόλοιπα παιδιά για να υπάρχει κάποια επικοινωνία μεταξύ τους. Ακολουθεί η κοινωνική ένταξη κατά την οποία τα παιδιά με μαθησιακές ανάγκες επικοινωνούν συνεχώς με τα υπόλοιπα παιδιά, ώστε να ενισχύεται μια αμφίδρομη δημιουργική σχέση. Η ένταξη σε λεκτικό επίπεδο επιτάσσει να μη χρησιμοποιούνται λέξεις που στιγματίζουν το παιδί. Στη συνέχεια η ένταξη σε οργανωτικό επίπεδο αποβλέπει στη συνεργασία της Ειδικής Αγωγής με άλλες υποστηρικτικές δομές. ένταξη σε επίπεδο προγραμμάτων σπουδών. Σε αυτή τη διάσταση της ένταξης τίθενται παρόμοια προαπαιτούμενα για φυσιολογικούς και μη

μαθητές. Τέλος κατά τη συναισθηματική ένταξη τοποθετούνται όλα τα παιδιά στην ίδια αίθουσα ακολουθώντας παρόμοιο πρόγραμμα.

Ο εκπαιδευτικός της Ειδικής Αγωγής αποτελεί συνεργάτη και στήριγμα για τον εκπαιδευτικό της κανονικής τάξης. Οι εξειδικευμένες επιστημονικές γνώσεις που διαθέτει τον βοηθούν να ανταποκριθεί με επιτυχία στα δικά του καθήκοντα. Τον βοηθούν όμως να αντιμετωπίζει και παιδαγωγικά προβλήματα πάσης φύσης και να αναπτύσσει σχέση αμοιβαίας βοήθειας και υποστήριξης με τον εκπαιδευτικό της Γενικής Αγωγής. Η συνύπαρξη στην ίδια σχολική αίθουσα των δύο εκπαιδευτικών συνιστά μεγάλη καινοτομία. Η συνεκπαίδευση και η συμπεριληπτική διδασκαλία είναι βασικότατα ζητούμενα στον χώρο της Ειδικής Αγωγής. Ο σκοπός της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι να οργανωθεί το εκπαιδευτικό σύστημα κατά τέτοιον τρόπο, ώστε να πετυχαίνει την παροχή ίσων ευκαιριών για μόρφωση σε όλα τα παιδιά (Sebba and Anscow, 1996).

Η εκπαίδευση που βασίζεται στη συμπερίληψη έχει πολλά θετικά επακόλουθα τόσο για την Ειδική όσο και για τη Γενική Αγωγή. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και οι οικογένειές τους πρέπει να έχουν την αρωγή και την υποστήριξη ατόμων με τις κατάλληλες επιστημονικές γνώσεις και εμπειρίες. Η κεντρική εξουσία οφείλει να προνοήσει, ώστε να στελεχωθούν τα κανονικά και τα ειδικά σχολεία με παιδαγωγούς της Ειδικής Αγωγής. Στα περισσότερα σύγχρονα σχολεία υπάρχουν μαθητές με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες και ειδικές ανάγκες. Οι απόψεις των εκπαιδευτικών στο σύγχρονο σχολείο συγκλίνουν ξεκάθαρα στο συμπέρασμα ότι η συμπεριληπτική μάθηση έχει απτά αποτελέσματα στη βελτιστοποίηση της διδακτικής διαδικασίας (Gous et al., 2014). Η αλληλεπίδραση και συνεργασία ανάμεσα στους φυσιολογικούς και μη μαθητές τους βοηθάει να διευρύνουν τους πνευματικούς τους ορίζοντες και να αποκτήσουν σεβασμό στη διαφορετικότητα πάσης φύσεως. Κατανοούν ποια μπορεί να είναι η συνεισφορά τους στην ομάδα και πότε πρέπει να παραμερίσουν εγωισμούς και διεκδικήσεις. Αποτιμούν καλύτερα τις δεξιότητες που διαθέτουν και διαπνέονται από πνεύμα συλλογικότητας και αλληλεγγύης.

Η συμπεριληπτική εκπαίδευση έχει επίσης άμεσο αντίκτυπο και στη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών. Δημιουργούνται νέοι δίαυλοι επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών που έχουν κοινούς στόχους και κοινά προβλήματα να αντιμετωπίσουν. Τα προβλήματα αντιμετωπίζονται καλύτερα μέσα από έναν ειλικρινή διάλογο που αποσκοπεί πρωτίστως στην επισήμανση των προβλημάτων αλλά και στην υιοθέτηση πρωτοποριακών δράσεων που θα διασφαλίσουν την ποιότητα της διδακτικής πράξης (Koegel et al., 2010). Μέσα από τη συμπεριληπτική εκπαίδευση τα φυσιολογικά παιδιά και τα παιδιά με δυσκολίες αποκτούν ποιοτικότερες γνώσεις και κοινωνική ευαισθησία. Οι καινοτόμες εκπαιδευτικές στρατηγικές που εφαρμόζονται έχουν σαν άμεση συνέπεια να αποκτήσει η διδακτική διαδικασία βιωματικό χαρακτήρα. Οι μαθητές με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Παίρνουν πρωτοβουλίες και αναδεικνύουν τις ιδιαίτερες δεξιότητές τους στα διάφορα μαθήματα που αντιπροσωπεύουν και αντίστοιχα γνωστικά πεδία.

Μια άλλη θετική επίδραση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης είναι το γεγονός ότι ολόκληρη η κοινωνία αποκτά ευαισθησία απέναντι στα άτομα με ειδικές ανάγκες. Οι άνθρωποι, ανεξάρτητα από την επαγγελματική τους ταυτότητα, το ακαδημαϊκό υπόβαθρο και το κοινωνικό τους στάτους βλέπουν με κριτική σκέψη και θετική διάθεση την ομαλή ένταξη στην κοινωνία των ατόμων με δυσκολίες. Ολόκληρη η κοινωνία αποκτά, λοιπόν, συμπεριληπτικό χαρακτήρα και βλέπει ότι πρέπει να δώσει τις ευκαιρίες που πρέπει και στα άτομα με δυσκολίες κάθε είδους. Προάγονται έτσι αξίες και ιδανικά όπως η ισότητα, ο σεβασμός των δικαιωμάτων, η αμοιβαία κατανόηση, η αλληλεγγύη και η αλληλοβοήθεια.

Δημιουργούνται υποστηρικτικές δομές για τα άτομα αυτά και γίνονται πολεοδομικές αλλαγές για να διευκολυνθεί η προσβασιμότητά τους σε κάθε είδους υπηρεσία και εκδήλωση (Sebba and Anscow, 1996). Οι κτηριακές εγκαταστάσεις κάθε είδους αποκτούν

υποδομές για την υποδοχή των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Οι καινοτόμες αλλαγές στον χώρο της Ειδικής Αγωγής προκαλούν έτσι και κοινωνικό μετασχηματισμό. Αλλάζουν οι προτεραιότητες των ανθρώπων, οι οποίοι μαθαίνουν να δίνουν σημασία σε εκδηλώσεις της καθημερινής ζωής που κάποτε υποτιμούσαν. Η κοινωνικότητα, η φιλία, η ανιδιοτελής προσφορά και ο αλληλοσεβασμός αποκτούν περιεχόμενο και ουσία. Γίνεται έτσι άμεσα κατανοητός ο ρόλος που έχει η Ειδική Αγωγή στη δημιουργία μιας κοινωνίας βαθύτατα συνειδητοποιημένης γύρω από θέματα ισότητας και συμπερίληψης. Καλλιεργείται η ιδέα ότι μια κοινωνία βασισμένη σε πανανθρώπινες αξίες και ιδανικά μπορεί να πετύχει τους δύσκολους στόχους της.

Για να μπορέσει ένα πρόγραμμα συμπεριληπτικής εκπαίδευσης να έχει τα επιθυμητά αποτελέσματα πρέπει να συντρέχουν κάποιες προϋποθέσεις (Ιωαννίδη, 2006). Εντός του σχολικού περιβάλλοντος πρέπει να υπάρχει μια θετική διάθεση και μια δεκτικότητα απέναντι σε καινοτόμες αλλαγές που θα βοηθήσουν την προσαρμογή των ατόμων με μαθησιακές και άλλες δυσκολίες. Αυτό το ευνοϊκό για την υιοθέτηση καινοτομιών κλίμα μπορεί να αναπτυχθεί μέσα από ημερίδες, ενημερώσεις, επιμορφώσεις που σκοπό έχουν να καταστήσουν σαφές στους εκπαιδευτικούς ότι τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν είναι πολλά. Οφέλη που έχουν να κάνουν με την ποιότητα της διδακτικής πράξης και τη διεκπεραίωση των διοικητικών υποθέσεων της σχολικής μονάδας.

Ο κλάδος της Ειδικής Αγωγής για να έχει αποτελέσματα απαιτείται η εισαγωγή καινοτομιών που θα είναι απόλυτα προσαρμοσμένες στις επιδιώξεις των εκπαιδευτικών και στις εξατομικευμένες ανάγκες των ατόμων με ειδικές ανάγκες. Εύλογο είναι ότι θα πρέπει να διατεθούν και οι κατάλληλοι οικονομικοί πόροι. Οικονομικοί πόροι που θα στηρίξουν τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, τις υποστηρικτικές δομές, τις υπηρεσίες και φυσικά τις σχολικές μονάδες Ειδικής και Γενικής Αγωγής. Οι νέες τεχνολογίες έρχονται κι εδώ να προσδώσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία των μαθητών με δυσκολίες έναν βιωματικό τόνο και μια παραστατικότητα. Στοιχεία που είναι απαραίτητα για να ωθήσουν τους μαθητές αυτούς, στο μέτρο που είναι δυνατό, να αποκτήσουν πρωταγωνιστικό ρόλο στη διδακτική διαδικασία (Ιωαννίδη, 2006).

Η διεπιστημονική θεώρηση των προβλημάτων της Ειδικής Αγωγής καθιστά αναγκαία τη συνεργασία επιστημονικών πεδίων όπως η παιδαγωγική επιστήμη, η βιολογία, η φυσιολογία, η ανατομία, η γενετική, η ψυχολογία, η ιατρική, η εργοθεραπεία, η φυσιοθεραπεία και άλλων συναφών πεδίων. Μόνον έτσι θα εξιχνιαστούν σε βάθος οι γενεσιουργές αιτίες που οδηγούν στην εμφάνιση δυσκολιών και αναπηριών κάθε είδους σε μαθητές και ενήλικες. Αφού εντοπιστούν οι γενεσιουργές αιτίες μπορεί να εφαρμοστεί μια πολιτική πρόληψης των παραγόντων που οδηγούν σε μαθησιακές και κινητικές δυσχέρειες.

Η πρόληψη στηρίζεται κατά κανόνα σε καινοτόμες διαγνωστικές μεθόδους με τη χρήση προηγμένου ιατροτεχνολογικού εξοπλισμού. Οι αξονικές τομογραφίες, τα εγκεφαλογραφήματα, οι τρισδιάστατες απεικονίσεις διαφόρων οργάνων του ανθρώπινου σώματος μπορούν να ρίξουν άπλετο φως στις αιτίες που δημιουργούν αναπηρίες και μαθησιακές δυσκολίες. Οι αιτίες μπορεί να είναι επίκτητες ή εκ γενετής. Υπάρχει για παράδειγμα η επίκτητη δυσλεξία. Ένα άτομο που στο παρελθόν είχε την ικανότητα να διαβάζει και να γράφει, έχει χάσει σε σημαντικό βαθμό αυτή την ικανότητα εξαιτίας ενός τραυματισμού στο κεφάλι. Η εξελικτική δυσλεξία αφορά τις περιπτώσεις που τα άτομα έχουν από τη γέννησή τους πρόβλημα στο να κατακτήσουν τον μηχανισμό της ανάγνωσης και της γραφής (Πόρποδας, 1997). Στις υπάρχουσες δυσχέρειες μπορεί να εφαρμοστεί η κατάλληλη διαδικασία αποκατάστασης στο βαθμό που αυτό είναι εφικτό (Ζώνιου – Σιδέρη, 2004). Αυτή η ολιστική-διεπιστημονική θεώρηση των ζητημάτων που άπτονται του πεδίου της Ειδικής Αγωγής έχει θετικότατα αποτελέσματα και με την υιοθέτηση ολοένα και πιο προηγμένων καινοτόμων πρακτικών προσαρμόζεται στα νέα δεδομένα της εποχής.

Το συνεχώς μεταβαλλόμενο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό περιβάλλον επιτάσσει την εγρήγορση των εκπαιδευτικών της Ειδικής Αγωγής. Οφείλουν να αναπροσαρμόζουν

τους στόχους και τις επιδιώξεις τους λόγω του ευμετάβλητου κοινωνικού περιβάλλοντος. Οι συνεχείς μετακινήσεις των ανθρώπων εξαιτίας επαγγελματικών και οικογενειακών λόγων δημιουργούν νέα δεδομένα και αλλαγές στο μαθητικό δυναμικό μιας σχολικής μονάδας (Florian & Rouse, 2009). Η διαδικασία ένταξης των μαθητών αυτών, ειδικά στην περίπτωση που πρόκειται για μαθητές με ειδικές δυσκολίες, είναι ένα πολυσύνθετο κι επίπονο εγχείρημα που απαιτεί τη διαρκή συνεργασία κι αλληλεπίδραση όλων των αρμόδιων υποστηρικτικών δομών που εμπλέκονται. Για να εξασφαλιστούν ίσες ευκαιρίες για όλους τους μαθητές χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να διατηρούν μια δημιουργική αλληλεπίδραση τόσο με τους μαθητές όσο και με τους επιμορφωτές τους.

Ο θεσμός της συνεκπαίδευσης των φυσιολογικών μαθητών με τους μαθητές με ειδικές ανάγκες είναι μια καίριας σημασίας καινοτομία που βελτιώνει το επίπεδο της εκπαίδευσης και τη λειτουργικότητα των τάξεων. Για να εφαρμοστεί το μοντέλο της συνεκπαίδευσης απαιτείται η ευνοϊκή στάση όλης της σχολικής κοινότητας απέναντι στους μαθητές με ειδικές ανάγκες και τους εκπαιδευτικούς τους (Πατσίδου-Ηλιάδου, 2011). Επειδή δεν μπορούν όλοι οι μαθητές να ακολουθήσουν το συμβατικό πρόγραμμα διδασκαλίας χρειάζεται μια εξατομίκευση του τρόπου διδασκαλίας αλλά και των διδακτικών αντικειμένων, ώστε αυτά να εναρμονίζονται με τις ιδιαιτερότητες κάθε μαθητή. Ιδιαιτερότητες που μπορεί να είναι γνωστικές, διανοητικές, συναισθηματικές ή κοινωνικές. Η εξατομίκευση στις μεθόδους αλλά και τα μέσα διδασκαλίας είναι βασικός πυλώνας μιας επιτυχημένης διδασκαλίας στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον. Τα σχολικά βιβλία δίνουν κατευθυντήριες γραμμές. Δεν είναι όμως επιτακτική η ευλαβική προσήλωση σε αυτά. Υπάρχουν βιβλία σχολικά, λογοτεχνικά που μπορούν να χρησιμοποιηθούν στη διδακτική πράξη και τα οποία είναι εγκεκριμένα από τους αρμόδιους φορείς (Στασινός, 2013).

Ο εκπαιδευτικός της παράλληλης στήριξης έχει μια πολυσήμαντη προσφορά στην τάξη. Όχι μόνο υποστηρίζει τον μαθητή με ειδικές ανάγκες, αλλά μπορεί να βοηθήσει και κάθε άλλο παιδί της τάξης που το έχει ανάγκη (Σούλης, 2008). Αναπροσαρμόζει τα εκπαιδευτικά του καθήκοντα ανάλογα με τις ανάγκες της συγκεκριμένης μέρας ή της συγκεκριμένης διδακτικής ώρας. Μια σημαντική συνεισφορά του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης είναι η ενδυνάμωση των μαθητών με ειδικές ανάγκες πάνω σε θέματα αυτοεξυπηρέτησης, ελέγχου συγκρουσιακών καταστάσεων και διαχείρισης του θυμού. Ανάλογα με τις διαβαθμίσεις των προβλημάτων αυτών και τα ειδικά χαρακτηριστικά των μαθητών με δυσκολίες, θα εφαρμοστούν σχέδια δράσης και καινοτόμες στρατηγικές που θα έχουν σαν συνέπεια την εξάλειψη ή τη μείωση των προβληματικών καταστάσεων (Χατζησωτηρίου, 2013). Οι εφαρμογές καινοτομικών μεθόδων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης επίσης θα βοηθήσει την ομαλή ένταξη ατόμων με διαφορετική εκπαιδευτική και κοινωνική κουλτούρα. Οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα από τους γηγενείς μαθητές θα βοηθηθούν άμεσα από την εδραίωση της συμπεριληπτικής μάθησης. Μέσω της αλληλεπίδρασης με τους άλλους μαθητές θα ενταχθούν γρηγορότερα και ομαλότερα στο νέο εκπαιδευτικό και πολιτισμικό περιβάλλον.

Η καλλιέργεια θετικού κλίματος μεταξύ όλων των μαθητών με τη βοήθεια του εκπαιδευτικού, τόσο στο διάλειμμα όσο και κατά τη διάρκεια της διδακτικής ώρας, είναι ζωτικής σημασίας για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου. Συμβάλλει επίσης τα μέγιστα στην ομαλή ένταξη των παιδιών με ειδικές ανάγκες στη σχολική κοινότητα και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Σούλης, 2002). Η συνεργασία του εκπαιδευτικού της παράλληλης στήριξης με το οικογενειακό περιβάλλον των παιδιών είναι θεμελιώδης παράγοντας επιτυχίας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Η ανθρώπινη συμπεριφορά δεν είναι κάτι που μπορεί να μετρηθεί ποσοτικά. Χρειάζεται να υπάρχει πάντα ανοιχτός δίαυλος επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικού και οικογενειακού περιβάλλοντος για να αξιολογούνται ανά πάσα στιγμή οι απρόβλεπτες συμπεριφορές των παιδιών. Οι συμπεριφορές αυτές είναι

δυνατό να εγκυμονούν κινδύνους για τη σωματική και συναισθηματική υγεία των παιδιών (Τσιμπιδάκη, 2007).

Όταν έρχεται η ώρα τα παιδιά με ειδικές ανάγκες να ενταχθούν στο σχολικό περιβάλλον, οι γονείς τους διακατέχονται από άγχος κι αγωνία. Κι εδώ ο εκπαιδευτικός της Ειδικής Αγωγής έχει σημαντικότατο ρόλο. Οφείλει να στηρίξει με κάθε τρόπο τους ανθρώπους αυτούς που αγωνιούν για την αντιμετώπιση που θα έχουν τα παιδιά τους στο σχολείο, για τη σωματική και ψυχολογική κατάσταση των παιδιών, για τις δυσκολίες προσαρμογής τους στις συνηθισμένες σχολικές δράσεις και για τα οφέλη που μπορούν να αποκομίσουν από την εκπαιδευτική διαδικασία (Φτιάκα, 2008).

Η συνεκπαίδευση ως μηχανισμός προσαρμογής των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολικό περιβάλλον είναι πιο καινοτόμα διαδικασία από την ένταξη. Εμπεριέχει τον προαπαιτούμενο στόχο που είναι μακροπρόθεσμος και συγκεκριμένος, ενώ η ένταξη είναι απλά το μέσο για την επίτευξη ενός στόχου (Καϊσέρογλου, 2010). Αυτό το γεγονός δεν αποκλείει τη χρήση οποιασδήποτε μεθόδου που μπορεί να έχει επιθυμητά αποτελέσματα σε σχέση με την ομαλή προσαρμογή των παιδιών με ειδικές ανάγκες στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον.

Συμπεράσματα

Ο χώρος της Ειδικής Αγωγής έχει πολλά να προσφέρει στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Οι ανάγκες για επιστήμονες καταρτισμένους γύρω από θέματα Ειδικής Αγωγής είναι αυξημένες. Αυτό οφείλεται σε σημαντικό βαθμό στη σύσταση της κοινωνίας και στις κοινωνικές συνήθειες. Οι προτεραιότητες των ανθρώπων έχουν αλλάξει σε σχέση με το παρελθόν. Οι δυσκολίες στην αγορά εργασίας ωθούν τους ανθρώπους σε μια διαρκή προσπάθεια να αποκτήσουν ολοένα και περισσότερα ακαδημαϊκά προσόντα. Αυτό είναι επιζήμιο στην προσπάθεια οικογενειακής αποκατάστασης. Το άγχος επιβαρύνει ακόμα περισσότερο την ψυχική υγεία των ανθρώπων. Οι οικονομικοί μετανάστες και οι πρόσφυγες λόγω πολεμικών συρράξεων έχουν ανάγκη την κοινωνικής πρόνοια και βοήθεια. Άμεση συνέπεια όλων αυτών είναι να γεννιούνται πολλά παιδιά με ειδικές ανάγκες. Υπάρχουν βέβαια και οι επίκτητοι παράγοντες που οδηγούν σε σωματικές και πνευματικές μειονεξίες όπως οι ασθένειες και τα τροχαία ατυχήματα. Για να ενταχθούν λοιπόν όλα αυτά τα άτομα με ειδικές ανάγκες στο κοινωνικό και το εκπαιδευτικό περιβάλλον χρειάζεται η συνδρομή των ανθρώπων που έχουν την κατάλληλη επιστημονική κατάρτιση. Εκτός από το ιατρικό προσωπικό που παρέχει τις υπηρεσίες του στα άτομα με ειδικές ανάγκες απαραίτητη είναι και η αρωγή των εκπαιδευτικών της Ειδικής Αγωγής.

Στο σύγχρονο εκπαιδευτικό περιβάλλον οι αποκλεισμοί των ατόμων με μαθησιακές μειονεξίες δεν έχει καμιά θέση. Η εκπαιδευτική διαδικασία πρέπει να διέπεται από πανανθρώπινες αξίες και να έχει ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα. Για να συμβεί αυτό χρειάζεται η υιοθέτηση και υλοποίηση καινοτόμων πρακτικών που θα βοηθήσουν τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς να προσαρμοστούν στις απαιτήσεις της εποχής. Η συνεκπαίδευση και η συμπερίληψη ως καινοτόμες στρατηγικές συνεισφέρουν σημαντικά στην ομαλή προσαρμογή των ατόμων με ειδικές ανάγκες τόσο στο κοινωνικό όσο και στο σχολικό περιβάλλον. Αυτά τα περιβάλλοντα δεν είναι ξεκομμένα μεταξύ τους. Υπάρχει μεταξύ τους μια αμφίδρομη σχέση και μια αλληλεπίδραση. Είναι λοιπόν ζωτικής σημασίας για την επιτυχία της εκπαιδευτικής διαδικασίας η συνεχής επικοινωνία και συνεργασία ανάμεσα στο σπίτι και το σχολείο. Η συνεργασία αυτή θα βοηθήσει στον εντοπισμό των παραγόντων που επιβαρύνουν τη μειονεξία ενός παιδιού. Η μειονεξία στη συνέχεια μπορεί να θεραπευτεί ως έναν βαθμό ή να εξαλειφθεί. Η υγιής εκπαίδευση πρέπει να παρέχει ίσες ευκαιρίες σε όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από τις ιδιαίτερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν ή τις ιδιαίτερες ικανότητες που μπορεί να έχουν.

Τα άτομα με ειδικές ανάγκες είναι δυνατό να έχουν αναπτύξει κάποιες ιδιαίτερες κλίσεις και χαρίσματα. Ο εκπαιδευτικός της Ειδικής Αγωγής σε συνεργασία με την οικογένεια του παιδιού θα προσπαθήσει να εντοπίσει αυτά τα χαρίσματα και να τα καλλιεργήσει στο

βαθμό που αυτό είναι εφικτό. Χρειάζεται λοιπόν κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας να εδραιωθεί ένα κλίμα δημιουργικό και ευχάριστο. Η διδασκαλία που εστιάζει στις ανάγκες των μαθητών φέρνει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα. Τα παιδιά με ειδικές ανάγκες και ιδιαίτερες ικανότητες πρέπει να αντιμετωπίζονται όπως και οι υπόλοιποι μαθητές ως ενεργοί φορείς και μέτοχοι της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η συνύπαρξη στη σχολική αίθουσα των παιδιών με δυσκολίες και των φυσιολογικών παιδιών βελτιώνει τη λειτουργικότητα του σχολείου και κεντρίζει το ενδιαφέρον όλων των μαθητών. Μαθαίνουν έτσι όλα τα παιδιά να σέβονται τη διαφορετικότητα, είτε αυτή είναι μαθησιακή είτε είναι κοινωνική είτε πολιτισμική. Η συμπεριληπτική διδασκαλία κάνει τον μαθητή κέντρο της διδακτικής πράξης κι όχι παθητικό δέκτη μηνυμάτων. Η εφαρμογή καινοτόμων πρακτικών και ο συσχετισμός τους με πρακτικές ανθρώπινες ανάγκες δίνει έναν βιωματικό χαρακτήρα στη συμπεριληπτική διδασκαλία. Ο βιωματικός χαρακτήρας της διδασκαλίας βοηθά στην εδραίωση κλίματος δημιουργικότητας και εξωστρέφειας στη σχολική τάξη. Απόρροια όλων αυτών είναι το γεγονός ότι το σχολείο διατηρεί την άμεση επαφή που πρέπει να έχει με την κοινωνία και γίνεται πυλώνας ανάπτυξης και προόδου.

Αναφορές

Florian, L. and Rouse, M. (2009). The inclusive practice project in Scotland: Teacher education for inclusive education. *Teaching and Teacher Education*.

Gous, J. G., Eloff, I., & Moen, M. C. (2014). How inclusive education is understood by principals of independent schools. International Journal of Inclusive Education, 18(5), 535-552.

Koegel, L. K., Singh, A. K., & Koegel, R. L. (2010). Improving motivation for academics in children with autism. *Journal of Autismand Developmental Disorders*.

OECD. (2000). Εγχειρίδιο Oslo*: Προτεινόμενες οδηγίες για τη συλλογή και ερμηνεία στοιχείων καινοτομίας.* Paris: Head of Publications Service.

Sebba, J. & Ainscow, M. (1996). International developments in inclusive schooling: mapping theissues. Cambridge Journal of Education.

Vrasidas, C. (2000). Constructivism versus objectivism: Implications for interaction course design, and evaluation in distance education. International Journal of Educational Telecommunications, Vol. 6(4).

Δακοπούλου, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Αλλαγή - Μεταρρύθμιση - Καινοτομία*. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2004). *Σύγχρονες ενταξιακές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ζώνιου – Σιδέρη, Α. (2011). *Οι ανάπηροι και η εκπαίδευσή τους. Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση της ένταξης.* Αθήνα: Πεδίο.

Ιμβριώτη, Ρ. (1939). *Ανώμαλα και καθυστερημένα παιδιά*. Αθήνα: Ελληνική εκδοτική εταιρεία.

Ιωαννίδη, Β. (2006). *Εισαγωγή καινοτομιών στην Ειδική Αγωγή*. Αθήνα: Τυποθήτω - Γεώργιος Δάρδανος.

Καϊσέρογλου, Ν. (2010). *Άτομα με Ειδικές Εκπαιδευτικές Ανάγκες (Α.μ.Ε.Ε.Α) στα Σχολεία Γενικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Ζητήματα και Δυνατότητες Άσκησης Εσωτερικής Εκπαιδευτικής Πολιτικής.* Θεσσαλονίκη: Ιδιωτική Έκδοση.

Πατσίδου – Ηλιάδου, Μ. (2011). *Η Προοπτική της συνεκπαίδευσης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση: στάσεις εκπαιδευτικών και μαθητών. Διεπιστημονική Προσέγγιση. Καινοτομίες στην εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυρακίδη.

Πόρποδας, Κ. (1997). *Δυσλεξία. Η ειδική διαταραχή στη μάθηση του γραπτού λόγου (ψυχολογική θεώρηση).* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ρεκλείτης, Π. & Τριβέλλας, Π. (2000). Η διαμόρφωση της καινοτομικής συμπεριφοράς των επιχειρήσεων στην Ελλάδα και ο ρόλος της ανταγωνιστικής στρατηγικής. Διοικητική Ενημέρωση, τχ 18, Σεπτέμβριος 2000, Αθήνα.

Σούλης, Σπ. (2002). *Η παιδαγωγική της ένταξης. Από το σχολείο του διαχωρισμού σε ένα σχολείο για όλους*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Τυπωθήτω-Γεώργιος Δάρδανος.

Σούλης, Σπ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους. Από την έρευνα στην πράξη: Παιδαγωγική της ένταξης. Τόμος Β΄*. Αθήνα: Gutenberg.

Στασινός, Δ. (2013). Η Ειδική Εκπαίδευση 2020:Για μια συμπεριληπτική ή ολική εκπαίδευση στο νέο-ψηφιακό σχολείο με ψηφιακούς πρωταθλητές. Αθήνα: Παπαζήση.

Τζουριάδου, Μ. (1995). *Παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες – Μια ψυχοπαιδαγωγική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη : Προμηθεύς.

Τσιμπιδάκη, Α. (2007). *Παιδί με Ειδικές Ανάγκες, Οικογένεια και Σχολείο. Μια σχέση σε αλληλεπίδραση.* Αθήνα: Ατραπός.

Φτιάκα, Ε. (2008). *Περάστε για έναν καφέ. Σχέσεις οικογένειας και σχολείου στην κόψη της διαφορετικότητας.* Αθήνα: Ταξιδευτής.

Χατζησωτηρίου, Χ. (2013). Αποσαφηνίζοντας την έννοια της διαπολιτισμικότητας: Από την αφομοιωτική κρατική πολιτική στο συμπεριληπτικό σχολείο. Στο Συλλογικό, Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση:Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές (σσ. 25-62). Ζεφύρι: Διάδραση.

Χρηστάκης, Κ. (2006). *Η εκπαίδευση των παιδιών με δυσκολίες. Εισαγωγή στην Ειδική Αγωγή. Τόμος Α΄*. Αθήνα: Ατραπός.

Διερεύνηση των στυλ διαχείρισης συγκρούσεων σε σχολικές μονάδες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας.

Δημακοπούλου Φωτεινή
Διευθύντρια Σχολικής μονάδας/MEd/Msc
fdimako@sch.gr

Περίληψη

Στόχος της συγκεκριμένης μελέτης αποτελεί η διερεύνηση του βαθμού εμφάνισης των πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων, όπως αυτά αποτυπώνονται στο μοντέλο των Rahim & Bonoma (1979), που υιοθετούν και εφαρμόζουν οι Διευθυντές/Διευθύντριες σε δημόσια ημερήσια σχολεία Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. Για τη διερεύνηση των μεταβλητών επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο *Rahim Organizational Conflict Inventory– II, Form B* (Rahim, 1983), αφού προηγήθηκε η μετατροπή του αρχικού ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, σε ερωτηματολόγιο ετεροαναφοράς, προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο διαχείρισης που χρησιμοποιεί ο Διευθυντής της σχολικής τους μονάδας. Συλλέχθηκαν 153 απαντημένα ερωτηματολόγια από εκπαιδευτικούς διαφόρων ειδικοτήτων, μονίμων και αναπληρωτών. Τα ευρήματα κατέδειξαν ότι οι Διευθυντές/Διευθύντριες, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών του δείγματος, για να διαχειριστούν τις συγκρούσεις που συμβαίνουν στη σχολική μονάδα, υιοθετούν πιο συχνά το στυλ της ενσωμάτωσης/συνεργασίας (μ.τ.= 3,47/5). Επίσης φαίνεται να υιοθετούν σε σημαντικό βαθμό το στυλ του συμβιβασμού (μ.τ.=3,33/5).

Λέξεις κλειδιά: οργανωσιακή σύγκρουση, διαχείριση συγκρούσεων, σχολική μονάδα.

Εισαγωγή

Η διερεύνηση του συγκρουσιακού φαινομένου στις σχολικές μονάδες, μέσω αρκετών ερευνητικών μελετών σε βάθος αρκετών δεκαετιών, και ένα πλήθος εννοιολογικών προσεγγίσεων από διαφορετική οπτική γωνία τόσο από κοινωνιολογική, όσο και από ψυχολογική, ανθρωπολογική, οργανωσιακή και επικοινωνιακή καταδεικνύουν την σπουδαιότητα του φαινομένου (Ιορδανίδης, 2014).

Σύμφωνα με τους Ανδρέου, Λαμποριανού, Ελευθερίου, Κωνσταντίνου, Αδάμου, Χατζησάββα, & Χαρίτου (2016), οι σχολικές μονάδες, «*ως εκπαιδευτικοί οργανισμοί, είναι αυτορρυθμιζόμενες κοινότητες διαφορετικών ομάδων, συμφερόντων και αξιών*» (σελ. 4), που καλούνται καθημερινά να αντιμετωπίσουν και να επιλύσουν πληθώρα θεμάτων που έχουν σχέση με εκπαιδευτικά ζητήματα, την υλικοτεχνική υποδομή, τη συνεργασία με την τοπική κοινωνία και τους γονείς, καθώς και να πάρουν αποφάσεις σε σχέση με αυτά (Αργυροπούλου, 2018). Έτσι, οι σχολικές μονάδες, προσπαθώντας να προσεγγίσουν και να υλοποιήσουν οποιοδήποτε από τα παραπάνω θέματα, έρχονται αντιμέτωπες με αντικρουόμενες ιδέες, που πηγάζουν από τη διαφορετικότητα των μελών τους.

Αναμφισβήτητα αποτελούν αναπόσπαστο τμήμα της σχολικής πραγματικότητας, αναπόφευκτο στοιχείο της δυναμικής της και επιδρούν θετικά ή αρνητικά στην απόδοση και στην αποτελεσματικότητά της σχολικής μονάδας. Επομένως η ανάλυση και κατανόησή των συγκρούσεων συντελεί στην καλύτερη διαχείρισή τους, στην ανάδειξη της θετικής τους πλευράς και στην ελαχιστοποίηση των αρνητικών τους πτυχών (Μητσαρά & Ιορδανίδης, 2014) Κατά συνέπεια, ο τρόπος διαχείρισης των συγκρούσεων σε μια σχολική μονάδα κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικός.

Εννοιολογικός προσδιορισμός του όρου «σύγκρουση».

Η σύγκρουση είναι ένα σημαντικό μέρος της σκέψης, της οπτικής, της εκτέλεσης και της διαχείρισης σε έναν οργανισμό (Tjosvold, 1991). Αυτός είναι και ο λόγος που διαχρονικά οι

θεωρητικοί των συγκρούσεων, έχουν ασχοληθεί με τον εννοιολογικό προσδιορισμό του όρου. Στην προσπάθεια να ορίσουμε την έννοια της σύγκρουσης προκύπτει, μέσα από την επισκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, πληθώρα ορισμών, στους οποίους διαφαίνονται τόσο κοινές παραδοχές όσο και αποκλίσεις (Sheppard, 1984).

Διάφοροι θεωρητικοί αντιλαμβάνονται τη σύγκρουση ως προσπάθεια επιδίωξης ασυμβίβαστων ή φαινομενικά ασυμβίβαστων στόχων ατόμων ή ομάδων, με τρόπο ώστε τα οφέλη της μιας πλευράς να είναι σε βάρος της άλλης (Tedeschi, Schlenker & Bonoma, 1973). Στην ίδια λογική κινούνται οι Montana και Charnov (2002), ορίζοντας τη σύγκρουση *«μέσα σ' έναν οργανισμό ως τη διαφωνία μεταξύ δύο ή περισσοτέρων πλευρών, ή μεταξύ δύο ή περισσοτέρων θέσεων, σχετικά με τον καλύτερο τρόπο με τον οποίο μπορεί ο οργανισμός να πετύχει τους στόχους του»* (σελ.395) ,θέση με την οποία ταυτίζεται ο Σαΐτης (1994) που ορίζει την εμφάνιση των συγκρούσεων στις περιπτώσεις, όπου *«κάποια άτομα αντιλαμβάνονται ότι η επίτευξη των στόχων που επιδιώκουν παρεμποδίζεται από άλλα άτομα, που και αυτά προσπαθούν να πετύχουν τους δικούς τους στόχους ή εκεί που τα άτομα αλληλοεξαρτώνται για την ολοκλήρωση του διεξαγόμενου έργου»* (σελ.87) .

Ο Μπουραντάς (2001) αναφέρει ότι οι συγκρούσεις συνιστούν μία κατάσταση κατά την οποία ανακύπτουν εμπόδια κατά την επίτευξη των στόχων ενός ατόμου ή μιας ομάδας, είτε με συνειδητό είτε με ασυνείδητο τρόπο από κάποια άλλη ομάδα ή άτομο. Συνιστά δηλαδή την ανάπτυξη αντιπαλότητας μεταξύ δύο διαφορετικών μερών ως προς αξίες κατά την αλληλεπίδραση, με αποτέλεσμα να προκύπτουν μέσα στο εργασιακό περιβάλλον αντιπαραθέσεις. Συμπληρωματικές προς τα παραπάνω είναι οι διαπιστώσεις των Μητσαρά και Ιορδανίδη (2015), βάσει των οποίων η σύγκρουση αποτελεί μία δυναμική διαδικασία η οποία περνά μέσα από συγκεκριμένα στάδια τα οποία είτε οδηγούν στην κορύφωση και τη συναισθηματική έκρηξη μέσα από εκδηλώσεις θυμού των αντιτιθέμενων πλευρών, είτε επιλύεται επιδιώκοντας την ικανοποίηση προτού η συναισθηματική φόρτιση λάβει μεγαλύτερες διαστάσεις και δημιουργήσει πρόσθετα προβλήματα.

Στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, σύμφωνα με την Καλούρη-Αντωνοπούλου (2008) η σύγκρουση συνήθως εμφανίζεται

ως διαταραχή της επικοινωνιακής διαδικασίας και μπορεί να αφορά είτε το περιεχόμενο του μηνύματος είτε την σχέση ανάμεσα στους συμμετέχοντες. Εξελίσσεται κυρίως όταν η ομάδα διστάζει να λάβει μια απόφαση σχετικά με την πορεία της, κυρίως όταν δεν είναι εφικτή μια κοινή αποδεκτή λύση λόγω διαφορετικότητας των ατόμων, κουλτούρας, στερεοτυπικών αντιλήψεων, ιδιαίτερων κοινωνικό-μορφωτικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών, καθώς και συναισθηματικών και προσωπικών αναγκών (σ.σ.59-60).

Σύμφωνα με την Αθανασούλα-Ρέππα (2012) το ζήτημα των συγκρούσεων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, η σωστή και αποτελεσματική αντιμετώπισή τους θεωρείται από τα σημαντικότερα στην προοπτική μιας *«ομαλής-τρέχουσας οργάνωσης που χαρακτηρίζεται από την αρμονία, την ενότητα, το συντονισμό, την αποδοτικότητα και τη διαταγή»* (σελ 184). Αν αυτές θα έχουν θετικό ή αρνητικό αποτέλεσμα οφείλεται στις δεξιότητες του διευθυντή-ηγέτη να τις αντιμετωπίσει, στο είδος των συγκρούσεων αλλά και στη στάση των εκπαιδευτικών (Σαΐτης, 2007). Αρκεί να διαπιστωθούν και να διευθετηθούν εγκαίρως και με τον πλέον δημιουργικό και αποτελεσματικό τρόπο (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012).

Στυλ και τεχνικές διαχείρισης συγκρούσεων

Αρχικά, η Follet (1940), τοποθετήθηκε στο φαινόμενο των συγκρούσεων με διαφορετικό τρόπο από τους υπόλοιπους κλασσικούς, υποστηρίζοντας την αξία της εποικοδομητικής σύγκρουσης για τον οργανισμό και τόνισε ότι η διαχείριση της σύγκρουσης γίνεται μέσω τριών βασικών τρόπων: της κυριαρχίας (domination), του συμβιβασμού (compromise) και της ενσωμάτωσης (integration), με δευτερεύουσες επιλογές αυτές της αποφυγής (avoidance) και της καταστολής (suppression).

Στη συνέχεια, τρεις ομάδες ερευνητών, οι Blake και Mouton (1964), Thomas και Kilmann (1976), και Rahim και Bonoma (1979) προσδιόρισαν ένα εννοιολογικό σύστημα για την ταξινόμηση των τρόπων (στυλ), για το χειρισμό των οργανωσιακών συγκρούσεων σε πέντε τύπους/κύριες προσεγγίσεις των στρατηγικών διαχείρισης των συγκρούσεων (Πίνακας 1).

Πίνακας 1: Στυλ Διαχείρισης Συγκρούσεων.

Ερευνητές	Blake & Mouton (1964)	Thomas & Kilmann(1976)	Rahim & Bonoma (1979)
Διάσταση Α	Ενδιαφέρον για τα αποτελέσματα	Επιβολή	Ενδιαφέρον για τους άλλους
Διάσταση Β	Ενδιαφέρον για τους ανθρώπους	Συνεργασία	Ενδιαφέρον για τον εαυτό
	Κυριαρχία *Αποφυγή* *Εξομάλυνση* *Συμβιβασμός* *Επίλυση προβλήματος*	*Ανταγωνισμός* *Αποφυγή* *Συμβιβασμός* *Συνεργασία*	*Κυριαρχία* *Αποφυγή* *Προσαρμογή* *Συμβιβασμός* *Ενσωμάτωση*

Οι Rahim και Bonoma , υπό την θεωρητική επιρροή των Blake και Mouton, παρουσίασαν αναφορικά με τις διαπροσωπικές συγκρούσεις, ένα μοντέλο δύο διαστάσεων: το ενδιαφέρον για τον εαυτό και το ενδιαφέρον για τους άλλους (Σχήμα 1). Η πρώτη περίπτωση, αναφέρεται στο βαθμό (υψηλό ή χαμηλό), που το άτομο επιχειρεί να ικανοποιήσει τα προσωπικά του ενδιαφέροντα και η δεύτερη, αναφέρεται στο βαθμό που επιχειρεί να ικανοποιήσει τα ενδιαφέροντα των άλλων (Rahim, 2001˙ Rahim, 2010˙ Rahim & Bonoma, 1979). Οι πέντε τρόποι διαχείρισης που εισήγαγαν είναι: η ενσωμάτωση ή αλλιώς συνεργατικός τρόπος (integrating style), η προσαρμογή ή συγκαταβατικός τρόπος (obliging style), η επιβολή (dominating style), η αποφυγή (avoiding style) και ο συμβιβασμός (compromising style).

Στηριζόμενος στο παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο, ο Rahim το 1983, κατασκεύασε τα ερωτηματολόγια ROCI-I και ROCI-II. Το πρώτο, σχεδιάστηκε ώστε να μετρά τις ενδοπροσωπικές συγκρούσεις, τις προτιμήσεις των εργαζομένων, καθώς και το σύνολο των ενδοομαδικών και διομαδικών συγκρούσεων, ενώ το ROCI-II σχεδιάστηκε να μετρά τους πέντε προτιμώμενους τρόπους διαχείρισης των διαπροσωπικών συγκρούσεων, μεταξύ προϊσταμένων, υφισταμένων και συναδέλφων (Rahim, 2001).



Σχήμα 1: Συγκρουσιακό Πλέγμα Rahim, A., & Bonoma, T. V. (1979).
Πηγή:. Psychological Reports, 44, 1327.
https://www.dphu.org/uploads/attachements/books/books_5629_0.pdf

Στόχος και ερευνητικά ερωτήματα

Στόχος της ερευνητικής μελέτης αποτελεί η διερεύνηση του βαθμού εμφάνισης των πέντε βασικών στυλ διαχείρισης συγκρούσεων του μοντέλου των Rahim & Bonoma (1979), που εφαρμόζουν οι Διευθυντές/Διευθύντριες Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Αχαΐας, σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε αυτές τις σχολικές μονάδες .

Τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως ακολούθως:

1) Ποιο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων χρησιμοποιούν συχνότερα οι Διευθυντές/Διευθύντριες, σύμφωνα με τις εκδηλούμενες στάσεις και συμπεριφορές τους, όπως αυτές γίνονται αντιληπτές από τους εκπαιδευτικούς; 2) Ποιες συσχετίσεις παρατηρούνται ανάμεσα στα στυλ διαχείρισης συγκρούσεων που υιοθετούν οι Διευθυντές/Διευθύντριες των σχολικών μονάδων;

Μεθοδολογία της ερευνητικής μελέτης

Η μέθοδος που επιλέχθηκε για το υπό διερεύνηση θέμα είναι η ποσοτική. Η επιλογή της ποσοτικής μεθόδου συνιστάται σε κοινωνικά ερευνητικά προβλήματα που ενδιαφέρονται για την αποτύπωση τάσεων των ατόμων (Robson, 2010), και επιτρέπει τη μέτρηση και τη σύγκριση μεταβλητών, μέσω αντικειμενικής μέτρησης και αριθμητικής ανάλυσης (Creswell, 1994), τη διατύπωση συσχετισμών και την εφαρμογή των αποτελεσμάτων σε μεγάλο δείγμα επιτρέποντας γενικεύσεις (Cohen, Manion, & Morrison, 2008).

Ο πληθυσμός στόχος (target population) (Creswell, 2011) ήταν το σύνολο των εκπαιδευτικών, μονίμων και αναπληρωτών, όλων των ειδικοτήτων, που υπηρετούν στα Δημόσια Ημερήσια Γυμνάσια και Γενικά Λύκεια της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Αχαΐας. Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν εκπαιδευτικοί, διαφόρων ειδικοτήτων. Το δείγμα της έρευνας είναι αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Αχαΐας και αποτελείται από 153 υποκείμενα.

Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα ανήκουν, κυρίως, στις ηλικιακές ομάδες 51-60 (47,7%) και 41-50 (38,6%). Καταγράφηκαν άνδρες και γυναίκες σε σχεδόν ανάλογα ποσοστά 52,9% και 47,1%. Οι εκπαιδευτικοί ανά ειδικότητα ισοκατανέμονται, με ποσοστό 45,1% στις ανθρωπιστικές/θεωρητικές και στις θετικές/τεχνολογικές/οικονομικές ειδικότητές, ενώ μόνο το 9,8% ανήκει σε λοιπές ειδικότητες, όπως καλλιτεχνικών σπουδών και φυσικής αγωγής.

Σχετικά με τα εκπαιδευτικά τους προσόντα, οι ερωτώμενοι κατέχουν, κατά κύριο λόγο, είτε βασικό πτυχίο (42,1%) είτε τίτλο μεταπτυχιακών σπουδών (46,7%). Σε σημαντικά χαμηλότερο ποσοστό 7,2% συναντώνται εκπαιδευτικοί με διδακτορικό δίπλωμα. Αθροιστικά, διαθέτουν επιπρόσθετα εκπαιδευτικά προσόντα, με ποσοστό που ανέρχεται στο 57,8% (διδακτορικό, μεταπτυχιακό, δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ), στοιχεία που δηλώνουν και το υψηλό επίπεδο σπουδών των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα.

Το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών έχει προϋπηρεσία από 11 έως 30 έτη (72,5%), ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί με έτη υπηρεσίας πάνω από 30, όπου παρατηρείται η τιμή του 15%, ενώ μικρότερο ποσοστό (12,4%) συναντάμε στους εκπαιδευτικούς με έτη υπηρεσίας έως 10, γεγονός που εκτιμάται ότι οφείλεται στην απουσία διορισμών τα τελευταία χρόνια, λόγω της οικονομικής κρίσης και της επίδρασής της στην εκπαιδευτική πολιτική.

Τέλος, η πλειοψηφία του δείγματος, με ποσοστό 49,7% υπηρετεί σε ημερήσιο γυμνάσιο, ενώ 37,9% σε ημερήσιο γενικό λύκειο.

Ως τρόπος δειγματοληψίας επιλέχθηκε η βολική δειγματοληψία, η οποία περιλαμβάνει την επιλογή ατόμων που βρίσκονται πιο κοντά στον ερευνητή (Cohen, Mannion & Morrison, 2008), όπου τα ερωτηματολόγια διανέμονται με βάση την ευκολία πρόσβασης του ερευνητή.

Η διεξαγωγή της έρευνας πραγματοποιήθηκε κατά το μήνα Μάρτιο 2021. Για τη συλλογή των δεδομένων απεστάλησαν προς συμπλήρωση ηλεκτρονικά ερωτηματολόγια μέσω google form.

Το ερευνητικό εργαλείο

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε δομημένο ερωτηματολόγιο. Είναι ευρέως διαδεδομένο ερευνητικό εργαλείο, γιατί η επεξεργασία του παρουσιάζει υψηλό βαθμό στατιστικής εγκυρότητας (Cohen, Mannion & Morrison,2008).

Μετά την μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας και προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός της έρευνας επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο *Rahim Organizational Conflict Inventory– II, Form B* (Rahim, 1983). Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιήθηκε το ROCI- II (*Form B*) και προέκυψε μετά τη μετατροπή του αρχικού ερωτηματολογίου αυτοαναφοράς, σε ερωτηματολόγιο ετεροαναφοράς, προκειμένου να διερευνηθούν οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τον τρόπο διαχείρισης που χρησιμοποιεί ο διευθυντής της σχολικής τους μονάδας.

Το ROCI-II αποτελείται συνολικά από 28 προτάσεις, σε πεντάβαθμη κλίμακα τύπου Likert 5:4:3:2:1,με απαντήσεις που κυμαίνονται από το 1 «διαφωνώ απόλυτα», μέχρι το 5 «συμφωνώ απόλυτα». (Rahim, 1983, 2001).

Η βιβλιογραφία υποδεικνύει, ότι όσον αφορά τις ψυχομετρικές ιδιότητες του εργαλείου, αυτό εμφανίζει παραγοντική ανεξαρτησία των πέντε υποκλιμάκων για τα πέντε στυλ συγκρούσεων, επαρκή αξιοπιστία, διαπολιτισμική αξιοπιστία και μερική συντρέχουσα αξιοπιστία και προβλεπτική εγκυρότητα (Van De Vliert & Kabanoff, 1990). Η αξιοπιστία εσωτερικής συνάφειας (*internal consistency reliability coefficient*) του ROCI- II (*Form B*) σύμφωνα με το δείκτη αξιοπιστίας Cronbach's alpha σε έρευνες που έγιναν από τον ίδιο το δημιουργό του, βρέθηκε να κυμαίνεται μεταξύ .72 και .80.

Τα αποτελέσματα της έρευνας.

Για κάθε ερωτώμενο υπολογίζεται ο μέσος όρος των απαντήσεων που αφορούν το κάθε ένα από τα πέντε στυλ διαχείρισης συγκρούσεων και μπορεί να προκύψει ένα επιμέρους μέσο σκορ εύρους από 1 – 5. Όσο μεγαλύτερο είναι το σκορ που επιτυγχάνεται, τόσο περισσότερο χρησιμοποιείται ένας τρόπος διαχείρισης σε σχέση με τους υπόλοιπους.

Η αξιοπιστία όλων των κλιμάκων είναι πολύ ικανοποιητική αφού το Cronbach's Alpha έχει τιμές από 0,687 (στην περίπτωση της Αποφυγής) έως και 0,948 (στην περίπτωση της Ενσωμάτωσης).

Πίνακας 2: Περιγραφικά μέτρα των πέντε κλιμάκων για τους τύπους διαχείρισης συγκρούσεων.

	N	Min	Max	M.T.	T.A.	Cronbach's Alpha
Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός	153	1,00	5,00	3,47	0,955	0,948
Προσαρμογής/Συγκαταβατικός	153	1,00	4,83	3,20	0,692	0,798
Επιβολής /Κυριαρχία	153	1,00	5,00	2,65	0,874	0,833
Αποφυγής	153	1,00	4,83	3,03	0,742	0,687
Συμβιβασμού	153	1,00	5,00	3,33	0,853	0,843



Διάγραμμα 1: Επίπεδα των πέντε κλιμάκων για τους τύπους διαχείρισης συγκρούσεων.

Διαπιστώνεται ότι, τα πιο συχνά σε εφαρμογή στυλ διαχείρισης οργανωσιακών συγκρούσεων που χρησιμοποιούν οι Διευθυντές σχολικών μονάδων, είναι η «Ενσωμάτωση/Συνεργασία» (μ.τ. 3,47, Τ.Α. 0,955) και ο «Συμβιβασμός» (μ.τ. 3,33, Τ.Α. 0,853), οι οποίοι παρουσιάζονται σε ικανοποιητικό βαθμό να επιδιώκουν μια αποτελεσματική λύση ή μια αμοιβαία αποδεκτή απόφαση. Η διαφορά στο βαθμό άσκησης αυτών των δύο στυλ είναι στατιστικά σημαντική (p<0.05) (Πίνακας 2, Διάγραμμα 1).

Ακολουθεί η μεταβλητή «Προσαρμογής/Συγκαταβατικός» (μ.τ. 3,20 και Τ.Α. 0,692), ενώ δε μπορεί να αγνοηθεί η μέση τιμή της μεταβλητής «Αποφυγή» των συγκρούσεων (μ.τ. 3,03) από τους/τις Διευθυντές/Διευθύντριες Γυμνασίων και Γενικών Λυκείων του Ν. Αχαΐας. Ωστόσο, οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η «Επιβολή/Κυριαρχία» εφαρμόζεται σε αρκετά μικρότερο βαθμό (μ.τ. 2,65, Τ.Α. 0,687). Μάλιστα, το συγκεκριμένο στυλ διαχείρισης συγκρούσεων χρησιμοποιείται σε στατιστικά σημαντικά μικρότερο βαθμό σε σχέση με κάθε άλλο (p<0.05). Είναι αξιοσημείωτο ότι η «Αποφυγή» παρουσιάζει μία μέτρια τιμή και επομένως οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αντιλαμβάνονται τους Διευθυντές/Διευθύντριες να προτιμούν την αποφυγή των συγκρούσεων και να τις αγνοούν, δημιουργώντας δυσαρέσκεια και απογοήτευση σε καθένα από τα συγκρουόμενα μέρη (Πίνακας 2, Διάγραμμα 1).

Γενικότερα, παρατηρούνται στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ όλων των στυλ διαχείρισης συγκρούσεων. Οι βασικοί άξονες του συγκρουσιακού πλέγματος των Rahim & Bonoma (1979), σύμφωνα με τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιούνται στο σύνολό τους από τις διευθύνσεις των σχολικών μονάδων, άλλοι σε μικρότερο και άλλοι σε μεγαλύτερο βαθμό.

Πίνακας 3: Διαφορές ανάμεσα στα στυλ Διαχείρισης συγκρούσεων

	Μ.Τ.	Τυπική απόκλιση	Test	P-value
Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός	3,47	0,955	Paired samples t-test	0,000**
Προσαρμογής/Συγκαταβατικός	3,20	0,692		
Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός	3,47	0,955	Paired samples t-test	0,000**
Επιβολής /Κυριαρχία	2,65	0,874		
Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός	3,47	0,955	Paired samples t-test	0,000**
Αποφυγής	3,03	0,742		
Ενσωμάτωσης/Συνεργατικός	3,47	0,955	Paired samples	0,009**

	Μ.Τ.	Τυπική απόκλιση	Test	P-value
Συμβιβασμού	3,33	0,853	t-test	
Προσαρμογής/Συγκαταβατικός	3,20	0,692	Paired samples t-test	0,000**
Επιβολής /Κυριαρχία	2,65	0,874		
Προσαρμογής/Συγκαταβατικός	3,20	0,692	Paired samples t-test	0,008**
Αποφυγής	3,03	0,742		
Προσαρμογής/Συγκαταβατικός	3,20	0,692	Paired samples t-test	0,004**
Συμβιβασμού	3,33	0,853		
Επιβολής /Κυριαρχία	2,65	0,874	Paired samples t-test	0,000**
Αποφυγής	3,03	0,742		
Επιβολής /Κυριαρχία	2,65	0,874	Paired samples t-test	0,000**
Συμβιβασμού	3,33	0,853		
Αποφυγής	3,03	0,742	Paired samples t-test	0,000**
Συμβιβασμού	3,33	0,853		

* Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,05
** Η διαφορά είναι στατιστικά σημαντική σε επίπεδο 0,01

Προκειμένου να διερευνηθεί αν η υιοθέτηση ενός στυλ από τους διευθυντές του δείγματος μπορεί να συσχετισθεί με την υιοθέτηση ή την αποφυγή κάποιου άλλου στυλ στη συγκεκριμένη έρευνα, πραγματοποιήθηκαν συσχετίσεις των πέντε στυλ ανά δύο (Πίνακας 3). Έτσι, βρέθηκε ότι τα άτομα που υιοθετούν περισσότερο το στυλ «ενσωμάτωσης/συνεργασίας», τείνουν να χρησιμοποιούν περισσότερο και το στυλ συμβιβασμού, ενώ τείνουν να μη χρησιμοποιούν τόσο το στυλ «επιβολή/κυριαρχία». Επιπρόσθετα, όσο περισσότερο οι Διευθυντές/Διευθύντριες που υιοθετούν το στυλ της εξυπηρέτησης («προσαρμογής/συγκαταβικός») τόσο περισσότερο χρησιμοποιούν και το συμβιβαστικό στυλ. Ομοίως, βρέθηκε ότι τα άτομα που χρησιμοποιούν συχνά το στυλ αποφυγής φαίνεται να επιλέγουν επίσης συχνά και το στυλ συμβιβασμού.

Από τα αποτελέσματα των ανά δύο συγκρίσεων των κλιμάκων που αφορούν στα διαφορετικά στυλ διαχείρισης συγκρούσεων βρέθηκε ότι το στυλ συνεργασίας «Ενσωμάτωση/Συνεργασίας» ήταν το κυρίαρχο στο δείγμα μας, καθώς η αντίστοιχη κλίμακα φαίνεται να διαφέρει στατιστικά σημαντικά από όλες τις άλλες (μ.τ.3,47).

Αντίστοιχα, το δεύτερο κυρίαρχο στυλ διαχείρισης το οποίο φαίνεται να εφαρμόζουν οι Διευθυντές/Διευθύντριες του δείγματος βρέθηκε να είναι ο «Συμβιβασμός», το οποίο επίσης διαφέρει στατιστικά σημαντικά από όλα τα άλλα στυλ. Τέλος, η κλίμακα με τις χαμηλότερες τιμές ήταν εκείνη που αφορούσε στο στυλ «Επιβολή/Κυριαρχία».

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν στο πρόσωπο του Διευθυντή/Διευθύντριας την πρόθεση να συζητήσουν ανοικτά τις ανησυχίες όλων των μερών, να ανταλλάξουν ακριβείς πληροφορίες και επικεντρώνονται στην επίλυση των προβλημάτων με συνεργατικό τρόπο για να βρεθούν νέες λύσεις προσανατολισμένες στις ανάγκες των μερών, συνθήκες, που σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, δημιουργούν συνθήκες εγγύτητας στα συγκρουόμενα μέρη, προκειμένου να επιτευχθεί μια αποτελεσματική και κοινά αποδεκτή λύση που ενσωματώνει τους στόχους και τις ανάγκες και των δύο μερών (Tutzauer & Roloff, 1988).

Δε μπορεί να αγνοηθεί το γεγονός ότι οι Διευθυντές αναγνωρίζουν τη σημασία των συγκρουσιακών καταστάσεων και επιδιώκουν μέσα από τη συζήτηση να επιτύχουν λύσεις που θα ικανοποιούσαν εξίσου τα αντικρουόμενα μέρη και θα διασφαλίζουν με αυτόν τον τρόπο μια ισορροπία στη σχολική κοινότητα, ενώ δεν επιβάλλουν τη βούλησή τους κάνοντας χρήση της εξουσίας τους. Στοχεύουν στη μείωση ή ακόμη και στην εξουδετέρωση των καταστρεπτικών επιπτώσεων της σύγκρουσης, ενώ ταυτόχρονα επιχειρείται η εκμετάλλευση των θετικών της συνεπειών και η ενίσχυση των εποικοδομητικών στοιχείων της, όπου σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι επιλογές αυτές αναδεικνύουν τη διαχείριση των συγκρούσεων ως μια δυναμική διαδικασία εποικοδομητικής αλληλεπίδρασης των εμπλεκομένων (Chen & Tjosvold, 2008·Kolb & Putnam, 1992·Obuobisa-Darko, 2014·Rahim, 2001).

Η παρούσα μελέτη θα μπορούσε να επεκταθεί σε ευρύτερο δείγμα εκπαιδευτικών και με στατιστικά αντιπροσωπευτικό δείγμα, έτσι ώστε να επιτραπεί η γενίκευση των αποτελεσμάτων, προκειμένου να αποκτηθεί πιο έγκυρη γνώση για το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο.

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Blake, R. R., & Mouton, J. S. (1964). *The Managerial Grid*. Houston TX: Gulf Publishing Company.

Chen, G., & Tjosvold, D. (2002). Conflict Management and Team Effectiveness in China: The Mediating Role of Justice. *Asia Pacific Journal of Management*, *19* (4), 557–72.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*, (Σ. Κυρανάκης, Μ. Μαυράκη, Χ. Μητσοπούλου, Π. Μπιθαρά, & Μ., Φιλοπούλου, μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.Thousand Oaks. CA: Sage.

Creswell, J. W. (1994). *Research Design: Qualitative and Quantitative Approaches*.

Creswell, J.W. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. (Ν. Κουβαράκου, μετ.). Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.

Follet, Parker, M. (1940*). Dynamic Administration: The Collected Papers of Mary Parker Follet* . Ανακτήθηκε 29 /1/2019, από: http://mpfollett.ning.com/

Kolb, D. M. & Putnam, L. L. (1992). The Multiple Faces of Conflict in Organizations. *Journal of Organizational Behavior, 13*(3), pp. 311-324.

Montana, P., & Charnov, B. H. (2002). Μάνατζμεντ. (Μαρία Ρούβαλη, μετ.) Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Obuobisa-Darko, T. (2014). Conflict among Teachers in Junior High Schools in a Developing Country. *Journal of Education and Practice,5*(31), pp. 41- 50.

Phillips, J.M., & Gully, S.M. (2012). *Strategic Staffing* (3rd ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Rahim, M. A., & Bonoma, T. V. (1979). Managing organizational conflict: A diagnosis and intervention. *Psychological Reports,* 44, pp.1323- 1344.

Rahim, M. A., & Bonoma, T. V. (1979). Managing organizational conflict: A diagnosis and intervention. *Psychological Reports,* 44, pp.1323- 1344.

Rahim, M. A. (1983). *Rahim Organizational Conflict Inventory–II, Forms A, B, & C.* Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Rahim A. (2001). *Managing conflict in organization* (3rd ed.). Westport, CT: Quorum Books.

Rahim, M. A. (2010). Functional and Dysfunctional Strategies for Managing Conflict. Proceedings of the: 23rd *Annual International Association of Conflict Management Conference, June 24- 27, 2010,* pp. 1- 14. Boston, Massachusetts.

Robson C. (2010). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές. (Β. Νταλάκου & Κ. Βασιλικού, μετ.). Αθήνα: Gutenberg.

Sheppard, B. H. (1984). Third-party conflict intervention: A procedural framework. In B. M. Staw & L. Cummings (Eds.), *Research in organizational behavior* (pp. 141-190). Greenwich, CT: JAI Press.

Tedeschi, T., Schelenker, R. & Bonana, V. (1973). *Confict, power and games: The experimental study of interpersonal relations*. Chigago: Aldine.

Thomas & Kilmann (1976). Thomas-Kilmann Conflict Mode Instrument. Xicom. Tuxedo, NY.

Tjosvold, D. (1991). *The conflict-positive organiation. Stimulate diversity and create unity.* New York: Addison-Wesley publishing Company.

Tutzauer, F., & Roloff, M. E. (1988). Communication processes leading to integrative agreements: Three paths to joint benefits. *Communication Research, 15*(4), 360–380.

Uhl-Bien M., Schermerhorn R. J., Osborn N. R., (2016), Οργανωσιακή συμπεριφορά, Broken Hill publishes LTD, Nicosia Cyprus. pp. 466-467.

Van De Vliert, E., & Kabanoff, B. (1990). Toward Theory-Based Measures of Conflict Management. Academy of Management Journal, 33(1), 199–209. https://doi.org/10.5465/256359.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2012). Συγκρούσεις– ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία. Στο: Δ. Καρακατσάνη,. & Π. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής: Αναζητώντας το Νέο Σχολείο* (σ.σ.185-200). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Επίκεντρο.

Ανδρέου, Α., Λαμποριανού, Γ., Ελευθερίου, Ε., Κωνσταντίνου, Ε., Αδάμου, Χ., Χατζησάββα, Χ. & Χαρίτου, Χ. (2016). *Επίλυση συγκρούσεων στο δημοτικό σχολείο. Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού και Νεολαίας Κύπρου*. Ανακτήθηκε 12/3/2020, από

http://www.moec.gov.cy/paratiritirio_via/ek%20paideftiko_yliko/scholika_encheiridia/epilysi_sigkrouseon_kai_scholik%20i_diamesolavisi.pdf

Αργυροπούλου, Ε. (2018). *Η διαχείριση των συγκρούσεων στη σχολική μονάδα. Διερεύνηση αντιλήψεων των διευθυντών και των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη Γ΄ Αθήνας*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ε.Α.Π., Πάτρα.

Ιορδανίδης, Γ. (2014). *Διαχείριση Συγκρούσεων στο Σχολείο.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κυριακίδη.

Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ρ. (2008). *Ψυχολογία και Συμβουλευτική στην εργασία.* Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Μητσαρά, Σ., & Ιορδανίδης, Γ. (2015). Διερεύνηση των τεχνικών αντιμετώπισης των συγκρούσεων στα Δημοτικά Σχολεία της Ελλάδας. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, *3*, 57–96.

Σαΐτης, Χ. (1994). *Βασικά θέματα της Σχολικής Δοίκησης.* Ανακτήθηκε 21/2/2020, από http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/4781/1377.pdf

Μπουραντάς, Δ. (2001).*Μάνατζμεντ: Θεωρητικό υπόβαθρο, σύγχρονες πρακτικές.* Αθήνα: Μπένος.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών: πρόκληση για τη σύγχρονη σχολική ηγεσία

Τζικούδη – Παπαγεωργίου Χρυσάνθη
Εκπαιδ. ΠΕ86 & ΠΕ03, MSc Πληροφοριακά Συστήματα, Διευθ. 1ου Γυμν. Πεύκων Θεσ/νίκης
chrissap@sch.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία μελετάται η σχέση μεταξύ των μορφών σχολικής ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης και του άγχους των εκπαιδευτικών, το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική εξουθένωση. Η επαγγελματική εξουθένωση είναι μια οδυνηρή κατάσταση που μπορεί να επηρεάσει την υγεία των εκπαιδευτικών, την απόδοση στην εργασία τους και όχι μόνο. Η σχολική ηγεσία μπορεί να συμβάλει στη μείωση του άγχους των εκπαιδευτικών, καθώς σύμφωνα με ελληνικές και διεθνείς έρευνες, υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των μορφών σχολικής ηγεσίας και του άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Ορισμένες μορφές σύγχρονης ηγεσίας, όπως η μετασχηματιστική, η ηθική, η συμμετοχική, η συναισθηματική, η κατανεμημένη και η διδακτική ή και ο συνδυασμός περισσότερων, της μίας, μορφών, φαίνεται ότι επηρεάζουν θετικά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική ικανοποίηση, εργασιακό άγχος, επαγγελματική εξουθένωση, σχολική ηγεσία

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα, ο εκπαιδευτικός καλείται να παίξει πολλαπλούς ρόλους και να αναλάβει ποικίλες ευθύνες, με απόρροια πολλές φορές την αύξηση του επαγγελματικού άγχους, το οποίο μπορεί να οδηγήσει σε επαγγελματική εξόντωση (Κάντας, 2001). Το άγχος είναι μια κατάσταση που μπορεί να παρουσιαστεί, είτε σε θετική μορφή (ευεργετικό άγχος ή eustress – το ελληνικό πρόθεμα "eu" σημαίνει «καλό»), είτε σε αρνητική μορφή (δυσφορία). Όταν το αρνητικό άγχος δεν αντιμετωπίζεται, μπορεί να οδηγήσει σε κατάθλιψη, ψυχοσωματικές ασθένειες, εξάντληση και τελικά σε επαγγελματική εξουθένωση (Brown & Nagel, 2004).

Η ανάγκη να εφαρμόζει ο διευθυντής του σχολείου πρακτικές που υποστηρίζουν τους εκπαιδευτικούς είναι υψίστης σημασίας για την παρώθηση και την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, η οποία μπορεί να συμβάλει σημαντικά και στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών (Louis, Leithwood, Wahlstrom, & Anderson, 2010). Το σχολείο είναι ένας σύνθετος οργανισμός με πολλές πτυχές και οι σχέσεις μεταξύ ηγεσίας και εκπαιδευτικών παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο στην καλή λειτουργία του. Οι σχολικοί ηγέτες, ενθαρρύνοντας και υποστηρίζοντας τους εκπαιδευτικούς, δημιουργούν «οργανωτικό κλίμα» (Lezotte & McKee, 2006). Η συνεργασία του σχολικού ηγέτη με τους εκπαιδευτικούς, η συμπερίληψή τους στη λήψη αποφάσεων και η ενθάρρυνση και υποστήριξή τους, βοηθούν στη δημιουργία ισχυρών σχέσεων, οι οποίες συμβάλλουν, όχι μόνο στην επαγγελματική ικανοποίησή τους, αλλά και στην επίτευξη της μάθησης (Supovitz, Sirinides & May, 2010). Σύμφωνα με την έρευνα των Παπάζογλου & Κουτούζη (2016), για να μετασχηματιστούν τα σχολεία σε οργανισμούς μάθησης, η σχολική ηγεσία παίζει σημαντικό ρόλο, προβάλλοντας ισχυρό όραμα και θέτοντας υψηλούς στόχους.

Επαγγελματική ικανοποίηση

Σύμφωνα με τον Locke (1976), η επαγγελματική ικανοποίηση είναι η θετική συναισθηματική ανταπόκριση ενός ατόμου προς το έργο που εκτελεί, με παράλληλη εκπλήρωση των επαγγελματικών του αξιών. Ο Spector (1997) αναφέρει ότι η εκτίμηση, η επικοινωνία, η συνεργασία, η φύση της εργασίας, οι εργασιακές συνθήκες, η οργάνωση, η

πολιτική που εφαρμόζει ο οργανισμός, η προσωπική ανάπτυξη, η αναγνώριση, η ασφάλεια και η σωστή εποπτεία συντελούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων. Ο Locke θεωρεί ότι ο εργαζόμενος πρέπει να ενισχύεται και να ανταμείβεται όταν η απόδοσή του είναι καλή και επιτυγχάνει το έργο του, αλλά και να έχει αυτονομία και υπευθυνότητα. Επίσης, θεωρεί ότι είναι σημαντικό να είναι καλές οι εργασιακές συνθήκες και οι σχέσεις των εργαζομένων, τόσο μεταξύ τους, όσο και με την ηγεσία του οργανισμού, να υπάρχουν διακριτοί ρόλοι και οι εργαζόμενοι να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων (Κάντας, 1998). Η παρώθηση, επίσης, συντελεί σε μεγάλο βαθμό στην επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού. Ο Σαΐτης (2002) υποστηρίζει ότι *«η ανθρώπινη παρακίνηση είναι μια πολύπλοκη εσωτερική κατάσταση, η οποία δημιουργείται από την ύπαρξη κινήτρων που ωθούν το άτομο να ενεργήσει με έναν συγκεκριμένο τρόπο».*

Εργασιακό άγχος και στρες

Οι όροι άγχος και στρες χρησιμοποιούνται συνήθως ως ταυτόσημες. Το στρες δημιουργείται από καταστάσεις που προκαλούν έντονα συναισθήματα (αγωνία, θυμό, ένταση, προβληματισμό). Σε μικρές δόσεις, το στρες είναι χρήσιμο για να είναι το άτομο δημιουργικό και προσηλωμένο στους στόχους του (eustress). Το άγχος είναι μια αόριστη απειλή, της οποίας η πηγή είναι άγνωστη και επομένως το άτομο δεν μπορεί να προετοιμαστεί για να την αντιμετωπίσει. Οφείλεται σε εσωτερικά ψυχολογικά αίτια. Το άγχος των εκπαιδευτικών είναι μία αρνητική διάθεση, για παράδειγμα κατάθλιψη ή θυμός, που οφείλεται σε εργασιακά αίτια (Κάντας, 2001).

Επαγγελματική εξουθένωση (Burnout)

Η επαγγελματική εξουθένωση, λόγω της μεγάλης συχνότητας εμφάνισής της, απέκτησε τη φήμη της ασθένειας που σχετίζεται με την εργασία του 20ου και του 21ου αιώνα (Weber & Jaekel-Reinhard, 2000) με σοβαρές ατομικές (π.χ. εξασθενημένη υγεία) και συλλογικές συνέπειες (π.χ. μειωμένη απόδοση στην εργασία). Είναι ψυχολογικό σύνδρομο. Ένα άτομο, που εργάζεται με άλλα άτομα, βρίσκεται σε κατάσταση επαγγελματικής εξουθένωσης όταν έχει μειωμένη προσωπική ανάπτυξη και νιώθει εξαντλημένο συναισθηματικά (Maslach, Jackson & Leiter, 1997). Ο Hendrickson (1979) αναφέρει ότι, ο εκπαιδευτικός που βρίσκεται σε κατάσταση burnout, νιώθει εξαντλημένος σωματικά, συναισθηματικά και ψυχολογικά, με αποτέλεσμα να μην έχει πλέον, γι' αυτόν, ενδιαφέρον η διδασκαλία. Οι παράγοντες άγχους που συνδέονται με την επαγγελματική εξουθένωση, είναι συχνά δύσκολο να περιοριστούν ή και να εξαλειφθούν.

Πηγές εργασιακού άγχους και στρες

Στη σύγχρονη σχολική πραγματικότητα, ο εκπαιδευτικός νιώθει έντονα την ανάγκη να εναρμονιστεί με τα νέα δεδομένα, με αποτέλεσμα, πολλές φορές να οδηγείται σε κατάσταση άγχους ή ακόμη και σε κατάσταση επαγγελματικής εξουθένωσης.

Οι Cooper & Marshall (1976) ορίζουν πέντε παράγοντες εργασιακής πίεσης και έλλειψης υποστήριξης, που οδηγούν σε κατάσταση εργασιακού άγχους: (α) Εσωτερικοί παράγοντες (π.χ. φόρτος εργασίας, άσχημες συνθήκες), (β) Εργασιακός ρόλος (π.χ. ασάφεια/σύγκρουση ρόλων), (γ) Διαπροσωπικές σχέσεις (π.χ. κακές σχέσεις με συναδέλφους/ηγεσία), (δ) Επαγγελματική ανάπτυξη/σταδιοδρομία (π.χ. φόβος απόλυσης, άγχος για την ικανότητα ανταπόκρισης σε νέα δεδομένα π.χ. χρήση νέων τεχνολογιών) και (ε) Οργανωτική δομή (π.χ. απουσία ευκαιριών για ανάδειξη προσόντων και ικανοποίηση αναγκών, έλλειψη συμμετοχής στη λήψη αποφάσεων). Άγχος μπορεί να δημιουργήσει και η σύγκρουση οικογενειακών και επαγγελματικών υποχρεώσεων. Όσο αυξάνεται το άγχος, εξαιτίας της δυσκολίας της ταυτόχρονης ανταπόκρισης στις απαιτήσεις της δουλειάς και της οικογένειας, τόσο περισσότερο διαταράσσεται η ισορροπία μεταξύ του επαγγέλματος και της οικογένειας και η ικανότητα του ατόμου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του εκάστοτε ρόλου (Greenhaus & Beutell,1985 στο Νιώτα, 2020). Ομοίως, τα ευρήματα των μελετών του

Burke (1993, 1994, 1989), αποκαλύπτουν μια θετική συσχέτιση μεταξύ σύγκρουσης εργασίας - οικογένειας και άγχους (Burke, 1993, 1994, 1989 στο Φιορή, 2019).

Σε όλο τον πλανήτη, η πανδημία Covid-19 δημιούργησε σημαντικές προκλήσεις, τόσο ατομικές, όσο και κοινωνικές. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετώπισαν σημαντικούς παράγοντες άγχους σε σχέση με την εργασία τους. Η πανδημία απαιτούσε την ξαφνική μετάβαση στην εξ αποστάσεως διδασκαλία και οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να υποστηρίξουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα είχαν να αντιμετωπίσουν και τις δικές τους, προσωπικές δυσκολίες σε σχέση με τις νέες τεχνολογίες που έπρεπε να χρησιμοποιήσουν, αλλά και τον φόβο για νόσηση από Covid-19 των ίδιων ή προσώπων του οικογενειακού τους περιβάλλοντος. Κατά τη μετάβαση από τη διά ζώσης στην εξ αποστάσεως διδασκαλία τα προβλήματα που παρουσιάστηκαν ήταν πολλά, ιδίως κατά τους πρώτους μήνες εφαρμογής της (Λιακοπούλου & Σταυροπούλου, 2021). Η οργάνωση της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης έγινε με εξαιρετικά γρήγορους ρυθμούς. Έτσι, ιδίως τους πρώτους μήνες, το διδακτικό προσωπικό δεν ήταν κατάλληλα επιμορφωμένο, οι ψηφιακές πλατφόρμες (σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης) χρειάζονταν συνεχείς αναβαθμίσεις, ο τεχνολογικός εξοπλισμός εκπαιδευτικών και μαθητών ήταν ελλιπής (Τσιχουρίδης κ.ά., 2021). Σύμφωνα με έρευνα των Ζουγανέλη, Κατσιφή-Χαραλαμπίδη & Μαστροθανάση (2016), παράγοντες οι οποίοι μπορεί να αυξήσουν το εργασιακό άγχος είναι ο αυξημένος φόρτος εργασίας, η ασάφεια του ρόλου, η ευθύνη της θέσης, η καινοτομία του ρόλου, η εργασιακή ανασφάλεια, η οργανωσιακή κουλτούρα του οργανισμού, αλλά και τα διάφορα σημαντικά γεγονότα που συνέβησαν στη ζωή του ατόμου όπως μια αλλαγή της οικογενειακής κατάστασης (π.χ. ένα διαζύγιο). Κατά την περίοδο των εξ αποστάσεως μαθημάτων, εν μέσω της πανδημίας, οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εργαστούν, έχοντας αυξημένο φόρτο εργασίας και διαφορετικό ρόλο (αν όχι πιο δύσκολο) σε συνδυασμό με την ανασφάλεια και το άγχος για την υγεία, λόγω της πανδημίας.

Συμπτώματα επαγγελματικής εξουθένωσης

Τα συμπτώματα της επαγγελματικής εξουθένωσης (Don Unger, 1980) μπορεί να είναι: (α) Σωματικά (υπερένταση, στομαχικό έλκος, πονοκέφαλος, εξασθενημένο ανοσοποιητικό σύστημα, εξάντληση κ.ά.), (β) Ψυχολογικά («πεσμένο» ηθικό, συναισθηματική εξάντληση, απάθεια, αρνητική διάθεση, ευερεθιστότητα, αδικαιολόγητο στρες, εκνευρισμός, κατάθλιψη κ.ά.) και (γ) Συμπεριφορικά (μειωμένη απόδοση στην εργασία, μειωμένη επικοινωνία, αυξημένη λήψη φαρμάκων/αλκοόλ, αυξημένες συγκρούσεις στο οικογενειακό περιβάλλον κ.ά.).

Μορφές ηγεσίας

Σύμφωνα με το «Πολυπαραγοντικό Μοντέλο Ηγεσίας» του Bass (1985), υπάρχουν τρεις βασικές μορφές ηγεσίας:

- ✓ *Μετασχηματιστική ηγεσία (Transformational leadership)*: Ο Leithwood και οι συνεργάτες του (2010), εντόπισαν τα εξής χαρακτηριστικά της μετασχηματιστικής ηγεσίας: εξατομικευμένη υποστήριξη, κοινοί στόχοι, κοινό όραμα, υψηλές προσδοκίες, παρώθηση, οικοδόμηση κουλτούρας, επιβράβευση, παράδειγμα προς μίμηση. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης συνεργάζεται με τους εργαζόμενους για να εντοπίσει αλλαγές που πρέπει να γίνουν και να δημιουργήσει ένα όραμα που θα οδηγήσει στις απαραίτητες αλλαγές. Δίνει κίνητρα, μεριμνά για τη θετική εξέλιξη των εργαζομένων, προωθεί την ηθική, δημιουργεί δεοντολογικό κλίμα (αξίες, υψηλά ηθικά πρότυπα), ενθαρρύνει τους εργαζόμενους να φροντίζουν για το κοινό καλό, πέρα από τα προσωπικά τους συμφέροντα, προωθεί τη συνεργασία, καθοδηγεί τους εργαζόμενους, ενισχύοντας παράλληλα την αυτονομία τους και δίνοντάς τους την ελευθερία να επιλέγουν. Οι αντιλήψεις των υφισταμένων, όχι μόνο δεν περιορίζουν τον μετασχηματιστικό ηγέτη, αλλά ο ηγέτης τούς παρωθεί ώστε να τις μετασχηματίσουν (Bass & Avolio, 1994). Ηγέτης και υφιστάμενοι έχουν κοινά κίνητρα και στόχους (Ράπτης και Βιτιλάκη, 2007).

- ✓ *Συναλλακτική ηγεσία (Transactional leadership)*: Η συναλλακτική ηγεσία εστιάζει στην εποπτεία, την οργάνωση και την απόδοση. Θεωρείται ως μία πιο παραδοσιακή μορφή ηγεσίας, σύμφωνα με την οποία, ο ηγέτης χρησιμοποιεί ανταμοιβές και επιβραβεύσεις στους υφισταμένους του, εφόσον πέτυχαν τους στόχους που τους είχε θέσει, αλλά και τιμωρεί όταν οι στόχοι δεν έχουν επιτευχθεί. Οι εργαζόμενοι ολοκληρώνουν με επιτυχία τα ανατεθέντα καθήκοντα προκειμένου να λάβουν κάποια ανταμοιβή ή να αποφύγουν πιθανές κυρώσεις (Bass et al., 2003). Δίνει έμφαση στις διαδικασίες και όχι στους στόχους και το κοινό όραμα. Ο συναλλακτικός ηγέτης παρακολουθεί και αξιολογεί συνεχώς τις προσπάθειες των εργαζομένων και παρεμβαίνει όταν δεν τηρούνται οι κανόνες και οι διαδικασίες. Η συναλλακτική και η μετασχηματιστική–ηγεσία, παρόλο που διαφέρουν σημαντικά, μπορούν να συνυπάρξουν, συμπληρώνοντας η μία την άλλη (Bass, 1990).
- ✓ *Αδιάφορη Ηγεσία (laissez-faire leadership)*: O Bass (1998) όρισε τον ηγέτη laissez-faire ως το άτομο που: (α) δεν εμπλέκεται όταν προκύψουν σημαντικά ζητήματα, (β) απουσιάζει όταν είναι απαραίτητος, (γ) αποφεύγει τη λήψη αποφάσεων, (δ) καθυστερεί να απαντήσει σε επείγοντα ερωτήματα και (ε) δεν φροντίζει για την αντιμετώπιση προβλημάτων που έχουν σχέση με την εργασία. Επίσης, δεν χρησιμοποιεί τη δύναμη της εξουσίας του, δεν παρεμβαίνει και δεν λαμβάνει αποφάσεις. Οι υφιστάμενοί του πρέπει να εκπληρώσουν μόνοι τους τις υποχρεώσεις τους, να πάρουν πρωτοβουλίες και να αναλάβουν τις ευθύνες τους.

Σύμφωνα με τους Bush & Glover (2014) υπάρχουν πολλές εναλλακτικές ή και ανταγωνιστικές - μεταξύ τους - μορφές σχολικής ηγεσίας. Κυριότερες, εκτός της μετασχηματιστικής και της συναλλακτικής που πραναφέρθηκαν, είναι οι εξής:

- ✓ *Διδακτική (Instructional leadership)*: Ο ηγέτης δίνει έμφαση στη διδασκαλία και τη μάθηση. Εστιάζει στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, καθώς αυτοί συμμετέχουν σε δραστηριότητες που επηρεάζουν άμεσα την ανάπτυξη των μαθητών.
- ✓ *Διοικητική ηγεσία (Managerial leadership)*: Ο ηγέτης εστιάζει στην επιτέλεση των λειτουργιών, στα καθήκοντα και τις συμπεριφορές έτσι, ώστε να διευκολύνεται το έργο των υπολοίπων.
- ✓ *Ηθική και αυθεντική ηγεσία (Moral and authentic leadership)*: Βασικό μέλημα του ηγέτη είναι η διασφάλιση της ηθικής τάξης. Έχει ορισμένα κοινά χαρακτηριστικά με τη μετασχηματιστική ηγεσία, αλλά δίνει έμφαση στις αξίες, τις πεποιθήσεις και την ηθική των ίδιων των ηγετών. Οι Bush & Glover (2014) αναφέρουν τον Χίτλερ ως χαρακτηριστικό παράδειγμα μετασχηματιστικού ηγέτη με ακατάλληλους/ανήθικους σκοπούς. Οι ηθικοί/αυθεντικοί ηγέτες ενεργούν με ακεραιότητα, στηρίζουν τη λήψη αποφάσεων και προωθούν το κοινό όραμα του σχολείου, στηριζόμενοι σε προσωπικές και επαγγελματικές αξίες.
- ✓ *Κατανεμημένη ηγεσία (Distributed leadership)*: Προτείνεται ως μοντέλο σύγχρονης ηγεσίας από πολλούς ερευνητές (Harris, 2010; Gron, 2010 στο Bush & Glover, 2014). Ο ηγέτης αξιοποιεί την εμπειρία όλων των μελών της ομάδας, προσφέροντας την ενεργό υποστήριξή του. Απαιτούνται καλές σχέσεις των εκπαιδευτικών με τον σχολικό ηγέτη, ο οποίος μπορεί να αισθάνεται ότι «απειλείται» από τους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους (Harris, 2005 στο Bush & Glover, 2014).
- ✓ *Ηγεσία των εκπαιδευτικών (Teacher leadership)*: Υπάρχουν ομοιότητες μεταξύ της ηγεσίας των εκπαιδευτικών και της κατανεμημένης ηγεσίας. Ενδυναμώνει τους εκπαιδευτικούς και συμβάλλει στην ανάπτυξη του σχολείου μέσω της διάδοσης ορθών πρακτικών και πρωτοβουλιών των ίδιων των εκπαιδευτικών. Σε έρευνά τους οι Muijs και Harris (2007, στο Bush & Glover, 2014) συμπεραίνουν ότι η ηγεσία των εκπαιδευτικών απαιτεί ενεργά βήματα για τη δημιουργία ομάδων ηγεσίας και την παροχή ηγετικών ρόλων στους εκπαιδευτικούς. Ο Helterbran (2010, στο Bush & Glover, 2014) σημειώνει ότι «*παρόλο που έχουν γίνει βήματα, η ηγεσία των εκπαιδευτικών παραμένει περισσότερο μια ιδέα παρά μια πραγματικότητα*».

- ✓ *Συστημική ηγεσία (System leadership)*: Ο ηγέτης επεκτείνει τις αρμοδιότητές του και πέρα από το δικό του σχολείο. Είναι πρόθυμος και ικανός να αναλάβει ευρύτερους ρόλους και να εργάζεται για την ανάπτυξη των μαθητών, όχι μόνο του δικού του, αλλά και άλλων σχολείων (Χατζόπουλος, 2017).
- ✓ *Ενδεχομενική/Συγκυριακή ηγεσία (Contingent leadership)*: Αποτελεί μια εναλλακτική προσέγγιση, αναγνωρίζοντας τη διαφορετική φύση των σχολικών πλαισίων και τα πλεονεκτήματα της προσαρμογής του στυλ ηγεσίας σε μία συγκεκριμένη κατάσταση. Με άλλα λόγια, ο ηγέτης εκτιμά μία συγκεκριμένη κατάσταση και ενεργεί αναλόγως.

Οι Bush & Middlewood (2013) αναφέρουν ακόμη τις εξής μορφές ηγεσίας:

- ✓ *Συναισθηματική ηγεσία (Emotional leadership)*: Ο ηγέτης κινητοποιεί θετικά τους υφισταμένους του, ώστε να έχουν κίνητρα για να πετυχαίνουν τα καλύτερα δυνατά αποτελέσματα. Όταν, όμως, αδυνατεί να διαχειριστεί τη συναισθηματική φόρτιση των καταστάσεων, δημιουργούνται συγκρούσεις και κλονίζεται η προσήλωση στους στόχους και η πίστη τους στο κοινό όραμα (Goleman, 2000 στο Μάουλα, 2018).
- ✓ *Συμμετοχική ηγεσία (Participative leadership):* Ο ηγέτης λειτουργεί κυρίως συναδελφικά, ασκώντας δημοκρατική ηγεσία μεταξύ ίσων. Δίνεται έμφαση στη διαδικασία λήψης αποφάσεων από την ομάδα και στην ενδυνάμωση (Πετρά, Μπρούσας & Μπαξεβάνη, 2018).
- ✓ *Μετανεωτερική ηγεσία (Post-modern leadership)*: Βασίζεται στην υποκειμενικότητα, δηλαδή την πεποίθηση ότι δεν υπάρχει μία μόνο, αλλά πολλές υποκειμενικές αλήθειες, οι οποίες απορρέουν από την εμπειρία του καθενός (Σουρτζή, 2020).

Ο ρόλος της ηγεσίας

Οι Sosik και Godshalk (2000) διερεύνησαν την πιθανή σχέση μεταξύ στυλ ηγεσίας και εργασιακού άγχους, μελετώντας τις σχέσεις των ηγετών με τους εργαζομένους. Τα αποτελέσματα της μελέτης τους έδειξαν ότι οι ηγέτες με συμπεριφορές μετασχηματιστικής ηγεσίας μειώνουν τα επίπεδα άγχους και αυξάνουν τα επίπεδα ικανοποίησης των εργαζομένων. Ομοίως, σε μία άλλη μελέτη από τους Dierendonck, Haynes, Borril και Stride (2004), τονίζεται ότι το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας συμβάλλει θετικά στην επαγγελματική ικανοποίηση των εργαζομένων. Τα θετικά στοιχεία της μετασχηματιστικής ηγεσίας, σύμφωνα με τους Eeden, Cilliers και Deventer (2000), περιλαμβάνουν εξιδανικευμένη επιρροή, εμπνευσμένο κίνητρο, πνευματική διέγερση και εξατομικευμένη σκέψη. Και στη σύγχρονη ελληνική βιβλιογραφία, πληθώρα ερευνών έδειξαν ότι, οι ηγέτες με μετασχηματιστικά χαρακτηριστικά οδηγούν αποτελεσματικότερα τους εργαζόμενους σε αύξηση της απόδοσης και της ικανοποίησής τους (Τσιγάνης, 2020, Σαγώνα, 2020).

Σύμφωνα με έρευνα των Papazoglou & Koutouzis (2017), οι προκλήσεις της σύγχρονης εποχής απαιτούν τον συνδυασμό της ορθολογικής/αντικειμενικής στάσης του συναλλακτικού ηγέτη, με το όραμα του μετασχηματιστικού ηγέτη για συνεχή μάθηση και αλλαγή. Με αυτόν τον τρόπο, η εκπαιδευτική μονάδα έχει τη δυνατότητα συνεχούς εξέλιξης, ζωντάνιας, ανταγωνιστικότητας και μπορεί να μετασχηματιστεί σε έναν οργανισμό που «μαθαίνει» δια βίου. Η έρευνα της Κυριακούλη (2017) έδειξε ότι η μετασχηματιστική, σε συνδυασμό με τη συμμετοχική ηγεσία, μπορούν να παρακινήσουν σε μεγάλο βαθμό τους εκπαιδευτικούς, ώστε να είναι αποδοτικότεροι στην εργασία τους, καθώς ενισχύεται η ελεύθερη διακίνηση νέων ιδεών και καινοτομιών και αναπτύσσεται συνεργατικό κλίμα.

Η έρευνα της Δουγαλή (2017) έδειξε ότι η μετασχηματιστική ηγεσία αλλά και η διάσταση της συναλλακτικής ηγεσίας «αμοιβή με βάση την επίδοση» συσχετίζεται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση, σε αντίθεση με την αδιάφορη ηγεσία που εμφανίζει σημαντική αρνητική συσχέτιση.

Οι ηθικοί ηγέτες , οι οποίοι αντιμετωπίζουν τους υφισταμένους τους με δικαιοσύνη και γενικότερα συμπεριφέρονται με μετασχηματιστικό και ηθικό ηγετικό στυλ, συμβάλλουν ώστε οι υφιστάμενοί τους να παρουσιάζουν υψηλότερη ικανοποίηση από την εργασία τους (Kim, W. G., & Brymer, R. A., 2011 στο Σταμάτης, 2019).

Αν και τα ερευνητικά στοιχεία σχετικά με την επίδραση της διδακτικής ηγεσίας και της κατανεμημένης ηγεσίας στην ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι περιορισμένα, έρευνα των Liu, Bellibas & Gümüş (2020) έδειξε ότι οι δύο αυτές μορφές ηγεσίας σχετίζονται θετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τα ευρήματα των Πετρά, Μπρούσα και Μπαχτσεβάνη (2018), η συμμετοχική ηγεσία (participative leadership) και -ως πιο αποτελεσματική εκδοχή της- η διανεμημένη ηγεσία (shared leadership), μπορεί να ανταποκριθεί στις σύγχρονες προκλήσεις. Ο ηγέτης που ασκεί διανεμημένη ηγεσία έχει ενσυναίσθηση, όραμα, παροτρύνει, διευκολύνει, παρέχει αυτονομία και ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη και ικανοποίηση.

Η Σαγώνα (2020) στην έρευνά της συμπεραίνει ότι, εάν ο σχολικός ηγέτης είναι υποστηρικτικός, διαθέτει συναισθηματική νοημοσύνη, δίνει τη δυνατότητα στους υφισταμένους του να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και τους παρέχει κίνητρα, τότε συμβάλλει στη μείωση του κινδύνου εμφάνισης εργασιακής εξουθένωσης.

Στο βιβλίο τους οι Berkovich & Eyal (2020), προτείνουν ένα νέο μοντέλο συναισθηματικής ηγεσίας, με το οποίο οι ηγέτες μπορούν να επηρεάσουν, να μεταμορφώσουν και να διαχειριστούν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών.

Τα ευρήματα έρευνας που πραγματοποιήθηκε σε 325 εκπαιδευτικούς της Αυστραλίας, τον Μάιο του 2020 (Collie, 2021), έδειξαν ότι η ηγεσία που αποτρέπει την αυτονομία συσχετίστηκε θετικά με το άγχος και τη συναισθηματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Το αυταρχικό ηγετικό στυλ έχει αρνητική επίδραση στην εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, ενώ το υποστηρικτικό στυλ ηγεσίας δρα θετικά (Aydin et al., 2013; Bogler, 2001; Mgbodile, 2004 στο Καλαβρουζιώτη, 2019).

Η δυσλειτουργική διοικητική ηγεσία ενός οργανισμού είναι ένας από τους βασικούς παράγοντες που οδηγεί σε χαμηλά επίπεδα ικανοποίησης από την εργασία (Leary, Green, Denson, Schoenfeld, Henley, & Langford, 2013).

Τέλος, η αδιάφορη ηγεσία έχει σαφώς αρνητική επίδραση στην αποτελεσματικότητα αλλά και την ικανοποίηση των εργαζομένων. Μια μελέτη των Skogstad, Einarsen, Torsheim, Aasland και Hetland (2007) προσδιόρισε την αδιάφορη ηγεσία ως καταστροφική μορφή ηγεσίας, η οποία αυξάνει το εργασιακό άγχος και τον εκφοβισμό στην εργασία, τα οποία μπορεί να οδηγήσουν τον εργαζόμενο σε εργασιακή εξουθένωση.

Συμπεράσματα

Πολυάριθμες μελέτες που πραγματοποιήθηκαν σε όλο τον κόσμο, έδειξαν ότι υπάρχει άμεση συσχέτιση ανάμεσα στις μορφές ηγεσίας και στην επαγγελματική ικανοποίηση και τα επίπεδα άγχους των εργαζομένων. Δεδομένου ότι οι ηγέτες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του κλίματος των σχολείων τους, η συμπεριφορά του ηγέτη είναι μία από τις πιο συνηθισμένες αιτίες εργασιακού άγχους ή ακόμη και εξουθένωσης των εργαζομένων. Ο ηγέτης του σχολείου πρέπει να προωθεί το κοινό όραμα του σχολείου, να έχει υψηλές προσδοκίες από τους εκπαιδευτικούς και να τους εμπνέει να συμμετέχουν εθελοντικά στην επίτευξη κοινών στόχων (Μασούρου, 2015). Εκτός από τη μετασχηματιστική ηγεσία, η οποία κυριαρχεί στη βιβλιογραφία ως η πλέον ενδεδειγμένη μορφή ηγεσίας, και άλλες μορφές ή καλύτερα ο συνδυασμός περισσότερων μορφών ηγεσίας όπως η ηθική, η συμμετοχική, η συναισθηματική, η κατανεμημένη και η διδακτική, μπορεί να οδηγούν σε καλύτερα αποτελέσματα.

Είναι σημαντικό οι σχολικοί ηγέτες να γνωρίζουν τη σχέση που μπορεί να έχουν οι συμπεριφορές ηγεσίας με το άγχος των εκπαιδευτικών και τις συνθήκες εργασιακής εξουθένωσης. Κάτι τέτοιο θα μπορούσε να χρησιμεύσει για την προορατική αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους και της εξουθένωσης των εκπαιδευτικών, των αρνητικών επιπτώσεων που συνοδεύουν αυτή την κατάσταση και να επηρεάσει θετικά τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές του σχολείου, αλλά και κάθε άλλο εμπλεκόμενο άτομο ή

φορέα (π.χ. τους γονείς). Θα μπορούσε, επομένως, να επηρεάσει θετικά την όλη λειτουργία και το κλίμα της σχολικής κοινότητας και κατ’ επέκταση ολόκληρης της κοινωνίας.

Βιβλιογραφία

Bass, B., (1990). From transactional to transformational leadership: learning to share the vision. *Organizational Dynamics, Volume 18, Issue 3,* 19-31.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Bass, B. M., Avoilio, B. J., Jung, D. I., & Berson, Y. (2003). Predicting unit performance by assessing transformational and transactional leadership. *Journal of Applied Psychology, 88*(2), 207-218.

Berkovich, I., & Eyal, O. (2020). *A Model of Emotional Leadership in Schools: Effective Leadership to Support Teachers’ Emotional Wellness (1st ed.)*. Routledge. https://doi.org/10.4324/9780429344442

Brown, S. & Nagel, L. (2004). Preparing future teachers to respond to stress: Sources and solutions. *Action in Teacher Education*, (26)1, 148-156.

Bush, T. & Glover, D. (2014). School leadership models: What do we know?. *School Leadership & Management, 34* (5), 1-19.

Bush, T. & Middlewood, D. (2013). *Leading and managing people in education (3rd edition)*. Great Britain: Sage Publications.

Collie, R. (2021), COVID-19 and Teachers’ Somatic Burden, Stress, and Emotional Exhaustion: Examining the Role of Principal Leadership and Workplace Buoyancy. *AERA Open, 7(1)*, 1-15.

Cooper, C. L., & Marshall, J. (1976). Occupational sources of stress: a review of the literature relating to coronary heart disease and mental ill health. *Journal of Occupational Psychology,* 49*(1),* 11–28.

Dierendonck, D., Borrill, C., Haynes, C., & Stride, C. (2004). Leadership behavior and subordinate well-being. *Journal of Occupational Health Psychology*, *9(2),*165-175.

Don Unger, (1980), *Superintendent Burnout: Myth or Reality*, Ohio: Ohio State University.

Eeden, R., Cilliers, F. & Deventer, V. (2000). Leadership styles and associated personality traits: Support for the conceptualization of transactional and transformational leadership. *Psychological Society of South Africa, 38(2):*253-267.

Hendrickson, B. (1979). Teacher Burnout: How to Recognize it? What to do about it. *Learning*,7, 36-39.

Leary, T. G., Green, R., Denson, K., Schoenfeld, G., Henley, T., & Langford, H. (2013). The relationship among dysfunctional leadership dispositions, employee engagement, job satisfaction, and burnout. *The Psychologist Manager Journal., 16*(2), 112-130. doi:10.1037/h0094961.

Liu, Y., Bellibas, M., & Gümüş, S. (2020). The Effect of Instructional Leadership and Distributed Leadership on Teacher Self-efficacy and Job Satisfaction: Mediating Roles of Supportive School Culture and Teacher Collaboration. *Educational Management Administration & Leadership, 49*, 430 - 453.

Louis, K. S., Leithwood, K., Wahlstrom, K., & Anderson, S. (2010). Learning from leadership: Investigating the links to improved student learning. *Knowledge Center Wallace Foundation.* Ανακτήθηκε στις 09/04/2021 από: https://www.wallacefoundation.org/knowledge-center/pages/investigating-the-links-to-improved-student-learning.aspx

Marzurkeiwicz, G. (2011). *Educational leadership. Key elements supporting teaching and learning*. Kraków, Poland : Contemporary Management Quarterly.

Maslach, C., Jackson, S. & Leiter, M. (1997). *Maslach Burnout Inventory Manual*. CA: Palo Alto, Consulting Psychologists Press.

Nazim, F. & Mahmood A. (2016). Principals' Transformational and Transactional Leadership Style and Job Satisfaction of College Teachers. *Journal of Education and Practice, Vol. 7, No.34,* 18-22.

Papazoglou, A. & Koutouzis, M. (2017, September 14-17). *Leadership for Transforming Greek Schools into Learning Organizations*. 26th ENIRDELM Conference, Kraków, Poland.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*. Αθήνα: Gutenberg.

Skogstad, A., Einarsen, S., Torsheim, T., Aasland, M., & Hetland, H. (2007). The destructiveness of laissez-faire leadership behavior. *Journal of Occupational Health Psychology, 12(1), 80-92.*

Sosik, J. J., & Godshalk, V. M. (2000). Leadership styles, mentoring functions received, and job-related stress: A conceptual model and preliminary study. *Journal of Organizational Behavior, 21(4),* 365-390.

Spector, P.E. (1997). *Job satisfaction: Application, assessment, causes and consequences.* Thousand Oaks, CA: SAGE.

Supovitz, J., Sirinides, P., & May, H. (2010). How principals and peers influence teaching and learning. Educational Administration Quarterly, 46, 31-56.

Weber, A., & Jaekel-Reinhard, A. (2000). Burnout syndrome: A disease of modern societies? *Occupational medicine, 50(7),* 512-517. Ανακτήθηκε στις 08/06/2019 από https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/11198677

Βασιλειάδου, Δ., & Διερωνίτου, Ε. (2014). Η εφαρμογή της μετασχηματιστικής ηγεσίας στην εκπαίδευση. *ΕΡΚΥΝΑ: Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών- Επιστημονικών Θεμάτων, 3(6),* 92-108.

Δουγαλή, Ε. (2017). *Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματική Ικανοποίηση Εκπαιδευτικών : Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή Εργασία). Ανακτήθηκε από: http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/21084

Ζουγανέλη, Α., Κατσιφή-Χαραλαμπίδη, Σ. και Μαστροθανάση, Κ. (2016). Διερεύνηση του εργασιακού στρες και των στρεσογόνων παραγόντων των εκπαιδευτικών Α/θμιας εκπαίδευσης Βοιωτίας: Ο ρόλος του εργασιακού περιβάλλοντος, οι τρόποι εκδήλωσης άγχους και η διαχείρισή του. *Πρακτικά του 3ο Επιστημονικό Συνέδριο Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων,* Β΄ Τόμος (σ.σ. 70-81). Αθήνα.

Καλαβρουζιώτη, Μ. (2019). *Στυλ Ηγεσίας και Επαγγελματική ικανοποίηση: Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε στις 17/08/2021 από: http://repository.library.teimes.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/8152/Εργασία Καλαβρουζιώτη.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Κάντας, Α. (1998). *Οργανωτική – Βιομηχανική Ψυχολογία (1ος τόμος) – Κίνητρα – Επαγγελματική ικανοποίηση – Ηγεσία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας, Α. (2001). *Οι παράγοντες άγχους και η επαγγελματική εξουθένωση στους εκπαιδευτικούς*. Στο Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ. Έκδ.), *Το στρες, το άγχος και η αντιμετώπισή τους (σελ. 217-230)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυριακούλη, Μ. (2017). *Η Παρακίνηση των Εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στην Περιφερειακή Ενότητα Πιερίας και ο ρόλος της Ηγεσίας: Μία εμπειρική έρευνα των αντιλήψεων όλων των εμπλεκομένων*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από http://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/20499

Λιακοπούλου, & Σταυροπούλου (2021). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο κατά την περίοδο του covid-19: προβληματισμοί, δυσκολίες και αναληφθείσες ενέργειες αντιμετώπισής τους. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες, 0*, 331-341.

Μάουλα, Ε. (2018). *Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή στη διαμόρφωση της αποτελεσματικότητας του σχολείου*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/frontend/file/lib/default/data/2716683/theFile

Μασούρου, Β. (2015) *Εκπαιδευτική Οργάνωση και Διοίκηση: Εφαρμογές των ΤΠΕ*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

Μητρούση, Σ., Τραυλός, Α., Κούκια, Ε., Ζυγά, Σ. (2013). Θεωρίες άγχους: Μία κριτική ανασκόπηση. *Ελληνικό Περιοδικό της Νοσηλευτικής Επιστήμης*. Ανακτήθηκε στις 08/06/2019 από http://journal-ene.gr/wp-content/uploads/2013/11/theories_agxous_kritiki_anaskopisi.pdf

Νιώτα, Μ. (2020). «Το φαινόμενο της υποαντιπροσώπευσης των γυναικών στη διοίκηση της εκπαίδευσης: Η σύγκρουση επαγγελματικών και οικογενειακών υποχρεώσεων ως ανασταλτικός παράγοντας ανάληψης του διευθυντικού ρόλου». *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, 8,* 810. https://doi.org/10.12681/edusc.2725

Παπάζογλου, Α., & Κουτούζης, Ε. (2016, Νοέμβριος 01-02). *Αντιλήψεις των Εκπαιδευτικών για το ρόλο του Διευθυντή στο Μετασχηματισμό του Σχολείου σε Οργανισμό Μάθησης*. 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Τεχνολογίας, Οικονομίας & Διοίκησης, Τρίπολη, Ελλάδα.

Πετρά, Β., Μπρούσας, Π. & Μπαξεβάνη, Μ. (2018, Νοέμβριος 24-26). Το μοντέλο της διανεμημένης ηγεσίας: Μια πρόταση για το σύγχρονο σχολείο. *1ο Διεθνούς Επιστημονικό Συνέδριο «Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες».* Πανεπιστήμιο Μακεδονίας. Θεσσαλονίκη.

Ράπτης Ν. & Βιτιλάκη, Χ. (2007). *Ηγεσία και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Η ταυτότητα του Διευθυντή της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη.

Σαγώνα, Α. (2020). *Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην πρόκληση και αντιμετώπιση του εργασιακού άγχους και της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών: Έρευνα σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε Λύκεια του Πειραιά.* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: https://apothesis.eap.gr/handle/repo/46979

Σαΐτης, Χ. (2002), *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, 2η έκδοση*. Αθήνα: Ατραπός.

Σουρτζή, Κ. (2020). *Η διαμόρφωση του χάρτη της επαγγελματικοποίησης της σχολικής ηγεσίας. Η περίπτωση του Εθνικού Κολλεγίου για την Σχολική Ηγεσία και της Εθνικής Επαγγελματικής Πιστοποίησης για την Σχολική Διεύθυνση στην Αγγλία*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: https://pergamos.lib.uoa.gr/uoa/dl/object/2899531

Σταμάτης, Γ. (2019). *Η επίδραση της ηθικής ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: http://ikee.lib.auth.gr/record/306078/files/GRI-2019-24922.pdf

Τσιγάνης, Ι. (2020). *Η ΣΧΕΣΗ ΤΗΣ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΗΓΕΣΙΑΣ ΜΕ ΤΟ ΕΡΓΑΣΙΑΚΟ ΑΓΧΟΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΕΠΑΓΓΕΛΜΑΤΙΚΗ ΕΞΟΥΘΕΝΩΣΗ ΤΩΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΩΝ ΔΕΥΤΕΡΟΒΑΘΜΙΑΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ ΣΤΗΝ ΕΠΟΧΗ ΤΗΣ ΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗΣ ΚΡΙΣΗΣ*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: https://apothesis.eap.gr/handle/repo/47102

Τσιχουρίδης, Μπατσίλα, Πέτρου, & Ρουσσάκης (2021). Η επίδραση της «κοινωνικής αποστασιοποίησης» κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 σε μαθητές της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην περιοχή της Θεσσαλίας. *1ο Διεθνές Διαδικτυακό Εκπαιδευτικό Συνέδριο Από τον 20ο στον 21ο αιώνα μέσα σε 15 ημέρες, 0*, 203-218.

Φιορή, Χ. (2019). *Family to Work Conflict*. (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε στις 17/08/2021 από: https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/20601/FAMILY TO WORK CONFLICT.pdf?sequence=3&isAllowed=y

Χατζόπουλος, Ι. (2017). *Σχολική Ανάπτυξη ως Ανάπτυξη Ηγεσίας και Μάνατζμεντ: Διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.* (Μεταπτυχιακή εργασία). Ανακτήθηκε από: https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/17526/Thesis_I.Chatzopoulos.pdf?sequence=6&isAllowed=y

Αυτεπάρκεια Εκπαιδευτικών και Ευημερία Μαθητών: Ο ρόλος του Σχολείου ως Οργανισμού Μάθησης

Παπάζογλου Ασημίνα
Εκπαιδευτικός Med, PhD , Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων,
pasimin@sch.gr

Κουτούζης Μανώλης
Καθηγητής, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο,
ekoutouzis@eap.gr

Περίληψη

Τα ευρήματα της σύγχρονης βιβλιογραφίας δείχνουν ότι τα σχολεία που λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης ενισχύουν την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών και την ευημερία των μαθητών. Σκοπός της έρευνας ήταν να μελετήσει τις σχέσεις μεταξύ αυτών των μεταβλητών, στο ελληνικό πλαίσιο, μέσα από τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών και μαθητών σε εννέα δημοτικά σχολεία. Διεξήχθη μία ποσοτική έρευνα πεδίου με τη χρήση ερωτηματολογίων. Οι στατιστικές αναλύσεις έδειξαν ότι η ανάπτυξη μιας ισχυρής κουλτούρας μάθησης στα σχολεία επηρεάζει θετικά την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών και την ευημερία των μαθητών. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που νιώθουν επαρκείς ως προς το εκπαιδευτικό τους έργο ενισχύουν θετικά την ευημερία των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: αυτεπάρκεια εκπαιδευτικών, ευημερία μαθητών, σχολείο, οργανισμός μάθησης

Εισαγωγή

Οι αναφορές της εκπαιδευτικής βιβλιογραφίας δείχνουν ότι αναμφισβήτητα κάθε εκπαιδευτικός οργανισμός χρειάζεται να δημιουργήσει ένα σύστημα δομών, κανόνων και πρακτικών που διευκολύνουν τη συνεχή και συλλογική μάθηση όλων των μελών του (Fullan, 1993; Schechter, 2008). Η μάθηση σε οργανωσιακό επίπεδο συνιστά μία δυναμική διαδικασία δημιουργίας και ενσωμάτωσης γνώσης η οποία επικεντρώνεται στην ανάπτυξη των απαραίτητων πόρων και δεξιοτήτων που συμβάλλουν σε μεγαλύτερη ατομική και οργανωσιακή αποτελεσματικότητα (Correa, Morales & Pozo, 2007). Εξάλλου τα ευρήματα της έρευνας των Mitchell και Sackney (1998), Mohr και Dihter (2001) δείχνουν ότι το επίπεδο της οργανωσιακής μάθησης στα σχολεία συμβάλλει έμμεσα στην ενίσχυση των αποτελεσμάτων στους μαθητές, καθώς εστιάζει στη μάθηση των ενηλίκων, στη συνεργασία και στη παροχή υποστήριξης και ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης προς τους εκπαιδευτικούς.

Η μάθηση των μελών του οργανισμού, σε συνδυασμό με τη συνεργασία και τις ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη, ενδυναμώνουν το αίσθημα αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών (Ramey-Gassert, Shroyer & Staver, 1996), την αποτελεσματικότητα της δουλειάς τους και την επιτυχία των μαθητών στο σχολείο (Crossman & Abou-Zaki, 2003; Caprara, Barbanelli, Steca & Malone, 2006; Che Rose, Kumar & Pak, 2009). Ωστόσο, ακαδημαϊκοί, διαμορφωτές πολιτικής και εκπαιδευτικοί συμφωνούν στο ότι η εκπαίδευση για να είναι αποτελεσματική χρειάζεται να περιλαμβάνει και άλλα οργανωσιακά αποτελέσματα όπως είναι η ευημερία των μαθητών, και συγκεκριμένα η αυτοαντίληψη, η συμμετοχή και η προσαρμογή τους, τα οποία συμβάλλουν και στην ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Leithwood & Jantzi, 1998; Middlewood, Parker & Beere, 2005).

Ενώ η βιβλιογραφία τονίζει τη σημασία του μετασχηματισμού των σχολείων σε οργανισμούς μάθησης τα τελευταία 28 χρόνια, ωστόσο στην Ελλάδα υπάρχει έλλειψη εμπειρικών ευρημάτων για τη διερεύνηση της επίδρασης των σχολείων που λειτουργούν ως

οργανισμοί μάθησης στην αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών και στην ευημερία των μαθητών.

Το Σχολείο ως Οργανισμός Μάθησης: Ορισμός και Βασικές Πρακτικές

Στη σύγχρονη εποχή, νέοι τρόποι σκέψης όπως οι δημιουργικές και κριτικές προσεγγίσεις για την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων, σύγχρονοι τρόποι εργασίας που περιλαμβάνουν την επικοινωνία και τη συνεργασία, νέες δεξιότητες και ικανότητες όπως η αξιοποίηση των δυνατοτήτων που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες, και η προσαρμογή της μάθησης στα ενδιαφέροντά, τα κίνητρα και τη γενικότερη ευημερία των μαθητών είναι πλέον σημαντικά εφόδια χρήσιμα για τους μαθητές προκειμένου να μπορέσουν να διεκδικήσουν αποτελεσματικά την είσοδό τους στη δυναμική αγορά εργασίας και στο συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο (Dumont, Istance & Benavides, 2010).

Για να μπορέσουν τα σχολεία να ανταποκριθούν σε αυτή την πρόκληση είναι σημαντικό να κάνουν στρατηγικές αλλαγές και να θέσουν τη μάθηση ως το επίκεντρο και ως την πιο σημαντική πηγή του οργανωσιακού εκσυγχρονισμού (Hargreaves, 1995). Τα σχολεία που λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης είναι πιο αποτελεσματικά καθώς αναπτύσσουν δυναμικές μαθησιακές διαδικασίες, μεθόδους και στρατηγικές που ενισχύουν την ικανότητά τους να ανταποκριθούν αποτελεσματικά στο απρόβλεπτο και ταραχώδες περιβάλλον (Giles & Hargreaves, 2006; Schechter, 2008).

Οι Pedler, Burgoyne και Boydell (1997) περιγράφουν τον οργανισμό μάθησης ως «..τον οργανισμό που διευκολύνει τη μάθηση όλων των μελών του και συνεχώς μετασχηματίζει τον ίδιο και το περιβάλλον του» (σελ. 3). Ενώ, η Marquardt (1996, 2002) αντιλαμβάνεται τον οργανισμό μάθησης ως έναν οργανισμό ο οποίος εργάζεται δυναμικά και συλλογικά προκειμένου να βελτιώσει τη συλλογή, διαχείριση και χρήση της γνώσης για οργανωσιακή επιτυχία. Οι Kools και Stoll (2016) προσδιορίζουν ένα ολοκληρωμένο μοντέλο για το *Σχολείο ως Οργανισμό Μάθησης* που βασίζεται σε μία σε βάθος ανάλυση του οργανισμού μάθησης γενικά, αλλά και ειδικότερα εντός του σχολικού πλαισίου. Ορίζουν το σχολείο που «μαθαίνει» ως το «σχολείο που είναι ικανό να αλλάζει και να προσαρμόζεται συνεχώς σε νέα περιβάλλοντα και συνθήκες καθώς τα μέλη του, ατομικά και συλλογικά, μαθαίνουν πώς να πραγματοποιούν το όραμα τους» (σελ. 10). Υποστηρίζουν ότι η συλλογική προσπάθεια ενός τέτοιου σχολείου επικεντρώνεται σε επτά βασικές πρακτικές που είναι σημαντικές για την οικοδόμηση μιας βιώσιμης μαθησιακής κουλτούρας και συνιστούν τις επτά διαστάσεις της *Κλίμακας για το Σχολείο ως Οργανισμό Μάθησης* που διαμόρφωσαν (OECD, 2018a, σελ.114). Η κλίμακα αυτή μεταφράστηκε και αξιοποιήθηκε για πρώτη φορά στην Ελλάδα στα πλαίσια της έρευνας των Papazoglou και Koutouzis (2020). Ο έλεγχος αξιοπιστίας και εγκυρότητας της κατασκευής και συγκεκριμένα η Ανάλυση των Κύριων Συνιστωσών (Principal Component Analysis) που πραγματοποιήθηκε έδειξε ότι στο ελληνικό πλαίσιο, η κλίμακα αυτή περιλαμβάνει τις παρακάτω έξι βασικές διαστάσεις και εξήντα πέντε στοιχεία που εξηγούν αυτές τις διαστάσεις (Papazoglou & Koutouzis, 2020):

1. Δημιουργία συλλογικού οράματος επικεντρωμένου στη μάθηση όλων των μαθητών.
2. Προώθηση και υποστήριξη της συνεχούς επαγγελματικής/βιωματικής μάθησης για όλα τα μέλη του προσωπικού.
3. Προώθηση της ομαδικής μάθησης, της συνεργασίας και του κριτικού στοχασμού μεταξύ όλων των μελών του προσωπικού.
4. Ενσωμάτωση συστημάτων για αναζήτηση, συλλογή και ανταλλαγή γνώσης και μάθησης.
5. Μάθηση από το εξωτερικό περιβάλλον /ευρύτερο σύστημα και παράλληλα με αυτά.
6. Επίδειξη και ενίσχυση της ηγεσίας που εστιάζει στη μάθηση και την καινοτομία.

Σχολείο που «Μαθαίνει» και Ευημερία Μαθητών

Εξαιτίας του πλαισίου μέσα στο οποίο τα σχολεία έχουν αναγκαστεί να λειτουργούν τα τελευταία χρόνια, υπάρχει μία υπερβολική πίεση για επιτεύγματα. Αν και αυτό είναι θετικό, ωστόσο, ο τρόπος με τον οποίο προσδιορίζεται και μετριέται το επίτευγμα, έχει οδηγήσει

σε μία εμμονή με τα πρότυπα που αφορούν σε αποτελέσματα τα οποία υπολογίζονται μέσω των προφορικών και γραπτών εξετάσεων (Middlewood, κ. συν, 2005). Και στην Ελλάδα, η μέγιστη βελτίωση στις σχολικές επιδόσεις παραμένει μία προτεραιότητα σε βάρος άλλων πτυχών της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Φραγκούλης & Παπαδιαμαντάκη, 2012).

Οι Stoll και Louis (2007) αναφέρουν ότι η αίσθηση της σύνδεσης των μαθητών με το σχολείο μπορεί εύκολα να επισκιαστεί από την υπερεστίαση των εκπαιδευτικών με τα μαθησιακά επιτεύγματα, τις ακαδημαϊκές επιδόσεις και τη διδασκαλία που επικεντρώνεται στις γραπτές εξετάσεις. Η αδιαφορία του σχολείου για τα ευρύτερα αποτελέσματα της σχολικής ζωής υπονομεύει τη σημαντική προσφορά των σχολείων στην ευημερία του ατόμου. Ωστόσο, πρέπει να τονίσουμε ότι η ευημερία των μαθητών συνιστά σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη των δυνατοτήτων τους στο μέγιστο βαθμό. Ειδικότερα, ο Feinstein (2000) διαπίστωσε ότι οι σχέσεις των μαθητών με τους συνομηλίκους τους και η αυτοαντίληψη τους συνδέονται με τις επιτυχίες της μετέπειτα επαγγελματικής τους ζωής. Συνεπώς, η αίσθηση του «ανήκειν» στο σχολείο δεν πρέπει να θεωρείται ως ένα αναλλοίωτο χαρακτηριστικό των μαθητών καθώς διαμορφώνεται από τη πολιτική και τις πρακτικές του κάθε σχολείου και επηρεάζεται από τους εκπαιδευτικούς και τους γονείς (OECD, 2004). Το πρόγραμμα LOLSO, το οποίο υλοποιήθηκε από τους Silins, Mulford και Zarins (2002) στην Αυστραλία, αποκάλυψε ότι η *συμμετοχή, η αυτοαντίληψη και η προσαρμογή των μαθητών* εντός του σχολείου είναι σημαντικοί παράγοντες για τη μάθηση τους και συνιστούν τα επιθυμητά αποτελέσματα συμπεριφοράς που χαρακτηρίζουν ένα δυναμικό σχολείο που «μαθαίνει».

Σύμφωνα με τους Kools και Stoll (2016) ελάχιστες μελέτες έχουν ερευνήσει την επιρροή του σχολείου που «μαθαίνει στα επιτεύγματα των μαθητών. Από αυτές τις έρευνες, τα ευρήματα της έρευνας των Bowen, Rose και Ware (2006) δεν έδειξαν κάποια στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη λειτουργία 11 δημόσιων σχολείων ως οργανισμοί μάθησης στη Νότια Καρολίνα και στα αποτελέσματα των μαθητών. Αντίθετα, άλλες μελέτες ανέδειξαν τη θετική επίδραση του σχολείου που «μαθαίνει» στα επιτεύγματα –ακαδημαϊκά και ευρύτερα- των μαθητών (Teitel, 2003; Harris & van Tassel, 2005, οπ. αναφ. στο Kools & Stoll, 2016, σελ. 28).

Η Σημασία της Αυτεπάρκειας των Εκπαιδευτικών

Αναμφισβήτητα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να εκπληρώσουν την εκπαιδευτική τους αποστολή και να ανταποκριθούν στις κοινωνικές προσδοκίες εφόσον ενδυναμώνονται με τα απαραίτητα εφόδια. Η αυτεπάρκεια αποτελεί ένα τέτοιο εφόδιο που επηρεάζει την επιτυχία ή αποτυχία των εκπαιδευτικών (Jaafari, Karami & Soleimani, 2012). Η αυτεπάρκεια του εκπαιδευτικού είναι ουσιαστικά η πεποίθηση ότι έχει τις απαιτούμενες δεξιότητες να είναι αποτελεσματικός στο έργο του. Σύμφωνα με τους Caprara κ. συν. (2006) οι αυτεπαρκείς εκπαιδευτικοί δε προωθούν απλώς τη μάθηση αλλά προωθούν επίσης τη προσωπική ανάπτυξη, τον ενθουσιασμό και την υπευθυνότητα ενώ ταυτόχρονα αποτελούν πρότυπα των κατάλληλων και επιτυχημένων συμπεριφορών. Είναι έντονα πεπεισμένοι για την ικανότητά τους να αντιμετωπίσουν νέα θέματα που προκύπτουν και τείνουν να αναπτύσσουν δραστηριότητες που είναι περισσότερο απαιτητικές. Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί με περιορισμένο αίσθημα αυτεπάρκειας είναι ανεπαρκείς ως εκπαιδευτικοί και τείνουν να αποφεύγουν δραστηριότητες που θα τους έκαναν να υπερβούν τις δυνατότητές τους (Staples et al. 1999; Tobin, Muller & Turner, 2006).

Πιο συγκεκριμένα, ορισμένες μελέτες αποκαλύπτουν ότι οι εκπαιδευτικοί με υψηλό αίσθημα αυτεπάρκειας δημιουργούν ισχυρά κίνητρα μάθησης στους μαθητές τα οποία οδηγούν στην πρόοδό τους (Coladarci, 1992), συμβάλλουν στην αυξημένη παρακίνηση των μαθητών (Mojavezi & Tamiz, 2012), την αυξημένη αυτοεκτίμησή τους (Borton, 1991), την ισχυρή αυτονομία (Rose & Medway, 1981), τις θετικότερες στάσεις για το σχολείο (Miskel, Mc Donald & Bloom, 1983) και στην αυτεπάρκεια των μαθητών ενισχύοντας την εμπλοκή

τους στις δραστηριότητες της τάξης και τις προσπάθειές τους να αντιμετωπίσουν δυσκολίες (Ross, Hogaboam-Gray & Hannay, 2001).

Οι Ramey-Gassert κ. συν. (1996) διαπίστωσαν ότι η επιθυμία για συλλογικότητα, η συναδελφικότητα, η επικοινωνία και η ανθρώπινη αλληλεπίδραση, η μεντορική καθώς και οι ευκαιρίες για διαμοιρασμό συμβάλουν στην επάρκεια των εκπαιδευτικών. Παρόμοια, οι Taylor και Tashakkori (1995) διαπίστωσαν ότι η επικοινωνία των εκπαιδευτικών και η έλλειψη εμποδίων στη διδασκαλία συνιστούν δύο σημαντικούς προγνωστικούς παράγοντες του σχολικού κλίματος που επηρεάζουν την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών. Οι Hipp και Hufmann (2007) αναφέρουν ότι στα σχολεία που «μαθαίνουν» τα μέλη του προσωπικού αισθάνονται ανανεωμένα, ενδυναμωμένα και επαγγελματικά αφοσιωμένα. Όλοι θεωρούνται σημαντικοί και όλοι κατανοούν ότι τα συλλογικά επιτεύγματα είναι αυτά που πραγματικά μετρούν και αξίζουν. Η κοινή δέσμευση για μάθηση απελευθερώνει επαγγελματική ενέργεια, διαμοιράζει επαγγελματική γνώση, και εξασφαλίζει επαγγελματική δέσμευση. Ως εκ τούτου, οι διευρυμένες ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη αυξάνουν τις πιθανότητες επιτυχίας και ενισχύουν τις δεξιότητες, την επαγγελματική αυτοπεποίθηση των εργαζομένων (Mitchell & Sackney, 2007). Παρόμοια, τα ευρήματα από 104 σχολεία στο Χονγκ Κονγκ, στην έρευνα που πραγματοποίησαν οι Lu, Jiang, Yu και Li (2015), έδειξαν ότι μία ισχυρή κουλτούρα μάθησης αυξάνει την αυτεπάρκεια που αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί.

Ωστόσο, στην Ελλάδα προκύπτει βιβλιογραφικό κενό σε ότι αφορά στην επίδραση του σχολείου που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης στην ευημερία εκπαιδευτικών και μαθητών. Πιο συγκεκριμένα, δεν υπάρχουν ερευνητικά δεδομένα για την πιθανή επιρροή ενός ισχυρού μαθησιακού περιβάλλοντος στο αίσθημα αυτεπάρκειας του προσωπικού και στο αίσθημα προσαρμογής, ακαδημαϊκής αυτό-αντίληψης και συμμετοχής των μαθητών στα ελληνικά σχολεία. Επομένως, έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον να δούμε εάν και με ποιο τρόπο ο οργανισμός μάθησης επηρεάζει την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών και την ευημερία των μαθητών.

Σκοπός & Ερευνητικά Ερωτήματα

Με την παρούσα εμπειρική έρευνα επιδιώκουμε να μελετήσουμε με ποιους τρόπους η οργανωσιακή μάθηση στα σχολεία επηρεάζει την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών (μέσα από τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών) και την ευημερία των μαθητών, δηλαδή τη συμμετοχή τους στα σχολικά δρώμενα, την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον και την ακαδημαϊκή τους αυτοαντίληψη (μέσα από τις αντιλήψεις των μαθητών). Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν από τη μελέτη της βιβλιογραφίας είναι τα εξής:

1. Πώς επηρεάζει το σχολείο ως οργανισμός μάθησης την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών;
2. Πώς επηρεάζει το σχολείο ως οργανισμός μάθησης την ευημερία των μαθητών;
3. Πώς επηρεάζει η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών την ευημερία των μαθητών;
4. Πώς συνδέονται μεταξύ τους οι τρεις αυτές μεταβλητές λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο των μαθητών και το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο σπίτι τους;

Μεθοδολογικό Πλαίσιο

Στην έρευνα δόθηκε προτεραιότητα στην ποσοτική προσέγγιση συλλέγοντας αριθμητικά δεδομένα από ένα μεγάλο αριθμό ατόμων. Συγκεκριμένα, μελετήθηκαν:

1. Οι απόψεις 94 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από 9 διαφορετικά σχολεία, για το βαθμό στον οποίο το σχολείο τους λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης και για την αυτεπάρκεια που αισθάνονται σε ότι αφορά τη διδασκαλία, τη διαχείριση της τάξης τους και την ένταξη των μαθητών.
2. Οι απόψεις 497 μαθητών των Ε΄ και Στ΄ τάξεων, των παραπάνω 9 σχολείων, για την προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον, τη συμμετοχή τους, την ακαδημαϊκή

αυτοαντίληψη, το κοινωνικοοικονομικό τους επίπεδο και το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο σπίτι τους.

Επιπλέον, η μελέτη αυτή βασίζεται στο συσχετιστικό και επεξηγηματικό ερευνητικό σχεδιασμό προκειμένου να εξηγήσει τις σχέσεις μεταξύ των μεταβλητών και τον τρόπο που οι αλλαγές σε μία μεταβλητή επηρεάζουν τις αλλαγές στην άλλη. Πραγματοποιήθηκε έρευνα πεδίου, σε 9 σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, από διαφορετικά γεωγραφικά διαμερίσματα της Ελλάδας, που επιλέχθηκαν μέσω της απλής τυχαίας δειγματοληψίας. Για τη συλλογή των δεδομένων αξιοποιηθήκαν τα παρακάτω δύο ερωτηματολόγια:

α) Το **Ερωτηματολόγιο των Εκπαιδευτικών** περιλαμβάνει 2 κλίμακες:

- Μία 5/βαθμη κλίμακα για το *Σχολείο ως Οργανισμό Μάθησης (Schools as Learning Organisations Survey-SLOS)* (OECD, 2018a, σελ.114) που βασίζεται στο θεωρητικό μοντέλο των Kools και Stoll (2016).
- Μία 4/βαθμη κλίμακα για την *Αυτεπάρκεια των Εκπαιδευτικών* στη διδασκαλία, τη διαχείριση της τάξης τους και την ένταξη των μαθητών (Teachers' Self-Efficacy scale)(OECD, 2014, σελ.216), η οποία διαμορφώθηκε και αξιοποιήθηκε για τη Διεθνή Έρευνα για τη Διδασκαλία και τη Μάθηση του ΟΟΣΑ (TALIS, 2013).

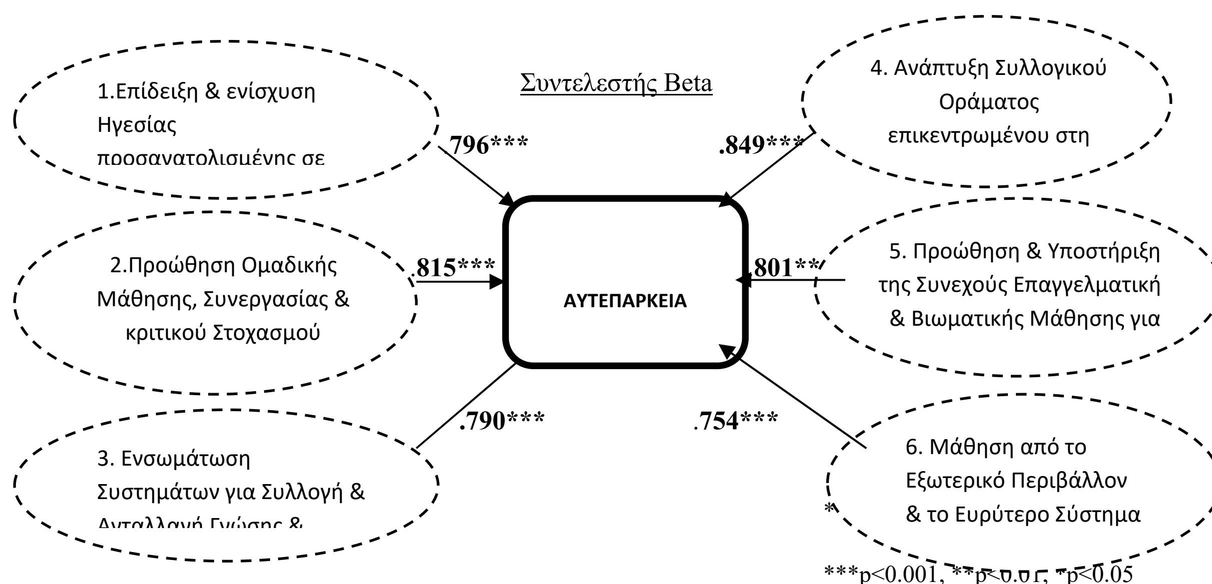
β) Το **Ερωτηματολόγιο των Μαθητών** περιλαμβάνει 5 κλίμακες:

- Μία 4/βαθμη κλίμακα για το *Κοινωνικό-Οικονομικό Επίπεδο των Μαθητών.*
- Μία 4/βαθμη κλίμακα για το *Εκπαιδευτικό Περιβάλλον στο Σπίτι του Μαθητή* .
- Μία 4/βαθμη κλίμακα για την *Προσαρμογή των Μαθητών στο Σχολικό Περιβάλλον.*
- Μία 4/βαθμη κλίμακα για τη *Συμμετοχή των Μαθητών στα Σχολικά Δρώμενα.*
- Μία 4/βαθμη κλίμακα για την *Ακαδημαϊκή Αυτοαντίληψη των Μαθητών.*

Οι παραπάνω 5 κλίμακες προήλθαν από το Ερωτηματολόγιο των Μαθητών που διαμορφώθηκε από τον ΟΟΣΑ και απευθύνεται σε μαθητές. Το ερωτηματολόγιο αξιοποιήθηκε στα πλαίσια του προγράμματος PISA (Program for International Student Assessment) για τη Διεθνή Αξιολόγηση των Μαθητών, το Φθινόπωρο του 2015.

Αποτελέσματα

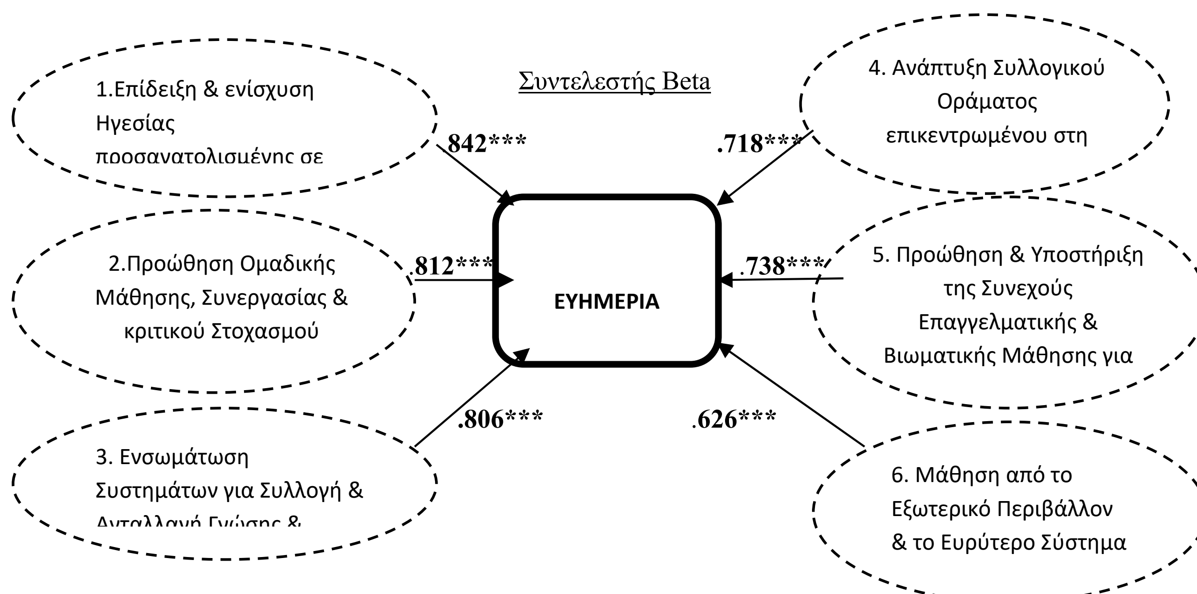
Ο έλεγχος των σχέσεων μεταξύ των μεταβλητών έγινε μέσω της απλής παλινδρόμησης στο SPSS. Βρέθηκε ότι οι έξι διαστάσεις του σχολείου που «μαθαίνει» έχουν στατιστικά σημαντική θετική σχέση με την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών. Η ανάπτυξη ενός συλλογικού οράματος για τη μάθηση όλων των μαθητών (4η διάσταση) και η προώθηση της ομαδικής μάθησης, της συνεργασίας και του κριτικού στοχασμού (2η διάσταση) έχουν πρωταρχικό ρόλο στην αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Σχέση μεταξύ των 6 διαστάσεων του σχολείου που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης με την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών

Μπορούμε λοιπόν να υποστηρίξουμε ότι βασικός σκοπός οποιουδήποτε μετασχηματισμού της κουλτούρας κάθε σχολείου θα πρέπει να είναι η βελτίωση των μαθητών σε ότι αφορά τη συμμετοχή τους, την ομαλή προσαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον και την ακαδημαϊκή αυτό-αντίληψή τους. Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας έδειξαν ότι όσο πιο επικεντρωμένος στη μάθηση είναι ένας οργανισμός τόσο μεγαλύτερη αυτεπάρκεια αισθάνονται τα μέλη του. Το αποτέλεσμα αυτό επιβεβαιώνει τα ευρήματα προηγούμενων μελετών για το σημαντικό ρόλο βασικών πρακτικών του σχολείου που «μαθαίνει» - όπως είναι η αποτελεσματική επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών (Taylor & Tashakkori, 1995), η κοινή δέσμευση για μάθηση, η συλλογική δράση, η ενδυνάμωση (Hipp & Hufmann, 2007), οι διευρυμένες ευκαιρίες για επαγγελματική ανάπτυξη (Mitchell & Sackney, 2007) και γενικότερα μία ισχυρή κουλτούρα μάθησης - στην ενίσχυση της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών (Lu κ. συν., 2015).

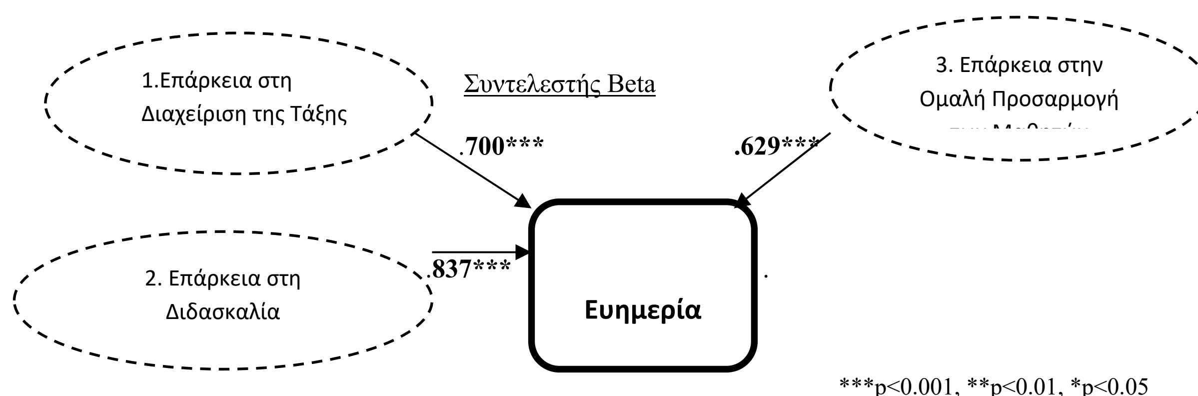
Επιπλέον, από την ανάλυση των παλινδρομήσεων διαπιστώθηκε μία στατιστικά σημαντική θετική σχέση ανάμεσα στις έξι διαστάσεις του σχολείου που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης με την ευημερία των μαθητών. Η ηγεσία που προσανατολίζεται στη μάθηση και την καινοτομία (1η διάσταση), η προώθηση της ομαδικής μάθησης, της συνεργασίας και του κριτικού στοχασμού (2η διάσταση), και η ενσωμάτωση συστημάτων για τη συλλογή και την ανταλλαγή γνώσης και μάθησης (3η διάσταση) επηρεάζουν, σε μεγαλύτερο βαθμό από τις υπόλοιπες διαστάσεις, την ευημερία των μαθητών (Σχήμα 2).



Σχήμα 2. Σχέση μεταξύ των 6 διαστάσεων του σχολείου που λειτουργεί ως οργανισμός μάθησης με την ευημερία των μαθητών

Συνεπώς, η σχέση μεταξύ του σχολείου που χαρακτηρίζεται από μία ισχυρή κουλτούρα μάθησης με την ευημερία των μαθητών είναι αναμφισβήτητα έντονη. Επομένως, η ευημερία των μαθητών μπορεί να ενισχυθεί σε ένα σχολείο το οποίο παρέχει κατεύθυνση για μάθηση, θέτει και διατηρεί τη μάθηση και την καινοτομία στο επίκεντρο των δράσεων του ενώ παράλληλα αξιοποιεί στρατηγικά τη νέα συλλογική γνώση ώστε οι ενέργειες του σχολείου να συνάδουν με τα οράματα, τους στόχους και τις αξίες του. Το εύρημα αυτό επιβεβαιώνει τα εμπειρικά ευρήματα των Silins κ. συν. (2002), Teitel (2003), Harris κ. συν. (2005) οι οποίοι διαπίστωσαν μία θετική επίδραση της λειτουργίας του σχολείου ως οργανισμού μάθησης και των αποτελεσμάτων στους μαθητές.

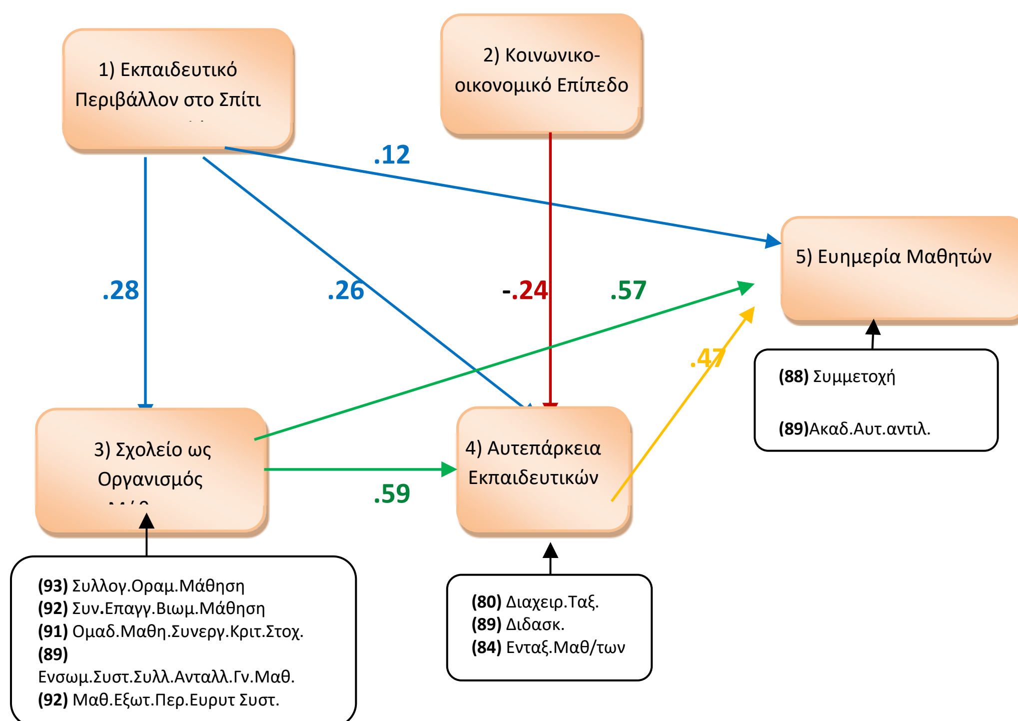
Επιπρόσθετα, οι παλινδρομήσεις έδειξαν ότι ο βαθμός στον οποίο ένας εκπαιδευτικός πιστεύει ότι μπορεί να επηρεάσει τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης των μαθητών συνδέεται θετικά με την ευημερία των μαθητών. Κυρίως, το αίσθημα της αυτεπάρκειας στη διδασκαλία και στη διαχείριση της τάξης επηρεάζει σημαντικά την προσαρμογή, τη συμμετοχή και την ακαδημαϊκή αυτοαντίληψη των μαθητών (Σχήμα 3).



Σχήμα 3. Σχέση μεταξύ των 3 διαστάσεων της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών με την ευημερία των μαθητών

Αυτός ο στενός σύνδεσμος μεταξύ της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών και της ευημερίας των μαθητών αποδεικνύει ότι όσο πιο επαρκείς νιώθουν οι εκπαιδευτικοί για το εκπαιδευτικό τους έργο, τόσο πιο αποτελεσματικά οι ίδιοι θα ενεργήσουν ώστε να πραγματοποιήσουν την εκπαιδευτική τους αποστολή και να ανταποκριθούν στο μέγιστο βαθμό στις εκπαιδευτικές και κοινωνικές προκλήσεις. Αυτό το εύρημα εναρμονίζεται με τα αποτελέσματα διαφόρων μελετών που έχουν διεξαχθεί σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, για τη σχέση μεταξύ αυτών των δύο μεταβλητών, επιβεβαιώνοντας τον καθοριστικό ρόλο των πεποιθήσεων των εκπαιδευτικών για τις εκπαιδευτικές τους ικανότητες και συναισθήματα ευημερίας των μαθητών (Rose & Medway, 1981, Coladarci, 1992, Mojavezi & Tamiz, 2012).

Τέλος, ο έλεγχος και η εκτίμηση των σχέσεων μεταξύ όλων των μεταβλητών (ταυτόχρονα), του ερευνητικού μοντέλου που μελετήσαμε, καθώς και των σχέσεων της κάθε μεταβλητής με τις επιμέρους διαστάσεις της πραγματοποιήθηκε μέσω του Μοντέλου Δομικών Εξισώσεων Ελάχιστων Τετραγώνων (Partial Least Squares Path Modeling-PLS/PM) το οποίο συνδυάζει χαρακτηριστικά της Ανάλυσης Κυρίων Συνιστωσών και της Πολλαπλής Παλινδρόμησης. Οι έλεγχοι έδειξαν ότι όλες οι επιμέρους διαστάσεις που εξηγούν τις μεταβλητές του σχολείου ως οργανισμού μάθησης, της αυτεπάρκειας των εκπαιδευτικών και της ευημερίας των μαθητών πρέπει να διατηρηθούν στο μοντέλο. Επίσης, το σχολείο ως οργανισμός μάθησης έχει τη μεγαλύτερη επίδραση στην αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών και την ευημερία των μαθητών. Όμως και η αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό την ευημερία των μαθητών, ενώ το εκπαιδευτικό περιβάλλον στο σπίτι του μαθητή ενισχύει σημαντικά το αίσθημα αυτεπάρκειας του εκπαιδευτικού και την ευημερία του μαθητή.



Σχήμα 4. Σχέση μεταξύ των 5 Διαστάσεων μέσω του Μοντέλου Δομικών Εξισώσεων Ελάχιστων Τετραγώνων

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας δείχνουν ότι η οργανωσιακή μάθηση συνιστά ένα κρίσιμο συστατικό για τη σχολική αποτελεσματικότητα, αφού τα σχολεία που λειτουργούν ως οργανισμοί μάθησης αναπτύσσουν διαδικασίες, στρατηγικές και δομές οι οποίες ενισχύουν την αυτεπάρκεια των εκπαιδευτικών και την ευημερία των μαθητών.

Λαμβάνοντας υπόψη το βαθμό στον οποίο βρήκαμε ότι τα ελληνικά σχολεία έχουν αναπτύξει τις έξι διαστάσεις του οργανισμού μάθησης και τις επιμέρους πτυχές της κάθε διάστασης (Papazoglou & Koutouzis, 2020), μπορούμε να υποστηρίξουμε ότι προκειμένου να ενισχυθεί ο βαθμός μετασχηματισμού των ελληνικών σχολειών σε οργανισμούς μάθησης, η ελληνική εκπαιδευτική πολιτική χρειάζεται να επικεντρωθεί σε πρακτικές προόδου, όπως είναι: 1) η αυξημένη αυτονομία και ευελιξία των σχολικών μονάδων σε συνδυασμό με τη λογοδοσία και με μια ισχυρή κουλτούρα αξιολόγησης και διαφάνειας (OECD, 2017), 2) η παροχή περισσότερων αρμοδιοτήτων στους εκπαιδευτικούς ηγέτες χρειάζεται να συνδυαστεί με την κατάλληλη προετοιμασία τους για ένα έργο ύψιστης σημασίας και την παροχή του κατάλληλου πλαισίου δυνατοτήτων σε αυτούς (γνώση, δεξιότητες και συμπεριφορές που χρειάζονται ώστε να οδηγήσουν το σχολείο προς τη μάθηση και την πρόοδο) (OECD, 2018b, 2019), 3) η δημιουργία ενός εκπαιδευτικού σχεδίου και συστήματος που θα παρέχει στα σχολεία τις απαιτούμενες συνθήκες και προϋποθέσεις για την υποστήριξη της ατομικής και συλλογικής επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών και τελικά της οργανωσιακής μάθησης (OECD, 2017, 2019), 4) ο επαναπροσδιορισμός αποτελεσματικότητας του σχολείου και των εκπαιδευτικών μέσω της θέσπισης ενός πλαισίου επαγγελματικών δεξιοτήτων για τους εκπαιδευτικούς το οποίο θα υποστηρίζει την ατομική τους μάθηση και ανάπτυξη, την οργανωσιακή μάθηση και την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών (OECD,2019), 5) ο σχεδιασμός και η υλοποίηση άρτια

δομημένων και οργανωμένων προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των νεοδιορισμένων εκπαιδευτικών καθώς και επιμορφωτικά προγράμματα ή σεμινάρια για τις απαραίτητες δεξιότητες και ικανότητες που θα περιληφθούν στο προαναφερόμενο πλαίσιο ικανοτήτων (Kools & Stoll, 2016; OECD, 2018b), και 6) ο διαμοιρασμός παραδειγμάτων σύγχρονων μαθησιακών συστημάτων, οι συνεργίες σχολείων και δικτύων και η εξοικείωση με τα εκπαιδευτικά δίκτυα (OECD, 2015, 2017).

Οι παραπάνω προτάσεις αποτελούν σημαντικά βήματα που το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων χρειάζεται να ακολουθήσει προκειμένου να υποστηρίξει το μετασχηματισμό των σχολείων σε ισχυρούς οργανισμούς μάθησης, να βελτιώσει περαιτέρω τη μάθηση και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και κατά συνέπεια τη μάθηση και την ευημερία των μαθητών, με άλλα λόγια την ανάπτυξη, επάρκεια και αποτελεσματικότητα του σχολείου.

Αναφορές

Borton, W. (1991). *Empowering teachers and students in a restructuring school: A teacher efficacy interaction model and the effect on reading outcomes*. Paper presented at the annual Meeting of the American Educational Research Association, Chicago.

Bowen, G.L., Rose, R.A., & Ware, W.B. (2006). The reliability and validity of the School Success Profile Learning Organization Measure. *Evaluation and Program Planning, 29*, 97-104.

Caprara, G. V., Barbaranelli, C., Borgogni, L., & Steca, P. (2003). Efficacy beliefs as determinants of teachers' job satisfaction. *Journal of Educational Psychology, 95*, 821-832.

Che Rose, R., Kumar, N., & Pak, O.G. (2009). The effect of organizational learning on organizational commitment, job satisfaction and work performance. *The Journal of Applied Business Research, 25*(6), 55-66.

Coladarci, T. (1992). Teachers' sense of efficacy and commitment to teaching. *The Journal of Experimental Education, 60*(4), 323-337.

Correa, F. A., Morales, V. J. & Pozo, E. C. (2007). Leadership and organizational learning's role on innovation and performance: lessons from Spain. *Industrial Marketing Management 36*(3), 349-359.

Crossman, A. & Abou-Zaki, B. (2003). Job satisfaction and employee performance of Lebanese banking staff. *Journal of Managerial Psychology, 18*(4), 368-376.

Dumont, H., Istance, D. & Benavides, F. (Eds.) (2010). *The nature of learning: Using research to inspire practice. Educational Research and Innovation*. Paris:OECD Publishing,.

Φραγκούλης, Γ, & Παπαδιαμαντάκη, Γ. (2012). Η σχολική μονάδα ως πεδίο διαπραγμάτευσης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Εκδ.), *Σύγχρονα θέματα εκπαιδευτικής πολιτικής* (σελ. 227-253). Αθήνα: Επίκεντρο.

Fullan, M. (1993). *Change forces: Probing the depths of educational reform*. London: Falmer.

Giles, C. & Hargreaves, A. (2006). The sustainability of innovative schools as learning organizations and professional learning communities during standardized reform. *Educational Administration Quarterly, 42*(1), 124-156.

Hargreaves, D. (1995). School culture, school effectiveness and school improvement. *School Effectiveness & School Improvement, 6*(1), 23-46.

Harris, M. & van Tassel, F. (2005). The professional development school as learning organization. *European Journal of Teacher Education, 28*(2), 179-194.

Hipp, K. K. & Hufmann, J. B. (2007). Using assessment tools as frames for dialogue to create and sustain professional learning communities. Στο L. Stoll & K. S. Louis (Εκδ.), Professional learning communities (σελ. 119-131). Berkshire, UK: Open University Press.

Jaafari, P., Karami, S., & Soleimani, N. (2012). The relationship among organizational climate, organizational learning and teachers' self efficacy. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 47,* 2212-2218.

Kools, M. & Stoll, L. (2016). *What makes a school a learning organisation? OECD Education Working Papers (No. 137)*. Paris: OECD Publishing.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (1998, April). *Distributed leadership and student engagement in school.* Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association, San Diego.

Lu, J., Jiang, X., Yu, H. & Li, D. (2014). Building collaborative structures for teachers' autonomy and self-efficacy: the mediating role of participative management and learning culture. *School Effectiveness and School Improvement, 26*(2), 240-257.

Marquardt, M. J. (1996). *Building the learning organization: a systems approach to quantum improvement and global success*. New York: McGraw-Hill.

Marquardt, M. J. (2002). *Building the learning organization: Mastering the five elements for corporate learning.* Palo Alto: Davies-Black Press.

Middlewood, D., Parker, R. & Beere, J. (2005). *Creating a learning school*. London: Sage Publications.

Miskel, C., McDonald, D., & Bloom, S. (1983). Structural and expectancy linkages within schools and organizational effectiveness. *Educational Administration Quarterly, 19,* 49−82.

Mitchell, C. & Sackney, L. (1998). Learning about organizational learning. Στο K. Leithwood & K. Louis (Εκδ.), Organizational Learning in Schools (σελ. 177-199). Lisse:Swets and Zeitlinger.

Mitchell, C. & Sackney, L. (2007). Extending the learning community: A broader perspective embedded in policy. Στο L. Stoll & K. S. Louis (Εκδ.), *Professional learning communities* (σελ. 30-44). Berkshire, UK: Open University Press.

Mohr, N. & Dichter, A. (2001). Building a learning organisation. *Phi Delta Kappan, 82*(10), 744-747.

Mojavezi, A. & Tamiz, M. P. (2012). The impact of teacher self-efficacy on the students' motivation and achievement. *Theory and Practice in Language Studies, 2*(3), 483-491.

OECD (2004). *Learning for tomorrow' s world: First results from PISA 2003*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2015). Schooling redesigned: Towards innovative learning systems, educational research and innovation. Educational Research and Innovation. Paris: OECD Publishing.

OECD (2017). *Education policy in Greece; A preliminary assessment*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2018a). *Developing Schools as Learning Organisations in Wales, Implementing Education Policies*. Paris: OECD Publishing.

OECD (2018b*). Education for a Bright Future in Greece, Reviews of National Policies for Education.* Paris: OECD Publishing.

OECD (2019). *TALIS 2018 results (Volume I)*. Paris: OECD Publishing.

Papazoglou, A. & Koutouzis, M. (2020). Schools as learning organisations in Greece: Measurement and first indications. *European Journal of Education, 55*(1), 43-57.

Pedler, M., Burgoyne, J., & Boydell, T. (1997). *The learning company: A strategy for sustainable development (2nd edition)*. London: McGraw-Hill.

Ramey-Gassert, L., Shroyer, M.G., & Staver, J.R. (1996). A qualitative study of factors influencing science teaching self-efficacy of elementary level teachers. *Science Education, 80*(3), 283–315.

Rose, J., & Medway, F. (1981). Measurement of teachers' belief in their control over student outcomes. *Journal of Educational Research, 74,* 185−190.

Ross, J. A., Hogaboam, A. & Gray, P. (2004). Prior student achievement, collaborative school processes and collective teacher efficacy. *Leadership and Policy in Schools, 3*(3), 163-188.

Schechter, C. (2008). Organizational learning mechanisms: The meaning, measure and implications for school improvement. *Educational Administration Quarterly, 44* (2), 155-186.

Silins, H. C., Mulford, W. R. & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly, 38*(5), 613-642.

Staples, S.D., Hulland, J.S. & Higgins, C.A. (1999). A self-efficacy theory explanation for the management of remote workers in virtual organizations. *Organization Science, 10*(6), 758-776.

Stoll, L. & Louis, K. S. (2007). Professional learning communities: elaborating new approaches. Στο L. Stoll & K.S. Louis (Εκδ.), *Professional learning communities: Divergence, depth, and dilemmas*, σελ. 1-14. Berkshire, UK: Open University Press.

Taylor, D.L. & Tashakkori, A. (1995). Decision participation and school climate as predictors of job satisfaction and teachers sense of efficacy. *Journal of Experimental Education, 63*(3), 217–230.

Teitel, L. (2003). *The professional development schools handbook*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.

Tobin, T. J., Muller, R. O., & Turner, L. M. (2006). Organizational learning and climate as predictors of self-efficacy. *Social Psychology of Education, 9*, 301-319.

Ο ρόλος της ηγεσίας και των κινήτρων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Κοζάνης

Πολατσίδου Αντωνία
Βρεφονηπιοκόμος, Γ.Ε.Λ. Σερβίων,
antoniapol1@yahoo.gr

Μαλέτσκος Αθανάσιος
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Δυτικής Μακεδονίας,
maletskos@sch.gr

Περίληψη

Η εργασία επικεντρώνεται στον ρόλο της ηγεσίας και των κινήτρων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Η ηγεσία στον εκπαιδευτικό χώρο καλείται να διασφαλίσει ότι οι παράγοντες που παρακινούν τους εκπαιδευτικούς επηρεάζουν και την παραγωγικότητα και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας. Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Κοζάνης δείχνουν να ενδιαφέρονται πολύ να αποκτήσουν νέες γνώσεις, δεξιότητες και ταλέντα και επιθυμούν σε πολύ μεγάλο βαθμό να συμμετάσχουν στις προσπάθειες, δράσεις, ενέργειες και δραστηριότητες που αναλαμβάνονται από τη σχολική μονάδα ή την κοινότητα και έχουν ως στόχο τη βελτίωση των επαγγελματικών και διδακτικών δεξιοτήτων τους. Δηλώνουν πως δεν παρακινούνται από τη στάση που τηρεί η εκπαιδευτική ηγεσία, σχετικά με την επιμόρφωση και τις ευκαιρίες που τους δίνονται, αλλά τονίζουν πως η ηγεσία των σχολικών μονάδων μπορεί να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δράσεις που οδηγούν σε καλύτερα αποτελέσματα τη σχολική μονάδα και στην επαγγελματική τους ανάπτυξη.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικοί, επαγγελματική ανάπτυξη, ηγεσία, κίνητρα

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν με ξεχωριστό τρόπο τα κίνητρα για την επαγγελματική τους ανάπτυξη, καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού είναι ιδιαίτερο, όπως και τα κίνητρά τους. Σύμφωνα με έρευνα του OECD (2005) τα πιο συνηθισμένα αίτια επιλογής του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού στις δυτικές χώρες είναι η επιθυμία για συνεργασία με παιδιά, οι ευκαιρίες που προσφέρει το επάγγελμα για πνευματική ολοκλήρωση και η κοινωνική προσφορά που το χαρακτηρίζει. Οι ηγέτες στον εκπαιδευτικό κλάδο μπορεί να δυσκολεύονται στη μέτρηση του βαθμού παρακίνησης που υπάρχει στο εκπαιδευτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων και να μην έχουν τη γνώση ή την κατάρτιση ώστε να προωθήσουν την ύπαρξη τέτοιων παραγόντων και κατ' επέκταση να παρακινήσουν τους εκπαιδευτικούς (Barnett & McCormick, 2003).

Στόχος της εργασίας είναι η διερεύνηση του ρόλου της ηγεσίας και των κινήτρων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Κοζάνης. Δεδομένων των δυσκολιών που έγκειται στην παρακίνηση των εκπαιδευτικών η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην εύρεση των κινήτρων που οδηγούν σε μεγαλύτερη αποτελεσματικότητα στη σχολική μονάδα, αλλά και σε επαγγελματική εξέλιξη τους εργαζομένους σε αυτή καθώς και στο ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων στην έρευνα, που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Κοζάνης, χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο στο πλαίσιο της ποιοτικής μεθόδου έρευνας. Το εργαλείο ανάλυσης δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε είναι το στατιστικό πακέτο εργασίας SPSS 20.0 καθώς περιέχει πολλές δυνατότητες

απεικόνισης ποσοτικών δεδομένων και αποδίδει εύκολα και γρήγορα αποτελέσματα (Χαλικιάς, κ.ά., 2015).

Θεωρητική ανάλυση

Ο ρόλος της ηγεσίας στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών

Η επαγγελματική παρακίνηση μπορεί να προσδιοριστεί ως η επιθυμία και προθυμία των εκπαιδευτικών να αφοσιωθούν σε δραστηριότητες που προωθούν την αποτελεσματική διδασκαλία σε μια προσπάθεια να επιτευχθεί η μάθηση των μαθητών (Han & Yin, 2016). Η επαγγελματική ενδυνάμωση διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Μέσα από την παρακίνηση των εργαζομένων επιτυγχάνεται η μέγιστη δυνατή απόδοση και η υψηλότερη εργασιακή ικανοποίηση. Η επαγγελματική ενδυνάμωση αφορά στη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, στην ισχύ των ικανοτήτων τους να επηρεάζουν αυτές τις αποφάσεις, στο κύρος και στο σεβασμό που εμπνέουν στους συναδέλφους τους, στην επαγγελματική τους αυτονομία, στην ανάληψη ευθύνης για τη βελτίωση των δεξιοτήτων τους και στην ανάπτυξη του αισθήματος επάρκειάς τους (Short & Rinehart, 1992).

Το θέμα της παρακίνησης οφείλει να απασχολεί την εκπαιδευτική ηγεσία καθώς αποτελεί παράγοντα που συνδέεται με την αποτελεσματικότητα στην εκπαίδευση, στο πλαίσιο της σημασίας που διαδραματίζουν τα κίνητρα ενός εργαζόμενου για την επιτυχία του οργανισμού στον οποίο εργάζεται (Bolman & Deal, 2013). Οι εκπαιδευτικοί που παρακινούνται ασχολούνται περισσότερο με τη μαθησιακή διαδικασία με αποτέλεσμα οι τελικοί επωφελούμενοι να είναι οι μαθητές. Υπό αυτή τη σκοπιά οι εκπαιδευτικοί μπορούν να καθορίσουν το βαθμό επιτυχίας ή αποτυχίας της εκπαιδευτικής μονάδας στην οποία εργάζονται και για αυτό οι ηγέτες των σχολικών μονάδων πρέπει να απασχολούνται με την παρακίνηση των εκπαιδευτικών (Koran, 2015).

Τα στελέχη εκπαίδευσης χρειάζεται να συνεισφέρουν στη δημιουργία ενός εργασιακού περιβάλλοντος που να επηρεάζει θετικά την παρακίνηση των εκπαιδευτικών. Το σχολικό σύστημα δεν μπορεί να επιτύχει πολλά περισσότερα από το επίπεδο κινήτρων που παράσχει στους εκπαιδευτικούς του. Οι παράγοντες που συμβάλλουν αισθητά στη βελτίωση της δέσμευσης και της αφοσίωσης των εκπαιδευτικών αποτελούν ζητούμενο και υψηλή προτεραιότητα για τους ηγέτες των σχολικών μονάδων (Nyam, 2014).

Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας αναλαμβάνει πολλά καθήκοντα που σχετίζονται με το χειρισμό του ανθρώπινου δυναμικού, με την οργάνωση του σχολείου και με το κοινωνικό περιβάλλον του σχολείου. Οφείλει να γνωρίζει ότι οι άνθρωποι με την εργασία τους επιδιώκουν και την ικανοποίηση των βασικών ψυχολογικών τους αναγκών όπως είναι η ανάγκη αναγνώρισης και δημιουργικότητας. Ο διευθυντής θα μπορούσε να καταβάλλει τη μεγαλύτερη δυνατή προσπάθεια για να επικρατεί στο σχολείο του το κατάλληλο ψυχολογικό κλίμα και να καλλιεργεί ενεργά ένα θετικό περιβάλλον, για την όσο το δυνατό αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου (Σαΐτης, 2007).

Τα κίνητρα παρακίνησης και ανάπτυξης των εργαζομένων

Η παρακίνηση είναι μια εσωτερική διαδικασία ώθησης της συμπεριφοράς του ανθρώπου προς τους στόχους των οποίων η πραγματοποίηση έχει ως αποτέλεσμα την ικανοποίηση των αναγκών (Μπουραντάς, 2005). Τα άτομα παρωθούνται μέσω των κινήτρων να γίνουν πιο αποδοτικά στην εργασία τους. Τα κίνητρα αποτελούν όλους τους επίκαιρους, στιγμιαίους, παροδικούς παράγοντες που κάτω από δεδομένες προϋποθέσεις μιας κατάστασης οδηγούν σε πράξεις και τις ολοκληρώνουν. Η παρώθηση εξαρτάται από την εκάστοτε κατάσταση και είναι βραχυπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο γεγονός (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008).

Τα κίνητρα παρακίνησης και ανάπτυξης αφορούν μια εσωτερική διαδικασία του ατόμου που επηρεάζει και επηρεάζεται από την ανθρώπινη συμπεριφορά και τη διατήρησή της έπειτα από συγκεκριμένα ερεθίσματα ώστε να επιτευχθεί ένας συγκεκριμένος στόχος

(Woodfolk, 2007). Τα κίνητρα δεν είναι απαραίτητο ότι αποτελούν απόρροια μιας συνειδητής διαδικασίας. Σύμφωνα με τον Keller (1992) υπάρχουν ορισμένες στρατηγικές που μπορούν να αναπτυχθούν για την αποτελεσματική ανάπτυξη των κινήτρων. Για παράδειγμα, μπορεί στόχος να είναι η διατήρηση των κινήτρων που μπορεί να επιτευχθεί με τη διατήρηση των εκπαιδευτικών τμημάτων σε σχετικά μικρή κλίμακα, ή η ενίσχυση της προσοχής με την προσέλκυση των ενδιαφερομένων με τη χρήση εργαλείων εκπαιδευτικού σχεδιασμού και μαθησιακής διαδικασίας

Το κίνητρο είναι η επιθυμία του ατόμου να επιτύχει, να συμμετέχει στην εργασία του, να εκτελέσει ένα δύσκολο στόχο. Σύμφωνα με τους Keller et al. (1978) τα άτομα με υψηλή παρακίνηση διακρίνονται για την χαρά που τους προσφέρει η εργασία τους, αρέσκονται στην αξιολόγηση της ατομικής τους προόδου και εξέλιξης, χαίρονται να ασκούν έλεγχο στην απόδοσή τους και έχουν μια μακροχρόνια προοπτική. Η επαγγελματική ανάπτυξη έχει διάρκεια σε όλη τη ζωή ενός εργαζόμενου, αποτελεί σημαντικό μέρος της προσωπικής του ανάπτυξης, μπορεί να λειτουργήσει ως μέσο για την ασφάλεια σε ένα αβέβαιο περιβάλλον, διασφαλίζει ότι οι εργαζόμενοι ανταποκρίνονται στις αλλαγές και εξελίξεις του εξωτερικού τους περιβάλλοντος και οι εργοδότες διασφαλίζουν την ύπαρξη ευέλικτου και ικανού ανθρώπινου δυναμικού (Friedman & Phillips, 2004).

Το άτομο λειτουργεί ως προσωπικότητα σε διαφορετικούς ρόλους (οικογενειακό, επαγγελματικό, κοινωνικό) οι οποίοι επηρεάζουν ο ένας τον άλλον και συνδιαμορφώνουν το άτομο. Ωστόσο, καθώς οι ρόλοι αυτοί είναι δυναμικοί και όχι σταθεροί, προκύπτουν αλλαγές οι οποίες ενδέχεται να επηρεάσουν και τις άλλες παραμέτρους και πτυχές του εαυτού ή και του χαρακτήρα του ατόμου (Patton & McMahon, 2014). Η επαγγελματική ανάπτυξη μπορεί να επιτευχθεί με την παρακολούθηση διά ζώσης ή εξ αποστάσεως σεμιναρίων, συμμετοχή σε δράσεις και εργαστήρια καθώς και εκδηλώσεις ανάπτυξης ικανοτήτων και αφορά την δομημένη επαγγελματική μάθηση η οποία καταλήγει σε αλλαγές στις εργασιακές πρακτικές και βελτιώσεις στα αποτελέσματα του οργανισμού (Darling – Hammond et al, 2017).

Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αφορά όλες τις φυσικές μαθησιακές εμπειρίες και τις συνειδητές και σχεδιασμένες δράσεις που στοχεύουν στο όφελος του ατόμου, της ομάδας ή του σχολείου και μπορούν να συνεισφέρουν στην ποιότητα της εκπαίδευσης μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης (Day, 2003).

Μεθοδολογία της έρευνας

Για την έρευνα επιλέχθηκε ως πιο κατάλληλη η ποσοτική μέθοδος καθώς σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Κοζάνης για τον ρόλο της ηγεσίας και των κινήτρων στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Η ποσοτική έρευνα θεωρείται κατάλληλη για την εξέταση της ορθότητας ερευνητικών υποθέσεων (Creswell, 2011). Σύμφωνα με την Τηλικίδου (2004) μια δημοφιλής μέθοδος συγκέντρωσης των πρωτογενών δεδομένων που χρησιμοποιούνται στην έρευνα πεδίου είναι η δημοσκόπηση. Το εργαλείο συλλογής δεδομένων που επιλέχθηκε για την εκπόνηση της παρούσας έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο αφού θεωρείται βασικό μέσο σε δειγματοληπτικές έρευνες και γενικά σε δράσεις όπου απαιτείται η συγκέντρωση στοιχείων (Χαλικιάς κ,ά, 2015). Η έρευνα διεξήχθη το πρώτο τρίμηνο του σχολικού έτους 2020-21 και συμμετείχαν 192 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Π.Ε. Κοζάνης και συγκεκριμένα 60 άντρες (31,25%) και 132 γυναίκες (68,75%).

Αποτελέσματα

Οι εκπαιδευτικοί είναι ιδιαίτερα ικανοποιημένοι από την επαγγελματική τους επιλογή και παρακινούνται από το ίδιο το επάγγελμα που τους επιτρέπει να ικανοποιήσουν όλες τις φυσιολογικές και καθημερινές τους ανάγκες όπως την τροφή, τη στέγαση και άλλες. Από τις απαντήσεις των συμμετεχόντων στην έρευνα φαίνεται πως δεν παρακινούνται από τη στάση που τηρούν τα στελέχη εκπαίδευσης σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών,

τους κινδύνους ασφάλειας και υγιεινής στον επαγγελματικό χώρο, δηλαδή στη σχολική μονάδα και από τις ευκαιρίες που τους δίνονται από αυτήν όσον αφορά στην κατανόηση της απόδοσής τους. Η μεταβλητή «Κίνητρα παρακίνησης» παρουσιάζει μέσο όρο 3,718 και τυπική απόκλιση 0,953, παρουσιάζει υψηλή βαθμολογία και τυπική απόκλιση σε φυσιολογικές τιμές (πίνακας 1).

Πίνακας 1. Κίνητρα παρακίνησης των εκπαιδευτικών

Κίνητρα παρακίνησης		
1. Έχω ένα επάγγελμα με το οποίο μπορώ να ικανοποιήσω όλες τις φυσιολογικές μου ανάγκες (τροφή, στέγη κλπ.).	4,141	0,848
2. Το σχολείο στο οποίο εργάζομαι δεν εκτίθεται σε κινδύνους που μπορούν να οδηγήσουν σε προβλήματα υγείας.	3,219	1,200
3. Αισθάνομαι ασφάλεια στο σχολείο όπου εργάζομαι.	3,609	1,125
4. Οι ανώτεροί μου δεν προσπαθούν να περιορίσουν/εμποδίσουν την εξέλιξή μου.	4,104	0,965
5. Οι συνάδελφοί μου δεν προσπαθούν να βλάψουν την καριέρα μου.	3,995	0,957
6. Έχω πολλούς φίλους στο σχολείο όπου εργάζομαι.	3,734	1,047
7. Το σχολείο όπου εργάζομαι συμβάλλει στην αναγνώρισή μου ως εκπαιδευτικό.	3,750	0,992
8. Οι συνάδελφοί μου βοηθούν ο ένας τον άλλον στο εργασιακό περιβάλλον	3,526	0,992
9. Σέβομαι τον εαυτό μου που επέλεξε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.	4,453	0,771
10. Οι άνθρωποι με σέβονται λόγω του επαγγέλματός μου.	3,370	0,978
11. Είμαι δημοφιλής στον χώρο εργασίας μου εξαιτίας των επαγγελματικών μου γνώσεων και των ικανοτήτων μου.	3,745	0,876
12. Αισθάνομαι σαν στο σπίτι μου όταν είμαι στη δουλειά.	3,734	1,096
13. Θεωρώ τον εαυτό μου καταρτισμένο για διδασκαλία.	4,130	0,708
14. Το σχολείο όπου εργάζομαι μου παρέχει επαρκείς πόρους για να βελτιώσω την εργασία μου.	3,266	1,022
15. Η διδασκαλία αποτελεί ιδανικό επάγγελμα για εμένα.	4,125	0,883
16. Μπορώ να χρησιμοποιήσω τη δημιουργικότητά μου στο σχολείο όπου εργάζομαι.	3,964	0,912
17. Η διδασκαλία δίνει νόημα στη ζωή μου.	3,927	0,973
18. Η δουλειά μου μού προσφέρει ελευθερία και εξουσία.	3,328	1,039
19. Η δουλειά μου συνεισφέρει στην εξέλιξη της κοινωνίας και του κράτους.	3,953	0,911
20. Έχω ένα επάγγελμα που ταιριάζει στις προσδοκίες των άλλων από εμένα.	3,620	0,861
21. Μου δίνονται ευκαιρίες που διευρύνουν τις επαγγελματικές μου γνώσεις	3,604	0,932
22. Νομίζω ότι κάνω σωστά τη δουλειά μου.	4,214	0,702
23. Οι άνθρωποι στο σχολείο μου με θεωρούν ως επιτυχημένο εκπαιδευτικό.	3,995	0,705

24. Το σχολείο όπου εργάζομαι προωθεί τη διά βίου μάθηση.	3,406	1,093
25. Το σχολείο μου δίνει την ευκαιρία να μάθω αν κάνω σωστά τη δουλειά μου ή όχι.	3,260	1,005
26. Ακούω νέες ιδέες στον εργασιακό μου χώρο σχετικές με το επάγγελμά μου.	3,401	0,976
27. Έχω μια δουλειά που με βοηθά να επιτυγχάνω τους προσωπικούς μου στόχους στη ζωή.	3,656	0,947
28. Τα στελέχη εκπαίδευσης επιδιώκουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.	3,135	0,947
29. Το σχολείο μου υιοθετεί μια δημοκρατική και συμμετοχική προσέγγιση σε σχέση με τη διοίκηση και επίβλεψη.	3,505	1,093
30. Η διεύθυνση του σχολείου ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.	3,682	1,022
Σύνολο	**3,718**	**0,953**

Όσον αφορά στην κλίμακα των κινήτρων παρακίνησης και επαγγελματικής ανάπτυξης, τα έξι στοιχεία (πρόταση 14, 18, 21, 24, 25 και 26) που συνθέτουν τον πρώτο παράγοντα αφορούν τη βελτίωση των εκπαιδευτικών και επομένως ο πρώτος παράγοντας ονομάζεται «ανάπτυξη και βελτίωση εκπαιδευτικών». Ο δεύτερος παράγοντας απαρτίζεται από 6 στοιχεία (πρόταση 9, 15, 16, 17, 19 και 22) και αφορά την αυτοπραγμάτωση των εκπαιδευτικών με έμφαση στην κοινωνική προσφορά και το αντίκτυπο του επαγγέλματός τους. Για αυτό ο δεύτερος παράγοντας ονομάστηκε «Αυτοπραγμάτωση και κοινωνική προσφορά».

Ο τρίτος παράγοντας αποτελείται από 5 στοιχεία (πρόταση 5, 6, 7, 8 και 12) και αφορά την αποδοχή από τον κοινωνικό περίγυρο του εκπαιδευτικού. Για αυτό ονομάστηκε «κοινωνική αποδοχή». Ο τέταρτος παράγοντας αποτελείται από 3 στοιχεία (πρόταση 10, 20 και 28) που αφορούν τον σεβασμό που κερδίζουν οι εκπαιδευτικοί από τον κλάδο τους. Έτσι, ο τέταρτος παράγοντας ονομάστηκε «Σεβασμός». Ο πέμπτος παράγοντας απαρτίζεται και αυτός από τρία στοιχεία (πρόταση 4, 9 και 30) και αφορά τις ευκαιρίες που δίνονται στους εκπαιδευτικούς προκειμένου να αναπτυχθούν επαγγελματικά. Για αυτό ονομάστηκε «ευκαιρίες ανάπτυξης».

Ο έκτος παράγοντας αποτελείται από τρία επίσης στοιχεία (πρόταση 11, 13 και 23) που αφορούν την αναγνώριση που λαμβάνουν οι εκπαιδευτικοί από τον δικό τους κλάδο και ονομάστηκε «Αναγνώριση επαγγελματικού περιβάλλοντος». Ο έβδομος παράγοντας απαρτίζεται από δύο στοιχεία (προτάσεις 2 και 3) που αφορούν την ασφάλεια στον χώρο όπου εργάζονται οι εκπαιδευτικοί και ονομάστηκε «Ασφάλεια». Τέλος, ο όγδοος παράγοντας αποτελείται επίσης από δύο στοιχεία (προτάσεις 1 και 27) που αφορούν σε οικονομικά ζητήματα που σχετίζονται με την παρακίνηση και την ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και ονομάστηκε «οικονομικοί παράγοντες».

Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της παραγοντικής ανάλυσης με τη μέθοδο της Principal Component Analysis για την κλίμακα «Κίνητρα παρακίνησης των εκπαιδευτικών». Η τεχνική περιστροφής varimax εντόπισε 8 ομαδοποιημένους παράγοντες, οι οποίοι λαμβάνουν ιδιοτιμές μεγαλύτερες της μονάδας (eigen values>1). Οι οκτώ αυτοί παράγοντες ερμηνεύουν το 68,858% της συνολικής διακύμανσης των δεδομένων (πίνακας 2).

Πίνακας 2. Αποτελέσματα Extraction Κλίμακας «Κίνητρα παρακίνησης των εκπαιδευτικών»
Communalities

	InitialExtraction
1. Έχω ένα επάγγελμα με το οποίο μπορώ να ικανοποιήσω όλες τις φυσιολογικές μου ανάγκες (τροφή, στέγη κλπ.).	1,000,515
2. Το σχολείο στο οποίο εργάζομαι δεν εκτίθεται σε κινδύνους που μπορούν να οδηγήσουν σε προβλήματα υγείας.	1,000,853
3. Αισθάνομαι ασφάλεια στο σχολείο όπου εργάζομαι.	1,000,862
4. Οι ανώτεροί μου δεν προσπαθούν να περιορίσουν/εμποδίσουν την εξέλιξή μου.	1,000,704
5. Οι συνάδελφοί μου δεν προσπαθούν να βλάψουν την καριέρα μου.	1,000,676
6. Έχω πολλούς φίλους στο σχολείο όπου εργάζομαι.	1,000,649
7. Το σχολείο όπου εργάζομαι συμβάλλει στην αναγνώρισή μου ως εκπαιδευτικό.	1,000,706
8. Οι συνάδελφοί μου βοηθούν ο ένας τον άλλον στο εργασιακό περιβάλλον	1,000,726
9. Σέβομαι τον εαυτό μου που επέλεξε το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.	1,000,638
10. Οι άνθρωποι με σέβονται λόγω του επαγγέλματός μου.	1,000,729
11. Είμαι δημοφιλής στον χώρο εργασίας μου εξαιτίας των επαγγελματικών μου γνώσεων και των ικανοτήτων μου.	1,000,767
12. Αισθάνομαι σαν στο σπίτι μου όταν είμαι στη δουλειά.	1,000,687
13. Θεωρώ τον εαυτό μου καταρτισμένο για διδασκαλία.	1,000,763
14. Το σχολείο όπου εργάζομαι μου παρέχει επαρκείς πόρους για να βελτιώσω την εργασία μου.	1,000,523
15. Η διδασκαλία αποτελεί ιδανικό επάγγελμα για εμένα.	1,000,697
16. Μπορώ να χρησιμοποιήσω τη δημιουργικότητά μου στο σχολείο όπου εργάζομαι.	1,000,631
17. Η διδασκαλία δίνει νόημα στη ζωή μου.	1,000,682
18. Η δουλειά μου μού προσφέρει ελευθερία και εξουσία.	1,000,699
19. Η δουλειά μου συνεισφέρει στην εξέλιξη της κοινωνίας και του κράτους.	1,000,420
20. Έχω ένα επάγγελμα που ταιριάζει στις προσδοκίες των άλλων από εμένα.	1,000,644
21. Μου δίνονται ευκαιρίες που διευρύνουν τις επαγγελματικές μου γνώσεις	1,000,617
22. Νομίζω ότι κάνω σωστά τη δουλειά μου.	1,000,731
23. Οι άνθρωποι στο σχολείο μου με θεωρούν ως επιτυχημένο εκπαιδευτικό.	1,000,693
24. Το σχολείο όπου εργάζομαι προωθεί τη διά βίου μάθηση.	1,000,738
25. Το σχολείο μου δίνει την ευκαιρία να μάθω αν κάνω σωστά τη δουλειά μου ή όχι.	1,000,743
26. Ακούω νέες ιδέες στον εργασιακό μου χώρο σχετικές με το επάγγελμά μου.	1,000,516
27. Έχω μια δουλειά που με βοηθά να επιτυγχάνω τους προσωπικούς μου στόχους στη ζωή.	1,000,788
28. Τα στελέχη εκπαίδευσης επιδιώκουν την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.	1,000,749

29. Το σχολείο μου υιοθετεί μια δημοκρατική και συμμετοχική προσέγγιση σε σχέση με τη διοίκηση και επίβλεψη.	1,000,765
30. Η διεύθυνση του σχολείου ενθαρρύνει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών.	1,000,747

Extraction Method: Principal Component Analysis.

Τα υπόλοιπα στοιχεία του ερωτηματολογίου εξαιρέθηκαν από τους παράγοντες, καθότι δεν παρουσίασαν παραγοντικά φορτία με τιμές > 0,4. Επιπλέον οι στατιστικές (communalities) που προσδιορίζουν το μέγεθος της διακύμανσης των μεταβλητών που ερμηνεύονται από κάθε στοιχείο του ερωτηματολογίου είναι μεγάλες (≥ 0,50) (Hair et al, 1998). Τέλος, εξετάστηκε η αξιοπιστία του κάθε παράγοντα με τον Cronbach alpha (πίνακας 3).

Πίνακας 3. Έλεγχος αξιοπιστίας παραγόντων

Παράγοντες	Αριθμός στοιχείων	Cronbach's alpha
Κίνητρα παρακίνησης των εκπαιδευτικών		
Ανάπτυξη και βελτίωση εκπαιδευτικών	6	,811
Αυτοπραγμάτωση και κοινωνική προσφορά	6	819
Κοινωνική αποδοχή	5	,829
Σεβασμός	3	,601
Ευκαιρίες ανάπτυξης	3	,774
Αναγνώριση επαγγελματικού περιβάλλοντος	3	,707
Ασφάλεια	2	864
Οικονομικοί παράγοντες	2	513

Συμπεράσματα

Στην κλίμακα «Κίνητρα παρακίνησης των εκπαιδευτικών» εξετάστηκαν βασικοί παράγοντες παρακίνησης των εκπαιδευτικών, όπως η ασφάλεια και η υγιεινή στον χώρο εργασίας, η αναγνώριση που λαμβάνουν από τους συναδέλφους τους και ο στόχος της αυτοπραγμάτωσης που τους διακρίνει. Έτσι προκύπτουν, από τα αποτελέσματα περιγραφικής στατιστικής ανάλυσης, οκτώ παράγοντες για τους εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κοζάνης. Τα κίνητρα των εκπαιδευτικών Δ.Ε. Κοζάνης επικεντρώνονται στην ίδια τη φύση του επαγγέλματός τους το οποίο σέβονται και εξαιτίας αυτού επιθυμούν να είναι καλοί και αποδοτικοί σε αυτό. Με αυτόν τον τρόπο ικανοποιούν τις φυσιολογικές καθημερινές τους ανάγκες και επιθυμίες. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να βελτιώνονται από μόνοι τους, να βελτιώνουν τις επαγγελματικές τους δεξιότητες και να αποκτούν νέες γνώσεις. Η ηγεσία των σχολικών μονάδων μπορεί να ενθαρρύνει τη συμμετοχή τους σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες που εξυπηρετούν αυτούς τους σκοπούς και οδηγούν σε καλύτερα αποτελέσματα και τη σχολική μονάδα.

Οι εκπαιδευτικοί φαίνεται να παρακινούνται από την ανάπτυξη και βελτίωση τους. Στόχος των εκπαιδευτικών παραμένει η βελτίωση της δικής τους αποτελεσματικότητας γιατί συνδέεται και με την καλύτερη απόδοση των μαθητών τους, το καλύτερο κλίμα και αλληλεπίδραση μέσα στην σχολική αίθουσα. Μέσα από την επαγγελματική του ανάπτυξη και βελτίωση επιτυγχάνεται και ο απώτερος στόχος της σχολικής μονάδας. Για αυτό οι ηγέτες πρέπει να συμβάλουν στην επιδίωξη των εκπαιδευτικών για ανάπτυξη μέσα από την παρότρυνση και ενθάρρυνσή τους για συμμετοχή σε επιμορφωτικά σεμινάρια, σε δράσεις ανταλλαγής απόψεων και γνώσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της ίδιας ή και άλλων εκπαιδευτικών μονάδων και σε οποιαδήποτε εκπαιδευτική δραστηριότητα προτείνει ή συστήνει το ίδιο το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Ακόμα, αναφέρουν ως κίνητρο την αυτοπραγμάτωση και την κοινωνική προσφορά. Η έννοια της αυτοπραγμάτωσης σχετίζεται με το έργο των εκπαιδευτικών που συνδέεται με την κοινωνική προσφορά του επαγγέλματός τους. Το έργο των εκπαιδευτικών λειτουργεί πολλαπλασιαστικά όταν συνδέεται με τους ατομικούς τους στόχους καθώς μέσα από τη δική τους βελτίωση

προκύπτει και η βελτίωση της απόδοσης των μαθητών. Παράλληλα, η επιδίωξη της αποτελεσματικότητάς τους οδηγεί σε μια κοινωνική προσφορά για την τοπική κοινότητα υπό την έννοια ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι συμβάλλουν σε ένα καλύτερο αύριο εξοπλίζοντας τους μαθητές τους με τις απαραίτητες γνώσεις και τα εχέγγυα μιας καλής πορείας στο γυμνάσιο και το λύκειο.

Επίσης οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την κοινωνική αποδοχή και το σεβασμό. Η κοινωνική αποδοχή και η επιδίωξη της κοινωνικοποίησης των εκπαιδευτικών λειτουργούν παρακινητικά καθώς και οι εκπαιδευτικοί είναι όντα κοινωνικά που επιδιώκουν την αποδοχή, το σεβασμό και την εκτίμηση τόσο από τους συναδέλφους τους όσο και από τον κοινωνικό τους περίγυρο. Η θετική τους αξιολόγηση μέσα στην τάξη ερμηνεύεται και ως θετική αξιολόγηση στην κοινωνία για τους ίδιους και αυτό λειτουργεί θετικά. Η αποδοχή μπορεί να προκύψει μέσα από την απόκτηση του σεβασμού τόσο των συναδέλφων όσο και των γονέων και φυσικά των παιδιών. Η απόκτηση σεβασμού από τους ίδιους τους μαθητές αποτελεί βασικό εχέγγυο για την ορθή εφαρμογή και λειτουργία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ωστόσο, στην παρούσα έρευνα η έννοια του σεβασμού αφορά κυρίως το σεβασμό των συναδέλφων, του οικογενειακού περιβάλλοντος των εκπαιδευτικών και της διοίκησης δηλαδή των διευθυντών και υποδιευθυντών τους.

Οι ευκαιρίες ανάπτυξης αφορούν την εξέλιξη των εκπαιδευτικών είτε αυτή αφορά διοικητικά καθήκοντα είτε αφορά την απόκτηση ρόλου μέντορα για νέους εκπαιδευτικούς της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Η ενθάρρυνση της διοίκησης δηλαδή της ηγεσίας της σχολικής μονάδας είναι σημαντικό στοιχείο για να λειτουργήσει παρακινητικά ο συγκεκριμένος παράγοντας και να οδηγήσει σε αύξηση της αποδοτικότητας των εκπαιδευτικών. Η αναγνώριση του επαγγελματικού περιβάλλοντος έρχεται μέσα από τις εφαρμογές πρότυπων εκπαιδευτικών διαδικασιών, βελτίωσης της απόδοσης των μαθητών και του βαθμού κοινωνικότητας των εκπαιδευτικών με τους συναδέλφους τους.

Η ασφάλεια αφορά τους χώρους στους οποίους πραγματοποιούνται τα μαθήματα και κινούνται οι εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Κοζάνης. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν προαπαιτούμενη την ασφάλεια και την τήρηση της υγιεινής στους χώρους της σχολικής μονάδας προκειμένου να μπορούν να αποδώσουν.

Τέλος οι οικονομικοί παράγοντες παρά το γεγονός ότι δεν αφορούν αμιγώς τη μισθοδοσία των εκπαιδευτικών, καθώς αυτή άλλωστε δεν μπορεί να μεταβληθεί παρά μόνο μέσα από διαδικασίες ανέλιξης, εντούτοις λειτουργούν ως κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς να συνεχίζουν να εργάζονται καθώς μέσω των χρημάτων μπορούν να καλύψουν τις βασικές ανάγκες τους όπως την τροφή και τη στέγη. Ακόμη, μέσα από το συγκεκριμένο επάγγελμα έχουν επιλέξει να επιτυγχάνουν όχι μόνο τους επαγγελματικούς αλλά και τους ατομικούς τους στόχους καθώς το επάγγελμα αυτό συνοδεύεται και από συγκεκριμένες συνθήκες διαβίωσης (π.χ. καλοκαιρινή ανάπαυλα λόγω παύσης εργασιών των σχολείων). Όσο περισσότεροι ικανοί/ές είναι οι διευθυντές/τριες των σχολείων να δημιουργούν μια οργανωτική κουλτούρα στη σχολική τους μονάδα τόσο περισσότερα κίνητρα δημιουργούνται στους εκπαιδευτικούς για την επαγγελματική τους ανάπτυξη και γενικά είναι βελτιωμένη η απόδοση των εκπαιδευτικών.

Είναι απαραίτητο να διεξαχθεί περαιτέρω έρευνα ώστε να αναλυθούν σε βάθος θέματα όπως η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών καθώς και άλλοι παράγοντες που επηρεάζουν την εργασιακή ζωή τους. Η κατανόηση του ρόλου της ηγεσίας και των κινήτρων που συμβάλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών είναι απαραίτητη στην κατεύθυνση ενός αποτελεσματικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Αναφορές

Barnett, K. & McCormick, J. (2003). Leadership and Individual Principal -Teacher Relationships in Schools. February 2003, Journal of Educational Administration 41(1):55-73, Sage journals: Educational Administration Quarterly (EAQ).

Bolman, L.G., Deal, T.E. (2013). *Reframing organizations: Artistry, choice, and leadership*. San Francisco: John Wiley & Sons.

Darling – Hammond, L., Hyler, M.E., Gardner, M. (2017). *Effective Teacher Professional Development*. Palo Alto: Learning Policy Institute.

Friedman, A., Phillips, M. (2004). Continuing professional development: Developing a vision. *Journal of Education and Work*, 17 (3), 361 – 376.

Han, J., Yin, H (2016). Teacher motivation: Definition, research development and implications for teachers. *Cogent Education,* 3 (1), 18.

Keller, T. R. (1992). Transformational Leadership and the Performance of Research and Development Project Groups. *Journal of Management, September 1, 1992, Volume: 18 issue: 3, p.p.: 489-501.*

Keller, J.M., Kelly, E.F., Dodge, (1978). *Practitioner Guide to Concept and Measure Of Motivation Syracuse*. New York: ERIC.

Koran, S. (2015). Analyzing EFL Teachers' Initial Job Motivation and Factors Effecting Their Motivation in Fezalar Educational Institutions in Iraq. *Advances in Language and Literary Studies, 6 (1), p.p. 72 – 80.*

Nyam, J. (2014). Teachers' motivation: A study of the psychological and social factors. *International Journal of Education and Research, Vol. 2, No. 2, February 2014.*

Patton, W., McMahon, M. (2014). *Career development and System Theory: Connection theory and practice*. *3rd edition*. Career development series, Rotterdam: Sense Publishers.

Short, P.M., Rinehart, J.S. (1992). School participant empowerment scale: Assessment of level of empowerment within the school environment. *Educational and Psychological Measurement, 52, p.p. 951 – 961.*

Woolfolk, A. (2007). *Social cognitive and constructivist views of learning (Chapter 9).* Educational Psychology (p.p. 204-245). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Αθανασούλα - Ρέππα Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Έλλην.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και της ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Day, C. (2003). *Η Εξέλιξη των Εκπαιδευτικών. Οι προκλήσεις της Δια βίου μάθησης* (μτφρ. Α. Βακάλη). Αθήνα: Τυπωθήτω.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της Διαρκούς Επιτυχίας.* Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Σαΐτης Χ. Α. (2007). *Ο Διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία… στην πράξη (3η έκδοση).* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τηλικίδου, Ε.Ι. (2004). *Η έρευνα του μάρκετινγκ. Θεωρητικές προσεγγίσεις και εφαρμογές.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Χαλικιάς, Μ., Μανωλέσου, Α., Λάλου, Π. (2015). *Μεθοδολογία Έρευνας και Εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS Statistics.* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Γυναίκες και εκπαιδευτική ηγεσία. Μία περιπτωσιολογική μελέτη των γυναικών σε ηγετικές θέσεις.

Μαρή Όλγα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70
Υποψήφια διδάκτωρ
mariolgagm@gmail.com

Αθανασούλα-Ρέππα Αναστασία
Διευθύντρια Μονάδας εξ Αποστάσεως Προγραμμάτων Πανεπιστημίου Νεάπολις
Αναπληρώτρια Πρόεδρος του Τμήματος Οικονομικών και Διοίκησης.
a.reppa@nup.ac.cy

Καρακατσάνη Δέσποινα
Καθηγήτρια Πανεπιστημίου Πελοποννήσου
dkarakat@uop.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στην παρουσίαση αποτελεσμάτων έρευνας που έλαβε μέρος στα δημοτικά σχολεία του νομού Ηρακλείου σχετικά με τη θέση της γυναίκας εκπαιδευτικού, στην εκπαιδευτική ηγεσία. Μελετά τους παράγοντες που επηρεάζουν τις γυναίκες και δεν διεκδικούν θέσεις εξουσίας στα σχολεία, ενώ υπερτερούν αριθμητικά. Επίσης, διερευνά τους παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, επιχειρείται να διερευνηθούν παράγοντες που θα ωθήσουν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς να θέσουν υποψηφιότητα για μία διευθυντική ή ανώτερη θέση. Τα ερευνητικά ερωτήματα αποσκοπούν να βρουν λόγους και εμπόδια που αποτρέπουν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς από τη διεκδίκηση θέσεων εξουσίας, λόγους ενθάρρυνσής τους αλλά και τους παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους. Τέλος, όπως φάνηκε από τα αποτελέσματα, οι παράγοντες που επηρεάζουν τις ερωτώμενες είναι κυρίως η οικογενειακή τους κατάσταση και οι υποχρεώσεις απέναντι στο σπίτι και στα παιδιά τους. Επιπλέον, παρατηρήθηκε ότι όσο αυξάνεται η ηλικία των εκπαιδευτικών, τόσο αυξάνεται και η βαθμολογία της αυτοαποτελεσματικότητας, ενώ ρόλο παίζει και η κατοχή μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Λέξεις κλειδιά: γυναίκα, ηγεσία, εκπαίδευση, οικογένεια, αυτοαποτελεσματικότητα

Εισαγωγή

Η θέση που κατέχει η ηγεσία χαρακτηρίζεται σημαντική για την ευημερία, την πρόοδο αλλά και την κοινωνική συνοχή που εμφανίζουν οι επιχειρήσεις, οι συλλογικότητες, οι οικογένειες, οι οργανισμοί και γενικότερα το σύνολο των κοινωνιών. Στους καθοριστικούς παράγοντες όμως αναφέρεται η άσκηση αυτής με τρόπο ορθό και παράλληλα αποτελεσματικό. Μέσω της ηγεσίας επιδιώκεται να ασκηθεί επιρροή στο εργατικό δυναμικό, να διαμορφωθεί η συμπεριφορά και μετέπειτα αυτή να αξιοποιηθεί με τρόπο κατάλληλο. Αποτέλεσμα αυτής είναι ο σωστός τρόπος λειτουργίας του οργανισμού στον οποίο λαμβάνει χώρα η ηγεσία και κατά συνέπεια η ανάπτυξη αυτού (Μπουραντάς, 2002). Στη χώρα μας όμως, όπως έχει διαπιστωθεί κατά καιρούς, υπάρχει σύγχυση σχετικά με την έννοια της ηγεσίας και τον τρόπο που αυτή εφαρμόζεται, γι' αυτό και είναι μια έννοια ιδιαίτερα παρεξηγημένη. Δεν είναι μάλιστα λίγες οι φορές που έχει διαπιστωθεί πως υπάρχει ταύτιση ανάμεσα στους ηγέτες με τα άτομα που βρίσκονται στις θέσεις εξουσίας, τους δημαγωγούς, τα ανώτατα στελέχη, τους λαϊκιστές και τους ηγεμόνες (Μπουραντάς, 2017). Όμως, η έννοια της ηγεσίας προκάλεσε το ενδιαφέρον των επιστημόνων σε τέτοιο

βαθμό, που ξεπερνά οποιονδήποτε άλλο τομέα από αυτούς που συμπεριλαμβάνονται στο μάνατζμεντ. Στην πραγματικότητα είναι όμως ο τομέας, εκείνος που έχει γίνει κατανοητός σε μικρότερο βαθμό σε σύγκριση με όλους τους άλλους (Χυτήρης, 1996), ενώ ταυτόχρονα, η ηγεσία περιλαμβάνει ένα είδος ευθύνης που στοχεύει στην επίτευξη συγκεκριμένων σκοπών χρησιμοποιώντας τους διαθέσιμους πόρους (ανθρώπινους και υλικούς) προκειμένου να διασφαλίσει μια συνεκτική οργάνωση στη διαδικασία (Ololube, 2013)

Στα νεότερα χρόνια τώρα, κι ενώ ορισμένες γυναίκες ξεσηκώνονται και κινητοποιούνται για ζητήματα ισότητας, διεκδικούν σιγά σιγά το δικαίωμα στην εκπαίδευση. Από τον 19ο αιώνα κι όλας ο μοναδικός κλάδος στην εκπαίδευση που έδινε στη γυναίκα την ευκαιρία για εργασία ήταν αυτός της δασκάλας-παιδαγωγού (Μουσούρου, 1993). Κι ενώ η γυναίκα καταλαμβάνει από την αρχή μέχρι και σήμερα το μεγαλύτερο ποσοστό θέσεων στη διδασκαλία, επικρατεί ένα φαινόμενο που είναι άξιο μελέτης. Στις ηγετικές θέσεις της εκπαίδευσης βρίσκονται με μεγάλο ποσοστό πλειοψηφίας άντρες εκπαιδευτικοί (Θεοδωροπούλου, 2000).

Γενικότερα, η συμμετοχή των γυναικών σε ανώτερες ιεραρχικά θέσεις εξουσίας και λήψης αποφάσεων είναι συγκρατημένη σε χώρους που έχουν σχέση με την πολιτική, την οικονομία και ειδικά την εκπαίδευση. Τα τελευταία χρόνια μόνο έχει παρατηρηθεί σταδιακή αύξηση στον αριθμό των γυναικών που αναλαμβάνει ανώτερη θέση ευθύνης ή εξουσίας, σημειώνοντας έτσι σημαντική πρόοδο στη γυναικεία ηγεσία (Eurostat, 2017). Παρ' όλα αυτά όμως, η αναλογία ανάμεσα σε ηγεσία και φύλο εξακολουθεί να ευνοεί σε μεγάλο βαθμό το αντρικό φύλο (Galanaki et al., 2009). Στον εκπαιδευτικό χώρο η ηγεσία μπορεί να παίξει καθοριστικό ρόλο στην αποτελεσματικότητα της οργάνωσης και της διοίκησης της λειτουργίας των σχολικών μονάδων. Όπως όμως έχει σημειωθεί (Sanchez & Thornton, 2010), δεν αξιοποιείται επαρκώς και ισότιμα το σύνολο του ανθρώπινου δυναμικού καθώς οι άνδρες εκπαιδευτικοί καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο ποσοστό στις ανώτερες θέσεις στην ιεραρχία της διοίκησης σε σχέση με τις γυναίκες συναδέλφους τους Οι γυναίκες όμως, παρ' ότι καταλαμβάνουν το μεγαλύτερο ποσοστό θέσεων στα ελληνικά σχολεία πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης δε δείχνουν ιδιαίτερη προτίμηση στη διεκδίκηση διοικητικών θέσεων. Αποτέλεσμα του παραπάνω είναι να διοικούν περισσότερο άνδρες εκπαιδευτικοί λαμβάνοντας τις σημαντικότερες αποφάσεις και οι γυναίκες να παραμένουν στη διδασκαλία της τάξης. Συνάμα, έχει παρατηρηθεί ότι οι γυναίκες και οι άντρες υποψήφιοι εκπαιδευτικοί για ανώτερες διευθυντικές θέσεις κατέχουν παρόμοιο αριθμό τυπικών προσόντων και ετών υπηρεσίας, αλλά παρ' όλα αυτά οι άνδρες γίνονται με περισσότερη ευκολία μέλη κομματικών και κοινωνικών δικτύων (Τάκη, 2006).

Παρά τη νομική ισότητα που υπάρχει από το 1984 που απαγόρευε κάθε διάκριση με βάση το φύλο και την οικογενειακή κατάσταση στις θέσεις εργασίας και σύμφωνα με τις πρόσφατες έρευνες που έχουν διεξαχθεί στον ελληνικό χώρο (Δαράκη, 2007; Πολίτης, 2007; Τάκη, 2006) αλλά και στον διεθνή (Moller, 2003; Mitroussi & Mitroussi, 2009) το φαινόμενο συνεχίζει να υπάρχει μέχρι και σήμερα. Από το 1987 μάλιστα, η Spender πίστευε πως ισχύει το «πατριαρχικό παράδειγμα» (patriarchal paradigm of education), η μεταφορά δηλαδή κυριαρχίας και εξουσίας των ανδρών ακόμα και στον χώρο της εκπαίδευσης (Spender, 1987). Σχεδόν 35 χρόνια μετά και η άποψή της φαίνεται να ευδοκιμεί όλο και περισσότερο στον χώρο της εκπαίδευσης όλων των βαθμίδων στην Ελλάδα.

Ερευνητικό πρόβλημα

Η μελέτη αυτή ξεκινά από την ανάγκη διερεύνησης των αιτιών που οι άνδρες εκπαιδευτικοί υπερτερούν σε διευθυντικές θέσεις έναντι των γυναικών. Αν κι έχουν ερευνηθεί παρόμοια θέματα σχετικά με την περιορισμένη συμμετοχή των γυναικών στην διοίκηση της σχολικής μονάδας, ωστόσο το ίδιο θέμα συνεχίζει να διαιωνίζεται και τα χαμηλά ποσοστά συμμετοχής των γυναικών παραμένουν. Επιπλέον, προκαλεί προβληματισμό το γεγονός ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν να διεκδικήσουν μία ανώτερη διευθυντική θέση, παραμένοντας εκτός των διαδικασιών επιλογής ανώτερων

στελεχών εκπαίδευσης. Σκοπός της έρευνας, λοιπόν, ήταν να καταγράψει γιατί οι γυναίκες εκπαιδευτικοί, ενώ υπερτερούν κατά πολύ αριθμητικά, δεν συμμετέχουν στη διοίκηση των δημοτικών σχολείων. Αν η οικογενειακή τους κατάσταση είναι αυτή που τις αποτρέπει ή είναι πρωταρχική επιλογή η διδασκαλία στην τάξη. Επίσης, μέσα από την έρευνα, προσπαθήσαμε να καταγράψουμε τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι γυναίκες εκπαιδευτικοί στην πορεία τους για επαγγελματική άνοδο στην εκπαιδευτική διοίκηση. Υπάρχουν τρεις κατηγορίες εμποδίων στην προσπάθεια των γυναικών για επαγγελματική εξέλιξη: τα προσωπικά/ψυχολογικά εμπόδια, τα θεσμικά εμπόδια και τα κοινωνικοπολιτικά και πολιτισμικά εμπόδια (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008). Επιπλέον, η έρευνα προσπαθεί να διερευνήσει πιθανούς τρόπους ενθάρρυνσης των γυναικών που θα τις παρακινούσε να κυνηγήσουν θέση σε ανώτερα διοικητικά στρώματα. Η ανάδειξη των παραγόντων και εμποδίων που οδηγούν τις γυναίκες στον αποκλεισμό από τις διευθυντικές θέσεις, θα βοηθήσει στην προσπάθεια που γίνεται έτσι ώστε να αντιληφθούμε και να κατανοήσουμε τις απόψεις που θα εκφράσουν οι ίδιες για το ζήτημα αλλά και να βρούμε τρόπους για να εκπροσωπούνται ίσα και τα δύο φύλα.

Μέθοδος έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι δομημένη με βάση την ποσοτική προσέγγιση μέσω της οποίας διερευνώνται στάσεις, απόψεις καταστάσεις και θέσεις. Είναι μία οργανωμένη συγκέντρωση μεγάλου όγκου δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα. Η ποσοτική προσέγγιση βοηθά την ερευνήτρια να βρει τις σταθερές με τις οποίες μπορούν να γίνουν συγκρίσεις και συσχετίσεις ανάμεσα σε συγκεκριμένα γεγονότα και χαρακτηριστικά (Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, 2000).

Σκοπός έρευνας

Σκοπός της έρευνας ήταν να διερευνηθούν οι παράγοντες και τα εμπόδια που αποτρέπουν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς και δεν διεκδικούν θέσεις εξουσίας στην εκπαίδευση, ενώ υπερτερούν αριθμητικά σε σχέση με τους άντρες συναδέλφους τους, καθώς επίσης και παράγοντες που επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα της έρευνας είναι τα εξής:

1. Ποιοι λόγοι εμποδίζουν τις γυναίκες εκπαιδευτικούς και δεν διεκδικούν μία θέση εξουσίας στην εκπαίδευση;
2. Αποτελεί εμπόδιο στην ανέλιξη της γυναίκας εκπαιδευτικού η οικογενειακή της κατάσταση;
3. Προτιμούν τη διδασκαλία τάξης καλύτερα από τη διοίκηση εκπαιδευτικής μονάδας;
4. Τι θα ενθάρρυνε τις γυναίκες εκπαιδευτικούς έτσι ώστε να διεκδικήσουν θέσεις εξουσίας στην εκπαίδευση;
5. Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών;

Ερευνητική μεθοδολογία

Για τη συγκέντρωση των δεδομένων δημιουργήθηκε ένα ανώνυμο ερωτηματολόγιο όπου οι ερωτήσεις παρουσιάζονται με βάση τους σκοπούς και στόχους της έρευνας και τα κύρια ερευνητικά ερωτήματα, όπως αυτά προέκυψαν από τους στόχους και τη βιβλιογραφική επισκόπηση. Με τη χρήση του ερωτηματολογίου θα μπορέσουμε να συλλέξουμε σε μικρό χρονικό διάστημα πολλά δεδομένα, τα οποία θα αναλυθούν με ποσοτικές μεθόδους και απόλυτη τήρηση της ανωνυμίας των συμμετεχουσών (Cohen, et al., 2007). Έπειτα, διαμοιράστηκε στα ελληνικά, δημόσια, δημοτικά σχολεία του νομού Ηρακλείου μέσω ηλεκτρονικού μηνύματος.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 3 ενότητες. Η πρώτη ενότητα αφορά σε δημογραφικά χαρακτηριστικά όπως ηλικία, οικογενειακή κατάσταση αλλά και σχέση εργασίας, έτη προϋπηρεσίας, ειδικότητα εκπαίδευσης, τίτλοι σπουδών κ.α. Η δεύτερη

ενότητα αρχικά αναλύει τις απόψεις των ερωτηθέντων για τη συμμετοχή τους στη διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων μέσω προτάσεων/απόψεων. Στο δεύτερο σκέλος της συγκεκριμένης ενότητα, οι συμμετέχουσες ρωτήθηκαν για τους λόγους οι οποίοι θα τις ενθάρρυναν να θέσουν υποψηφιότητα για μία διευθυντική θέση. Τέλος, το τρίτο και τελευταίο μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει ερωτήσεις σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε αποκλειστικά από 474 γυναίκες εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων ειδικοτήτων, οι οποίες υπηρετούσαν τη σχολική χρονιά 2020-2021 στον νομό Ηρακλείου Κρήτης. Τα ερωτηματολόγια συλλέχθηκαν τον Απρίλιο του 2021 μέσω την ηλεκτρονικής φόρμας του Google.

Αποτελέσματα

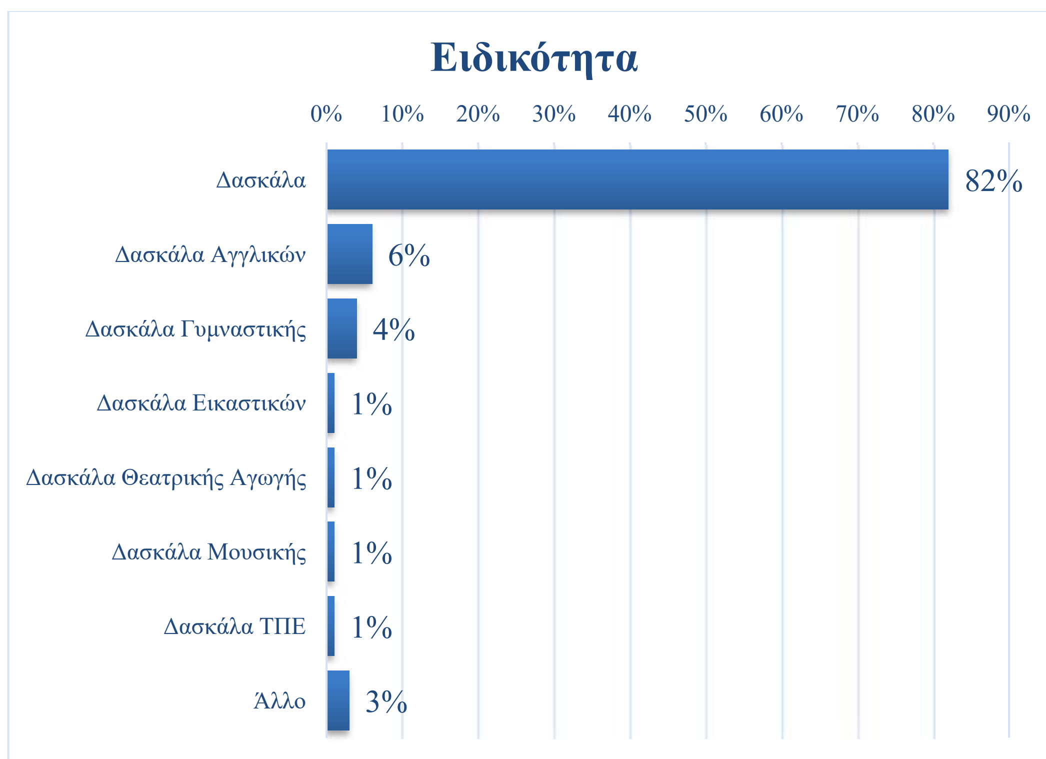
Στο πρώτο μέρος, του ερωτηματολογίου παρατηρήθηκε ότι όσον αφορά την ηλικιακή κατανομή των συμμετεχουσών, σύμφωνα με τα αποτελέσματα η πλειονότητα είναι ηλικίας 31 έως 40 ετών (35,9%). Το 60% είναι έγγαμες με παιδιά (284 γυναίκες) ενώ το ¼ του δείγματος (122 γυναίκες) είναι άγαμες. Οι περισσότερες συμμετέχουσες είναι δασκάλες γενικής αγωγής (ΠΕ70) ενώ υπάρχει εκπροσώπηση από όλες τις υπόλοιπες ειδικότητες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης αναλογική ως προς τον πραγματικό πληθυσμό που υπηρετεί σε δημοτικά σχολεία. Η πλειονότητα των συμμετεχουσών είναι μόνιμες (67,5%) ενώ οι υπόλοιπες (154 γυναίκες) είναι αναπληρώτριες. Εκτός από τις βασικές σπουδές, το 60% διαθέτει πιστοποιητικά ξένων γλωσσών και ΤΠΕ. Υψηλό επίσης είναι το ποσοστό των κατόχων μεταπτυχιακού τίτλοι σπουδών (44,7%) ενώ μόλις 10 άτομα δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι διδακτορικού (Διαγράμματα 1,2,3)



Διάγραμμα 1



Διάγραμμα 2



Διάγραμμα 3

Από τις 474 συμμετέχουσες οι 119 έχουν υπηρετήσει σε διευθυντική θέση με μέση διάρκεια τα 3,5 χρόνια. Στο επόμενο επίπεδο των ερωτήσεων, αυτό των απόψεων για τη συμμετοχή τους στη διοίκηση παρατηρήθηκε ότι μόνο οι 40 εκπαιδευτικοί από τις συνολικά 474 είχαν υποβάλει αίτηση για συμμετοχή σε διοικητική θέση. Συνεχίζοντας, βλέπουμε ότι το 76% των ερωτώμενων δηλώνει ότι δεν πιστεύει ότι ένας άνδρας μπορεί να τα καταφέρει καλύτερα από μία γυναίκα εκπαιδευτικό σε διευθυντική θέση, ενώ το 96% δηλώνει ότι προτιμά τη διδασκαλία στην τάξη αθροιστικά από «μέτρια» έως «πάρα πολύ». Συνάμα, το 93% πιστεύει ότι οι διευθυντικές θέσεις έχουν περισσότερο άγχος και ευθύνες καθώς επίσης και ότι ο μισθός ενός διευθυντή δεν διαφέρει και πολύ σε σχέση με μίας δασκάλας τάξης. Γενικότερα, το 87% των συμμετεχουσών δηλώνει ότι βρίσκει ελάχιστον ενδιαφέρον στις θέσεις ευθύνης. Από τα παραπάνω αποτελέσματα διαπιστώνεται ότι οι κυριότεροι λόγοι για τη μη υποβολή αίτησης είναι η προτίμηση διδασκαλίας στην τάξη, ο περισσότερος χρόνος εργασίας, όπως και οι ευθύνες και το άγχος που επιφέρει η θέση ευθύνης, τα τυπικά προσόντα και γενικότερα το ελλιπές ενδιαφέρον για τις διευθυντικές θέσεις. (Διάγραμμα 4)

Στο επόμενο σκέλος του ερωτηματολογίου, οι συμμετέχουσες ρωτήθηκαν για τους λόγους οι οποίοι θα τις ενθάρρυνα να θέσουν υποψηφιότητα για μία διευθυντική θέση. Οι λόγοι που συγκεντρώνουν τα υψηλότερα ποσοστά των επιλογών είναι:

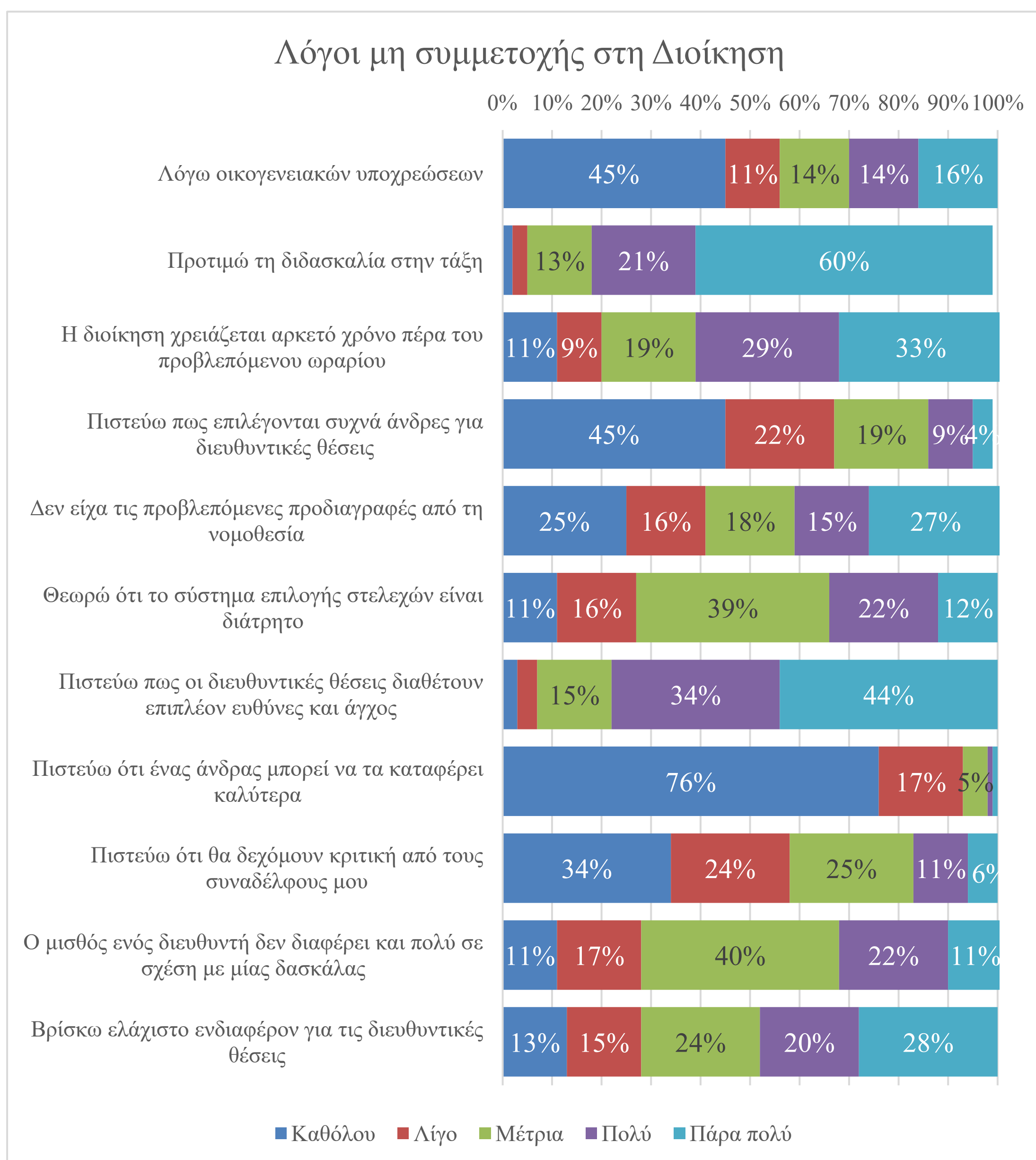
α) η παρακολούθηση επιμορφωτικών σεμιναρίων σχετικά με τη διοίκηση εκπαίδευσης,

β) η βιωματική εκμάθηση κοντά σε ένα στέλεχος της διοίκησης της εκπαίδευσης

γ) η στήριξη των συναδέλφων

δ) η προσωπική φιλοδοξία και

ε) η προσωπική προσφορά και το όραμα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης



Διάγραμμα 4

Στη συνέχεια, διαπιστώνεται ότι η οικογενειακή κατάσταση είναι ένας σοβαρός λόγος που επιδρά στις αποφάσεις για τη μη υποψηφιότητα για θέση ευθύνης. Σε όλες τις ερωτήσεις υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την οικογενειακή κατάσταση ($P<0,05$). Από τον έλεγχο πολλαπλών συγκρίσεων διαπιστώθηκε ότι κυρίως οι άγαμοι εκπαιδευτικοί και οι έγγαμοι χωρίς παιδιά διαφέρουν μεταξύ τους. Ενδιαφέρον επίσης δείχνουν και οι απαντήσεις κατόχων μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών, αφού όπως παρατηρήθηκε διαφέρουν σημαντικά στην προτίμηση για διδασκαλία στην τάξη, στις ευθύνες, το άγχος και τον χρόνο των διευθυντικών θέσεων αλλά και στο ελάχιστο ενδιαφέρον γι’ αυτές, παρ’ ότι διαθέτουν τις προϋποθέσεις. Τέλος, στους κατόχους διδακτορικού αίσθηση προκαλεί ότι ο μοναδικός λόγος που δεν θέτουν υποψηφιότητα είναι η προτίμηση που δείχνουν για τη διδασκαλία.

Μετά τη λεπτομερή ανάλυση των παραγόντων που επηρέασαν όσες δεν υπέβαλαν υποψηφιότητα για διευθυντική θέση, ακολουθεί η διερεύνηση των παραγόντων που θα μπορούσαν να αποτελέσουν ένα κριτήριο ενθάρρυνσης για να θέσουν υποψηφιότητα για μία θέση ευθύνης. Από τα αποτελέσματα, παρατηρούμε ότι η οικογενειακή τους κατάσταση είναι ένας παράγοντας ο οποίος επιδρά στους λόγους ενθάρρυνσης για την υποψηφιότητά

τους για μία θέση ευθύνης. Συγκεκριμένα οι έγγαμες με παιδιά διαφέρουν στατιστικά σημαντικά με τις άγαμες εκπαιδευτικούς ως προς την ενθάρρυνση της οικογένειάς τους και όσον αφορά την ενηλικίωση των παιδιών τους διαφέρουν όπως είναι φυσικό με τις υπόλοιπες κατηγορίες. Συνάμα, εκτός από την ενηλικίωση των παιδιών, σημαντική διαφορά έχει και η επιλογή του μισθού του διευθυντή/ριας αλλά και η συμμετοχή περισσότερων γυναικών σε διευθυντικές θέσεις.

Οι απόψεις των αναπληρωτών διαφέρουν σε ορισμένες ερωτήσεις από αυτές των μονίμων όπως διαπιστώνεται στα αποτελέσματα. Για παράδειγμα η ενθάρρυνση της οικογένειας, ο μισθός, η επιλογή περισσότερων γυναικών σε διευθυντικές θέσεις, η βιωματική εκμάθηση κοντά σε ένα στέλεχος της διοίκησης της εκπαίδευσης, η προσωπική φιλοδοξία καθώς και η προσωπική προσφορά και το όραμα για τη βελτίωση της εκπαίδευσης διαφέρουν στατιστικά σημαντικά.

Το τελευταίο τμήμα του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Στα αποτελέσματα παρατηρήθηκε ότι οι βαθμολογίες που δόθηκαν, είναι κατά μέσο όρο πολύ υψηλές, εκτός από την 1η που αναφέρεται στο κατά πόσο επηρεάζει η ερωτώμενη τις αποφάσεις που λαμβάνονται στο σχολείο. Οι περισσότερες ερωτήσεις έχουν βαθμολογηθεί πάνω από 8, ενώ το 50% των εκπαιδευτικών έχει απαντήσεις στις περισσότερες από 7 έως 9. Όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε αρχικά η υψηλή βαθμολόγηση καθώς και η διαφοροποίηση της βαθμολογίας που επηρεάζεται από την ηλικία των εκπαιδευτικών. Διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ βαθμολογίας και ηλικίας. Όσο αυξάνει η ηλικία, αυξάνει και η αυτοαποτελεσματικότητα. Επίσης οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν την αυτοαποτελεσματικότητά τους, στατιστικά σημαντικά, υψηλότερα από τους άγαμους εκπαιδευτικούς. Επίσης αποδείχθηκε ότι η εκπαιδευτική αυτοαποτελεσματικότητα, είναι υψηλότερη στους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Συμπεράσματα

Αυτή η μελέτη περίπτωσης επιχείρησε να διερευνήσει τις απόψεις των γυναικών στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης και τους λόγους που τις οδηγούν στη διδασκαλία στην τάξη. Επιπλέον, κατάφερε να αναδείξει τους λόγους που θα τις ενθάρρυνε στο να διεκδικήσουν μία υψηλότερη θέση, θέση εξουσίας στην εκπαίδευση. Συνάμα, ανέδειξε τις πεποιθήσεις των συμμετεχουσών σχετικά με την αυτοαποτελεσματικότητά τους.

Διαφαίνεται ξεκάθαρα από τα αποτελέσματα της έρευνας ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βάζουν σε προτεραιότητα τη διδασκαλία στην τάξη και την άμεση επαφή με τους/τις μαθητές/μαθήτριές τους και όχι τη διοίκηση των μονάδων. Συνάμα, παρ’ ότι οι θέσεις ευθύνης απαιτούν περισσότερο χρόνο εργασίας, ενέχουν πολλές ευθύνες και άγχος οι γυναίκες εκπαιδευτικοί βρίσκουν ελάχιστο ενδιαφέρον γι’ αυτές.

Επιπλέον όμως, συμπεραίνουμε ότι τις γυναίκες τις αποτρέπουν από την κατοχή εξουσίας οι υποχρεώσεις και οι ευθύνες των οικογενειακών βαρών. Πρωταρχικό μέλημά τους φαίνεται πως είναι η ενηλικίωση των παιδιών τους. Πράγμα καθόλου παράξενο αφού η γυναίκα του σήμερα εκπροσωπεί πολλαπλούς ρόλους, όπως μητέρα, νοικοκυρά, σύζυγος, εργαζόμενη με αποτέλεσμα οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει πλέον να είναι αρκετές. Τελικώς, αυτό που αφήνει είναι η καριέρα της και η ανέλιξή της, βάζοντας πρωταρχικό στόχο της την οικογένεια και τα παιδιά της ενώ, ένας καλύτερος μισθός διευθυντή/διευθύντριας σε συνδυασμό με τη συμμετοχή περισσότερων ατόμων του ίδιου φύλου, ίσως και να τις παρακινούσε για τη διεκδίκηση θέσης εξουσίας.

Όσον αφορά την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, παρατηρήθηκε αρχικά η υψηλή βαθμολόγηση καθώς και η διαφοροποίηση της βαθμολογίας που επηρεάζεται από την ηλικία των εκπαιδευτικών. Διαπιστώθηκε θετική συσχέτιση μεταξύ βαθμολογίας και ηλικίας. Όσο αυξάνει η ηλικία, αυξάνει και η αυτοαποτελεσματικότητα. Επίσης οι έγγαμοι εκπαιδευτικοί βαθμολόγησαν την αυτο-αποτελεσματικότητά τους, στατιστικά σημαντικά,

υψηλότερα από τους άγαμους εκπαιδευτικούς. Επίσης αποδείχθηκε ότι η εκπαιδευτική αυτοαποτελεσματικότητα, είναι υψηλότερη στους κατόχους μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Σκέψεις έρευνας

Τα στερεότυπα φύλου μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τόσο τους άνδρες όσο και τις γυναίκες. Σε μια μελέτη, οι άνδρες που δεν συμμορφώθηκαν με το αρσενικό στερεότυπο επιθετικότητας κατατάχθηκαν χαμηλότερα από τους άνδρες που ταιριάζουν καλύτερα σε αυτό το αρσενικό στερεότυπο. Τέτοια στερεότυπα μπορούν έτσι να προκαλέσουν προκατάληψη κατά την κρίση των υπευθύνων λήψης αποφάσεων (Judge, et al., 2012).

Τα στερεότυπα για τις μητέρες μπορούν να επηρεάσουν αρνητικά τις γυναίκες που επιδιώκουν ηγετικούς ρόλους. Οι εργοδότες μπορεί να υποθέσουν ότι οι δεσμεύσεις φροντίδας των γυναικών τις καθιστούν ακατάλληλους υποψηφίους για απαιτητικές θέσεις εργασίας. Σύμφωνα με έναν ερευνητή, η «μητρότητα πυροδοτεί ισχυρές αρνητικές ικανότητες και υποθέσεις δέσμευσης» που μπορούν να οδηγήσουν σε «μητρικό τείχος» προκατάληψης που είναι σε «τάξη μεγέθους» πιο ισχυρό από άλλες προκαταλήψεις» (Williams, 2004).

Η πατρότητα, από την άλλη πλευρά, φαίνεται να έχει το αντίθετο αποτέλεσμα. Αφού γίνουν πατέρες, οι άνδρες βλέπουν κατά μέσο όρο αύξηση 6% στα κέρδη τους, ακόμη και μετά τον έλεγχο για παράγοντες όπως οι ώρες εργασίας και η οικογενειακή κατάσταση, ενώ οι νέες μητέρες βλέπουν μείωση 4% ανά παιδί (Budig, 2014). Τα στερεότυπα και οι προκαταλήψεις επηρεάζουν τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε τους εαυτούς μας, καθώς και τον τρόπο με τον οποίο βλέπουμε τους άλλους. Για παράδειγμα, υπάρχει ένα χάσμα αυτοπεποίθησης μεταξύ γυναικών και ανδρών (Schuh et.al., 2014). Ενώ οι άνδρες κοινωνικοποιούνται για να είναι σίγουροι, δυναμικοί και αυτοπροωθούμενοι, οι πολιτιστικές στάσεις απέναντι στις γυναίκες ως ηγέτες συνεχίζουν να προτείνουν ότι οι γυναίκες είναι συχνά ακατάλληλες ή ανεπιθύμητες να κατέχουν αυτά τα ηγετικά χαρακτηριστικά (Enloe, 2004; Flammang, 1997).

Η τάση απέναντι στις γυναίκες να μειώνει και να υποτιμά τις επαγγελματικές δεξιότητες και τα επιτεύγματά της είναι θέση η οποία δημιουργείται από την εφηβική ηλικία. Αξίζει λοιπόν να διερευνηθεί σε επόμενες έρευνες η σχέση των προκαταλήψεων με τις απόψεις των γυναικών εκπαιδευτικών για τη διεκδίκηση ανώτερης θέσης εξουσίας. Μήπως τελικά παίζουν σημαντικό ρόλο στη γυναίκα οι προκαταλήψεις του κοινωνικού της περίγυρου για τις οικογενειακές της υποχρεώσεις, ενώ στους άνδρες δεν έχει τόσο μεγάλη αξία;

Περιορισμοί έρευνας

Ο σημαντικότερος περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι το μικρό δείγμα ερωτώμενων εκπαιδευτικών σε σχέση με τον αριθμό που υπηρετεί στην εκπαίδευση σήμερα και το μέρος που έλαβε μέρος η έρευνα. Έτσι, αυτή η μελέτη περίπτωσης, δεν μπορεί να γενικευθεί, ωστόσο όμως αναμφισβήτητα αποτυπώνει τον αντίκτυπο των οικογενειακών υποχρεώσεων στην καριέρα της γυναίκας εκπαιδευτικού.

Λόγω των παραπάνω, αξίζει να διερευνηθεί το θέμα σε μεγαλύτερο πληθυσμό γυναικών εκπαιδευτικών και να βρεθούν άμεσα λύσεις για την ίση εκπροσώπηση των δύο φύλων στην εκπαιδευτική ηγεσία.

Αναφορές

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Έλλην.

Budig, M. J. (2014). The fatherhood bonus and the motherhood penalty: Parenthood and the gender gap in pay. Washington, DC: Third Way

Cohen, L., Manion, L., & Morrison, K. (2007). *Research methods in education* (6th ed.). Routledge/Taylor & Francis Group.

Δαράκη, Ε. (2007). *Οι γυναίκες στη διοίκηση σχολικών μονάδων: μία ποσοτική και ποιοτική προσέγγιση.* Διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Enloe, C. (2004). The curious feminist: Searching for women in a new age of empire. Berkeley and Los Angeles, CA: University of California Press.

Flammang, J. (1997). Women's political voice: How women are transforming the practice and study of politics. Philadelphia, PA: Temple University Press.

Galanaki, E., Papalexandris, N., & Halikias, J. (2009). Revisiting leadership styles and attitudes towards women as managers in Greece. Gender in Management: An International Journal, 24(7), 484 – 504.

Θεοδωροπούλου, Ε. (2000). Το προφίλ της οικογένειας της ελληνικής υπαίθρου. Ημερίδα για τις Όψεις της σύγχρονης οικογένειας: Διαπολιτισμική και ψυχολογική προσέγγιση του Χαροκόπειου Πανεπιστημίου, Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Judge, T. A., Livingston, B. A., Hurst, C. (2012). Do nice guys—and gals—really finish last? The joint effects of sex and agreeableness on income. Journal of Personality and Social Psychology, 102(2), 390–407.

Mitroussi, A. & Mitroussi, K. (2009). Female educational leadership in the UK and Greece. *Gender in management an international journal, 24, 7.*

Moller, J. (2003). Gender and leadership identities-negotiated realities for women as school principals, *Improving Schools, 6, 3, 23-44*

Μουσούρου, Λ. (1993). Γυναίκα και Απασχόληση: Δέκα Ζητήματα. Αθήνα: Gutenberg

Μπουραντάς Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό υπόβαθρο. Σύγχρονες πρακτικές*. Αθήνα: Μπένου

Μπουραντάς Δ. (2017). *Μικρές Εισαγωγές. Ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Παπαδόπουλος

Ololube, N. P. (2013). *Educational Management, Planning and Supervision: Model for Effective Implementation*. Owerri: Spring Field Publishers

Piha, M. B. (2006). Doing a successful Research Project. Using a qualitative or quantitative method. New York: Palgrave Macmillan

Πολίτης, Φ. (2007). *Γυναίκες & άνδρες εκπαιδευτικοί στην ηγεσία σχολικών μονάδων: Μια ποιοτική προσέγγιση με προ(σ)κλήσεις από τη φεμινιστική διανόηση.* Διπλωματική εργασία. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Sanchez, J. E., & Thornton, B. (2010). Gender issues in K-12 educational leadership. Advancing Women in Leadership Journal, 30(13), 1-15.

Schuh, S. C., Hernandez Bark, A. S., Van Quaquebeke, N., Hossiep, R., Frieg, P., Van Dick, R. (2014). Gender differences in leadership role occupancy: The mediating role of power motivation. Journal of Business Ethics, 120(3), 363–79.

Spender, D. (1987). Education: the patriarchal paradigm and the response to feminism. Στο M. Arnot, & G. Weiner (Επιμ.), Gender and the politics of schooling (σσ. 143-153). Buckingham: Open University Press.

Τάκη, Π. (2006). *Γυναίκες εκπαιδευτικοί στη διοίκηση της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης,* Διδακτορική διατριβή. Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης

Williams, J. C. (2004). Hitting the maternal wall. Academe, 90(6), 16–20.

Ταρατόρη-Τσαλκατίδου, Ε. (2000). Η επιμόρφωση από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Χυτήρης Λ. (1996). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά*, Αθήνα: Interbooks.

Μορφές Ηγεσίας στην Εκπαίδευση

Κυλινδρή Ελένη
Νηπιαγωγός, Υ.ΠΑΙ.Θ, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Λάρισας
kylindreelene@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται μια προσπάθεια να παρουσιαστεί το θέμα της ηγεσίας και ειδικότερα οι μορφές της στο χώρο της εκπαίδευσης. Η ηγεσία έπαιξε, παίζει και θα παίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη λειτουργία και την αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Το φαινόμενο της ηγεσίας, όσο κι αν έχει μελετηθεί, πάντοτε θα αποτελεί πεδίο λαμπρό για περαιτέρω έρευνα και προβληματισμούς. Σκοπός της εργασίας είναι να καταγράψει τις μορφές ηγεσίας και να αναδείξει τις καταλληλότερες στρατηγικές που χρησιμοποιούνται ή που πρέπει να ακολουθηθούν για την εφαρμογή επιτυχημένης ηγεσίας στην εκπαίδευση. Αναλύονται στο μέτρο του δυνατού, οι κυριότερες θεωρίες που αναφέρονται στην άσκηση της ηγετικής συμπεριφοράς ,όπως αυτές έχουν μελετηθεί και ερμηνευτεί από τους ειδικούς. Επισημαίνονται οι απαραίτητες συνθήκες για την άσκηση της εκπαιδευτικής ηγεσίας, εφόσον αυτή αναγνωρίζεται ως ένας κρίσιμος συντελεστής οργανωτικής αποτελεσματικότητας και επιτυχίας.

Λέξεις κλειδιά: ηγεσία, μορφές ηγεσίας, εκπαίδευση, αποτελεσματικότητα

Εισαγωγή

Η ηγεσία αποτελεί απαραίτητη και ιδιαίτερα κρίσιμη διαδικασία της Διοίκησης καθώς είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την αποτελεσματικότητα, την ανταγωνιστικότητα και την επιτυχία της επιχείρησης ή του Οργανισμού.

Η ηγεσία είναι μια δυναμική διαδικασία, κατά τη διάρκεια της οποίας παρακολουθείται, ελέγχεται και ρυθμίζεται η λειτουργία του Οργανισμού, ώστε να εξασφαλισθεί η προσέγγιση των στόχων που τέθηκαν κατά τη διαδικασία του προγραμματισμού (Κουτούζης, 1999, σελ. 35).

Στους εκπαιδευτικούς Οργανισμούς η ηγεσία καθίσταται απαραίτητη και είναι μια εξαιρετικά σύνθετη και αμφίδρομη διαδικασία. Προκειμένου να αποφέρει τα επιθυμητά αποτελέσματα, πρέπει να μην δημιουργεί το αίσθημα της καταπίεσης και της επιβολής δύναμης στους εκπαιδευτικούς, ιδιαίτερα σε όσους βρίσκονται σε κατώτερα ιεραρχικά επίπεδα, φορτίζοντας την έννοια της λέξης αρνητικά.

Η παρούσα εργασία εστιάζει αρχικά στην έννοια της ηγεσίας και των μορφών της στην Εκπαίδευση. Η συγγραφέας παραθέτει στη συνέχεια τις σύγχρονες μορφές ηγεσίας και εξετάζει τη συμβολή τους στην αποτελεσματικότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Η εργασία ολοκληρώνεται με την κατάθεση συμπερασμάτων από την ανασκόπηση που έχει επιχειρηθεί και τις προτάσεις που δίνονται για μελλοντική έρευνα πάνω στο αντικείμενο της ηγεσίας στην εκπαίδευση.

Η έννοια της ηγεσίας

Ηγεσία χαρακτηρίζεται η διαδικασία άσκησης επιρροής, όπου ως επιρροή ορίζεται η ικανότητα επίδρασης πάνω στη συμπεριφορά των άλλων. Η επιρροή αποτελεί τη δυναμική άτυπη αμφίδρομη αλληλεπιδραστική ακαθόριστη όψη της δύναμης που προκαλεί την εθελοντική συμμόρφωση της συμπεριφοράς και διακρίνεται σαφώς από την εξουσία, που αποτελεί τη δομική και τυπική όψη δύναμης (Bush, 2008, σελ. 271).

Τύποι ηγεσίας στην εκπαίδευση

Διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού είναι η διαδικασία συντονισμού ανθρώπων, μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού, δραστηριοτήτων και υφιστάμενων μέσων για την παροχή εκπαίδευσης με πιο αποτελεσματικό τρόπο (Κουτούζης, 1999, σελ. 35). Περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια :

- τον προγραμματισμό, όπου τίθενται οι στόχοι του οργανισμού
- την οργάνωση, με τον καθορισμό των αρμοδιοτήτων των εργαζόμενου μέσα στον οργανισμό, την εκμετάλλευση των πόρων και της υλικοτεχνικής υποδομής
- τη διεύθυνση, με την κατάλληλη καθοδήγηση των εργαζομένων με σκοπό την επίτευξη των στόχων
- τον έλεγχο, με την πιστοποίηση των ενεργειών και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων (Σαΐτης, 2001, σελ. 99)

Εν κατακλείδι η διοίκηση αποτελεί το ουσιαστικότερο «εργαλείο» της ηγεσίας καθώς πραγματώνει τους στόχους και τα οράματά της. Στη διαδρομή αυτή καλείται να αντιμετωπίσει όλα εκείνα τα προβλήματα που δεν είναι ορατά εξ αρχής κατά τον σχεδιασμό της εκπαιδευτικής διαδικασίας από την ηγεσία.

Μετά από έρευνα ειδικών μελετητών ταξινομήθηκαν οι παρακάτω τύποι ηγεσίας στην εκπαίδευση:

- εκπαιδευτική
- διοικητική ή διαχειριστική
- μετασχηματιστική
- ηθική
- συμμετοχική
- ενδεχομενική
- παιδαγωγική

Η ταξινόμηση αυτή είναι η ευρύτερα διαδεδομένη, θεωρείται αρκετά έγκυρη καθώς προέκυψε μετά από ανάλυση αντιπροσωπευτικού δείγματος αποτελούμενου από 121 επιστημονικά άρθρα τη δεκαετία 1988-1998 σε τέσσερα από τα γνωστότερα αγγλόφωνα περιοδικά που αφορούν τη διοίκηση της εκπαίδευσης (Bush, 2008, σελ. 280).

Εκπαιδευτική Ηγεσία στην εκπαίδευση

Είναι ένας ιδιαίτερος τύπος ηγεσίας που εμφανίζεται στην εκπαίδευση, όπου ο ρόλος της Διοίκησης και της ηγεσίας θεωρείται ότι πρέπει να στηρίζει, να υποβοηθά και να διευκολύνει το έργο των εκπαιδευτικών οργανισμών που είναι η διδασκαλία και η μάθηση (Bryman, 1996). Εκδηλώνεται μέσα από συγκεκριμένες λειτουργίες και πρακτικές. Η ηγεσία ταυτίζεται με το ρόλο των διευθυντικών στελεχών και γενικότερα των ανώτερων κλιμάκων της ιεραρχίας. Η εκπαιδευτική ηγεσία επικεντρώνει το ενδιαφέρον της:

- στον καθορισμό της αποστολής του σχολείου
- στη διαχείριση του εκπαιδευτικού προγράμματος
- στη βελτίωση του σχολικού κλίματος (Everant, 1999, σελ.105).

Διοικητική ηγεσία στην εκπαίδευση

Αυτός ο τύπος ηγεσίας εστιάζει στις λειτουργίες, στους σκοπούς ή στις συμπεριφορές του ηγέτη, ταυτίζοντας την ηγεσία με τη διοίκηση, οπότε θα λάβουν μέρος όλες οι λειτουργίες της διοίκησης από την οργάνωση και τη διεύθυνση έως και τον έλεγχο. Η Διοικητική ηγεσία στην εκπαίδευση θα επικεντρώσει το ενδιαφέρον της στις εξής πρακτικές :

- Εποπτεία
- Έλεγχος εισροών
- Έλεγχος συμπεριφορών
- Έλεγχος εκροών
- Επιλογή – κοινωνικοποίηση
- Έλεγχος περιβάλλοντος

Συμπερασματικά ως αδυναμία του μοντέλου αυτού θεωρείται ότι ταυτίζεται ο ηγέτης με τον τυπικό γραφειοκράτη (Ανδρέου, 2004, σελ.17).

Είναι κατανοητό ότι, θεωρείται εξαιρετικά δύσκολο (πρακτικά ακατόρθωτο) ο ηγέτης να εκτελεί με επιτυχία τις παραπάνω πρακτικές ενώ ταυτόχρονα καλείται να οραματιστεί, να σχεδιάσει, να οριοθετήσει και να χαράξει το μέλλον της εκπαίδευσης.

Μετασχηματική ηγεσία στην εκπαίδευση

Η μετασχηματική ηγεσία στην εκπαίδευση στοχεύει:

- στη δημιουργία οράματος
- στον προσδιορισμό των στόχων
- στην παροχή διανοητικής παρακίνησης
- στην προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης
- στην παροχή προτύπων
- στην καλλιέργεια προσδοκιών
- στη διαμόρφωση κουλτούρας
- στην ανάπτυξη δομών συμμετοχικότητας

Η «μετασχηματική» (transformational) ηγεσία υποστηρίζει την κατευθυνόμενη προς τους υφισταμένους έμπνευση του ηγέτη, με σκοπό το όφελος του οργανισμού, σχετίζεται με εργαλειακές θεωρίες, όπου ο ηγέτης ωθεί τους υφισταμένους να ικανοποιήσουν τις προσωπικές τους ανάγκες, ώστε η ικανοποίηση να εμφανισθεί στον οργανισμό (Bryman,1996).

Η αδυναμία της μετασχηματικής ηγεσίας είναι ότι προϋποθέτει οργανισμούς με ευρεία διοικητική αυτονομία (Harris, 2008).

Ηθική ηγεσία στην εκπαίδευση

Επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στον ηθικό κώδικα του ηγέτη. Μια σύντομη περιγραφή του ηθικού ηγέτη, είναι ότι αποφασίζει και ενεργεί με βάση τις ηθικές αξίες τις οποίες προσπαθεί να μεταλαμπαδεύσει στους ανθρώπους της επιχείρησης που ηγείται. Ο ηθικός ηγέτης ως προσωπικότητα έχει ξεκάθαρες αξίες, είναι δίκαιος και ειλικρινής, έχει επικοινωνιακές ικανότητες, ενδιαφέρεται για τους άλλους και είναι αξιόπιστος.

Συμμετοχική ηγεσία στην εκπαίδευση

Στο επίκεντρο αυτού του τύπου ηγεσίας βρίσκεται η προώθηση της ομαδικής συνεργατικής λήψης των αποφάσεων. Η συμμετοχική ηγεσία συμβάλλει στο δέσιμο του προσωπικού και στη μείωση της πίεσης από τους προϊσταμένους. Σύμφωνα με τον Gronn (2000), είναι το κέντρο ενός διαφορετικού προτύπου μέσα στο σχολείο, όπου οι διακρίσεις ανάμεσα σε ηγέτες και υφισταμένους, τείνουν να εξαλείφονται. Μπορεί να θεωρηθεί ως η σπονδυλική στήλη στη σχολική βελτίωση.

Ενδεχομενική ηγεσία στην εκπαίδευση

Η ενδεχομενική ηγεσία εστιάζει το ενδιαφέρον της στην ικανότητα προσαρμογής του ηγέτη στις εκάστοτε οργανωτικές συνθήκες και προβλήματα. Θεμελιώνεται στην άποψη ότι κανένας τύπος ηγεσίας δεν ανταποκρίνεται πλήρως σε όλες τις καταστάσεις (Σαΐτης, 2000, σελ.77).

Παιδαγωγική Ηγεσία στην εκπαίδευση

Η Παιδαγωγική ηγεσία αναφέρεται στην κρίσιμη εστίαση της προσοχής των ηγετών στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών, εφόσον επηρεάζονται από αυτή οι μαθητές. Ως βασικές αρχές της παιδαγωγικής ηγεσίας αναφέρονται ο καθορισμός της μάθησης ως προτεραιότητα, οι υψηλές προδιαγραφές για τις επιδόσεις, η ανάπτυξη προτύπων περιεχομένου και διδασκαλίας, η δημιουργία κουλτούρας συνεχόμενης και διά βίου μάθησης για όλους και η χρήση πολλαπλών πηγών δεδομένων για την αξιολόγηση της μάθησης (Hallinger, 2010, σελ. 41).

Σύγχρονες μορφές ηγεσίας

Τα στελέχη της εκπαίδευσης διαδραματίζουν σύνθετο και πολύπλοκο ρόλο, καλλιεργούν και ανανεώνουν τις πνευματικές και επαγγελματικές τους δεξιότητες, αξιοποιώντας τα πορίσματα και τις εμπειρίες όχι μόνο του ευρύτερου χώρου των παιδαγωγικών επιστημών αλλά και τις επιστήμες της διοίκησης και του management.

Τα σημερινά στελέχη της εκπαίδευσης, Σχολικοί Σύμβουλοι, Προϊστάμενοι Διευθύνσεων, Διευθυντές Σχολικών Μονάδων, εκτός από τις προσωπικές επαγγελματικές εμπειρίες και την εξειδικευμένη γνώση, οφείλουν να έχουν εξοικείωση με βασικές αρχές και πρακτικές του εκπαιδευτικού management, της διοίκησης και διαχείρισης του ανθρώπινου δυναμικού, της διοίκησης και διαχείρισης εκπαιδευτικών συστημάτων (Πασιαρδής, 2012).

Η προσπάθεια αναβάθμισης εκπαιδευτικού προσωπικού οφείλει να προσδιορίζεται από τον ορισμό στόχων, τον καθορισμό οργανωτικής δομής σύμφωνα με τις απαιτήσεις των στόχων και όχι από τη διοικητική δύναμη, την εξουσία ή την ανάγκη της συμμόρφωσης. Επίσης η επίλυση προβλημάτων και η λήψη αποφάσεων πρέπει να γίνεται σε πνεύμα συνεργασίας όπως και η διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού με σεβασμό και αναγνώριση του κύρους και της εργασιακής προσφοράς. Για να επιτευχθεί ουσιαστική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών χρειάζεται αντικειμενική αξιολόγηση καθώς και εντοπισμός απαιτήσεων εξωτερικού περιβάλλοντος (Κατσαρός, 2008).

Ηγετικές ικανότητες στην εκπαίδευση

Οι ηγετικές ικανότητες αφορούν στα εξής πεδία:

- Δημιουργία οράματος και διαμόρφωση του μέλλοντος
- Καθοδήγηση διδασκαλίας και μάθησης
- Ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας
- Διοίκηση του οργανισμού
- Ανάπτυξη υπευθυνότητας
- Σύνδεση σχολικής μονάδας με την κοινωνία (Gronn, 2000, σελ. 317-338).

Αναλύοντας τα ανωτέρω διαφαίνεται ότι η δημιουργία οράματος από ένα στέλεχος σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό, προϋποθέτει την ικανότητα δημιουργίας οράματος, τη βούληση ανάληψης πρωτοβουλιών, τη δυνατότητα στρατηγικής σκέψης και αποτελεσματικής διαχείρισης κρίσεων και προβλημάτων από πλευράς του στελέχους.

Συμπληρωματικά η καθοδήγηση διδασκαλίας προέρχεται από την ικανότητα έμπνευσης, τη δυνατότητα εφαρμογής των παιδαγωγικών αρχών, την ευχέρεια πρόσληψης, ανάλυσης και ερμηνείας καταστάσεων και γεγονότων.

Το πεδίο ανάπτυξης συνεργατικής κουλτούρας προϋποθέτει από πλευράς ηγεσίας την ενσυναίσθηση και το ενδιαφέρον για τον άλλο, την συλλογικότητα, την καλλιέργεια σχέσεων συνεργασίας για να συνεχίσει η συνεργατικότητα να υφίσταται. Οι επικοινωνιακές δεξιότητες και η διαχείριση συγκρούσεων πρέπει να καλλιεργούνται και να εξελίσσονται σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο, ευαίσθητο και ιδιαίτερο χώρο.

Τέλος η εξωστρέφεια με την ανάπτυξη δικτύου σχέσεων με εξωσχολικούς παράγοντες και η ικανότητα παροχής ανατροφοδότησης θα οδηγήσουν σε ανάπτυξη ανταλλαγής απόψεων, προβληματισμών και κοινωνικών σχέσεων με αποτέλεσμα τον προσδιορισμό της σχολικής μονάδας ως ενταγμένο μέλος της κοινωνικής ζωής της περιοχής της.

Συνδυασμός ρεαλιστικών στυλ ηγεσίας και ρόλων στην Εκπαίδευση

Η αλλαγή πλεύσης από τις παραδοσιακές θεωρίες για την ηγεσία, όπως συμπεριφορικές θεωρίες, θεωρία χαρακτηριστικών της ηγεσίας, χαρισματική ηγεσία, προς τις νεώτερες, τη συναλλακτική, κατανεμημένη και μετασχηματιστική ηγεσία, έχει πολύ δρόμο ακόμη να διανύσει, καθώς η έρευνα είναι περιορισμένη και τα ερευνητικά εργαλεία παρουσιάζουν σχετικές ελλείψεις. Εν τούτοις η διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου μοντέλου πρέπει να είναι συσχετική με την εκάστοτε εποχή και κατά κανόνα συνθετική.

Ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας θεωρείται ηγέτης και πυξίδα του Οργανισμού, όταν καλύπτει πολλαπλούς ρόλους. Οι ρόλοι αυτοί αναφέρονται παρακάτω :

- Εκπαιδευτικός Ηγέτης

Εστιάζει στην αποστολή της εκπαίδευσης, καλλιεργεί υψηλές προσδοκίες και καταπολεμά τον εφησυχασμό. Εξασφαλίζει κατάλληλες συνθήκες διδασκαλίας, μάθησης. Προωθεί την εφαρμογή, αξιολόγηση, ανάπτυξη, ανανέωση των Προγραμμάτων Σπουδών. Είναι πηγή αναφοράς θεμάτων διδασκαλίας, παρακολουθεί, κατευθύνει, και ανατροφοδοτεί. Πραγματοποιεί όσα πρεσβεύει, αποτελώντας παράδειγμα για τους συνεργάτες του. Προωθεί την αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας για τη διδασκαλία, μάθηση. Συμβάλλει στην ανάπτυξη εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Αθανασούλα, 2008).

- Μετασχηματιστικός ηγέτης

Διασφαλίζει ότι το όραμα για τον οργανισμό είναι ξεκάθαρο, κατανοητό, αποδεκτό από όλους, σύμφωνο με τις αξίες και τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας και με τις αρχές της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής. Εργάζεται για την υλοποίηση του οράματος, εξειδικεύοντας σαφείς κοινούς στόχους και σχέδια. Επιβεβαιώνει την αναγκαιότητα του συγκεκριμένου οράματος και των αξιών στην καθημερινή πρακτική. Κινητοποιεί τα μέλη και συνεργάζεται με αυτά για τη διαμόρφωση της κοινής κουλτούρας. Ηγείται της αλλαγής, στηρίζει τη δημιουργικότητα και προωθεί την καινοτομία (Σαΐτης, 2001, σελ.83).

- Εμψυχωτής ηγέτης

Αντιμετωπίζει όλους δίκαια, ισότιμα, με αξιοπρέπεια, σεβασμό και ενδιαφέρον, δημιουργώντας θετικό κλίμα. Διαμορφώνει συνεργατική κουλτούρα και προωθεί συνεργασίες. Καλλιεργεί την ομαδικότητα, τη συνεργασία και τη συμμετοχική λήψη των αποφάσεων. Φροντίζει για τη στήριξη των νέων εκπαιδευτικών. Προωθεί τη διαρκή επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. Ανταμείβει τους συνεργάτες του, άτομα ή ομάδες, είτε ανεπίσημα είτε επίσημα. Ενδυναμώνει τους συνεργάτες του, εμπνέοντας εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους. Αναγνωρίζει, αναδεικνύει και αξιοποιεί τις ηγετικές ικανότητες των συνεργατών του. Αναστοχάζεται τις πρακτικές του, θέτει προσωπικούς στόχους και φροντίζει για την ανάπτυξή του (Πασιαρδής, 2012).

- Διοικητικός ηγέτης

Φροντίζει για την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού με βάση τις θεωρίες της διοίκησης και τα προβλεπόμενα από το θεσμικό πλαίσιο. Φροντίζει για τη διαμόρφωση της άτυπης οργανωτικής δομής με βάση τις αξίες της ομαδικότητας, της συνεργασίας, της αλληλεγγύης. Ελαχιστοποιεί τους παράγοντες παρεμπόδισης. Φροντίζει για τη βελτίωση του εξοπλισμού και των κτιριακών εγκαταστάσεων. Φροντίζει για την αποδοτική αξιοποίηση όλων των διαθέσιμων πόρων (ανθρώπινων, υλικών, οικονομικών, χρόνου). Αξιοποιεί αποτελεσματικά και αποδοτικά τις σύγχρονες τεχνολογίες για τη διοίκηση (Everard, 1999).

- Διαμεσολαβητής ηγέτης

Φροντίζει για την εκπλήρωση των στόχων του κεντρικού προγραμματισμού. Αναπτύσσει την ατομική και ομαδική υπευθυνότητα. Αποσαφηνίζει τις ευθύνες κάθε οργάνου μονομελούς ή συλλογικού. Παρέχει πληροφορίες, συμβουλές και υποστήριξη στα συλλογικά όργανα. Προβαίνει σε απολογισμό προς τους γονείς, την τοπική κοινωνία και κάθε ενδιαφερόμενο. Αναδεικνύει την προσωπική συνεισφορά και διοχετεύει την ανατροφοδότηση από άλλους (Bush, 2008, σελ.282).

- Σύνδεσμος ηγέτης

Λαμβάνει υπόψη όλες τις πολιτισμικές και κοινωνικές συνιστώσες της τοπικής κοινωνίας και της σχολικής κοινότητας. Αναπτύσσει στρατηγικές αντιμετώπισης ρατσιστικών και άλλων προκαταλήψεων και διακρίσεων. Προωθεί τη σύνδεση και τη συσχέτιση των μαθησιακών εμπειριών με την κοινωνική πραγματικότητα. Συνεργάζεται με φορείς της τοπικής κοινωνίας για την ακαδημαϊκή, πνευματική, κοινωνική, συναισθηματική, ηθική και

πολιτισμική ευημερία των μαθητών. Αναπτύσσει σχέσεις συνεργασίας με τους γονείς. Συμβάλλει στην ανάπτυξη της εκπαίδευσης, προωθώντας καινοτομίες, αναπτύσσοντας διασχολικές συνεργασίες κτλ. Συνεργάζεται με φορείς για την υγεία και την ασφάλεια των μαθητών (Αθανασούλα, 2008).

Συμπεράσματα

Η ανάπτυξη μορφών ηγεσίας και η ανάδειξη ποιοτικής ηγεσίας στις εκπαιδευτικές μονάδες, οι οποίες πρέπει να αντιμετωπίζονται ως περίπλοκοι οργανισμοί, με όλα τα χαρακτηριστικά που είναι δυνατόν να απαντηθούν στους βιομηχανικούς και εμπορικούς οργανισμούς, είναι πλέον μια αναγκαιότητα που πηγάζει από τη διεθνή εμπειρία.

Ο ρόλος και το έργο του διευθυντή σχολικής μονάδας είναι αδιαμφισβήτητης σημασίας. Ένας από τους σημαντικότερους παράγοντες της επιτυχίας των αποτελεσματικών σχολείων είναι ο διευθυντής, ο οποίος καλείται, υπερβαίνοντας τη γραφειοκρατική, διαχειριστική διάσταση του ρόλου του, να λειτουργήσει ως φορέας αλλαγών, καινοτομιών, διαμόρφωσης εσωτερικής κουλτούρας και οράματος. Στο πλαίσιο του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο παρά τις όποιες βελτιώσεις, παραμένει συγκεντρωτικό, ο διευθυντής πολύ λίγα περιθώρια αυτονομίας έχει στο έργο του. Ωστόσο, μπορεί, αποκτώντας βασικές δεξιότητες, να υποδέχεται κριτικά την κεντρική εκπαιδευτική πολιτική και να συνδιαμορφώνει με το σύλλογο διδασκόντων την εσωτερική πολιτική της σχολικής του μονάδας, εξυπηρετώντας τόσο τις ανάγκες των μαθητών για διδασκαλία, μάθηση και διαπαιδαγώγηση, όσο και τις ποικίλες απαιτήσεις που προκύπτουν από το κοινωνικοπολιτιστικό περιβάλλον της περιοχής και τις σύγχρονες «απειλές» που ενδεχόμενα προκύπτουν (σχολικός εκφοβισμός, επιθετικότητα κτλ). Ο δραστήριος διευθυντής θα ερευνήσει, θα εργαστεί, θα αναδείξει δυνατότητες, θα αξιοποιήσει δεξιότητες και ευκαιρίες και θα αναβαθμίσει τη σχολική του μονάδα. Με τη βοήθεια και την αρωγή των διδασκόντων το παραγόμενο τελικό έργο θα προσδώσει προστιθέμενη αξία στους μαθητές, την εκπαιδευτική μονάδα και την εκπαίδευση γενικότερα.

Υπάρχουν ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά του έργου του ηγέτη στην εκπαίδευση, που αφορούν την αποτελεσματικότητα του σχολείου, όπως η σημασία των ατομικών ικανοτήτων των στελεχών της, η συμβολή στη γενικότερη καθοδήγηση και διεύθυνση της σχολικής μονάδας με στόχο τη διαμόρφωση κοινού οράματος της σχολικής κοινότητας, η συμβολή στη διασφάλιση των πρακτικών προϋποθέσεων για αποτελεσματική διδασκαλία, μάθηση και διαπαιδαγώγηση. Επίσης, η προσπάθεια ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού της σχολικής μονάδας, η ικανότητα της ηγεσίας να διεκπεραιώνει διοικητικές υποθέσεις και να διαχειρίζεται πάσης φύσεως πόρους, η συμβολή στην ανάπτυξη δικτύου καλών σχέσεων με εξωτερικούς φορείς και τοπική κοινωνία. Τα παραπάνω, φυσικά προϋποθέτουν την εξωστρέφεια της ηγεσίας και την αποτελεσματική ικανότητα συνεργασίας της, με φορείς μη σχετικούς με την εκπαίδευση.

Επομένως, οι σχολικοί ηγέτες θα πρέπει να έχουν πλήρη γνώση από τα εφαρμοσμένα στυλ ηγεσίας , ώστε να μπορούν να τα χρησιμοποιούν κάθε φορά που θα παρίσταται συγκεκριμένη περίσταση στον οργανισμό για να είναι αποτελεσματικοί και επιτυχημένοι. Ο συνδυασμός των διαφόρων μοντέλων ηγεσίας χαρακτηρίζει τους επιτυχημένους διευθυντές.

Προτάσεις για μελλοντική μελέτη είναι τα προβλήματα που υπάρχουν σήμερα στη δομική και λειτουργική φύση της εκπαιδευτικής ηγεσίας που έχουν πολυδιάστατο χαρακτήρα. Σημαντική παθογένεια του εκπαιδευτικού συστήματος είναι η έλλειψη ενός σταθερού, λειτουργικού και αποδεκτού συστήματος εποπτείας, καθοδήγησης και οργάνωσης, διοίκησης, καθώς και ανάδειξης στελεχών της εκπαίδευσης.

Αναφορές

Bush T., (2008). *From management to Leadership*. Educational Management and Leadership.

Bryman, A. (1996), *“Leadership in organizations”.* Handbook of organization Studies. London: Sage Publ

Everard, K. B., Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση*. Μετάφραση Κίκιζας Δ. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Gronn, P. (2000). Distributed properties: *A new architecture for leadership*. Educational Management Administration and Leadership.

Hallinger P., (2010). *Developing Instructional Leadership*. Studies in Educational Leadership

Harris, A. (2008). *Distributed school leadership*: Developing tomorrow’s leaders. London: Routledge.

Αθανασούλα Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ

Ανδρέου, Α. (2004). Βιβλιογραφία για την *‘Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης και των Εκπαιδευτικών Μονάδων’*. Θέματα Ιστορίας της Εκπαίδευσης.

Κατσαρός Ι., (2008). *Διοίοκηση και Οργάνωση της Εκπαίδευσης*. Υπουργείο Υγείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα.

Κουτούζης, Μ. (1999), *Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων*, Αθήνα: Εκπαιδευτική Διοίκηση & Πολιτική. Τόμος Α΄. Πάτρα: Ελλ. Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων*: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα. Αθήνα: ΙΩΝ

Σαΐτης Χρ., (2000). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Σαΐτης, Χρ. Γουρναρόπουλος Γ. (2001). *Η αναγκαιότητα προγραμματισμού για τη δημιουργία διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Νέα παιδεία.

Online Ηλεκτρονικό Βιβλίο Ύλης στο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης (Ι.Ε.Κ.) Παρουσίαση και Αξιολόγηση του εργαλείου

Κοτσάκη Ζαφειρούλα
ΠΕ 11 Φυσικής Αγωγής, M.Sc of Education,Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων
zkotsaki@sch.gr

Περίληψη

Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) έχουν διεισδύσει στο χώρο της εκπαίδευσης προσφέροντας εργαλεία διδακτικά ή εργαλεία οργάνωσης και διαχείρισης εργασιών μέσα στο πλαίσιο της Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης (Η.Δ.) των Υπηρεσιών. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η παρουσίαση και η αξιολόγηση του «Online Ηλεκτρονικού Βιβλίου Ύλης» που δημιουργήθηκε στο Δημόσιο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.ΙΕΚ)Κομοτηνής κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως κατάρτισης, ως εργαλείο διεκπεραίωσης των διοικητικών εργασιών των εκπαιδευτών/τριών του. Μετά τη χρήση του εργαλείου, τέθηκε σε διαδικασία κριτικής αξιολόγησης από τους εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων του Δ.ΙΕΚ το εαρινό εξάμηνο 2021Α,46 των οποίων απάντησαν με τη συμπλήρωση ενός ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου μέσω google form.Εφαρμόστηκε ποσοτική ανάλυση δεδομένων με τη χρήση του στατιστικού πακέτου PSPP και της εφαρμογής Excel της Microsoft Office.Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων δηλώνουν ικανοποιημένοι/ες σε υψηλό βαθμό από τη χρήση του εργαλείου, σε όλους τους παράγοντες ικανοποίησης που μελετήθηκαν.

Λέξεισκλειδιά: OnlineΗλεκτρονικό Βιβλίο Ύλης, Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών,Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Εισαγωγή

Ο κύριος λόγος της εισαγωγής των «Νέων Τεχνολογιών» (Ν.Τ.) και της Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης(Η.Δ.) στις Δημόσιες Υπηρεσίες είναι ο εκσυγχρονισμός των υφιστάμενων διαδικασιών και των παρεχόμενων υπηρεσιών τους, προκειμένου η διοίκηση να καταστεί αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη. Κατά τον Πομπορτσή, (2005) προϋποθέσεις εφαρμογής της Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης αποτελούν η ηγεσία, η στρατηγική, ο συντονισμός και η τεχνογνωσία. Η αξιοποίηση των «Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών» (Τ.Π.Ε.) στη Διοίκησης της Εκπαίδευσης ειδικότερα, στοχεύει στην παροχή αναπτυγμένων και ταχύτερων διοικητικών συναλλαγών (Προκοπιάδου, 2009), συμβάλλει μεταξύ άλλων στην αποδοτική οργάνωση των διοικητικών λειτουργιών, στην καλύτερη παρακολούθηση της σχολικής απόδοσης, στη βελτίωση της διαχείρισης των σχολικών πόρων (φυσικών και ανθρώπινων)και καλλιεργεί τη διαφάνειαστη διεκπεραίωση των διοικητικών ενεργειών (Haddadetal., 2002).Η οργάνωση ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος του 21ου αιώνα προϋποθέτει την ικανοποίηση των αναγκών του σε ευελιξία, απλοποίηση, σε ελαχιστοποίηση των χρόνων διεκπεραίωσης, σε πρόσβαση στον μεγάλο όγκο των πληροφοριών και σε αναβάθμιση της επικοινωνίας με τη δημιουργία ολοκληρωμένων συστημάτων ηλεκτρονικής διακυβέρνησης (Μακρή etal., 2015). Σύμφωνα με τον Χρήστου, (2019) ο ρόλος των διευθυντικών στελεχών της εκπαιδευτικής δομής, η κουλτούρα, οι απόψεις και οι ενέργειές τους διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο προκειμένου η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών (Ν.Τ.) στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης να είναι αποδοτική και αποτελεσματική. Αυτό όμως εξαρτάται παράλληλα και από την καλλιέργεια μιας αντίστοιχης κοινής θετικής άποψης μεταξύ των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας (Tondeuretal. 2008b) και ιδιαίτερα όταν οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν τις ίδιες αξίες και τους ίδιους στόχους (Προκοπιάδου, 2009).

Με την υπ. αρίθμ. Δ1α/ΓΠ.οικ. 72989 ΚΥΑ (ΦΕΚ/Β/5043) 14-11-2020 του ΥΠΑΙΘ, συμφώνα με την οποία ανασταλθηκε η διά ζώσης εκπαιδευτική λειτουργία στην Ελλάδα

λόγω της διασποράς του κορωνοϊού, οι μονάδες όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και οι εκπαιδευτικοί τους,κλήθηκαν άμεσα να προσαρμόσουν οι μεν τη διοικητική λειτουργία τους και οι δε να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους στις Ν.Τ, προκειμένου να εφαρμόσουν εξ αποστάσεως διδασκαλία και να οργανώσουν τα μαθήματά τουςσύγχρονα κι ασύγχρονα. Μια από τις βασικές διαδικασίες της εκπαιδευτικής λειτουργίας αποτελεί η ημερήσια καταγραφή της διδασκόμενης ύλης. Από το 1979 στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, ο τρόπος καταγραφής στο Βιβλίο Ύλης παραμένει ο ίδιος (Υπουργείο Εθνικής Παιδείας, 1979). Λόγω της τηλεκπαίδευσης και της μη φυσικής παρουσίας των εκπαιδευτών/τριών στην εκπαιδευτική δομή, δεν ήταν δυνατή η συμπλήρωση του εντύπου, με συνέπεια να μη μπορούν οι εκπαιδευτικοί να το χρησιμοποιήσουν, σύμφωνα με την Ταρατόρη και τους συνεργάτες της (2003), ως εργαλείο προγραμματισμού και παρακολούθησης της πορείας της διδασκόμενης ύλης. Ομοίως, η διεύθυνση της εκπαιδευτικής μονάδας δεν είχε τη δυνατότητα να παρακολουθεί την κάλυψη της ύλης συνολικά για όλα τα τμήματα ή ακόμη και να χρησιμοποιείτα δεδομένα για παιδαγωγικούς λόγους(Καραδουλαμά,2019). Την ανάγκη αυτή στα ΙΕΚ καλείται να καλύψει το «Online Ηλεκτρονικό Βιβλίο Ύλης».

Η παρούσα μελέτη, μετά την παρουσίαση του εργαλείου των Τ.Π.Ε. «Online Ηλεκτρονικό Βιβλίο Ύλης» που δημιουργήθηκε από τη διεύθυνση του Δημόσιου Ινστιτούτου Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.ΙΕΚ) Κομοτηνής, διερευνάτο βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων από τη χρησιμοποίησή του. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ενός κατάλληλα διαμορφωμένου ηλεκτρονικού ερωτηματολόγιου με ερωτήσεις διαζευκτικές, κλειστού τύπου και ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας, που εξασφαλίζει τη συμμετοχή σε ένα διευρυμένο δείγμα και ευνοεί την αντικειμενικότητα λόγω της απόστασης ερευνητή και ερωτώμενων (Javeau, 2000). Ακολουθεί η παρουσίαση του εργαλείου, η μεθοδολογία της έρευνας και τα αποτελέσματατων αναλύσεων. Εκθέτονται τα συμπεράσματα τα οποία εξήχθησαν, προσδιορίζονται οι περιορισμοί της έρευνας, παρατίθενται οι προτάσεις και οι βιβλιογραφικές αναφορές.

Παρουσίαση του εργαλείου των Τ.Π.Ε. «Online Ηλεκτρονικό Βιβλίο Ύλης»

Στο drivetου λογαριασμού gmail του Δ.ΙΕΚ δημιουργήθηκε ένα αρχείο excelγια κάθε ειδικότητα και δόθηκε δυνατότητα «κοινής χρήσης» του αρχείου ως συντάκτης, σε κάθε εκπαιδευτή/τρια της ειδικότητας. Στο αρχείο δημιουργήθηκαν τόσες καρτέλες-φύλλα όσα ήταν τα μαθήματα της ειδικότητας(μια για κάθε μάθημα) και ονομάστηκαν αντίστοιχα. Η κάθε καρτέλα του Ηλεκτρονικού Βιβλίου Ύλης περιελάμβανε τα παρακάτω πεδία: το εξάμηνο, την ειδικότητα το τμήμα, το μάθημα τον/ην εκπαιδευτή/τρια του μαθήματος, την ημερομηνία, τη διδακτική ώρα, την περιγραφή της ύλης του μαθήματος και την υπογραφή.
Όλα τα πεδία στην καρτέλα κάθε μαθήματος συμπληρώνονται από τον/ην εκπαιδευτή/τρια μόλις ολοκληρώσει το εξ αποστάσεως μάθημά του, όπως ακριβώς θα έγραφε το αντίστοιχο έντυπο Βιβλίου Ύλης μετά τη δια ζώσης υλοποίηση του μαθήματος του. Αντί για υπογραφή ο/η εκπαιδευτής/τρια συμπληρώνει τη μονάδα (1), με το σκεπτικό ότι το άθροισμα στο τέλος του εξαμήνου θα πρέπει να συμφωνεί με τις συνολικές διδακτέες ώρες ανάθεσης του μαθήματος (Πινάκας1). Η online συμπλήρωση του Βιβλίου Ύλης επιτρέπει στη Διοίκηση του Δ.ΙΕΚ να παρακολουθεί σε πραγματικό χρόνο την πρόοδο των μαθημάτων της κάθε ειδικότητας σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα του εξαμήνου, την παροχή βοήθειας, οδηγιών και την παρέμβασή της για την επίλυση τυχόν προβλημάτων που διαταράσσουν την εύρυθμη λειτουργία της επαγγελματικής κατάρτισης.

Πινάκας 1. Online Ηλεκτρονικό Βιβλίο Ύλης

B1 - ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΟΣ ΠΟΔΟΛΟΓΙΑΣ - ΚΑΛΛΩΠΙΣΜΟΥ ΝΥΧΙΩΝ ΚΑΙ .XLSX

Αρχείο Επεξεργασία Προβολή Εισαγωγή Μορφή Δεδομένα Εργαλεία Βοήθεια Η τελευταία τροποποίηση πραγματοποιήθηκε πριν από κάποια ἑ

100% $ % .0 .00 123 Calibri 14 B I S A

E1 fx

	A	B	C	D
1			**ΒΙΒΛΙΟ ΥΛΗΣ ΕΞΑΜΗΝΟΥ 2021Α**	
2			Ειδικότητα: B1 - ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΑΙΣΘΗΤΙΚΟΣ ΠΟΔΟΛΟΓΙΑΣ - ΚΑΛΛΩΠΙΣΜΟΥ ΝΥΧΙΩΝ ΚΑΙ ΟΝΥΧΟΠΛΑΣΤΙΚΗΣ	
3			Μάθημα : ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΚΡΩΝ	
4			Εκπαιδευτής/τρια:	
5				
6	**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ**	ΩΡΑ (πχ 1η, 2η..)	**ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΥΛΗΣ ΜΑΘΗΜΑΤΟΣ (μία γραμμή ανά ωρα)**	ΥΠΟΓΡΑΦΗ (1)
7	01/03/202	1η	ΤΙ ΕΙΝΑΙ ΤΟ ΠΕΝΤΙΚΙΟΥΡ	1
8	01/03/202	2η	ΤΑ ΥΛΙΚΑ ΠΟΥ ΧΡΕΙΑΖΟΜΑΣΤΕ ΓΙΑ ΤΗΝ ΕΦΑΡΜΩΓΗ ΤΟΥ ΠΕΝΤΙΚΙΟΥΡ	1
9	01/03/202	3η	ΤΑ ΕΞΑΡΤΗΜΑΤΑ ΤΟΥ ΠΕΝΤΙΚΙΟΥΡ	1
10	08/03/202	1η	ΤΑ ΕΡΓΑΛΕΙΑ ΤΟΥ ΠΕΝΤΙΚΙΟΥΡ	1
11	8/3/2021	2η	ΚΟΠΤΕΣ, ΛΙΜΕΣ, ΠΟΥΣΕΡ,ΜΠΑΦΕΡ, ΓΥΑΛΙΣΤΙΚΗ ΛΙΜΑ, ΔΙΑΧΩΡΙΣΤΙΚΑ ΓΙΑ ΤΑ ΔΑΚΤΥΛΑ ΤΩΝ ΠΟΔΙΩΝ	1
12	8/3/2021	3η	ΙΣΤΟΡΙΚΟ ΠΕΛΑΤΗ	1
13	22/3/2021	1η	ΣΩΣΤΟΣ ΤΡΟΠΟΣ ΚΟΠΗΣ ΝΥΧΙΩΝ	1
14	22/3/2021	2η	ΑΝΤΙΜΕΤΟΠΟΙΣΗ ΝΥΧΙΩΝ ΠΟΥ ΜΠΑΙΝΟΥΝ ΣΤΟ ΔΕΡΜΑ	1
15	22/3/2021	3η	ΔΥΣΜΟΡΦΙΕΣ ΝΥΧΙΩΝ	1
16	29/3/2021	1η	ΠΩΣ ΜΠΟΡΟΥΜΕ ΝΑ ΚΑΤΑΛΑΒΟΥΜΕ ΤΙΣ ΣΚΛΗΡΗΝΣΕΙΣ ΤΟΥ ΠΟΔΙΟΥ ΚΑΙ ΠΩΣ ΜΠΟΡΟΥΜΕ	1
17	29/3/2021	2η	ΝΑ ΑΝΤΙΜΕΤΟΠΟΙΗΣΟΥΜΕ ΕΝΑΝ ΠΕΛΑΤΗ	1
18	5/4/2021	1η	ΤΙ ΕΙΝΑΙ Η ΠΡΟΣΘΕΡΙΚΗ ΝΥΧΙΩΝ ΓΙΑ ΠΙΟ ΛΟΓΟ ΕΦΑΡΜΟΖΕΤΑΙ ΑΥΤΗ Η ΤΕΧΝΙΚΗ ΤΑ	1
19	5/4/2021	2η	ΤΕΛΕΥΤΑΙΑ ΧΡΟΝΙΑ ΣΕ ΟΛΟ ΚΑΙ ΠΕΡΙΣΣΟΤΕΡΕΣ ΓΥΝΑΙΚΕΣ	1
20	12/4/2021	1η	ΠΡΟΟΔΟΣ	1
21	12/4/2021	2η	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΨΕΥΤΙΚΩΝ ΝΥΧΙΩΝ	1
22	19/4/2021	1η	ΔΙΑΔΙΚΑΣΙΑ ΕΦΑΡΜΟΓΗ ΤΩΝ ΨΕΥΤΙΚΩΝ ΝΥΧΙΩΝ ΜΕ ΤΟΠΟΘΕΤΙΣΗ ΤΖΕΛ	1
23	19/4/2021	2η	ΠΟΛΥΜΕΡΙΣΜΟΣ ΤΖΕΛ ΜΕ ΤΟ ΦΟΥΡΝΑΚΙ	1
24	19/4/2021	3η	ΤΟΠΟΘΕΤΙΣΗ ΧΡΩΜΑΤΙΣΤΟΥ ΒΕΡΝΙΚΟΥ ΗΜΙΜΟΝΙΜΟΥ	1
25				

ΑΙΣΘΗΤΙΚΗ ΑΚΡΩΝ | ΑΠΕΙΚΟΝΙΣΗ & ΑΝΑΛΥΣΗ ΒΑΔΙΣΗΣ | ΑΡΧΕΣ ΜΑΛΑΞΗΣ ΙΙ Θ | ΑΡΧΕΣ ΜΑΛΑΞΗΣ ΙΙ Ε | ΔΕΡΜΑΤΟΛΟ

Αξιολόγηση του εργαλείου των Τ.Π.Ε. «Online Ηλεκτρονικό Βιβλίο Ύλης»

Σκοπό επίσης της μελέτης αυτής, αποτέλεσε η διερεύνησητου βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκωναπό το «Online Ηλεκτρονικό Βιβλίο Ύλης»σχετικά με α) τη χρήση του, β) την ευκολία συμπλήρωσής του, γ) τη δομή και οργάνωσή του, δ) τη λειτουργικότητά του, ε) την ευχρηστία του, στ) τη χρησιμότητά του, ζ) την πρωτοβουλία της διοίκησης του Δ.ΙΕΚ για τη δημιουργία του εργαλείου αυτού, η) την ενημέρωσητων εκπαιδευτών για τον τρόπο συμπλήρωσής του θ) την τεχνολογική υποστήριξη της διοίκησης του Δ.ΙΕΚ για την επίλυση τυχόν προβλημάτων με το εργαλείο. Επιπλέον, ερευνήθηκε πόσο το εργαλείο αυτό βοηθά: α) στην οργάνωση της διδασκαλίας, β) στη διαχείριση της ροής της διδακτέας ύλης, γ) στην αποτύπωση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτών/τριών δ) στην εποπτεία του έργου από τη διοίκηση, ε) στην άμεση γνωστοποίηση στη διοίκηση διδακτικών προβλημάτων, στ) στην παροχή καθοδήγησης - βοήθειας στο διδακτικό έργο από τη διοίκηση και η) στην ταχύτερη επίλυση τυχόν εκπαιδευτικών προβλημάτων.

Τα ερωτήματα που κλήθηκε να εξετάσει η παρούσα έρευνα προσδιορίστηκαν ως εξής: Ποιο είναι το επίπεδο της ικανοποίησης των εκπαιδευτών/τριώντου ΔΙΕΚ για κάθε παράγοντα που διαμορφώνει την ποιότητα της χρήσης του εργαλείου των Τ.Π.Ε. «Online Ηλεκτρονικό Βιβλίο Ύλης» που δημιουργήθηκε από το Δ.ΙΕΚ Κομοτηνής κατά την εξ αποστάσεως λειτουργία της κατάρτισης; Υπάρχει συσχέτιση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτών/τριών του ΔΙΕΚ με τα δημογραφικά και τα λοιπά χαρακτηριστικά τους;

Μέθοδος και Διαδικασία

Πληθυσμός: Στην έρευνα συμμετείχαν οικειοθελώς46εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων από τους 60 που παρείχαν διδακτικό έργο στο ΔΙΕΚ Κομοτηνής το εξάμηνο κατάρτισης 2021Α, δηλαδή ποσοστό 76,67% των εκπαιδευτών του Δ.ΙΕΚ.

Όργανα Μέτρησης: Το ερευνητικό μέσο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα ερωτηματολόγιο κατάλληλα δομημένο και ηλεκτρονικό με τη χρήση της google form. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου, ώστε αφενός να καλύψουν το περιεχόμενο της έρευνας εξασφαλίζοντας μετρήσιμα, αριθμητικά δεδομένα, αφετέρου να συλλεχθούν σε σύντομο

χρονικό διάστημα, να κωδικοποιηθούν και να επεξεργαστούν. Για τη συλλογή των δημογραφικών και λοιπών χαρακτηριστικών χρησιμοποιήθηκαν διαζευκτικές ερωτήσεις και ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ενώ για την καταγραφή του βαθμού ικανοποίησης υπήρξαν ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας στις οποίες οι εκπαιδευτές/τριες απαντούσαν σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert από το «καθόλου» (=1) μέχρι το «Πάρα πολύ» (=5). Οι ερωτήσεις ήταν διατυπωμένες με σαφήνεια και ακρίβεια, προκειμένου να αποφευχθεί η πιθανότητα κάθε παρερμηνείας.

Διαδικασία Μέτρησης: Πραγματοποιήθηκε αποστολή του ερωτηματολογίου τον Απρίλιο 2021 στους εκπαιδευτές/τριες που παρείχαν διδακτικό έργο. Αρχικά, οι εκπαιδευτές/τριες ενημερώθηκαν για τη διαδικασία και τονίστηκε ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα γίνεται σε εθελοντική βάση και ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ηλεκτρονικό και ανώνυμο. Διαβεβαιώθηκαν για το απόρρητο των απαντήσεών τους και ότι αυτές θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο στα πλαίσια της έρευνας που διεξάγεται.

Ανάλυση Αποτελεσμάτων και Συμπεράσματα

Εγκυρότητα και Αξιοπιστία: Με βάση τα αποτελέσματα του τεστ του άλφα (Cronbach, 1951) που χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί η εσωτερική συνοχή των κλιμάκων διαπιστώθηκε ότι ήταν σε αποδεκτά επίπεδα (α>.60). (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Εσωτερική συνοχή των κλιμάκων

Κλίμακα: ΑΝΥ

Σύνοψη Επεξεργασίας Υποθέσεων

		N	%
Υποθέσεις	Έγκυρες	46	97,87
	Αποκλείστηκε	1	2,13
	Σύνολο	47	100,00

Στατιστικά Αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	N Προτάσεων
,98	16

Εφαρμόσθηκε ανάλυση PearsonChi-square (χ^2) προκειμένου να διερευνηθεί η συσχέτισηόλων των παραγόντων ικανοποίησης μεταξύ τους.

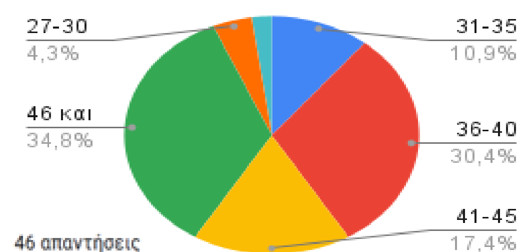
Πίνακας 3. Συσχετίσεις ικανοποίησης μεταξύ όλων των παραγόντων

		Μετ15.1	μετ15.2	μετ15.3	μετ15.4	μετ15.5	μετ15.6	μετ15.7	μετ16.1	μετ16.2	μετ16.3	μετ16.4	μετ16.5	μετ16.6	μετ16.7	μετ16.8	μετ16.9
Μετ15.1	Pearson Συσχέτιση	1,00	,89	,72	,64	,64	,66	,64	,76	,63	,64	,73	,75	,77	,69	,66	,67
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
μετ15.2	Pearson Συσχέτιση	,89	1,00	,81	,71	,69	,70	,69	,85	,71	,77	,82	,80	,82	,75	,69	,67
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
μετ15.3	Pearson Συσχέτιση	,72	,81	1,00	,81	,52	,49	,48	,74	,73	,76	,70	,70	,69	,57	,54	,58
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000		,000	,000	,001	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
μετ15.4	Pearson Συσχέτιση	,64	,71	,81	1,00	,69	,61	,54	,63	,61	,62	,57	,54	,64	,68	,63	,67
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
μετ15.5	Pearson Συσχέτιση	,64	,69	,52	,69	1,00	,86	,85	,68	,51	,54	,63	,65	,74	,76	,77	,65
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
μετ15.6	Pearson Συσχέτιση	,66	,70	,49	,61	,86	1,00	,90	,68	,48	,49	,61	,64	,74	,74	,71	,66
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,001	,000	,000		,000	,000	,001	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
μετ15.7	Pearson Συσχέτιση	,64	,69	,48	,54	,85	,90	1,00	,68	,46	,48	,60	,68	,70	,68	,69	,56
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,001	,000	,000	,000		,000	,001	,001	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
μετ16.1	Pearson Συσχέτιση	,76	,85	,74	,63	,68	,68	,68	1,00	,83	,90	,95	,93	,90	,84	,79	,81
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
μετ16.2	Pearson Συσχέτιση	,63	,71	,73	,61	,51	,48	,46	,83	1,00	,91	,86	,81	,68	,69	,72	,78
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,001	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
μετ16.3	Pearson Συσχέτιση	,64	,77	,76	,62	,54	,49	,48	,90	,91	1,00	,92	,86	,77	,75	,72	,80
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000	,001	,001	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
μετ16.4	Pearson Συσχέτιση	,73	,82	,70	,57	,63	,61	,60	,95	,86	,92	1,00	,95	,85	,83	,76	,80
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
μετ16.5	Pearson Συσχέτιση	,75	,80	,70	,54	,65	,64	,68	,93	,81	,86	,95	1,00	,88	,80	,78	,74
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
μετ16.6	Pearson Συσχέτιση	,77	,82	,69	,64	,74	,74	,70	,90	,68	,77	,85	,88	1,00	,85	,79	,74
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
μετ16.7	Pearson Συσχέτιση	,69	,75	,57	,68	,76	,74	,68	,84	,69	,75	,83	,80	,85	1,00	,90	,91
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
μετ16.8	Pearson Συσχέτιση	,66	,69	,54	,63	,77	,71	,69	,79	,72	,72	,76	,78	,79	,90	1,00	,89
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
μετ16.9	Pearson Συσχέτιση	,67	,67	,58	,67	,65	,66	,56	,81	,78	,80	,80	,74	,74	,91	,89	1,00
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46

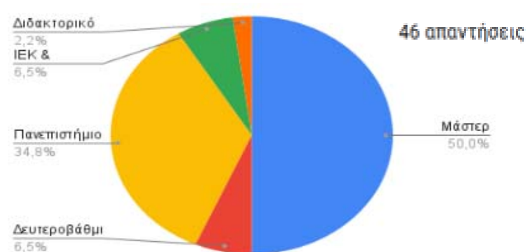
= στατιστικά σημαντική συσχέτιση για p< .001.

Ερευνήθηκε η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου με τη διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης, που έδειξε αποδεκτές ψυχομετρικές ιδιότητες. Φάνηκε ότι υπήρχε μεταξύ όλων

των παραγόντων της ικανοποίησης στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση, χωρίς ωστόσο να αποκλείεται περαιτέρω βελτίωση του εργαλείου σε μελλοντικές εργασίες.(Πίνακας 3).
Ανάλυση: Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική ανάλυση δεδομένων με την εφαρμογή του στατιστικού πακέτου PSPP και του Excel της Microsoft Office. Η επεξεργασία των δημογραφικών και λοιπόν χαρακτηριστικών στοιχείων του πληθυσμού προσδιόρισε ότι στην έρευνα συμμετείχαν ισόποσα σε ποσοστό 50% άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων. Αναφορικά με τις ηλικίες ανά κατηγορία συμμετείχαν σε ποσοστά 2,17% από 22-26 ετών, 4,34% από 27-30 ετών, 10,87% από 31-35 ετών, 30,43% από 36-40 ετών, 17,4% από 41-45 ετών και 34,79% από ηλικία 46 και πάνω ετών (Σχήμα 1). Σχετικά με την επιστημονική τους κατάρτιση το 6,5% των εκπαιδευτών/τριών κατέχουν ως ανώτερο τίτλο σπουδών Απολυτήριο Λυκείου, το 6,5% Πιστοποίηση Μεταδευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΙΕΚ), το 34,8% Πτυχίο ΑΕΙ-ΑΤΕΙ, το 50% Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών και το 2,2% Διδακτορικό Τίτλο Σπουδών (Σχήμα 2).

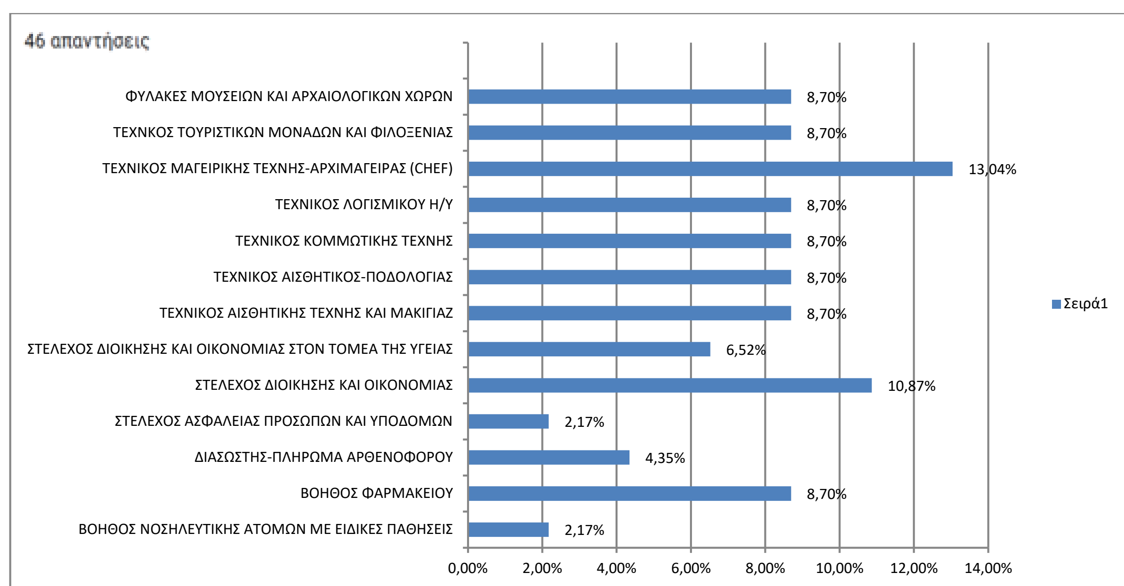


Σχήμα 1. Κατανομή ανά ηλικία



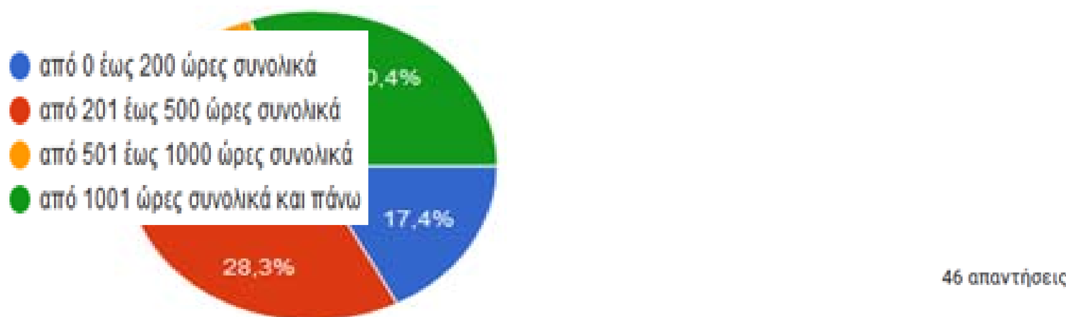
Σχήμα 2.Κατανομή ανά επιστημονική κατάρτιση

Σχετικά με την ειδικότητα του Δ.ΙΕΚ στην οποία παρείχαν διδακτικό έργο το εξάμηνο 2021Α, ποσοστό 2,17% δίδαξαν στην ειδικότητα Βοηθός Νοσηλευτικής Ατόμων με Ειδικές Παθήσεις και στην ειδικότητα Στέλεχος Ασφάλειας Προσώπων και Υποδομών, 4,35% στην ειδικότητα Διασώστης-Πλήρωμα Ασθενοφόρου, 6,52% στην ειδικότητα Στέλεχος Διοίκησης και Οικονομίας στον Τομέα της Υγείας, 8,70% στις ειδικότητες Τεχνικός Αισθητικής Τέχνης και Μακιγιάζ, Τεχνικός Αισθητικός Ποδολογίας, Τεχνικός Κομμωτικής Τέχνης, Τεχνικός Λογισμικού Η/Υ, Βοηθός Φαρμακείου, Τεχνικός Τουριστικών Μονάδων Επιχειρήσεων Φιλοξενίας και Φύλακες Μουσείων και Αρχαιολογικών Χώρων, ποσοστό 10,87% δίδαξαν στην ειδικότητα Στέλεχος Διοίκησης και Οικονομίας και 13,04% στην ειδικότητα Τεχνικός Μαγειρικής Τέχνης - Αρχιμάγειρας (Chef), (Σχήμα 3).



Σχήμα 3. Κατανομή ανά ειδικότητα στο ΔΙΕΚ

Επίσης, σχετικά με τη διδακτική εμπειρία τους σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων σε ποσοστό 17,4% δηλώνουν ότι δίδαξαν από 0-200 ώρες, 28,3% ότι δίδαξαν από 201-500 ώρες, 23,9% δίδαξαν από 501-1000 ώρες και 30,4% δίδαξαν περισσότερες από 1001 ώρες (Σχήμα 4).



Σχήμα 4.Κατανομή ανά διδακτική εμπειρία

Εφαρμόσθηκε ανάλυση PearsonChi-square (χ^2) προκειμένου να διερευνηθεί η συσχέτισηόλων των παραγόντων ικανοποίησης (15,1 έως 15,7 και 16,1 έως 16,9) σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία (ηλικία, φύλο) και τα λοιπά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών/τριών (την επιστημονική κατάρτιση και την ειδικότητα του Δ.ΙΕΚ στην οποία διδάξαν).Από την ανάλυση των δεδομένων βρέθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική ($p < .001$) συσχέτιση των παραγόντων μεταξύ τους. (Πίνακας 4).

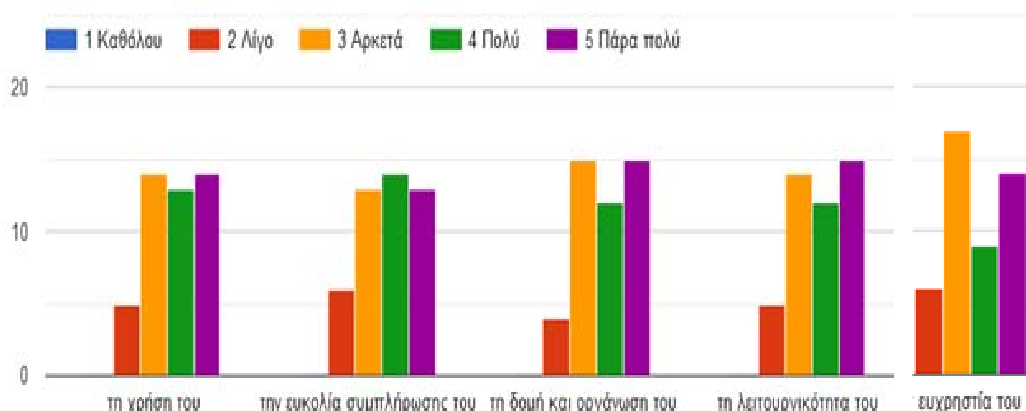
Πίνακας 4. Συσχετίσεις παραγόντων ικανοποίησης με δημογραφικά και λοιπά χαρακτηριστικά

Συσχετίσεις

		Μετ15.1	μετ15.2	μετ15.3	μετ15.4	μετ15.5	μετ15.6	μετ15.7	μετ16.1	μετ16.2	μετ16.3	μετ16.4	μετ16.5	μετ16.6	μετ16.7	μετ16.8	μετ16.9
Hlikia	Pearson Συσχέτιση	,12	,11	,05	-,01	,02	,06	,04	-,07	-,13	-,16	-,10	-,08	,06	-,23	-,19	-,24
	Στ.Σημ. (1-κατ/νσης)	,222	,241	,375	,482	,449	,343	,392	,321	,187	,139	,263	,288	,341	,060	,100	,054
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
fylo	Pearson Συσχέτιση	,02	-,02	-,10	,05	-,02	-,04	,00	-,26	-,17	-,28	-,28	-,23	-,16	-,23	-,19	-,26
	Στ.Σημ. (1-κατ/νσης)	,443	,437	,244	,369	,442	,390	,500	,040	,126	,030	,030	,063	,138	,064	,099	,043
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
aei	Pearson Συσχέτιση	,22	,26	,36	,30	,09	,18	,08	,33	,29	,36	,36	,29	,33	,31	,18	,33
	Στ.Σημ. (1-κατ/νσης)	,066	,042	,006	,020	,285	,109	,309	,013	,023	,006	,006	,027	,012	,018	,119	,013
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
ειδικοτητα	Pearson Συσχέτιση	,29	,32	,38	,28	,13	,13	,08	,28	,31	,28	,31	,28	,18	,11	,03	,15
	Στ.Σημ. (1-κατ/νσης)	,024	,016	,005	,032	,195	,199	,299	,030	,019	,029	,019	,032	,112	,228	,426	,162
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46

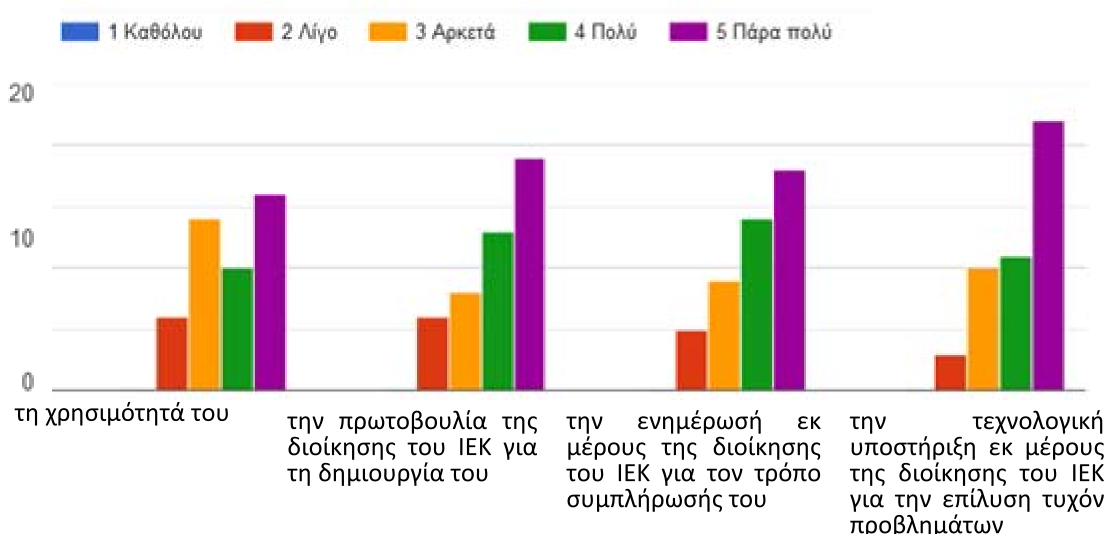
= στατιστικά σημαντική συσχέτιση για $p< .001$.

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ), δηλώνουν ότι είναι σε μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι/ες από το online Ηλεκτρονικό Βιβλίο Ύλης σχετικά με i) τη χρήση του (μετ16.1), ii) την ευκολία συμπλήρωσής του(μετ16.2),iii) τη δομή και οργάνωση του(μετ16.3),vi) τη λειτουργικότητά του(μετ16.4) και v) από την ευχρηστία του(μετ16.5).(Σχήμα 5)



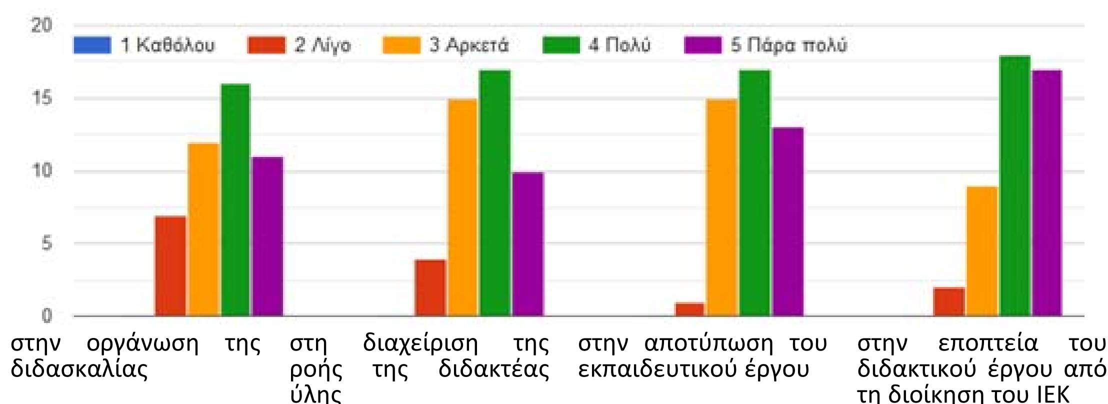
Σχήμα 5. Ικανοποίησηεκπαιδευτών/τριών ΙΕΚ i) από τη χρήση τουonlineΗλεκτρονικού Βιβλίου Ύλης, ii) από την ευκολία συμπλήρωσής του, iii) από τη δομή και οργάνωσή του, iv) από τη λειτουργικότητά του καιν) από την ευχρηστία του.

Επιπλέον, δηλώνουν από αρκετά έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι/ες vi) από τη χρησιμότητά του(μετ16.6),vii) από την πρωτοβουλία της διοίκησης του ΙΕΚ για τη δημιουργία του online Ηλεκτρονικού Βιβλίου Ύλης(μετ16.7), viii) από την ενημέρωσή τους εκ μέρους της διοίκησης του ΙΕΚ για τον τρόπο συμπλήρωσής του (μετ16.8) και ix) από την τεχνολογική υποστήριξη εκ μέρους της διοίκησης του ΙΕΚ για την επίλυση τυχόν προβλημάτων του εργαλείου αυτού(μετ16.9).(Σχήμα 6)



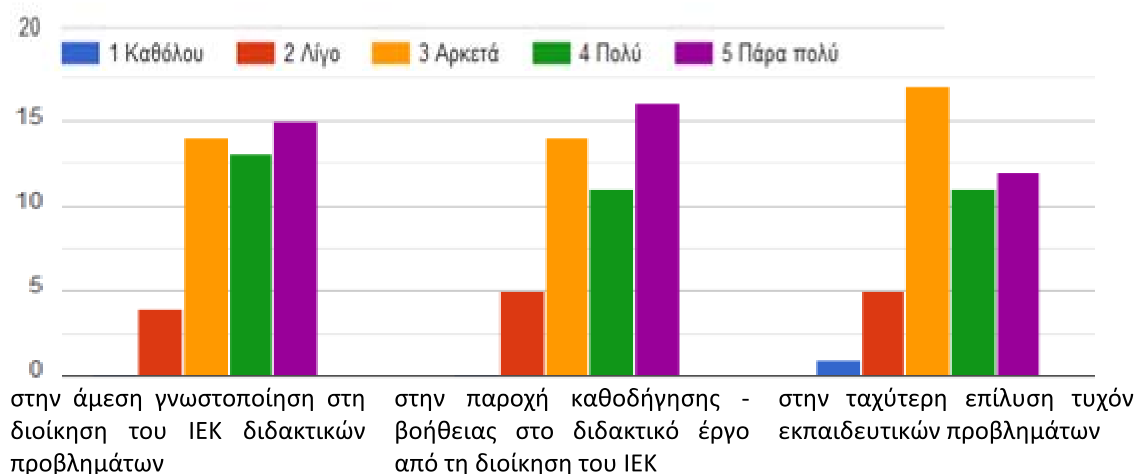
Σχήμα 6. Ικανοποίηση εκπαιδευτών/τριών ΙΕΚvi) από τη χρησιμότητα τουonlineΗλεκτρονικού Βιβλίου Ύλης, vii) από την πρωτοβουλία της διοίκησης του ΙΕΚ για τη δημιουργία του εργαλείου αυτού, viii)από την ενημέρωσή εκ μέρους της διοίκησης του ΙΕΚ για τον τρόπο συμπλήρωσής του και από την τεχνολογική υποστήριξη εκ μέρους της διοίκησης του ΙΕΚ για την επίλυση τυχόν προβλημάτων του εργαλείου αυτού.

Διερευνήθηκε κατά πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων του ΙΕΚ ότι το online Ηλεκτρονικό Βιβλίο Ύλης βοηθά κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ):i) στην οργάνωση της διδασκαλίας τους (μετ15.1),ii)στη διαχείριση της ροής της διδακτέας ύλης τους (μετ15.2),iii)στην αποτύπωση του εκπαιδευτικού τους έργου(μετ15.3) καιiv)στην εποπτεία του έργου τους από τη διοίκηση του ΙΕΚ(μετ15.4).Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι σε όλους τους παράγοντες οι απόψεις τους κυμάνθηκαν από το αρκετά έως πάρα πολύ (Σχήμα 7)



Σχήμα 7. Απόψεις εκπαιδευτών/τριών ΙΕΚ κατά πόσο τοonlineΗλεκτρονικό Βιβλίο Ύλης βοηθά κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση i) στην οργάνωση της διδασκαλίας τους, ii) στη διαχείριση της ροής της διδακτέας ύλης τους, iii) στην αποτύπωση του εκπαιδευτικού τους έργου, iv) στην εποπτεία του έργου τους από τη διοίκηση του ΙΕΚ

Ομοίως, από αρκετά έως πάρα πολύ, οι εκπαιδευτές/τριες του ΙΕΚ πιστεύουν ότι το online Ηλεκτρονικό Βιβλίο Ύλης βοηθά:v)στην άμεση γνωστοποίηση στη διοίκηση ΙΕΚ διδακτικών προβλημάτων(μετ15.5),vi)στην παροχή καθοδήγησης - βοήθειας στο έργο τους από τη διοίκηση του ΙΕΚ(μετ15.6) καιvii)στην ταχύτερη επίλυση τυχόν εκπαιδευτικών προβλημάτων(μετ15.7)(Σχήμα 8)



στην άμεση γνωστοποίηση στη διοίκηση του ΙΕΚ διδακτικών προβλημάτων | στην παροχή καθοδήγησης - βοήθειας στο διδακτικό έργο από τη διοίκηση του ΙΕΚ | στην ταχύτερη επίλυση τυχόν εκπαιδευτικών προβλημάτων

Σχήμα 8. Απόψεις εκπαιδευτών/τριών ΙΕΚ κατά πόσο τοonlineΗλεκτρονικό Βιβλίο Ύλης βοηθά κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση) στην άμεση γνωστοποίηση στη διοίκηση του ΙΕΚ διδακτικών προβλημάτων, vi) στην παροχή καθοδήγησης - βοήθειας στο διδακτικό έργο από τη διοίκηση του ΙΕΚ και vii) στην ταχύτερη επίλυση τυχόν εκπαιδευτικών προβλημάτων

Συνοψίζοντας, εξάγεται το συμπέρασμα ότι το «Online Ηλεκτρονικό Βιβλίο Ύλης» που δημιουργήθηκε από τη διεύθυνση του Δ.ΙΕΚ Κομοτηνής αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο της διοίκησης για να παρακολουθεί σε πραγματικό χρόνο την εξ αποστάσεως υλοποίηση των μαθημάτων της κάθε ειδικότητας σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα του εξαμήνου και παράλληλα έγινε αποδεκτό και αξιολογήθηκε θετικά από τους εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων του Δ.ΙΕΚ που δίδαξαν εξ αποστάσεως το εξάμηνο 2021Α.Όλοιοι εκπαιδευτές/τριες, ανεξάρτητα από τα δημογραφικά και τα λοιπά χαρακτηριστικά τους φάνηκαν, από αρκετά ως πάρα πολύ, ικανοποιημένοι σε καθεμία από τις εξεταζόμενες παραμέτρους. Γενικεύοντας τα αποτελέσματα, επιβεβαιώνεται η πεποίθηση ότι οι Τ.Π.Ε. συμβάλουν καθοριστικά στον εκσυγχρονισμό της λειτουργίας της διοίκησης στην εκπαίδευση, στην αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών, στη μείωση της γραφειοκρατίας, στην ενίσχυση της διαφάνειας και στη βελτίωση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής δομής.

Η παρούσα εργασία μπορεί να συμβάλλει στην βελτίωση της οργάνωσης του Ινστιτούτου Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ)της χώρας, εφόσον το εργαλείο Τ.Π.Ε. «Online Ηλεκτρονικό Βιβλίο Ύλης» που δημιουργήθηκε, εφαρμοστεί στην πράξη και από άλλα ΙΕΚ. Ωστόσο, πιστεύοντας ότι πάντα υπάρχουν δυνατότητες βελτίωσης σε κάθε ηλεκτρονικό εργαλείο, μια πρόταση θα μπορούσε να είναι η δημιουργία του «Online Ηλεκτρονικού Βιβλίου Ύλης» μέσω του λογισμικού Accessτης Microsoft Office ή με κάποιο άλλο ειδικό λογισμικό προγραμματισμού. Επίσης, θα παρουσίαζε μεγάλο ενδιαφέρον μετά τη χρήση του «Online Ηλεκτρονικού Βιβλίου Ύλης» στην περιφέρεια ΑΜΘ ή πανελλαδικά, η διεξαγωγή μιας αντίστοιχης έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα που θα περιλαμβάνει στους εκπαιδευτές ενηλίκων όλων των Δημόσιων ΙΕΚ της περιφέρειας ΑΜΘ ή της χώρας. Περιορισμός της μελέτης του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτών/τριών ΙΕΚ από το εργαλείο, αποτελεί ότι ο πληθυσμός της προήλθε από μια συγκεκριμένη γεωγραφική, ημιαστική περιοχή της περιφέρεια της Ελλάδας στην οποία και χρησιμοποιήθηκε, άρα δεν

είναι αντιπροσωπευτικό δείγμα της ελληνικής επικράτειας ώστε να μπορούν να γίνουν γενικεύσεις των αποτελεσμάτων και να επιβεβαιωθούν τα ευρήματά της στην περίπτωση χρήσης του εργαλείου πανελλαδικά. Τέλος, θα μπορούσε να γίνει μια συνδυαστική προσέγγιση της συγκεκριμένης έρευνας, με επιπλέον συλλογή και ποιοτικών(qualitative) δεδομένων, με τη χρήση ερωτήσεων ανοιχτού τύπου ή συνεντεύξεων, ώστε να μπορούν εν μέρει να αιτιολογηθούν οι τάσεις που αποτυπώθηκαν στην παρούσα μελέτη.

Αναφορές

Cronbach, L.J. (1951).Coefficient alpha and the in-ternal structure of tests. *Psychometrika*, *16*, 297-334.

Javeau, C. (2010). *Η έρευνα με ερωτηματολόγιο. Το εγχειρίδιο του καλού ερευνητή*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Haddad,W., Jurich, S. (2002). ICT for education: potential and potency. Στο: Haddad, W.,Drexler, A. (επιμ.) Technologies for education: potentials, parameters, and prospects. Washington DC: Academy for Educational Development and Paris, UNESCO). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000119129

Tondeur, J., Van Keer, H., van Braak, J., &Valcke, M. (2008). ICT integration in the classroom: challenging the potential of a school policy. *Computers&Education*, 51(1), 212-223.

Ταρατόρη, Ε., Στραβάκου, Π., Κουγιουρούκη, Μ., (2003) Σελίδες διαλόγου: Το διδακτικό ηλεκτρονικό αρχείο και η συμβολή του στην αποτελεσματική διδασκαλία. *Αντιτετράδια της Εκπαίδευσης*, τ.67

Καραδουλαμά, Ε., (2019) Οργανωτικές δραστηριότητες σε ένα σχολείο που θέλει να λειτουργήσει με Η/Δ. *Πρακτικά Εργασιών 6ου Διεθνούς Συνεδρίου, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, Β, 379-387. Λάρισα. ISBN: 978-618-84206-2-5

Μακρή, Α. και Βλαχόπουλος, Δ. (2015). Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Οργάνωση και Διοίκηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μία διερευνητική μελέτη στην Περιφερειακή Ενότητα Θεσσαλονίκης. *Πρακτικά Εργασιών 8ου Διεθνούς Συνέδριου για την Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως Μάθηση*. (1)Α, 229-242. Αθήνα https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/download/96/85

Πομπορτσής, Α. (2005). *Εισαγωγή στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση (E-government): Ο μετασχηματισμός των Λειτουργιών και Υπηρεσιών της Δημόσιας Διοίκησης στη Ψηφιακή Εποχή.* Αθήνα: Εκδόσεις Τζιόλα

Προκοπιάδου, Γ. (2009). *Η βελτίωση της διοικητικής λειτουργίας του σχολείου μέσα από την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών*, Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Επιστημών Αγωγής.

ΥΠΕΠΘ, ΠΔ. 104. (1979). Περί σχολικού και διδακτικού έτους, υπηρεσιακών βιβλίων, εγγραφών, μετεγγραφών, φοιτήσεως, διαγωγή και τιμητικών διακρίσεων των μαθητών των σχολείων Μέσης Γενικής Εκπαιδεύσεως.

Χρήστου,Π., (2019) Οι Νέες Τεχνολογίες στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και ο πολυδιάστατος ρόλος του Διευθυντή. *Πρακτικά Εργασιών 6ου Διεθνούς Συνεδρίου, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας,* Β, 387-393. Λάρισα. ISBN: 978-618-84206-2-5.

Online Ηλεκτρονικό Παρουσιολόγιο Εκπαιδευτή/τριας στο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης. Παρουσίαση και Αξιολόγηση του εργαλείου

Κοτσάκη Ζαφειρούλα
ΠΕ 11 Φυσικής Αγωγής, M.ScofEducation,Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων
e-mail: zkotsaki@sch.gr

Περίληψη

Στο πλαίσιο της Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης (Η.Δ.) των Υπηρεσιών και ειδικότερα στον χώρο της εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται εργαλεία Νέων Τεχνολογιών (ΝΤ)για διδακτικούς σκοπούς αλλά και ως εργαλεία οργάνωσης, διαχείρισης και παροχής υπηρεσιών. Σκοπός της παρούσας μελέτης ήταν η παρουσίαση και η αποτίμηση του «Online Ηλεκτρονικού Παρουσιολογίου Εκπαιδευτή/τριας ΙΕΚ» ως εργαλείο καταγραφής και παρακολούθησης του ωριαίου παρεχόμενου διδακτικού έργου τους. Δημιουργήθηκε από το Δημόσιο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.ΙΕΚ) Κομοτηνής κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως κατάρτισης. Το εργαλείο αξιολογήθηκε από 46 εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων του Δ.ΙΕΚ το εαρινό εξάμηνο 2021Α, συμπληρώνοντας ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο μέσω googleform. Εφαρμόστηκε ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, με τη χρήση του στατιστικού πακέτου PSPPκαι της εφαρμογής Exceltης MicrosoftOffice. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων δηλώνουν ικανοποιημένοι/ες σε υψηλό βαθμό από τη χρήση του εργαλείου, σε όλους τους παράγοντες ικανοποίησης που μελετήθηκαν.

Λέξειςκλειδιά: OnlineΗλεκτρονικό Παρουσιολόγιο Εκπαιδευτή/τριας, Νέες Τεχνολογίες, Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Εισαγωγή

Η Διοίκηση της εκπαίδευσης είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο και σύμφωνα με το Μπουραντά (2002) διακρίνεται σε τέσσερις λειτουργίες: το σχεδιασμό-προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο. Στη βελτίωση της ποιότητας των λειτουργιών αυτών και των παρεχόμενων διοικητικών υπηρεσιών οι «Νέες Τεχνολογίες» (Ν.Τ.)διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στον 21ο αιώνα. Ο ρόλος της Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης (ΗΔ) αφορά στη βελτίωση της εξυπηρέτησης των πολιτών και των επιχειρήσεων, των δημοκρατικών διαδικασιών και την υποστήριξη των πολιτικών που ασκεί το δημόσιο (Κατσαρός, 2008). Οι προϋποθέσεις εφαρμογής της ΗΔ αποτελούν η ηγεσία, η στρατηγική, ο συντονισμός και η τεχνογνωσία (Πομπορτσής, 2005). Η αξιοποίηση των Ν.Τ. στη Διοίκησης της Εκπαίδευσης στοχεύει στον εκσυγχρονισμό, στην παροχή αναπτυγμένων και ταχύτερων διοικητικών συναλλαγών (Προκοπιάδου, 2009), καλλιεργεί τη διαφάνεια στη διεκπεραίωση των διοικητικών ενεργειών και συμβάλλει στην αποδοτικότερη οργάνωση των λειτουργιών, στην βέλτιστη εποπτεία της σχολικής απόδοσης και στη αποτελεσματικότερη διαχείρισης των σχολικών πόρων (φυσικών και ανθρώπινων) (Haddadetal., 2002). Σύμφωνα με τους Μακρή και Βλαχόπουλο(2015), η οργάνωση ενός σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος μέσω των ΝΤ προϋποθέτει αναβάθμιση της επικοινωνίας, ευελιξία, απλοποίηση, πρόσβαση στον μεγάλο όγκο πληροφοριών και ταχύτερη διεκπεραίωση εργασιών. Καθοριστικός είναι μεν ο ρόλος των στελεχών, η κουλτούρα, οι απόψεις και οι ενέργειές τους, προκειμένου η εισαγωγή των Νέων Τεχνολογιών (Ν.Τ.) στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης να είναι αποδοτική και αποτελεσματική (Χρήστου, 2019), αλλά εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό και από την υιοθέτηση κοινής θετικής άποψης και των ίδιων αξίων και στόχων από τους εκπαιδευτικούς και τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Προκοπιάδου, 2009; Tondeuretal. 2008b).

Λόγω της διασποράς του κορωνοϊού COVID-19, με την υπ. αρίθμ. Δ1α/ΓΠ.οικ. 72989 ΚΥΑ (ΦΕΚ/Β/5043) 14-11-2020 του ΥΠΑΙΘ ανεστάλθηκε η διά ζώσης εκπαιδευτική λειτουργία. Οι μονάδες όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης της Ελλάδας κλήθηκαν άμεσα να προσαρμόσουν τη διοικητική λειτουργία τους με μορφές τηλεξυπηρέτησης και τηλεργασίας και οι εκπαιδευτικοί να επικαιροποιήσουν τις γνώσεις τους στις Τεχνολογίες Πληροφοριών και Επικοινωνιών, προκειμένου να εφαρμόσουν εξ αποστάσεως διδασκαλία και να οργανώσουν τα μαθήματά τους σύγχρονα κι ασύγχρονα. Μια βασική οργανωτική διαδικασία της κατάρτισης στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης(ΙΕΚ)αποτελεί η ενυπόγραφη καταγραφή των ωριαίων παρουσιών των εκπαιδευτών/τριών του, μετά την υλοποίηση κάθε μαθήματος, διότι έτσι προσδιορίζεται η συνολική αμοιβή τους ως ωρομίσθιοι. Λόγω της μη φυσικής παρουσίας των εκπαιδευτών/τριών στο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ)και της τηλεκπαίδευσης από το Νοέμβριο του 2020, δεν ήταν δυνατή η συμπλήρωση του έντυπου Παρουσιολογίου, με συνέπεια να μη μπορούν από τη μια οι εκπαιδευτές/τριες να το χρησιμοποιήσουν ως εργαλείο προγραμματισμού του διδακτικού έργου τους και από την άλλη, η διεύθυνση της εκπαιδευτικής μονάδας να μη μπορεί να παρακολουθήσει την υλοποίηση των ωριαίων μαθημάτων σε όλα τα τμήματα της κάθε ειδικότητας και για κάθε εκπαιδευτή/τρια ενηλίκων, σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα. Αυτή λοιπόν την ανάγκη στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ),δύναται να καλύψει το «Online Ηλεκτρονικό Παρουσιολόγιο Εκπαιδευτή/τριας».

Η παρούσα μελέτη, μετά την παρουσίαση του εργαλείου των Ν.Τ. «Online Ηλεκτρονικό Παρουσιολόγιο Εκπαιδευτή/τριας» που δημιουργήθηκε από τη διεύθυνση του Δημόσιου Ινστιτούτου Επαγγελματικής Κατάρτισης Κομοτηνής, διερευνάτο βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτών ενηλίκων του Δ.ΙΕΚ από τη χρησιμοποίησή του κατά την εξ αποστάσεως διδασκαλία τους. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ενός κατάλληλα διαμορφωμένου ηλεκτρονικού ερωτηματολόγιου με ερωτήσεις διαζευκτικές, κλειστού τύπου και ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας. Ακολουθεί η παρουσίαση του εργαλείου, η μεθοδολογία της έρευνας και τα αποτελέσματα των αναλύσεων. Εκθέτονται τα συμπεράσματα τα οποία εξήχθησαν, προσδιορίζονται οι περιορισμοί της έρευνας, παρατίθενται οι προτάσεις και οι βιβλιογραφικές αναφορές.

Παρουσίαση του εργαλείου «Online Ηλεκτρονικό Παρουσιολόγιο Εκπαιδευτή/τριας»

Στο driveτου λογαριασμού gmail του Δ.ΙΕΚ δημιουργήθηκε ένα αρχείο excelγια κάθε ειδικότητα και δόθηκε δυνατότητα «κοινής χρήσης» του αρχείου ως συντάκτης, σε κάθε εκπαιδευτή/τρια της ειδικότητας. Στο αρχείο δημιουργήθηκαν τόσες καρτέλες-φύλα όσα ήταν τα μαθήματα της ειδικότητας (μια για κάθε μάθημα) και ονομάστηκαν αντίστοιχα. Η κάθε καρτέλα του Ηλεκτρονικού Παρουσιολογίου Εκπαιδευτή/τριας περιελάμβανε τα παρακάτω πεδία: το εξάμηνο, την ειδικότητα, το τμήμα, το μάθημα, τον/ην εκπαιδευτή/τρια του μαθήματος, την ημερομηνία, τη διδακτική ώρα, την περιγραφή της εκπαιδευτικής διαδικασίας που ακολουθήθηκε κατά τη διάρκεια του μαθήματος και την υπογραφή. Όλα τα πεδία στην καρτέλα κάθε μαθήματος συμπληρώνονται από τον/ην εκπαιδευτή/τρια μόλις ολοκληρώσει το εξ αποστάσεως μάθημά του. Αντί για υπογραφή ο εκπαιδευτής/τρια συμπληρώνει τη μονάδα (1), καθώς το άθροισμα των εγγραφών/ωρώνστο τέλος του εξαμήνου θα πρέπει να συμφωνεί με τις συνολικές διδακτέες ώρες ανάθεσης του μαθήματος (Πινάκας1). Η online συμπλήρωση του Παρουσιολογίου Εκπαιδευτή/τριας επιτρέπει στη Διοίκηση του Δ.ΙΕΚ να παρακολουθεί σε πραγματικό χρόνο την πρόοδο υλοποίησης των μαθημάτων της κάθε ειδικότητας σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα του εξαμήνου, την παροχή βοήθειας κι οδηγιών και την παρέμβασή της, για την επίλυση τυχόν προβλημάτων που ίσως διαταράσσουν την εύρυθμη λειτουργία της επαγγελματικής κατάρτισης.

Πινάκας 1. Online Ηλεκτρονικό Παρουσιολόγιο Εκπαιδευτή/τριας

Δ1 - ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ .XLSX

Αρχείο Επεξεργασία Προβολή Εισαγωγή Μορφή Δεδομένα Εργαλεία Βοήθεια Η τελευταία τρο

100% $ % .0 .00 123 Προεπιλογ... 11 B I S A

I19 fx E

	A	B	D	E
1				**ΠΑΡΟΥΣΙΟΛΟΓΙΟ ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΗ/ΤΡΙΑΣ**
2				Ειδικότητα: Δ1 - ΣΤΕΛΕΧΟΣ ΔΙΟΙΚΗΣΗΣ ΚΑΙ ΟΙΚΟΝΟΜΙΑΣ
3				Μάθημα : ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛΟΝ ΓΡΑΦΕΙΟΥ
4				Εκπαιδευτής/τρια:
5				link σύγχρονης:
6	**ΗΜΕΡΟ ΜΗΝΙΑ**	**ΩΡΑ (πχ 1η, 2η..)**	**ΥΠΟΓΡΑΦΗ (1)**	**ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΩΡΙΑΙΑΣ ΕΡΓΑΣΙΑΣ 80-100 ΛΕΞΕΩΝ ΠΟΥ ΑΝΑΤΕΘΗΚΕ ΣΤΟΥΣ ΣΠΟΥΔΑΣΤΕΣ και επικόλληση του link του ερωτηματολογίου ή ΠΕΡΙΓΡΑΦΗ ΤΗΣ ΘΕΜΑΤΟΛΟΓΙΑΣ του WEBEX και επικόλληση του link της συνεδρίας**
7	03/03/21	1η	1	Έννοια και σκοπός του σύγχρονου γραφείου_https://minedu-secondary2.webex.com/n
8	03/03/21	2η	1	Διοικητικές δραστηριότητες του γραφείου_https://minedu-secondary2.webex.com/me
9	03/03/21	3η	1	Οργάνωση επισκέψεων προϊσταμένου_https://minedu-secondary2.webex.com/meet/g
10	10/03/21	1η	1	Να αναφέρετε δύο παραδείγματα που να περιγράφουν με ποιο τρόπο ένας υπάλληλο
11	10/03/21	2η	1	Περιγράψτε με ποια μέσα μπορεί να πραγματοποιηθεί η εσωτερική επικοινωνία στις ε
12	17/03/21	1η	1	Εξωτερική επικοινωνία
13	17/03/21	2η	1	Εφαρμογές_παραδείγματα εσωτερικής επικοινωνίας
14	24/03/21	1η	1	Κινητική και γλώσσα του σώματος _ https://minedu-secondary2.webex.com/meet/gpa
15	24/03/21	2η	1	Εφαρμογές _ ραντεβού με εργοδότη
16	31/03/21	1η	1	1η ώρα ΕΡΩΤΗΣΗ ανάπτυξης παραγράφου. Περιγράψτε σε μία παράγραφο 80 λέξεων
17	31/03/21	2η	1	2η ώρα ΕΡΩΤΗΣΗ ανάπτυξης παραγράφου. Πότε κατά τη γνώμη σας ένα αρχείο είναι κ
18	31/03/21	3η	1	3η ώρα ΕΡΩΤΗΣΗ ανάπτυξης παραγράφου. Έστω ότι εργάζεστε ως γραμματέας σε μία
19	07/04/21	1η	1	Τι είναι η ταξινόμηση; Περιγράψτε τις μεθόδους ταξινόμησης _ https://forms.gle/d3bJL
20	07/04/21	2η	1	Τι είναι η ταξιθέτηση; Περιγράψτε τις μεθόδους ταξιθέτησης.
21	14/04/21	1η	1	Να αναφέρετε τα συστήματα αρχειοθέτησης που γνωρίζετε.

ΧΡΗΜΑΤΟΟΙΚΟΝΟΜΙΚΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΔΙΟΙΚΗΣΗ MARKETING ΣΥΓΧΡΟΝΟ ΠΕΡΙΒΑΛΛ

Αποτίμηση του εργαλείου «Online ΗλεκτρονικόΠαρουσιολόγιο Εκπαιδευτή/τριας»

Σκοπό επίσης της μελέτης αυτής, αποτέλεσε η διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων από το «Online Ηλεκτρονικό Παρουσιολόγιο Εκπαιδευτή/τριας» σχετικά με α) τη χρήση του, β) την ευκολία συμπλήρωσής του, γ) τη δομή και οργάνωσή του, δ) τη λειτουργικότητά του, ε) την ευχρηστία του, στ) τη χρησιμότητά του, ζ) την πρωτοβουλία της διοίκησης του Δ.ΙΕΚ για τη δημιουργία του εργαλείου αυτού, η) την ενημέρωση των εκπαιδευτών για τον τρόπο συμπλήρωσής του θ) την τεχνολογική υποστήριξη της διοίκησης του Δ.ΙΕΚ για την επίλυση τυχόν προβλημάτων με το εργαλείο. Επιπλέον, ερευνήθηκε πόσο το εργαλείο αυτό βοηθά: α) στην οργάνωση της διδασκαλίας, β) στη διαχείριση της ροής της διδακτέας ύλης, γ) στην αποτύπωση του εκπαιδευτικού έργου των εκπαιδευτών/τριών δ) στην εποπτεία του έργου από τη διοίκηση, ε) στην άμεση γνωστοποίηση στη διοίκηση διδακτικών προβλημάτων, στ) στην παροχή καθοδήγησης - βοήθειας στο διδακτικό έργο από τη διοίκηση και η) στην ταχύτερη επίλυση τυχόν εκπαιδευτικών προβλημάτων.

Τα ερωτήματα που κλήθηκε να εξετάσει η παρούσα έρευνα προσδιορίστηκαν ως εξής: Ποιο είναι το επίπεδο της ικανοποίησης των εκπαιδευτών/τριών του ΔΙΕΚ για κάθε παράγοντα που διαμορφώνει την ποιότητα της χρήσης του εργαλείου των Ν.Τ. «Online Ηλεκτρονικό Παρουσιολόγιο Εκπαιδευτή/τριας» που δημιουργήθηκε από το Δ.ΙΕΚ Κομοτηνής κατά την εξ αποστάσεως λειτουργία της κατάρτισης; Υπάρχει συσχέτιση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτών/τριών του ΔΙΕΚ με τα δημογραφικά και τα λοιπά χαρακτηριστικά τους;

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη τον Απρίλιο 2021 και το ερευνητικό μέσο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα κατάλληλα διαμορφωμένο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με τη χρήση της googleform.

Μέθοδος και Διαδικασία

Πληθυσμός: Στην έρευνα συμμετείχαν οικιοθελώς 46εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων από τους 60 που παρείχαν διδακτικό έργο εξ αποστάσεως στο ΔΙΕΚ Κομοτηνής το εξάμηνο κατάρτισης 2021Α, δηλαδή ποσοστό 76,67% των εκπαιδευτών του Δ.ΙΕΚ.

Όργανα Μέτρησης: Το ερευνητικό μέσο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα ερωτηματολόγιο κατάλληλα δομημένο και ηλεκτρονικό, με τη χρήση της googleform. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου, ώστε αφενός να καλύψουν το περιεχόμενο της έρευνας εξασφαλίζοντας μετρήσιμα, αριθμητικά δεδομένα, αφετέρου να συλλεχθούν σε σύντομο χρονικό διάστημα, να κωδικοποιηθούν και να επεξεργαστούν. Για τη συλλογή των δημογραφικών και λοιπών χαρακτηριστικών χρησιμοποιήθηκαν διαζευκτικές ερωτήσεις και ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ενώ για την καταγραφή του βαθμού ικανοποίησης υπήρξαν ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας στις οποίες οι εκπαιδευτές/τριες απαντούσαν σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert από το «καθόλου» (=1) μέχρι το «Πάρα πολύ» (=5). Οι ερωτήσεις ήταν διατυπωμένες με σαφήνεια και ακρίβεια, προκειμένου να αποφευχθεί η πιθανότητα κάθε παρερμηνείας.

Διαδικασία Μέτρησης: Πραγματοποιήθηκε αποστολή του ερωτηματολογίου τον Απρίλιο 2021 στους εκπαιδευτές/τριες που παρείχαν διδακτικό έργο. Αρχικά ενημερώθηκαν για τη διαδικασία και τονίστηκε ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα γίνεται σε εθελοντική βάση και ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ηλεκτρονικό και ανώνυμο. Διαβεβαιώθηκαν για το απόρρητο των απαντήσεών τους και ότι αυτές θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο στα πλαίσια της έρευνας που διεξάγεται.

ΑνάλυσηΑποτελεσμάτων

Εγκυρότητα και Αξιοπιστία: Με βάση τα αποτελέσματα του τεστ του άλφα (Cronbach, 1951) που χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί η εσωτερική συνοχή των κλιμάκων διαπιστώθηκε ότι ήταν σε αποδεκτά επίπεδα (α>.60). (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Εσωτερική συνοχή των κλιμάκων

Κλίμακα: ΑΝΥ

Σύνοψη Επεξεργασίας Υποθέσεων

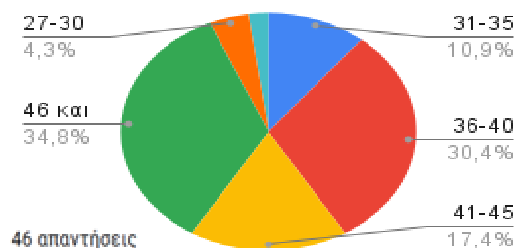
		N	%
Υποθέσεις	*Έγκυρες*	46	97,87
	Αποκλείστηκε	1	2,13
	Σύνολο	47	100,00

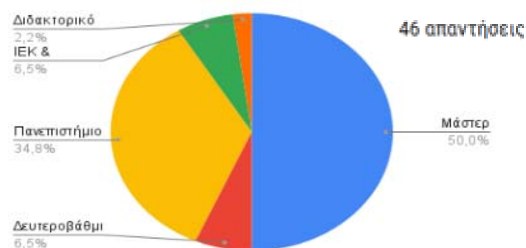
Στατιστικά Αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	*N Προτάσεων*
,99	20

Η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίουερευνήθηκε σε προηγούμενη μελέτη και η διερευνητική παραγοντική ανάλυσηPearsonChi-square (χ^2)έδειξε αποδεκτές ψυχομετρικές ιδιότητες,καθώς υπήρχε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση μεταξύ όλων των παραγόντων της ικανοποίησης που μελετήθηκαν.

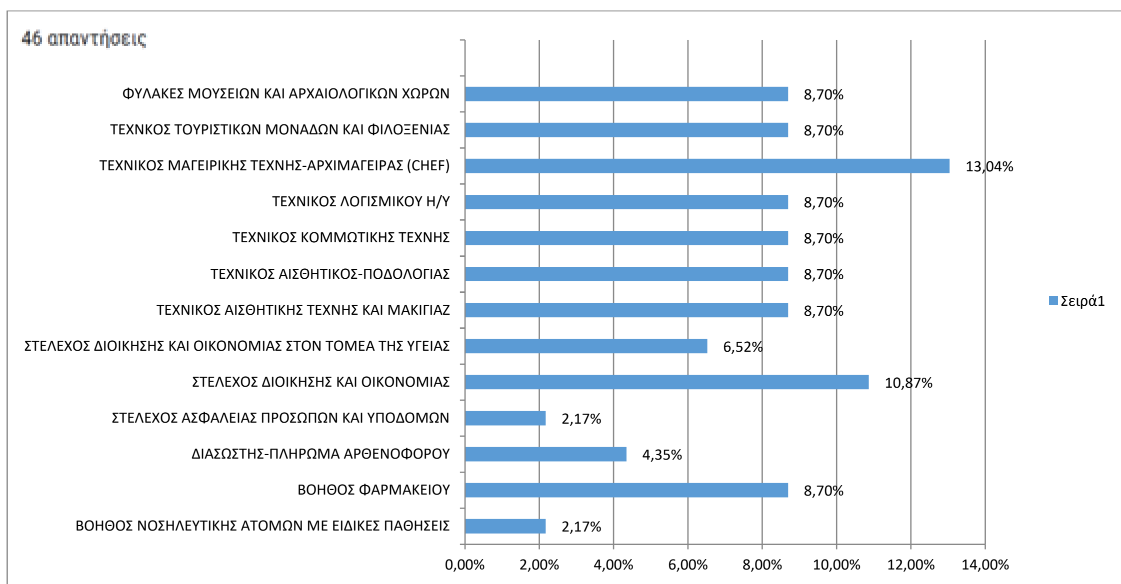
Ανάλυση: Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική ανάλυση δεδομένων με την εφαρμογή του στατιστικού πακέτου PSPP και του Excel της MicrosoftOffice.Η επεξεργασία των δημογραφικών και λοιπόν χαρακτηριστικών στοιχείων του πληθυσμού προσδιόρισε ότι στην έρευνα συμμετείχαν ισόποσα δηλαδή σε ποσοστό 50% άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων. Αναφορικά με τις ηλικίες ανά κατηγορία συμμετείχαν σε ποσοστό 2,17% από 22-26 ετών, σε ποσοστό4,34% από 27-30 ετών, σε ποσοστό10,87% από 31-35 ετών, σε ποσοστό30,43% από 36-40 ετών, σε ποσοστό17,4% από 41-45 ετών και σε ποσοστό34,79% από ηλικία 46 και πάνω ετών (Σχήμα 1). Σχετικά με την επιστημονική τους κατάρτιση, το 6,5% των εκπαιδευτών/τριών κατείχαν ως ανώτερο τίτλο σπουδών Απολυτήριο Λυκείου, το 6,5% Πιστοποίηση Μεταδευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΙΕΚ), σε ποσοστό34,8% κατείχαν Πτυχίο ΑΕΙ-ΑΤΕΙ, το 50% Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών και σε ποσοστό2,2% κατείχαν Διδακτορικό Τίτλο Σπουδών (Σχήμα 2).





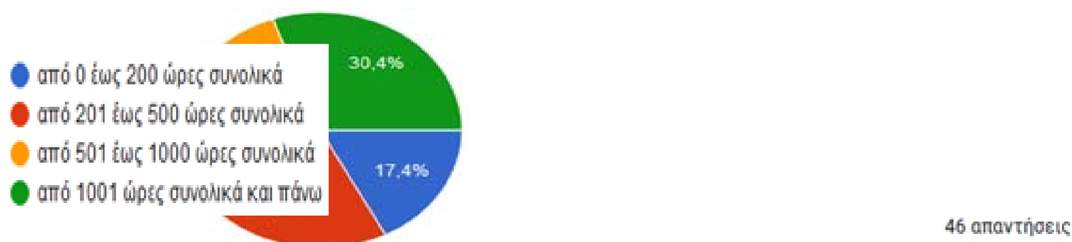
Σχήμα 1. Κατανομή ανά ηλικία **Σχήμα 2.Κατανομή ανά επιστημονική κατάρτιση**

Σχετικά με την ειδικότητα του Δ.ΙΕΚ στην οποία παρείχαν διδακτικό έργο το εξάμηνο 2021Α, ποσοστό 2,17% δίδαξαν στην ειδικότητα Βοηθός Νοσηλευτικής Ατόμων με Ειδικές Παθήσεις και στην ειδικότητα Στέλεχος Ασφάλειας Πρόσωπων και Υποδομών,4,35% δίδαξαν στην ειδικότητα Διασώστης-Πλήρωμα Ασθενοφόρου, 6,52% δίδαξαν στην ειδικότητα Στέλεχος Διοίκησης και Οικονομίας στον Τομέα της Υγείας, 8,70% δίδαξαν στις ειδικότητες Τεχνικός Αισθητικής Τέχνης και Μακιγιάζ, Τεχνικός Αισθητικός Ποδολογίας, Τεχνικός Κομμωτικής Τέχνης, Τεχνικός Λογισμικού Η/Υ, Βοηθός Φαρμακείου, Τεχνικός Τουριστικών Μονάδων Επιχειρήσεων Φιλοξενίας και Φύλακες Μουσείων και Αρχαιολογικών Χώρων, ποσοστό 10,87%δίδαξαν στην ειδικότητα Στέλεχος Διοίκησης και Οικονομίας και13,04% δίδαξαν στην ειδικότητα Τεχνικός Μαγειρικής Τέχνης - Αρχιμάγειρας (Chef), (Σχήμα 3).



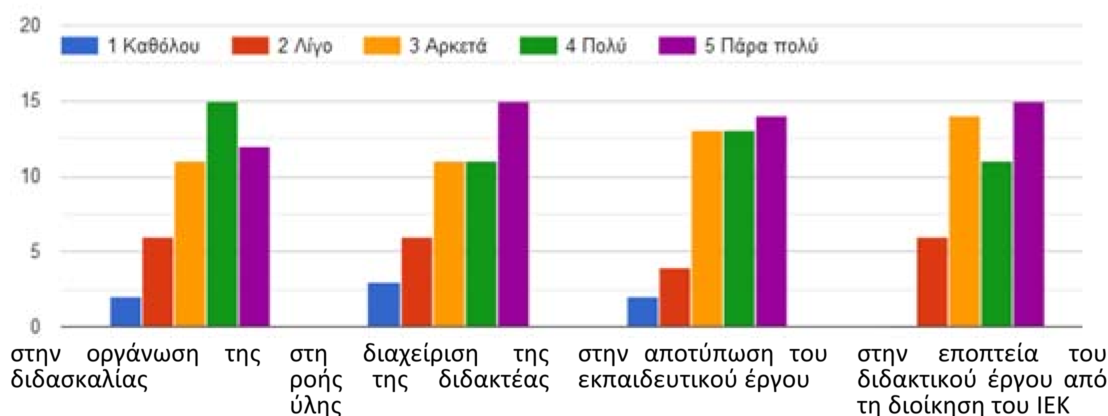
Σχήμα 3. Κατανομή ανά ειδικότητα στο ΔΙΕΚ

Επίσης, σχετικά με τη διδακτική εμπειρία τους σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων σε ποσοστό 17,4% δηλώνουν ότι δίδαξαν από 0-200 ώρες, 28,3% ότι δίδαξαν από 201-500 ώρες, 23,9% δίδαξαν από 501-1000 ώρες και 30,4% δίδαξαν περισσότερες από 1001 ώρες (Σχήμα 4).



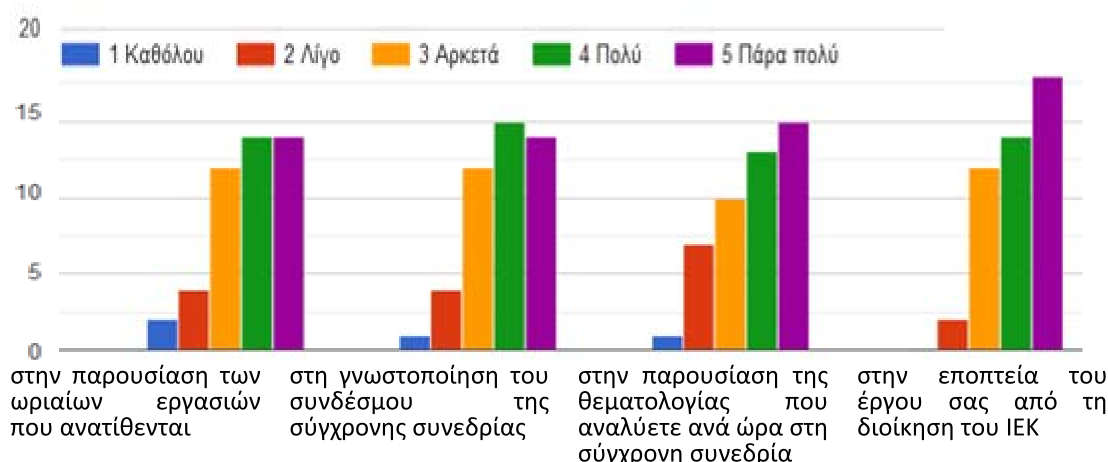
Σχήμα 4.Κατανομή ανά διδακτική εμπειρία

Διερευνήθηκε κατά πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων του ΙΕΚ ότι το online Ηλεκτρονικό Παρουσιολόγιο Εκπαιδευτή/τριας βοηθά κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ):i) στην οργάνωση της διδασκαλίας τους(m17.1),ii)στη διαχείριση της ροής της διδακτέας ύλης τους(m17.5),iii)στην αποτύπωση του εκπαιδευτικού τους έργου(m17.3) καιiv)στην εποπτεία του έργου τους από τη διοίκηση του ΙΕΚ(m17.4). Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι σε όλους τους παράγοντες οι απόψεις τους κυμάνθηκαν κυρίως από το αρκετά έως το πάρα πολύ (Σχήμα 5)



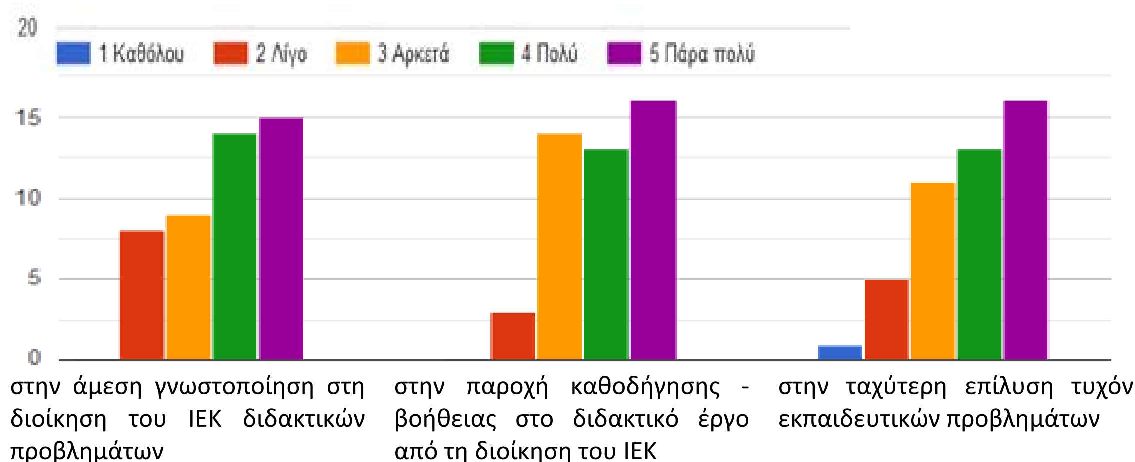
Σχήμα 5. Απόψεις εκπαιδευτών/τριών ΙΕΚκατά πόσο τοonlineΗλεκτρονικό Παρουσιολόγιο Εκπαιδευτή/τριαςβοηθά κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευσηi) στην οργάνωση της διδασκαλίας τους, ii) στη διαχείριση της ροής της διδακτέας ύλης τους, iii) στην αποτύπωση του εκπαιδευτικού τους έργου, iv) στην εποπτεία του έργου τους από τη διοίκηση του ΙΕΚ

Διερευνήθηκε κατά πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων του ΙΕΚ ότι το online Ηλεκτρονικό Παρουσιολόγιο Εκπαιδευτή/τριας βοηθά κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ):v) στην παρουσίαση των ωριαίων εργασιών που ανατίθενται(m17.5),vi)στη γνωστοποίηση του συνδέσμου της σύγχρονης συνεδρίας(m17.6),vii)στην παρουσίαση της θεματολογίας που αναλύετε ανά ώρα στη σύγχρονη συνεδρία(m17.7) viii)στην εποπτεία του έργου τους από τη διοίκηση του ΙΕΚ(m17.8). Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι σε όλους τους παράγοντες οι απόψεις τους κυμάνθηκαν κυρίως από το αρκετά έως το πάρα πολύ (Σχήμα 6)



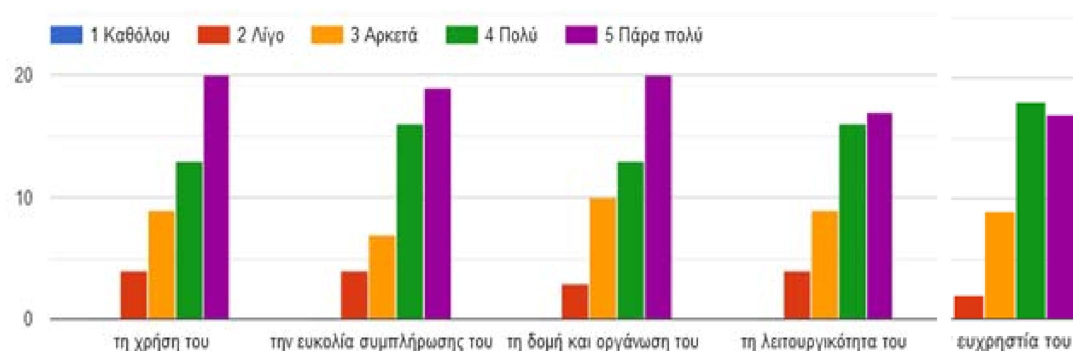
Σχήμα 6. Απόψεις εκπαιδευτών/τριών ΙΕΚ κατά πόσο τοonlineΗλεκτρονικό Παρουσιολόγιο Εκπαιδευτή/τριας βοηθά κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευσηv) στην παρουσίαση των ωριαίων εργασιών που ανατίθενται, vi) στη γνωστοποίηση του συνδέσμου της σύγχρονης συνεδρίας, vii) στην παρουσίαση της θεματολογίας που αναλύετε ανά ώρα στη σύγχρονη συνεδρία viii) στην εποπτεία του έργου τους από τη διοίκηση του ΙΕΚ

Από πολύ έως πάρα πολύ οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων του ΙΕΚ πιστεύουν ότι το online Ηλεκτρονικό Παρουσιολόγιο Εκπαιδευτή/τριας βοηθάix)στην άμεση γνωστοποίηση στη διοίκηση ΙΕΚ διδακτικών προβλημάτων(m17.9) και από αρκετά έως πάρα πολύ:x)στην παροχή καθοδήγησης - βοήθειας στο έργο τους από τη διοίκηση του ΙΕΚ(m17.10) καιxi)στην ταχύτερη επίλυση τυχόν εκπαιδευτικών προβλημάτων (m17.11)(Σχήμα 7)



Σχήμα 7. Απόψεις εκπαιδευτών/τριών ΙΕΚκατά πόσο τοonlineΗλεκτρονικό Παρουσιολόγιο Εκπαιδευτή/τριαςβοηθά κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευσηix) στην άμεση γνωστοποίηση στη διοίκηση ΙΕΚ διδακτικών προβλημάτων, x) στην παροχή καθοδήγησης - βοήθειας στο έργο τους από τη διοίκηση του ΙΕΚ και xi) στην ταχύτερη επίλυση τυχόν εκπαιδευτικών προβλημάτων

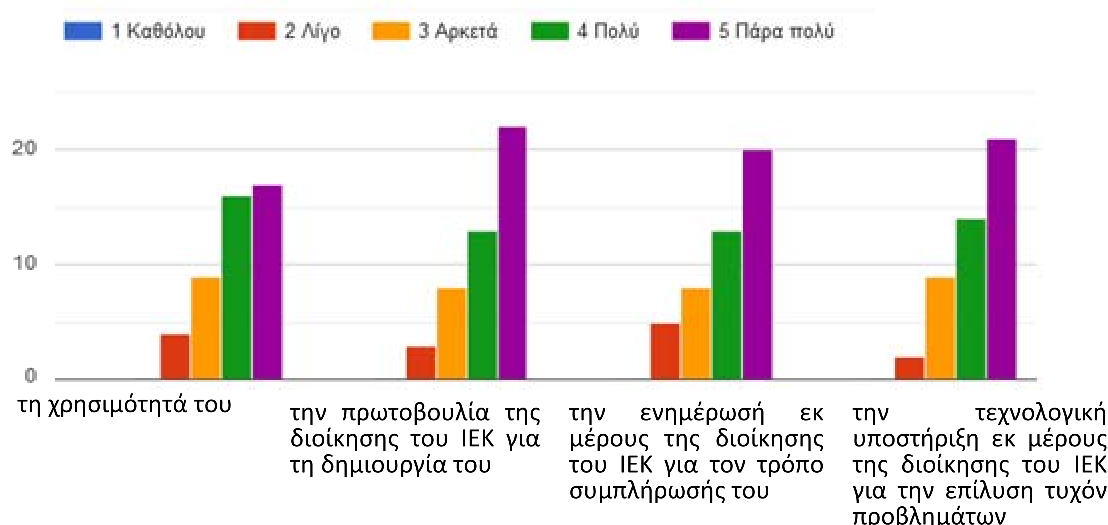
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ), δηλώνουν ότι είναι σε μεγάλο βαθμό ικανοποιημένοι/ες από το online Ηλεκτρονικό Παρουσιολόγιο Εκπαιδευτή/τριας σχετικά με i) τη χρήση του (m18.1), ii) την ευκολία συμπλήρωσής του(m18.2), iii) τη δομή και οργάνωση του(m18.3), και πολύ έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι/ες σχετικά με vi) τη λειτουργικότητά του(m18.4) και v) από την ευχρηστία του(m18.5). (Σχήμα 8)



Σχήμα 8. Ικανοποίησηεκπαιδευτών/τριών ΙΕΚ i) από τη χρήση τουonlineΗλεκτρονικούΠαρουσιολογίου Εκπαιδευτή/τριας, ii) από την ευκολία συμπλήρωσής του, iii) από τη δομή και οργάνωσή του, iv) από τη λειτουργικότητά του καιv) από την ευχρηστία του.

Επιπλέον, όπως παρουσιάζεται στο Σχήμα 9, δηλώνουν από πολύ έως πάρα πολύ ικανοποιημένοι/ες vi) από τη χρησιμότητά του(m18.6) και πάρα πολύ ικανοποιημένοι/ες vii) από την πρωτοβουλία της διοίκησης του ΙΕΚ για τη δημιουργία του online Ηλεκτρονικού Παρουσιολογίου Εκπαιδευτή/τριας(m18.7), viii) από την ενημέρωσή τους εκ μέρους της διοίκησης του ΙΕΚ για τον τρόπο συμπλήρωσής του (m18.8) και ix) από την τεχνολογική

υποστήριξηεκ μέρους της διοίκησης του ΙΕΚ για την επίλυση τυχόν προβλημάτων του εργαλείου αυτού(m18.9).



Σχήμα 9. Ικανοποίηση εκπαιδευτών/τριών ΙΕΚvi) από τη χρησιμότητα τουonlineΗλεκτρονικούΠαρουσιολογίου Εκπαιδευτή/τριας, vii) από την πρωτοβουλία της διοίκησης του ΙΕΚ για τη δημιουργία του εργαλείου αυτού, viii)από την ενημέρωσή εκ μέρους της διοίκησης του ΙΕΚ για τον τρόπο συμπλήρωσής του και από την τεχνολογική υποστήριξη εκ μέρους της διοίκησης του ΙΕΚ για την επίλυση τυχόν προβλημάτων του εργαλείου αυτού.

Εφαρμόσθηκε ανάλυση PearsonChi-square (χ^2) προκειμένου να διερευνηθεί η συσχέτισηόλων των παραγόντων ικανοποίησης (m17.1 έως m17.11 και m18.1 έως m18.9) σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία (ηλικία, φύλο) και τα λοιπά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών/τριών (την επιστημονική κατάρτιση και την ειδικότητα του Δ.ΙΕΚ στην οποία διδάξαν).Από την ανάλυση των δεδομένων βρέθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική ($p < .001$) συσχέτιση των παραγόντων μεταξύ τους. (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Συσχετίσεις παραγόντων ικανοποίησης με δημογραφικά και λοιπά χαρακτηριστικά

Συσχετίσεις

		m17.1	m17.2	m17.3	m17.4	m17.5	m17.6	m17.7	m17.8	m17.9	m17.10	m17.11
Hlikia	Pearson Συσχέτιση	-,11	-,04	-,08	-,22	-,16	-,14	-,07	-,19	-,21	-,19	-,19
	Στ.Σημ. (1-κατ/νσης)	,242	,392	,294	,071	,147	,171	,311	,108	,084	,103	,100
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
fylo	Pearson Συσχέτιση	-,17	-,16	-,14	-,15	-,25	-,19	-,19	-,12	-,08	-,18	-,12
	Στ.Σημ. (1-κατ/νσης)	,125	,147	,183	,167	,045	,104	,100	,211	,298	,112	,214
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
aei	Pearson Συσχέτιση	,21	,21	,19	,25	,32	,33	,28	,46	,26	,29	,20
	Στ.Σημ. (1-κατ/νσης)	,076	,076	,107	,045	,016	,012	,028	,001	,041	,024	,095
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
ειδικοτητα	Pearson Συσχέτιση	,19	,26	,23	,30	,19	,31	,25	,35	,28	,27	,24
	Στ.Σημ. (1-κατ/νσης)	,099	,039	,059	,020	,109	,018	,048	,009	,030	,034	,053
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46

		m18.1	m18.2	m18.3	m18.4	m18.5	m18.6	m18.7	m18.8	m18.9
Hlikia	Pearson Συσχέτιση	-,24	-,17	-,22	-,09	-,09	-,16	-,25	-,19	-,15
	Στ.Σημ. (1-κατ/νσης)	,056	,134	,070	,278	,284	,144	,048	,108	,165
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46
fylo	Pearson Συσχέτιση	-,29	-,23	-,32	-,18	-,20	-,23	-,23	-,09	-,15
	Στ.Σημ. (1-κατ/νσης)	,027	,063	,015	,113	,088	,064	,061	,287	,166
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46
aei	Pearson Συσχέτιση	,32	,32	,38	,31	,39	,31	,40	,29	,36
	Στ.Σημ. (1-κατ/νσης)	,015	,014	,005	,019	,004	,019	,003	,023	,007
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46
ειδικοτητα	Pearson Συσχέτιση	,18	,17	,24	,20	,25	,20	,23	,18	,20
	Στ.Σημ. (1-κατ/νσης)	,113	,127	,058	,097	,044	,097	,065	,115	,087
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46

= στατιστικά σημαντική συσχέτιση για p< .001.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, εξάγεται το συμπέρασμα ότι το «Online Ηλεκτρονικό Παρουσιολόγιο Εκπαιδευτή/τριας» που δημιουργήθηκε από τη διεύθυνση του Δ.ΙΕΚ Κομοτηνής αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο της διοίκησης για να παρακολουθεί σε πραγματικό χρόνο την εξ αποστάσεως υλοποίηση των μαθημάτων της κάθε ειδικότητας σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα του εξαμήνου και παράλληλα έγινε αποδεκτό και αξιολογήθηκε θετικά από τους εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων του Δ.ΙΕΚ που δίδαξαν εξ αποστάσεως το εξάμηνο 2021Α. Όλοι οι εκπαιδευτές/τριες, ανεξάρτητα από τα δημογραφικά και τα λοιπά χαρακτηριστικά τους φάνηκαν, από πολύ ως πάρα πολύ, ικανοποιημένοι σε καθεμία από τις εξεταζόμενες παραμέτρους. Από τα αποτελέσματα, επιβεβαιώνεται η πεποίθηση ότι οι Νέες Τεχνολογίες

συμβάλουν καθοριστικά στον εκσυγχρονισμό της λειτουργίας της διοίκησης στην εκπαίδευση, στην αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών, στη μείωση της γραφειοκρατίας, στην ενίσχυση της διαφάνειας και εν τέλει, στη βελτίωση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής δομής.

Η παρούσα εργασία μπορεί να συμβάλλει στην βελτίωση της οργάνωσης των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης, εφόσον το εργαλείο «Online Ηλεκτρονικό Παρουσιολόγιο Εκπαιδευτή/τριας» που δημιουργήθηκε, χρησιμοποιηθεί στην πράξη και από άλλα ΙΕΚ της χώρας. Ωστόσο, πιστεύοντας ότι πάντα υπάρχουν δυνατότητες βελτίωσης σε κάθε ηλεκτρονικό εργαλείο, μια πρόταση θα μπορούσε να είναι η δημιουργία του εργαλείου αυτούμε ένα ειδικό λογισμικό προγραμματισμού. Επίσης, θα παρουσίαζε μεγάλο ενδιαφέρον μετά τη χρήση του «Online Ηλεκτρονικού Παρουσιολογίου Εκπαιδευτή/τριας» στην περιφέρεια ΑΜΘ ή πανελλαδικά, η διεξαγωγή μιας αντίστοιχης έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα που θα περιλαμβάνει στουςεκπαιδευτές ενηλίκων όλων των Δημόσιων ΙΕΚ της περιφέρειας ΑΜΘ ή της χώρας. Περιορισμός της μελέτης αυτής του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτών/τριών ΙΕΚ από το εργαλείο, αποτελεί ότι ο πληθυσμός της προήλθε από μια συγκεκριμένη γεωγραφική, ημιαστική περιοχή της περιφέρεια της Ελλάδας στην οποία και χρησιμοποιήθηκε, άρα δεν είναι αντιπροσωπευτικό δείγμα της ελληνικής επικράτειας ώστε να μπορούν να γίνουν γενικεύσεις πανελλαδικάτων αποτελεσμάτων και να επιβεβαιωθούν τα ευρήματά της. Τέλος, θα μπορούσε να γίνει μια συνδυαστική προσέγγιση της συγκεκριμένης έρευνας, με επιπλέον συλλογή και ποιοτικών(qualitative) δεδομένων, με τη χρήση ερωτήσεων ανοιχτού τύπου ή συνεντεύξεων, ώστε να μπορούν εν μέρει να αιτιολογηθούνοι τάσεις που αποτυπώθηκαν στην παρούσα μελέτη.

Αναφορές

Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the in-ternal structure of tests.*Psychometrika*, *16*, 297-334.

Haddad,W., Jurich, S. (2002). ICT for education: potential and potency. Στο: Haddad, W.,Drexler, A. (επιμ.) Technologies for education: potentials, parameters, and prospects. Washington DC: Academy for Educational Development and Paris, UNESCO). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000119129

Tondeur, J., Van Keer, H., van Braak, J., &Valcke, M. (2008). ICT integration in the classroom: challenging the potential of a school policy. *Computers&Education*, 51(1), 212-223.

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μακρή, Α. και Βλαχόπουλος, Δ. (2015). Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Οργάνωση και Διοίκηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μία διερευνητική μελέτη στην Περιφερειακή Ενότητα Θεσσαλονίκης. *Πρακτικά Εργασιών 8ου Διεθνούς Συνέδριου για την Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως Μάθηση*. (1)Α, 229-242. Αθήνα

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα Μπένου.

Πομπορτσής, Α. (2005). *Εισαγωγή στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση (E-government): Ο μετασχηματισμός των Λειτουργιών και Υπηρεσιών της Δημόσιας Διοίκησης στη Ψηφιακή Εποχή.* Αθήνα: Εκδόσεις Τζιόλα

Προκοπιάδου, Γ. (2009). *Η βελτίωση της διοικητικής λειτουργίας του σχολείου μέσα από την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών*, Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό καιΚαποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΤομέαςΕπιστημών Αγωγής.

Χρήστου,Π., (2019) Οι Νέες Τεχνολογίες στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και ο πολυδιάστατος ρόλος του Διευθυντή. *Πρακτικά Εργασιών 6ου Διεθνούς Συνεδρίου, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας,* Β, 387-393. Λάρισα. ISBN: 978-618-84206-2-5.

Online Ηλεκτρονικό Παρουσιολόγιο Σπουδαστών στο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης. Παρουσίαση και Αξιολόγηση του εργαλείου

Κοτσάκη Ζαφειρούλα
ΠΕ 11 Φυσικής Αγωγής, M.Sc of Education,Υπουργείο Παιδείας & Θρησκευμάτων
e-mail: zkotsaki@sch.gr

Περίληψη

Στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης χρησιμοποιούνται όλο και περισσότερο εργαλεία Νέων Τεχνολογιών (ΝΤ)προκειμένου να εξυπηρετηθούν σκοποί διδακτικοί, αλλά και ενημέρωσης, οργάνωσης, διαχείρισης, έλεγχου και παροχής υπηρεσιών. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η παρουσίαση και η αξιολόγηση του «Online Ηλεκτρονικού Παρουσιολογίου Σπουδαστών ΙΕΚ» ως εργαλείο καταγραφής και παρακολούθησης της φοίτησής τους. Το συγκεκριμένο εργαλείο δημιουργήθηκε από τη διεύθυνση του Δημόσιου Ινστιτούτου Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.ΙΕΚ) Κομοτηνής, κατά την περίοδο της εξ αποστάσεως κατάρτισης και αξιολογήθηκε από 46 εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων του Δ.ΙΕΚ το εαρινό εξάμηνο 2021Α, συμπληρώνοντας ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο μέσω googleform. Εφαρμόστηκε ποσοτική ανάλυση των δεδομένων, με τη χρήση του στατιστικού πακέτου PSPP και της εφαρμογής Exceltης MicrosoftOffice. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της μελέτης, έγινε ευρέως αποδεκτό, το καινοτόμο αυτό εργαλείο και οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων δηλώνουν σε υψηλό βαθμό ικανοποιημένοι/ες από τη χρήση του, σε όλους τους παράγοντες ικανοποίησης που μελετήθηκαν.

Λέξειςκλειδιά: OnlineΗλεκτρονικό Παρουσιολόγιο Σπουδαστών, Νέες Τεχνολογίες, Δημόσια Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης.

Εισαγωγή

Στον 21^{ο} αιώνα το παλαιό γραφειοκρατικό μοντέλο οργάνωσης τείνει να ξεπεραστεί και σ' αυτό καθοριστικό ρόλο διαδραματίζουν οι Νέες Τεχνολογίες (ΝΤ) της Πληροφορικής και των Επικοινωνιών. Με την Ηλεκτρονική Διακυβέρνηση (ΗΔ) των Υπηρεσιών στην Ελλάδα, σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008), βελτιώνεται η εξυπηρέτηση των πολιτών και των επιχειρήσεων, εκδημοκρατίζονται οι διαδικασίες και οι πολιτικές του Δημόσιου. Οι Νέες Τεχνολογίες βρίσκουν πλέον εφαρμογή και στο χώρο της εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες, με τη χρήση Πληροφοριακών Συστημάτων καταγραφής δεδομένων που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία. Η Διοίκηση των εκπαιδευτικών μονάδων διέπεται και συντίθεται, όπως και η διοίκηση των οργανισμών, από λειτουργίες, οι οποίες διακρίνονται σύμφωνα με το Μπουραντά (2002) σε τέσσερις: το σχεδιασμό-προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση και τον έλεγχο. Οι λειτουργίες αυτές είναι διαχρονικές, αλλά και δυναμικές, καθώς εξελίσσονται σύμφωνα με τις σύγχρονες ανάγκες και τις απαιτήσεις της κάθε εποχής. Σύμφωνα με τον Πομπορτσή (2005), προϋποθέσεις εφαρμογής των Νέων Τεχνολογιών και της Πληροφορικής αποτελούν η ηγεσία, η στρατηγική, ο συντονισμός και η τεχνογνωσία, ενώ σκοπός της χρήσης τους είναι η βελτίωση της ποιότητας των λειτουργιών και των παρεχόμενων διοικητικών υπηρεσιών. Ο ρόλος και οι απόψεις των στελεχών, οι ενέργειες και η κουλτούρα τους, είναι καθοριστικοί συντελεστές προκειμένου η διείσδυση των Νέων Τεχνολογιών στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης να είναι αποτελεσματική και αποδοτική (Χρήστου, 2019). Ωστόσο, σε μεγάλο βαθμό εξαρτάται από την υιοθέτηση κοινών αξίων και ίδιων απόψεων από όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Tondeuretal. 2008b;Προκοπιάδου, 2009),γιατί έτσι επιτυγχάνεται η παροχή ταχύτερων διοικητικών συναλλαγών (Προκοπιάδου, 2009), εκσυγχρονισμός, ευελιξία, διαφάνεια στη

διεκπεραίωση των διοικητικών πράξεων και αποδοτική οργάνωση των λειτουργιών. Οι Νέες Τεχνολογίες επίσης, συμβάλουν στην αναβάθμιση της επικοινωνίας, στην απλούστερη πρόσβαση σε μεγάλο όγκο δεδομένων, στην ταχύτερη διεκπεραίωση εργασιών (Μακρή etall., 2015), στη καλύτερη εποπτεία της σχολικής απόδοσης και στην αποτελεσματική διαχείριση των σχολικών πόρων, υλικών και ανθρώπινων (Haddadetall., 2002).

Με την υπ. αρίθμ. Δ1α / ΓΠ.οικ. 72989 / 14-11-2020 (ΦΕΚ / τ.Β΄/ 5043) ΚΥΑ του ΥΠΑΙΘ, αποφασίστηκε η αναστολή της διά ζώσης εκπαιδευτικής λειτουργίας στην Ελλάδα όλων των εκπαιδευτικών μονάδων κάθε βαθμίδας, λόγω της διασποράς του κορωνοϊού COVID-19.Οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να ανανεώσουν τις γνώσεις τους στις Νέες Τεχνολογίες και την Πληροφορική, προκειμένου να οργανώσουν τη διδασκαλία τους σύγχρονα κι ασύγχρονα, εφαρμόζοντας εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ταυτόχρονα, όλες οι υπηρεσίες διοίκησης της εκπαίδευσης, έπρεπε να προσαρμόσουν άμεσα τη διοικητική λειτουργία τους με μορφές τηλεξυπηρέτησης και τηλεργασίας. Μια από τις βασικές οργανωτικές διαδικασίες της κατάρτισης στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΙΕΚ)αποτελεί η ενυπόγραφη καταγραφή των ωριαίων παρουσιών των σπουδαστών από τους εκπαιδευτές τους, μετά την υλοποίηση κάθε μαθήματος, διότι έτσι προσδιορίζεται η επάρκεια της φοίτησής τους ανά εξάμηνο. Όμως, από το Νοέμβριο του 2020, λόγω της υλοποίησης της κατάρτισης με τη μορφή της τηλεκπαίδευσης, άρα και της μη φυσικής παρουσίας στο ΙΕΚ των σπουδαστών και των εκπαιδευτών/τριών, δεν ήταν δυνατή η συμπλήρωση του έντυπου Παρουσιολογίου Σπουδαστών. Συνέπεια αυτού ήταν να υπάρχει δυσκολία στην οργανωμένη καταγραφή των ωριαίων παρουσιών των σπουδαστών από τους εκπαιδευτές τους, μετά την υλοποίηση κάθε διαδικτυακού μαθήματος, αλλά και για τη διεύθυνση της εκπαιδευτικής μονάδας να υπάρχει δυσκολία στο να παρακολουθήσει την πορεία της φοίτησης των καταρτιζομένων συνολικά ανά μάθημα και ανά τμήμα, σε καθεμιά ειδικότητα, σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα των μαθημάτων. Αυτή λοιπόν την ανάγκη στα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισης, έρχεται να καλύψει το «Online Ηλεκτρονικό Παρουσιολόγιο Σπουδαστών».

Η παρούσα μελέτη, μετά την παρουσίαση του εργαλείου «Online Ηλεκτρονικό Παρουσιολόγιο Σπουδαστών» που δημιουργήθηκε από τη διεύθυνση του Δημόσιου Ινστιτούτου Επαγγελματικής Κατάρτισης (Δ.ΙΕΚ) Κομοτηνής, διερευνάτο βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων από τη χρησιμοποίησή του. Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ενός κατάλληλα διαμορφωμένου ηλεκτρονικού ερωτηματολόγιου με ερωτήσεις διαζευκτικές, κλειστού τύπου και ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας. Ακολουθεί η παρουσίαση του εργαλείου, η μεθοδολογία της έρευνας και τα αποτελέσματα των αναλύσεων. Εκθέτονται τα συμπεράσματα τα οποία εξήχθησαν, προσδιορίζονται οι περιορισμοί της έρευνας, παρατίθενται οι προτάσεις και οι βιβλιογραφικές αναφορές.

Παρουσίαση του εργαλείου «Online Ηλεκτρονικό Παρουσιολόγιο Σπουδαστών»

Στο driveτου λογαριασμού gmail του Δ.ΙΕΚ δημιουργήθηκε ένα αρχείο excelγια κάθε ειδικότητα και δόθηκε δυνατότητα «κοινής χρήσης» του αρχείου ως συντάκτης, σε κάθε εκπαιδευτή/τρια της ειδικότητας. Στο αρχείο δημιουργήθηκαν τόσες καρτέλες-φύλλα όσα ήταν τα μαθήματα της ειδικότητας (μια για κάθε μάθημα) και ονομάστηκαν αντίστοιχα. Η κάθε καρτέλα του Ηλεκτρονικού Παρουσιολογίου Σπουδαστών περιελάμβανε τα παρακάτω πεδία: το εξάμηνο, την ειδικότητα, το τμήμα, το μάθημα, τον/την εκπαιδευτή/τρια του μαθήματος, την ημερομηνία, τη διδακτική ώρα και την καταγραφή της παρουσίας του κάθε σπουδαστή/στριας. Ο εκπαιδευτής/τρια του κάθε μαθήματος σημειώνει«W», όταν είναι παρών/ουσαο/η καταρτιζόμενος/η σε σύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία, «Ε», όταν παραδίδει ωριαία εργασία η οποία τους ανατέθηκε με ασύγχρονη εξ αποστάσεως διδασκαλία και «1» όταν είναι απών/ούσα από την σύγχρονη διδακτική τηλεδιάσκεψη και δεν παραδίδει ασύγχρονα ωριαία εργασία. Όλα τα πεδία στην καρτέλα κάθε μαθήματος συμπληρώνονται από τον/την εκπαιδευτή/τρια, όταν έχει ολοκληρώσει το εξ αποστάσεως μάθημά του. Στο τέλος των παρουσιών όλων των μαθημάτων του εξαμήνου και για κάθε σπουδαστή/στρια, εισάγετε συνάρτηση, η οποία υπολογίζει το άθροισμα των μονάδων (1)

από την έναρξη των μαθημάτων του εξαμήνου ως το πέρας τους και αντιστοιχεί στο σύνολο των απουσιών του/της στο μάθημα (Πινάκας1). Η online συμπλήρωση του Παρουσιολογίου Σπουδαστών επιτρέπει στον/ην εκπαιδευτή/τρια να οργανώνει και να παρακολουθεί την πρόοδο των σπουδαστών του και στη Διοίκηση του Δ.ΙΕΚ, να εποπτεύεισε πραγματικό χρόνο συνολικά τη φοίτηση κάθε σπουδαστή/στριας στα μαθήματα κάθε ειδικότητας, σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα του εξαμήνου. Επιπλέον, παρέχεται στη Διοίκηση η δυνατότητα, άμεσα να προσφέρει βοήθεια, οδηγίες και παρεμβάσεις για την επίλυση τυχόν προβλημάτων φοίτησης.

Πινάκας 1. **Online Ηλεκτρονικό Παρουσιολόγιο Σπουδαστών**

Δ1 - ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΜΑΓΕΙΡΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ - ΑΡΧΙΜΑΓΕΙΡΑΣ (CHEF) .XLSX

Αρχείο Επεξεργασία Προβολή Εισαγωγή Μορφή Δεδομένα Εργαλεία Βοήθεια Η τελευ

100% $ % .0 .00 123 Calibri 11 B I S A

C10 fx

	A	B	F	G	H	I	J	K	L	M	N	O	P	Q	R	S	T	U	V	W	X	Y
1			**ΠΑΡΟΥΣΙΟΛΟΓΙΟ ΣΠΟΥΔΑΣΤΩΝ**																			
2			Ειδικότητα: Δ1 - ΤΕΧΝΙΚΟΣ ΜΑΓΕΙΡΙΚΗΣ ΤΕΧΝΗΣ - ΑΡΧΙΜΑΓΕΙΡΑΣ (CHEF)																			
3			Μάθημα : ΓΑΛΛΙΚΑ																			
4			Εκπαιδευτής/τρια:																			
5			**Σημειώνετε (Ε) για εργασία, (W) για webex και (1) για απουσία**																			
6	**ΗΜΕΡΟΜΗΝΙΑ**	**ΩΡΑ (πχ 1η, 2η..)**	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]	[illegible]
7	05/03/2	3η	W	E	E	E	E	W	W	W	W	W	E	E	E	W	W	E	E	W	E	E
8		4η	W	E	E	E	E	W	W	W	W	W	E	E	E	W	W	E	E	W	E	E
9		5η	W	E	E	E	E	W	W	W	W	W	E	E	E	W	W	E	E	W	E	E
10	12/03/2	4η	W	E	E	E	E	E	E	W	W	W	E	E	E	W	E	W	W	E	E	E
11		5η	W	E	E	E	E	E	E	W	W	W	E	E	E	W	E	W	W	E	E	E
12		6η	W	E	E	E	E	E	E	W	W	W	E	E	E	W	E	W	W	E	E	E
13	19/03/2	5η	W	E	E	E	E	E	E	W	W	W	E	E	E	W	E	E	W	E	E	E
14		6η	W	E	E	E	E	E	E	W	W	W	E	E	E	W	E	E	W	E	E	E

ΑΓΓΛΙΚΑ ΓΑΛΛΙΚΑ ΔΙΑΚΟΣΜΗΤΙΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ ΑΣΚΗΣΗ ΤΕΜΑ

Αξιολόγηση του εργαλείου «Online ΗλεκτρονικόΠαρουσιολόγιοΣπουδαστών»

Σκοπό επίσης της μελέτης αυτής, αποτέλεσε η διερεύνηση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτών/τριών ενηλίκων από το «Online Ηλεκτρονικό Παρουσιολόγιο Σπουδαστών» σχετικά με α) τη χρήση του, β) την ευκολία συμπλήρωσής του, γ) τη δομή και οργάνωσή του, δ) τη λειτουργικότητά του, ε) την ευχρηστία του, στ) τη χρησιμότητά του, ζ) την πρωτοβουλία της διοίκησης του Δ.ΙΕΚ για τη δημιουργία του εργαλείου αυτού, η) την ενημέρωση των εκπαιδευτών για τον τρόπο συμπλήρωσής του θ) την τεχνολογική υποστήριξη της διοίκησης του Δ.ΙΕΚ για την επίλυση τυχόν προβλημάτων με το εργαλείο. Επιπλέον, ερευνήθηκε πόσο το εργαλείο αυτό βοηθά: α) στην αποτύπωση των ωριαίων παρουσιών των καταρτιζομένων στο μάθημα, β) στη διαχείριση των απουσιών καταρτιζομένων, γ) στην εποπτεία των ωριαίων παρουσιών των καταρτιζομένων από τη διοίκηση του ΙΕΚ, δ) στην άμεση γνωστοποίηση στη διοίκηση του ΙΕΚ προβλημάτων στη σύγχρονη και ασύγχρονη παρουσία των καταρτιζομένων, ε) στην παροχή καθοδήγησης από τη διοίκηση του ΙΕΚ για τη διαχείριση των απουσιών καταρτιζομένων και στ) στην ταχύτερη επίλυση τυχόν εκπαιδευτικών προβλημάτων.

Τα ερωτήματα που κλήθηκε να εξετάσει η παρούσα έρευνα προσδιορίστηκαν ως εξής: Ποιο είναι το επίπεδο της ικανοποίησης των εκπαιδευτών/τριών του ΔΙΕΚ για κάθε

παράγοντα που διαμορφώνει την ποιότητα της χρήσης του εργαλείου «Online Ηλεκτρονικό ΠαρουσιολόγιοΣπουδαστών» που δημιουργήθηκε από το Δ.ΙΕΚ Κομοτηνής κατά την εξ αποστάσεως λειτουργία της κατάρτισης; Υπάρχει συσχέτιση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτών/τριών του ΔΙΕΚ με τα δημογραφικά και τα λοιπά χαρακτηριστικά τους;

Η παρούσα έρευνα διεξήχθη τον Απρίλιο 2021 και το ερευνητικό μέσο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα κατάλληλα διαμορφωμένο ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο με τη χρήση της googleform.

Μέθοδος και Διαδικασία

Πληθυσμός: Στην έρευνα συμμετείχαν οικειοθελώς 46εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων από τους 60 που παρείχαν εξ αποστάσεως διδακτικό έργο στο ΔΙΕΚ Κομοτηνής, το εξάμηνο κατάρτισης 2021Α, δηλαδή ποσοστό 76,67% των εκπαιδευτών του Δ.ΙΕΚ.

Όργανα Μέτρησης: Το ερευνητικό μέσο συλλογής δεδομένων που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα ερωτηματολόγιο, κατάλληλα δομημένο και ηλεκτρονικό με τη χρήση της googleform. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστού τύπου, ώστε αφενός να καλύψουν το περιεχόμενο της έρευνας εξασφαλίζοντας μετρήσιμα, αριθμητικά δεδομένα, αφετέρου να συλλεχθούν σε σύντομο χρονικό διάστημα, να κωδικοποιηθούν και να επεξεργαστούν. Για τη συλλογή των δημογραφικών και λοιπών χαρακτηριστικών χρησιμοποιήθηκαν διαζευκτικές ερωτήσεις και ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, ενώ για την καταγραφή του βαθμού ικανοποίησης υπήρξαν ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας, στις οποίες οι εκπαιδευτές/τριες απαντούσαν σε μια πενταβάθμια κλίμακα Likert από το «καθόλου» (=1) μέχρι το «Πάρα πολύ» (=5). Οι ερωτήσεις ήταν διατυπωμένες με σαφήνεια και ακρίβεια, προκειμένου να αποφευχθεί η πιθανότητα κάθε παρερμηνείας.

Διαδικασία Μέτρησης: Πραγματοποιήθηκε αποστολή του ερωτηματολογίου τον Απρίλιο 2021 στους εκπαιδευτές/τριες που παρείχαν διδακτικό έργο. Αρχικά, ενημερώθηκαν για τη διαδικασία και τονίστηκε ότι η συμμετοχή τους στην έρευνα γίνεται σε εθελοντική βάση και ότι το ερωτηματολόγιο ήταν ηλεκτρονικό και ανώνυμο. Διαβεβαιώθηκαν για το απόρρητο των απαντήσεών τους και ότι αυτές θα χρησιμοποιηθούν αποκλειστικά και μόνο στα πλαίσια της έρευνας που διεξάγεται.

ΑνάλυσηΑποτελεσμάτων και Συμπεράσματα

Εγκυρότητα και Αξιοπιστία: Με βάση τα αποτελέσματα του τεστ του άλφα (Cronbach, 1951) που χρησιμοποιήθηκε για να εξεταστεί η εσωτερική συνοχή των κλιμάκων, διαπιστώθηκε ότι ήταν σε αποδεκτά επίπεδα (α>.60). (Πίνακας 2).

Πίνακας 2. Εσωτερική συνοχή των κλιμάκων

Κλίμακα: ΑΝΥ

Σύνοψη Επεξεργασίας Υποθέσεων

		N	%
Υποθέσεις	Έγκυρες	46	97,87
	Αποκλείστηκε	1	2,13
	Σύνολο	47	100,00

Στατιστικά Αξιοπιστίας

Cronbach's Alpha	N Προτάσεων
,98	15

Ερευνήθηκε η δομική εγκυρότητα του ερωτηματολογίου που δημιουργήθηκε και η διερευνητική παραγοντική ανάλυσηPearsonChi-square (χ^2)έδειξε αποδεκτές ψυχομετρικές ιδιότητες,καθώς υπήρχε στατιστικά σημαντική θετική συσχέτιση ($p < .001$) μεταξύ όλων των παραγόντων της ικανοποίησης(ο19.1 έως 19.6 και ο20.1 έως ο20.9) που μελετήθηκαν(Πίνακας 3).

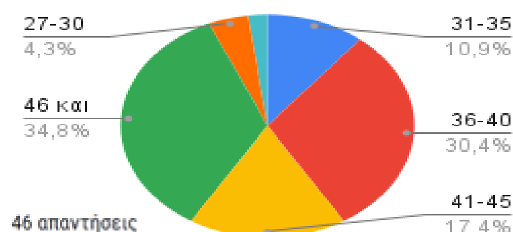
Πίνακας 3. Συσχετίσεις ικανοποίησης μεταξύ όλων των παραγόντων

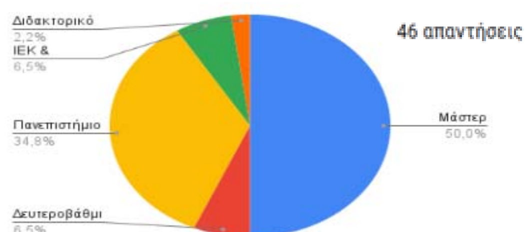
Συσχετίσεις

		o19.1	o19.2	o19.3	o19.4	o19.5	o19.6	o20.1	o20.2	o20.3	o20.4	o20.5	o20.6	o20.7	o20.8	o20.9
o19.1	Pearson Συσχέτιση	1,00	,92	,86	,73	,79	,77	,81	,83	,84	,81	,84	,79	,74	,71	,73
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
o19.2	Pearson Συσχέτιση	,92	1,00	,84	,71	,76	,82	,83	,81	,81	,79	,81	,84	,75	,69	,69
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
o19.3	Pearson Συσχέτιση	,86	,84	1,00	,77	,82	,80	,75	,76	,78	,75	,79	,77	,80	,76	,78
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
o19.4	Pearson Συσχέτιση	,73	,71	,77	1,00	,91	,90	,63	,61	,58	,60	,60	,69	,67	,63	,62
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
o19.5	Pearson Συσχέτιση	,79	,76	,82	,91	1,00	,93	,71	,67	,68	,69	,67	,75	,78	,72	,74
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
o19.6	Pearson Συσχέτιση	,77	,82	,80	,90	,93	1,00	,72	,67	,68	,69	,65	,76	,76	,72	,72
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
o20.1	Pearson Συσχέτιση	,81	,83	,75	,63	,71	,72	1,00	,94	,92	,97	,94	,94	,93	,89	,89
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
o20.2	Pearson Συσχέτιση	,83	,81	,76	,61	,67	,67	,94	1,00	,94	,94	,97	,89	,90	,86	,88
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
o20.3	Pearson Συσχέτιση	,84	,81	,78	,58	,68	,68	,92	,94	1,00	,95	,98	,89	,89	,88	,90
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
o20.4	Pearson Συσχέτιση	,81	,79	,75	,60	,69	,69	,97	,94	,95	1,00	,95	,89	,91	,92	,92
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
o20.5	Pearson Συσχέτιση	,84	,81	,79	,60	,67	,65	,94	,97	,98	,95	1,00	,89	,91	,87	,89
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
o20.6	Pearson Συσχέτιση	,79	,84	,77	,69	,75	,76	,94	,89	,89	,89	,89	1,00	,86	,82	,83
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
o20.7	Pearson Συσχέτιση	,74	,75	,80	,67	,78	,76	,93	,90	,89	,91	,91	,86	1,00	,94	,96
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000	,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
o20.8	Pearson Συσχέτιση	,71	,69	,76	,63	,72	,72	,89	,86	,88	,92	,87	,82	,94	1,00	,98
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000		,000
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
o20.9	Pearson Συσχέτιση	,73	,69	,78	,62	,74	,72	,89	,88	,90	,92	,89	,83	,96	,98	1,00
	Στ.Σημ. (2-κατ/νσης)	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	,000	
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46

= στατιστικά σημαντική συσχέτιση για p< .001.

Ανάλυση: Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική ανάλυση δεδομένων με την εφαρμογή του στατιστικού πακέτου PSPP και του Excel της MicrosoftOffice.Η επεξεργασία των δημογραφικών και λοιπόν χαρακτηριστικών στοιχείων του πληθυσμού προσδιόρισε ότι στην έρευνα συμμετείχαν ισόποσα άνδρες και γυναίκες εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων. Αναφορικά με τις ηλικίες ανά κατηγορία συμμετείχαν σε ποσοστό 2,17% από 22-26 ετών, σε ποσοστό4,34% από 27-30 ετών, σε ποσοστό10,87% από 31-35 ετών, σε ποσοστό30,43% από 36-40 ετών, σε ποσοστό17,4% από 41-45 ετών και σε ποσοστό34,79% από ηλικία 46 και πάνω ετών (Σχήμα 1). Σχετικά με την επιστημονική τους κατάρτιση, το 6,5% των εκπαιδευτών/τριών κατείχαν ως ανώτερο τίτλο σπουδών Απολυτήριο Λυκείου, το 6,5% Πιστοποίηση Μεταδευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΙΕΚ), σε ποσοστό34,8% κατείχαν Πτυχίο ΑΕΙ-ΑΤΕΙ, το 50% Μεταπτυχιακό Τίτλο Σπουδών και σε ποσοστό2,2% κατείχαν Διδακτορικό Τίτλο Σπουδών (Σχήμα 2).

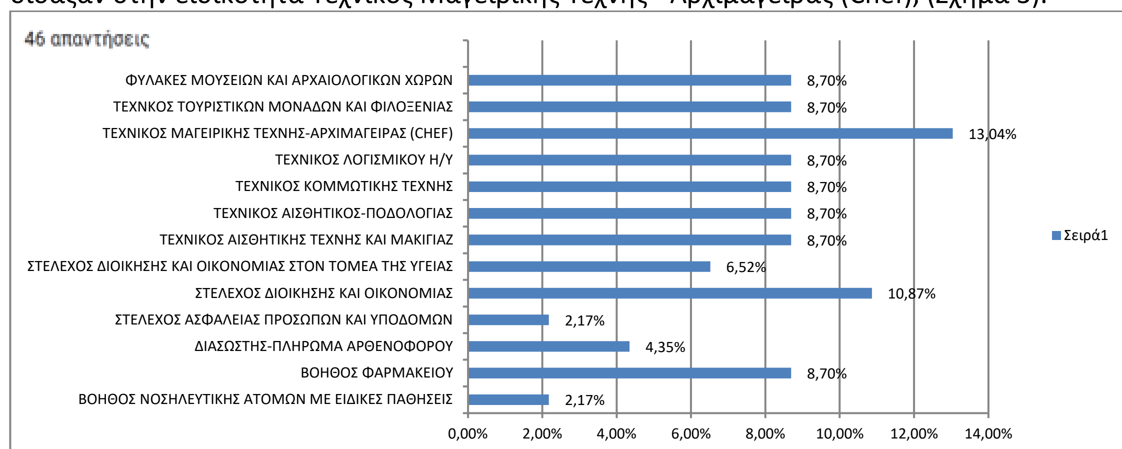




Σχήμα 1. Κατανομή ανά ηλικία **Σχήμα 2.Κατανομή ανά επιστημονική κατάρτιση**

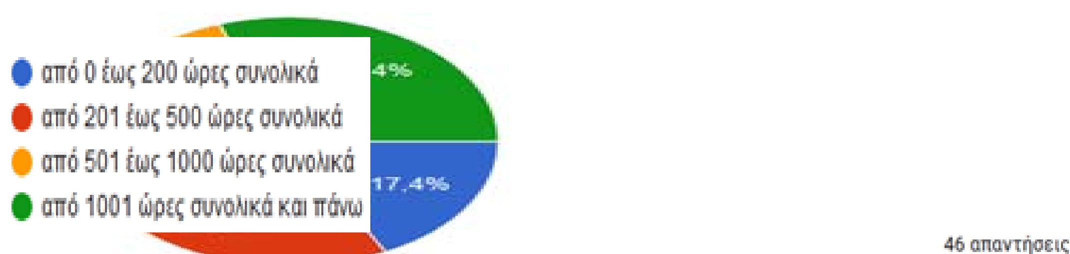
Σχετικά με την ειδικότητα του Δ.ΙΕΚ στην οποία παρείχαν διδακτικό έργο το εξάμηνο 2021Α, ποσοστό 2,17% δίδαξαν στην ειδικότητα Βοηθός Νοσηλευτικής Ατόμων με Ειδικές Παθήσειςκαι στην ειδικότητα Στέλεχος Ασφάλειας Πρόσωπων και Υποδομών,4,35% δίδαξαν στην ειδικότητα Διασώστης-Πλήρωμα Ασθενοφόρου, 6,52% δίδαξαν στην ειδικότητα Στέλεχος Διοίκησης και Οικονομίας στον Τομέα της Υγείας, 8,70% δίδαξαν στις ειδικότητες Τεχνικός Αισθητικής Τέχνης και Μακιγιάζ, Τεχνικός Αισθητικός Ποδολογίας, Τεχνικός Κομμωτικής Τέχνης, Τεχνικός Λογισμικού Η/Υ, Βοηθός Φαρμακείου, Τεχνικός Τουριστικών

Μονάδων Επιχειρήσεων Φιλοξενίας και Φύλακες Μουσείων και Αρχαιολογικών Χώρων, ποσοστό 10,87%δίδαξαν στην ειδικότητα Στέλεχος Διοίκησης και Οικονομίας και13,04% δίδαξαν στην ειδικότητα Τεχνικός Μαγειρικής Τέχνης - Αρχιμάγειρας (Chef), (Σχήμα 3).



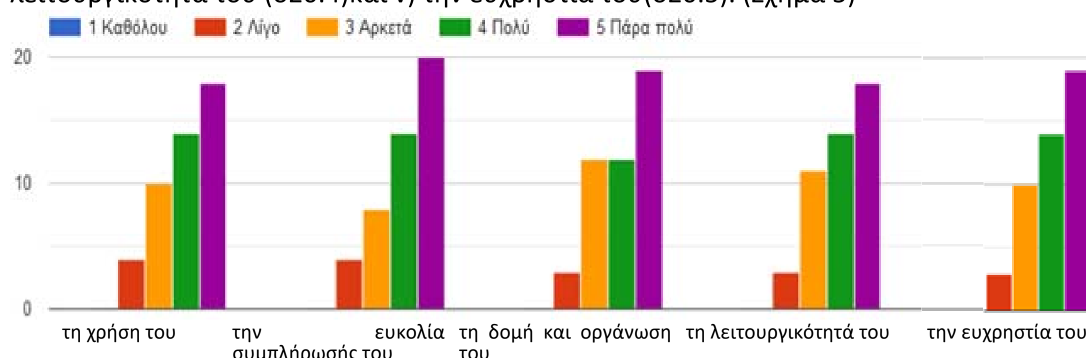
Σχήμα 3. Κατανομή ανά ειδικότητα στο ΔΙΕΚ

Επίσης, σχετικάμε τη διδακτική εμπειρία τους σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων σε ποσοστό 17,4% δηλώνουν ότι δίδαξαν από 0-200 ώρες, 28,3% ότι δίδαξαν από 201-500 ώρες, 23,9% δίδαξαν από 501-1000 ώρες και 30,4% δίδαξαν περισσότερες από 1001 ώρες (Σχήμα 4).



Σχήμα 4.Κατανομή ανά διδακτική εμπειρία

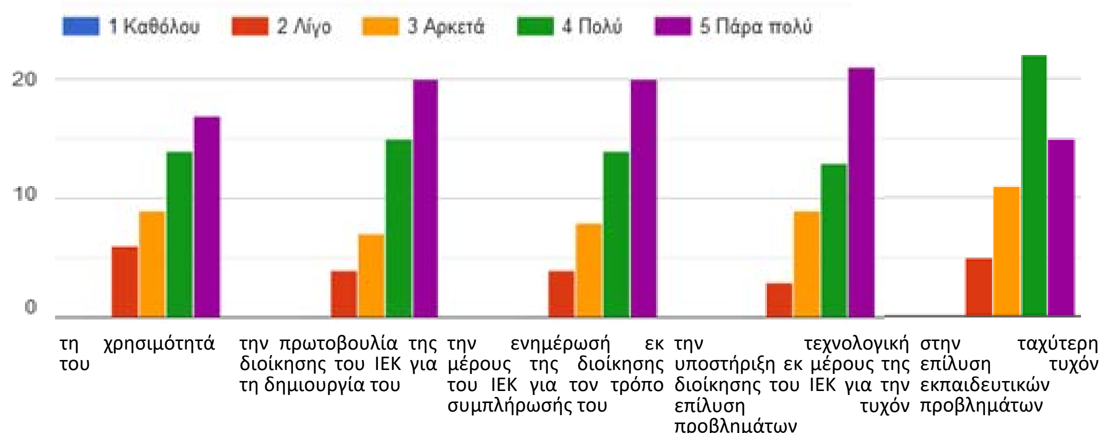
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ), δηλώνουν ότι είναι πάρα πολύ ικανοποιημένοι/ες από το online Ηλεκτρονικό Παρουσιολόγιο Καταρτιζόμενου/ης σχετικά με:i) τη χρήση του(ο20.1), ii) την ευκολία συμπλήρωσής του(ο20.2), iii) τη δομή και οργάνωσή του(ο20.3), vi) τη λειτουργικότητά του (ο20.4)και v) την ευχρηστία του(ο20.5). (Σχήμα 5)



Σχήμα 5. Ικανοποίησηεκπαιδευτών/τριών ΙΕΚ i) από τη χρήση του online Ηλεκτρονικού Παρουσιολογίου Καταρτιζόμενου/ης, ii) από την ευκολία συμπλήρωσής του, iii) από τη δομή και οργάνωσή του, iv) από τη λειτουργικότητά του και v) από την ευχρηστία του.

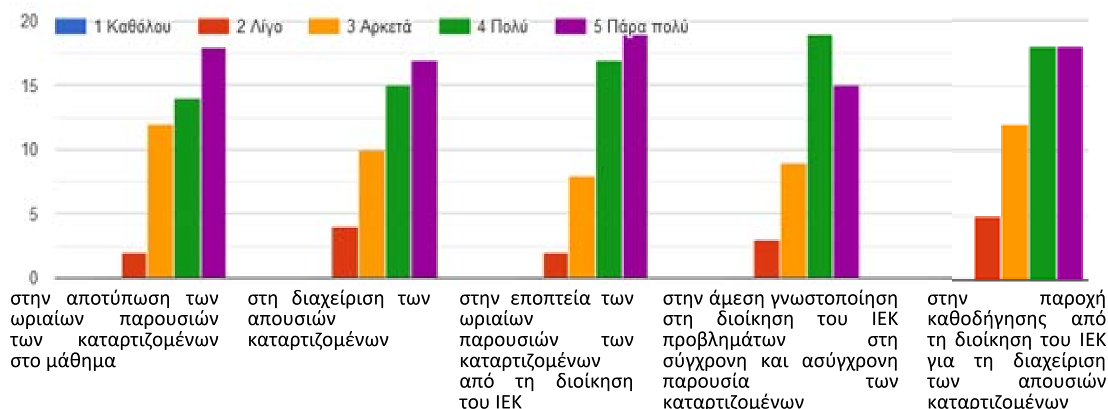
Όπως διαγραμματικά παρουσιάζεται στο Σχήμα 6, οι εκπαιδευτές/τριεςδηλώνουν πάρα πολύ ικανοποιημένοι/ες vi) από τη χρησιμότητά του(ο20.6),vii) από την πρωτοβουλία της διοίκησης του ΙΕΚ για τη δημιουργία του online Ηλεκτρονικού Παρουσιολογίου Καταρτιζόμενου/ης(ο20.7), viii) από την ενημέρωσή τους εκ μέρους της διοίκησης του ΙΕΚ

για τον τρόπο συμπλήρωσής του (ο20.8)και ix) από την τεχνολογική υποστήριξη εκ μέρους της διοίκησης του ΙΕΚ για την επίλυση τυχόν προβλημάτων του εργαλείου αυτού(ο20.9).Επιπλέον δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι/ες διότι βοηθά x)στην ταχύτερη επίλυση τυχόν εκπαιδευτικών προβλημάτων(ο19.6).



Σχήμα 6. Ικανοποίηση εκπαιδευτών/τριών ΙΕΚαπό vi) τη χρησιμότητά του online Ηλεκτρονικού Παρουσιολογίου Καταρτιζόμενου/ης, vii) την πρωτοβουλία της διοίκησης του ΙΕΚ για τη δημιουργία του viii) την ενημέρωσή τους εκ μέρους της διοίκησης του ΙΕΚ για τον τρόπο συμπλήρωσής του,ix) την τεχνολογική υποστήριξη εκ μέρους της διοίκησης του ΙΕΚ για την επίλυση τυχόν προβλημάτων του εργαλείου και x) από το αν βοηθά στην ταχύτερη επίλυση τυχόν εκπαιδευτικών προβλημάτων.

Διερευνήθηκε κατά πόσο πιστεύουν οι εκπαιδευτές/τριες του ΙΕΚ ότι το online Ηλεκτρονικό Παρουσιολόγιο Καταρτιζόμενου/ης βοηθά κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (εξΑΕ): i) στην αποτύπωση των ωριαίων παρουσιών των καταρτιζομένων στο μάθημα(ο19.1), ii) στη διαχείριση των απουσιών καταρτιζομένων(ο19.2), iii) στην εποπτεία των ωριαίων παρουσιών των καταρτιζομένων από τη διοίκηση του ΙΕΚ(ο19.3), iv) στην άμεση γνωστοποίηση στη διοίκηση του ΙΕΚ προβλημάτων στη σύγχρονη και ασύγχρονη παρουσία των καταρτιζομένων(ο19.4)και v) στην παροχή καθοδήγησης από τη διοίκηση του ΙΕΚ για τη διαχείριση των απουσιών καταρτιζομένων(ο19.5).Από τα αποτελέσματα της έρευνας φάνηκε ότι σε όλους τους παράγοντες οι απόψεις τους κυμάνθηκαν σε υψηλούς βαθμούς ικανοποίησης, δηλαδή κυρίως από το πολύ έως το πάρα πολύ(Σχήμα 7).



Σχήμα 7. Απόψεις εκπαιδευτών ΙΕΚ κατά πόσο το online Ηλεκτρονικό Παρουσιολόγιο Καταρτιζόμενου/ης βοηθά κατά την εξΑΕi) στην αποτύπωση των ωριαίων παρουσιών των καταρτιζομένων στο μάθημα, ii) στη διαχείριση των απουσιών καταρτιζομένων, iii) στην εποπτεία των ωριαίων παρουσιών των καταρτιζομένων από τη διοίκηση του ΙΕΚ, iv) στην άμεση γνωστοποίηση στη διοίκηση του ΙΕΚ προβλημάτων στη σύγχρονη και ασύγχρονη παρουσία των καταρτιζομένων και v) στην παροχή καθοδήγησης από τη διοίκηση του ΙΕΚ για τη διαχείριση των απουσιών καταρτιζομένων.

Εφαρμόσθηκε ανάλυση PearsonChi-square (χ^2) προκειμένου να διερευνηθεί η συσχέτιση όλων των παραγόντων ικανοποίησης από τη χρήση του εργαλείου «Online Ηλεκτρονικό

Παρουσιολόγιο Καταρτιζόμενου/ης»(ο19.1 έως ο19.6 και ο20.1 έως ο20.9) σε σχέση με τα δημογραφικά στοιχεία (ηλικία, φύλο) και τα λοιπά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτών/τριών (την επιστημονική κατάρτιση και την ειδικότητα του Δ.ΙΕΚ στην οποία διδάξαν). Από την ανάλυση των δεδομένων βρέθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική ($p < .001$) συσχέτιση των παραγόντων μεταξύ τους. (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Συσχετίσεις παραγόντων ικανοποίησης με δημογραφικά και λοιπά χαρακτηριστικά

Συσχετίσεις

		ο19.1	ο19.2	ο19.3	ο19.4	ο19.5	ο19.6	ο20.1	ο20.2	ο20.3	ο20.4	ο20.5	ο20.6	ο20.7	ο20.8	ο20.9
Hlikia	Pearson Συσχέτιση	-,17	-,24	-,30	-,17	-,22	-,22	-,19	-,11	-,17	-,15	-,18	-,19	-,23	-,20	-,21
	Στ.Σημ. (1-κατ/νσης)	,127	,057	,022	,125	,072	,075	,101	,232	,131	,152	,121	,102	,063	,093	,084
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
fylo	Pearson Συσχέτιση	-,14	-,20	-,18	-,05	-,13	-,09	-,27	-,22	-,16	-,21	-,21	-,21	-,25	-,18	-,23
	Στ.Σημ. (1-κατ/νσης)	,170	,089	,119	,373	,194	,269	,037	,068	,148	,083	,083	,081	,048	,118	,062
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
aei	Pearson Συσχέτιση	,38	,39	,41	,25	,26	,25	,37	,34	,32	,35	,36	,34	,36	,34	,36
	Στ.Σημ. (1-κατ/νσης)	,004	,004	,002	,048	,040	,044	,005	,010	,015	,008	,007	,011	,007	,010	,007
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46
ειδικοτητα	Pearson Συσχέτιση	,37	,33	,36	,20	,17	,21	,24	,29	,33	,24	,31	,25	,20	,15	,21
	Στ.Σημ. (1-κατ/νσης)	,006	,013	,006	,087	,136	,081	,054	,027	,012	,051	,017	,044	,088	,161	,076
	N	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46	46

= στατιστικά σημαντική συσχέτιση για $p< .001$.

Συνοψίζοντας, εξάγεται το συμπέρασμα ότι το «Online Ηλεκτρονικό Παρουσιολόγιο Καταρτιζόμενου/ης» που δημιουργήθηκε από τη διεύθυνση του Δ.ΙΕΚ Κομοτηνής, αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο κατά την εξ αποστάσεως κατάρτιση, το οποίο επιτρέπει στον/ην εκπαιδευτή/τρια να οργανώνει και να παρακολουθεί την πρόοδο των σπουδαστών του και στη Διοίκηση του Δ.ΙΕΚ, να εποπτεύει σε πραγματικό χρόνο συνολικά, τη φοίτηση κάθε σπουδαστή/στριας στα μαθήματα, σε καθεμία ειδικότητα σύμφωνα με το ωρολόγιο πρόγραμμα του εξαμήνου. Παράλληλα, το εργαλείο αυτό έγινε ευρέως αποδεκτό και αξιολογήθηκε θετικά από τους εκπαιδευτές/τριες ενηλίκων του Δ.ΙΕΚ που δίδαξαν εξ αποστάσεως το εξάμηνο 2021Α. Όλοι οι εκπαιδευτές/τριες, ανεξάρτητα από τα δημογραφικά και τα λοιπά χαρακτηριστικά τους φάνηκαν, από πολύ ως πάρα πολύ, ικανοποιημένοι/ες σε καθεμία από τις εξεταζόμενες παραμέτρους. Γενικεύοντας τα αποτελέσματα, επιβεβαιώνεται η πεποίθηση ότι οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών συμβάλουν καθοριστικά στον εκσυγχρονισμό της λειτουργίας της διοίκησης στην εκπαίδευση, στην αναβάθμιση των παρεχόμενων υπηρεσιών, στη μείωση της γραφειοκρατίας, στην ενίσχυση της διαφάνειας και στη βελτίωση της απόδοσης και της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής δομής.

Το εργαλείο «Online Ηλεκτρονικό Παρουσιολόγιο Σπουδαστών ΙΕΚ» που δημιουργήθηκε και παρουσιάστηκε στη μελέτη αυτή, μπορεί να συμβάλλει στην βελτίωση της οργάνωσης των Ινστιτούτων Επαγγελματικής Κατάρτισης. Ωστόσο, πιστεύοντας ότι πάντα υπάρχουν δυνατότητες βελτίωσης σε κάθε ηλεκτρονικό εργαλείο, μια πρόταση θα μπορούσε να είναι η δημιουργία του εργαλείου αυτού με ένα ειδικό λογισμικό προγραμματισμού. Περιορισμός της μελέτης του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτών/τριών ΙΕΚ από το εργαλείο, αποτελεί ο πληθυσμός που προήλθε από μια συγκεκριμένη γεωγραφική, ημιαστική περιοχή της ελληνικής περιφέρειας στην οποία και χρησιμοποιήθηκε, άρα δεν είναι αντιπροσωπευτικό δείγμα της ελληνικής επικράτειας, ώστε να μπορούν να γίνουν πανελλαδικές γενικεύσεις των αποτελεσμάτων και να επιβεβαιωθούν τα ευρήματά της.

Θα παρουσίαζε μεγάλο ενδιαφέρον, εφόσον χρησιμοποιηθεί το «Online Ηλεκτρονικό Παρουσιολόγιο Καταρτιζόμενου/ης» και από άλλα Ινστιτούτα Επαγγελματικής Κατάρτισηςστην περιφέρεια ΑΜΘ ή πανελλαδικά, η διεξαγωγή μιας αντίστοιχης έρευνας με μεγαλύτερο δείγμα που θα περιλαμβάνει στους εκπαιδευτές ενηλίκων όλων των ΙΕΚ της περιφέρειας ΑΜΘ ή της χώρας. Τέλος,θα μπορούσε να γίνει μια συνδυαστική προσέγγιση της συγκεκριμένης έρευνας, με επιπλέον συλλογή ποιοτικών (qualitative) δεδομένων, με τη χρήση ερωτήσεων ανοιχτού τύπου ή συνεντεύξεων, ώστε να μπορούν εν μέρει να αιτιολογηθούν οι τάσεις που αποτυπώθηκαν στην παρούσα μελέτη.

Αναφορές

Cronbach, L.J. (1951). Coefficient alpha and the in-ternal structure of tests.*Psychometrika*, *16*, 297-334.

Haddad,W., Jurich, S. (2002). ICT for education: potential and potency. Στο: Haddad, W.,Drexler, A. (επιμ.) Technologies for education: potentials, parameters, and prospects. Washington DC: Academy for Educational Development and Paris, UNESCO). https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000119129

Tondeur, J., Van Keer, H., van Braak, J., &Valcke, M. (2008). ICT integration in the classroom: challenging the potential of a school policy. *Computers&Education*, 51(1), 212-223.

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μακρή, Α. και Βλαχόπουλος, Δ. (2015). Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Οργάνωση και Διοίκηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μία διερευνητική μελέτη στην Περιφερειακή Ενότητα Θεσσαλονίκης. *Πρακτικά Εργασιών 8ου Διεθνούς Συνέδριου για την Ανοιχτή και Εξ Αποστάσεως Μάθηση*. (1)Α, 229-242. Αθήνα

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ*. Αθήνα Μπένου.

Πομπορτσής, Α. (2005). *Εισαγωγή στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση (E-government): Ο μετασχηματισμός των Λειτουργιών και Υπηρεσιών της Δημόσιας Διοίκησης στη Ψηφιακή Εποχή.* Αθήνα: Εκδόσεις Τζιόλα

Προκοπιάδου, Γ. (2009). *Η βελτίωση της διοικητικής λειτουργίας του σχολείου μέσα από την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών*, Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: Εθνικό καιΚαποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΤομέαςΕπιστημών Αγωγής.

Χρήστου,Π., (2019) Οι Νέες Τεχνολογίες στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης και ο πολυδιάστατος ρόλος του Διευθυντή. *Πρακτικά Εργασιών 6ου Διεθνούς Συνεδρίου, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας,* Β, 387-393. Λάρισα. ISBN: 978-618-84206-2-5

Ο ψηφιακός μετασχηματισμός της εκπαίδευσης και η μη λεκτική επικοινωνία. Η οπτική των φοιτητών

Ασπρίδης Μ. Γεώργιος
Καθηγητής, Τμήμα ΔΕΞΥΣ, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Μέλος ΣΕΠ ΕΑΠ
aspridis@uth.gr

Περίληψη

Η επικοινωνία αποτελεί ένα από τα πλέον βασικά στοιχεία της οργάνωσης, μαζί με το σύστημα, τους ανθρώπους και τη στοχοθεσία Η γλώσσα του σώματος είναι το κυριότερο μέσο για την πραγματοποίηση της αποτελεσματικής επικοινωνίας και αποτελεί νευραλγικό παράγοντα για την επίτευξη των στόχων της οργάνωσης. Λόγω της πανδημίας του Covid-19 και της πραγματοποίησης των μαθημάτων με τη μέθοδο της σύγχρονης και της ασύγχρονης εκπαίδευσης εντάθηκε η χρήση της ψηφιακής γλώσσας του σώματος. Αποτέλεσμα και της διαδικασίας του ψηφιακού μετασχηματισμού. Η ψηφιακή γλώσσα του σώματος περιλαμβάνει τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούν οι συμμετέχοντες στην εκπαιδευτική διαδικασία με τη χρήση των ειδικών πλατφόρμων. Σε αυτή την εισήγηση θα καταγραφούν οι απόψεις των φοιτητών/τριών σχετικά με την ψηφιακή γλώσσα του σώματος των διδασκόντων, με στόχο να υπάρξουν και προτάσεις για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα όποια συμπεράσματα και η αξιοποίηση αυτών δύναται να συμβάλλουν ουσιαστικά στην αναβάθμιση της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Λέξεις κλειδιά : Δίκτυα επικοινωνίας, εκπαιδευτική διαδικασία, ψηφιακή γλώσσα του σώματος, ψηφιακός μετασχηματισμός

Εισαγωγή

Όποιος δεν μπορεί να καταλάβει τη σιωπή σου,
δεν μπορεί να καταλάβει ούτε τα λόγια σου.
J.R.R. Tolkin (Άγγλος συγγραφέας, ποιητής και ακαδημαϊκός)

Η αλεπού είπε στον Μικρό Πρίγκιπα ότι κάποιος βλέπει σωστά με την καρδιά διότι την ουσία δεν την βλέπουν τα μάτια (Saint-Exupery, 2006). Ως εκ τούτου, είναι αναγκαίο να διαμορφωθεί μια νέα επικοινωνιακή διαδικασία στην εκπαίδευση η οποία να εντάσσεται στο άκρως παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον στην εποχή της 4ης Βιομηχανικής Επανάστασης, του ψηφιακού μετασχηματισμού και της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης.

Στο παρελθόν οι πανδημίες έχουν επιφέρει σημαντικές κοινωνικές και οικονομικές επιπτώσεις στα Κράτη και στις δραστηριότητες των πολιτών. Οι επιπτώσεις εμφανίζονται σε όλες τις εκφάνσεις των δραστηριοτήτων των ανθρώπων και ειδικά στην επικοινωνιακή διαδικασία. Λόγω της λήψης έκτακτων υγειονομικών μέτρων, η ηλεκτρονική διακυβέρνηση και ο ψηφιακός μετασχηματισμός εξελίχθηκαν πολύ γρήγορα. Αποτελέσματα αυτής της εξέλιξης μπορούν να θεωρηθούν η χρησιμοποίηση πιο σύγχρονων και καινοτόμων εργαλείων επικοινωνίας, αλλά και η ύπαρξη σημαντικών επιπτώσεων στην επικοινωνιακή διαδικασία (Τσέκερης και Ζέρη, 2020).

Στόχος της εισήγησης είναι να παρουσιαστούν οι επιπτώσεις από τη χρήση της ψηφιακής επικοινωνίας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, θα αναλυθεί η σημασία της ψηφιακής γλώσσας του σώματος στην εκπαίδευση και οι επιπτώσεις στην επικοινωνιακή διαδικασία. Πρόκειται για ένα θέμα που δεν έχει αναλυθεί ιδιαίτερα στην ελληνική βιβλιογραφία. Αντίθετα, στη διεθνή βιβλιογραφία το θέμα είναι υπό μελέτη τα

τελευταία χρόνια και ιδιαίτερα στους τομείς που αφορούν το marketing και τις πωλήσεις. Η εισήγηση φιλοδοξεί να αναδείξει τη σημαντικότητα του συγκεκριμένου θέματος μέσα από την παρουσίαση της οπτικής των φοιτητών, που συμμετείχαν στην εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία.

Εννοιολογικές οριοθετήσεις

Ένας από τους πλέον ενδεικτικούς ορισμούς της επικοινωνίας αναφέρει ότι είναι η διαδικασία αμοιβαίας ανταλλαγής μηνυμάτων, πληροφοριών, δεδομένων, συναισθημάτων μεταξύ ατόμων, ατόμων - ομάδων και ομάδων. Για την επίτευξη της αποτελεσματικής επικοινωνίας είναι δυνατό να χρησιμοποιηθεί η λεκτική και η μη λεκτική επικοινωνία, ώστε να επιτευχθούν αποτελεσματικές συνεργασίες, αλλά και οι στόχοι τόσο των ατόμων όσο και των ομάδων αλλά και του οργανισμού γενικότερα. Άλλωστε, η επικοινωνία αποτελεί ένα από τα τέσσερα βασικά συστατικά στοιχεία της οργάνωσης (μαζί με το σύστημα, τους ανθρώπους και τη στοχοθεσία) και διακρίνεται σε τυπική και άτυπη, γραπτή και προφορική, οριζόντια και κάθετη, λεκτική και μη λεκτική. Αφορά τόσο το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον όσο και το σύνολο των συμμετεχόντων στις οργανώσεις (Ασπρίδης, 2021· Ασπρίδης κ.ά., 2018).

Είναι αναγκαίο να διαμορφωθούν τα κατάλληλα δίκτυα επικοινωνίας μεταξύ των εμπλεκόμενων στην επικοινωνιακή διαδικασία, ώστε αυτή να πραγματοποιείται πιο τακτικά, να υπάρχει αποτελεσματική ανατροφοδότηση, να διαμορφωθούν νέες δομές και να είναι ανθρωποκεντρική. Οφείλει να προσαρμόζεται στις ατομικές ανάγκες των εμπλεκόμενων μερών και στις ιδιαίτερες και έκτακτες συνθήκες που διαμορφώνονται κάθε περίοδο (Ασπρίδης κ.ά., 2018).

Η Microsoft θεωρεί ότι ο ψηφιακός μετασχηματισμός «*συνίσταται στον επανασχεδιασμό του τρόπου με τον οποίο συνδέεις τους ανθρώπους, τα δεδομένα και τις διαδικασίες. Μια στρατηγική ψηφιακού μετασχηματισμού που εστιάζει σε αυτούς τους τρεις πυλώνες θα σε βοηθήσει να δημιουργήσεις αξία για τους πελάτες σου και να διατηρήσεις ένα ανταγωνιστικό πλεονέκτημα*». Έρευνα έδειξε ότι κατά την περίοδο της πανδημίας οι εργαζόμενοι χρησιμοποίησαν τις τηλεδιασκέψεις και τις τηλεφωνικές επικοινωνίες και τηλεδιασκέψεις σε ποσοστά 59% και 38% αντίστοιχα. Αμέσως μετά την εμφάνιση της πρώτης φάσης της πανδημίας την άνοιξη του 2020 όλοι οι οργανισμοί ανέπτυξαν την ψηφιακή επικοινωνία, με στόχο τον περιορισμό των μετακινήσεων και κατ΄ επέκταση της δημόσιας υγείας. Έρευνα που πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια της πανδημίας (Δεκέμβριος 2020) έδειξε ότι το 20,3% των εργαζομένων δήλωσαν ότι εργάζονται με τηλεργασία και το 6,1% δήλωσαν ότι εργάζονται με μειωμένο ωράριο.

Ο κοινωνικός ψυχολόγος Albert Mehrabian ερεύνησε το θέμα της επικοινωνίας και παρατήρησε ότι το 55% της επικοινωνίας πραγματοποιείται μέσω της γλώσσας του σώματος, τη δεκαετία του 1960. Λόγω της πανδημίας του κορωνοϊού και την εφαρμογή της τηλεργασίας αναδείχθηκε η ανάγκη μελέτης της ψηφιακής γλώσσας του σώματος (Digital Body Language – DBL) (Dhawan, 2021a· Williams, 2013· Lapakko, 2007).

- Η ψηφιακή γλώσσα του σώματος αναφέρεται στο σύνολο των δραστηριοτήτων, των συμπεριφορών και των εκφράσεων που εμφανίζονται από ένα άτομο κατά τη διάρκεια μιας τηλεδιάσκεψης. Μελετάει τις εκφράσεις του προσώπου, τις κινήσεις των ματιών, την εμφάνιση του ανθρώπου, την ταχύτητα απόκρισης στα emails, τη χρήση ενός εικονικού φόντου, την οπτική επαφή και την αμφίδρομη επικοινωνία (Dhawan, 2021a). Είναι η διαδικτυακή δραστηριότητα, καθώς, και η συμπεριφορά που παρατηρούμε από κάποιο πρόσωπο καθώς περιηγείται στον ιστότοπο και το περιεχόμενο. Για παράδειγμα, στον επιχειρηματικό κόσμο οι αντιπρόσωποι πωλήσεων, χρησιμοποιούν την ψηφιακή γλώσσα του σώματος για την εξέλιξη της διαδικασίας των πωλήσεων και στη συνέχεια αναζητούν και εξετάζουν τις βέλτιστες δυνατές λύσεις (Dhawan, 2021a· Dhawan, 2021b· Ασπρίδης, 2021· Woods, 2009).

- Σύμφωνα με την Bernstein (2021) η ψηφιακή γλώσσα του σώματος είναι το σύνολο τόσο της παθητικής όσο και της ενεργητικής διαδικτυακής δραστηριότητας ενός προσώπου. Όπως η φυσική γλώσσα του σώματος ενός ατόμου επικοινωνεί τις προθέσεις μέσω υποσυνείδητων και συνειδητών ενεργειών, η ψηφιακή γλώσσα του σώματος επικοινωνεί τις προθέσεις, μη λεκτικά, μέσω παθητικών και ενεργητικών δραστηριοτήτων. Παραδειγματικά, κάτι τέτοιο μπορεί να συμβεί, όταν ξοδεύει κανείς χρόνο σε μια συγκεκριμένη ιστοσελίδα ή συνομιλεί με εικονικούς βοηθούς ηλεκτρονικής σελίδας.



Σχήμα 1. Οι επικαλυπτόμενες σχέσεις στην (ψηφιακή) επικοινωνία

Για να επιτευχθεί η αποτελεσματική εξ αποστάσεως επικοινωνία απαιτείται να προηγείται το καθήκον όλων των συμμετεχόντων, να γνωρίζουν το ακροατήριό τους, το μήνυμα να είναι καθαρό και διαυγές, να επικεντρώνεται στο μέλλον και στις προοπτικές της οργάνωσης (και εν προκειμένω των ΑΕΙ), η επικοινωνία να είναι αμφίδρομη, να ελέγχονται οι επιπτώσεις της επικοινωνίας και τέλος να διαμορφώνονται σενάρια για τον στρατηγικό σχεδιασμό της επιχείρησης.

Εν μέσω της κρίσης της πανδημίας στο εσωτερικό της εκπαιδευτικής οργάνωσης, που χαρακτηρίζεται από έντονη λειτουργική διαφοροποίηση, απαιτείται συνοχή και η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών, η ευελιξία, η αμοιβαία εμπιστοσύνη και τέλος η συχνή επικοινωνία. Συνήθως, η εξ αποστάσεως επικοινωνία είναι πιο κουραστική λόγω της χρήσης της κάμερας, απαιτείται ακόμη μεγαλύτερη προσοχή στη συζήτηση, υπάρχουν πολλοί θόρυβοι στην επικοινωνία, ο δέκτης δεν παρακολουθεί τον πομπό, ο πομπός δεν προσελκύει το ενδιαφέρον του δέκτη και άλλα. Κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών συναντήσεων είναι αναγκαίο όλοι να τηρούν κάποιους κανόνες, όπως είναι η απαίτηση της απόλυτης προσοχής, η παροχή του κατάλληλου χρόνου σε όλους, ώστε να αισθανθούν πιο άνετα και μέλη της ομάδας, η ύπαρξη ημερήσιας διάταξης, ο καθορισμός σειράς ομιλητών και άλλα. Κρίνεται σκόπιμη η συχνή επικοινωνία, μέσω του Η/Υ και των ειδικών πλατφόρμων, να εμπεδωθεί η εμπιστοσύνη και να διαχειρίζονται οι ενδεχόμενες κρίσεις (Βακόλα, 2020· Ασπρίδης κ.ά., 2018).

Μεθοδολογία της έρευνας

Για την πραγματοποίηση της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μη δομημένη ή αλλιώς ελεύθερη συνέντευξη. Σύμφωνα με αυτή ο ερευνητής επιτρέπει αλλά και παροτρύνει τον ερωτώμενο να αναπτύξει ελεύθερα τις απόψεις του. Οι ερωτήσεις δεν είναι προκαθορισμένες, αλλά εξετάζονται θεματικές περιοχές και η σειρά των θεμάτων που θα συζητηθούν καθορίζεται από την αλληλεπίδραση μεταξύ ερωτώμενου και συνεντευκτή με απώτερο στόχο τη συλλογή όσο το δυνατόν περισσότερων πληροφοριών (Babbie, 2018· Lune and Berg. 2017· Ίσσαρη και Πουρκός, 2015· Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008· Saunders et al, 2009).

Η ελεύθερη συνέντευξη αποτελεί ευέλικτη μορφή συνέντευξης, εφαρμόζεται όταν το υπό αξιολόγηση θέμα δεν έχει τεκμηριωθεί αρκετά (βιβλιογραφικά και ερευνητικά), απαιτούνται περισσότερα στοιχεία και δεδομένα και συμβάλλει στην ανάπτυξη νέων θεμάτων. Ενέχει τον κίνδυνο του υποκειμενισμού, των προκαταλήψεων και των στερεοτύπων από πλευράς του ερευνητή. Η μέθοδος δεν περιλαμβάνει συγκεκριμένες ερωτήσεις, αλλά θεματικές ενότητες όπου οι συμμετέχοντες τοποθετούνται ελεύθερα και χωρίς περιορισμούς. Πλεονέκτημα είναι η ανάδειξη νέων θεμάτων μέσα από τις απαντήσεις (Babbie, 2018· Lune and Berg. 2017· Ίσσαρη και Πουρκός, 2015· Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008· Saunders et al, 2009).

Συνδυαστικά χρησιμοποιήθηκε και η βιβλιογραφική ανασκόπηση για την ολοκληρωμένη προσέγγιση του θέματος. Μέσω της ανασκόπησης της βιβλιογραφίας παρουσιάζονται οι καταγεγραμμένες απόψεις και αναζητούνται νέες, καινοτόμες πρακτικές. Για τον σκοπό αυτό επελέγησαν κείμενα και δημοσιεύματα, σχετικά με το αντικείμενο, από τη διεθνή βιβλιογραφία (Babbie, 2018· Saunders et al, 2015).

Κατά τη διάρκεια των ελεύθερων συνεντεύξεων τηρήθηκαν συγκεκριμένοι κανόνες δεοντολογίας. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν μέσω πλατφόρμας τηλεκπαίδευσης. Οι ερωτώμενοι ενημερώθηκαν προφορικά για τον σκοπό της έρευνας και δήλωσαν εγγράφως τη συγκατάθεσή τους. Πληροφορήθηκαν για την ανωνυμοποίηση των προσωπικών τους δεδομένων καθώς και το γεγονός ότι δεν υπήρχε περίπτωση ταυτοποίησης των ερωτώμενων ή καταγραφής των προσωπικών δεδομένων. Τηρήθηκαν τα πρωτόκολλα περί προστασίας προσωπικών δεδομένων τόσο κατά τη συλλογή όσο και κατά την ανάλυση των δεδομένων της έρευνας. Υπήρξε διακριτικότητα, σεβασμός, ευγένεια και ουδετερότητα από την πλευρά του ερευνητή. Δεν υπήρξαν ερωτήσεις που έθιγαν ευαίσθητα προσωπικά δεδομένα (Βάρκα-Αδάμη,2020· Babbie, 2018· Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Οι απαντήσεις δεν καταγράφηκαν σε κανένα μέσο (μαγνητόφωνο ή καταγραφή στην πλατφόρμα), πραγματοποιήθηκε επί τόπου καταγραφή αυτών και χρησιμοποιήθηκαν για τη διεξαγόμενη έρευνα και για καμία άλλη αντίστοιχη έρευνα. Ορισμένες από τις εισαγωγικές ερωτήσεις αφορούσαν τη γνώση για την ψηφιακή γλώσσα του σώματος, ποια είναι τα κύρια χαρακτηριστικά της, τι αναμένουν από τους διδάσκοντες και τι τους παρακινεί.

Στόχος της έρευνας ήταν να καταγραφούν οι απόψεις των φοιτητών/τριών των ελληνικών ΑΕΙ σχετικά με την ψηφιακή γλώσσα του σώματος των διδασκόντων, ώστε να υπάρξουν προτάσεις για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην έρευνα έλαβαν μέρος δεκατέσσερις φοιτητές/τριες προπτυχιακού προγράμματος σπουδών του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας, οι οποίοι φοιτούσαν στο 3ο έτος σπουδών και άνω. Ζητήθηκε η αποτύπωση των εμπειριών και των αντιλήψεων τους για το θέμα όπως αυτές διαμορφώθηκαν την τελευταία περίοδο.

Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι ενδεικτικά, δεν μπορούν να γενικευθούν, δεν είναι ασφαλή και πλήρως τεκμηριωμένα. Επιπλέον, δεν μπορούν να θεωρηθούν αντιπροσωπευτικά των στάσεων, απόψεων, θέσεων και αντιλήψεων του συνόλου των φοιτητών/τριών και προτείνεται να πραγματοποιηθεί πανελλαδική έρευνα στα ΑΕΙ της χώρας. Έρευνα η οποία θα περιλαμβάνει και τη γλώσσα του σώματος των φοιτητών/τριων.

Οι κυριότεροι περιορισμοί της έρευνας αφορούσαν (α) τη χαμηλή αντιπροσωπευτικότητα του δείγματος και το μικρό μέγεθός του, (β) τους περιορισμούς που πρόεκυψαν από την αναστολή λειτουργίας των ΑΕΙ λόγω της πανδημίας του Covid-19, (γ) την έλλειψη ενδιαφέροντος των φοιτητών/τριων και τέλος (δ) την αμφισβήτηση της αξιοπιστίας της αξιολόγησης των αποτελεσμάτων λόγω του συγκεκριμένου μεθοδολογικού εργαλείου.

Συζήτηση

Ο σύγχρονος άνθρωπος συχνά επικοινωνεί
καλύτερα με το χαμόγελό του παρά με τη γλώσσα.
P. Carvel (Βέλγος συγγραφέας)

Σε συνδυασμό της βιβλιογραφικής ανασκόπησης (Breen et al, 2021· Dhawan, 2021a· Vengoechea, 2021· Ασπρίδης, 2021· Bernstein, 2017· Woods, St. 2009) και των ελεύθερων συνεντεύξεων παρατίθενται τα ακόλουθα συμπεράσματα :

- Είναι αναγκαία η ύπαρξη ενός virtual background (εικονικού φόντου) στην οθόνη, φωτεινό και με χρώματα, ώστε να παρακινούνται οι φοιτητές/τριες να παρακολουθήσουν τη διάλεξη. Είναι προτιμότερο ένα αληθινό φόντο ή μια φωτογραφία, που για παράδειγμα, παρουσιάζει το γραφείο του διδάσκοντα από την επιλογή των πρότυπων φόντων που παρέχουν οι πλατφόρμες. Μέσω αυτής της διαδικασίας διαμορφώνεται σχέση εμπιστοσύνης μεταξύ των συμμετεχόντων.
- Η εμφάνιση των διδασκόντων είναι αναγκαίο να είναι προσεγμένη όπως στα δια ζώσης μαθήματα, όχι πρόχειρη ή/και ατημέλητη. Η φωτογραφία που παρουσιάζεται στο profile του διδάσκοντα πρέπει να είναι επαγγελματική, πρόσφατη και να απεικονίζει την πραγματικότητα.
- Στην περίοδο της πανδημίας αναδείχθηκε το πρόσωπο και η εικόνα όλων των συμμετεχόντων. Ο δέκτης αδυνατεί να παρακολουθήσει τις υπόλοιπες κινήσεις του πομπού. Προβάλλονται οι εκφράσεις του προσώπου και ο τόνος της φωνής (ο οποίος πρέπει να αυξομειώνεται ανάλογα). Η έλλειψη ενδιαφέροντος από πλευράς των φοιτητών πολλές φορές συμβάλλει στη μονοτονία και στην έλλειψη ενδιαφέροντος από πλευράς των διδασκόντων.
- Το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και το eclass αποτελούν τα κυριότερα εργαλεία επικοινωνίας λόγω της έλλειψης προσωπικής επαφής. Ο αριθμός των μηνυμάτων που ανταλλάσσονται καθημερινά έχει αυξηθεί. Οι διδάσκοντες είναι σημαντικό να απαντούν άμεσα και τα μηνύματα να είναι σύντομα, συγκεκριμένα, με διαύγεια και περιεκτικά.
- Η προσοχή των διδασκόντων διασπάται λόγω των εργασιών που οφείλουν να πραγματοποιούν την ίδια στιγμή (διδασκαλία, παρουσίες, ανάγνωση μηνυμάτων, αιτήματα αποδοχής στο μάθημα, παραχώρηση του λόγου, διαμοιρασμός αρχείων). Σχετικά με το τελευταίο, τονίσθηκε ότι ο διαμοιρασμός των αρχείων από τον διδάσκοντα είναι πολύ σημαντικός για να παρακολουθήσουν οι φοιτητές/τριες απερίσπαστοι το μάθημα.
- Οι διδάσκοντες είναι αναγκαίο να γνωρίζουν να χρησιμοποιούν τα σύγχρονα εργαλεία επικοινωνίας και να αλληλεπιδρούν με τους φοιτητές με τη χρήση του chat της ψηφιακής πλατφόρμας. Επίσης, μπορούν να παρουσιάζουν videos ή να ξεκινούν το μάθημα με σχετικό τραγούδι, ώστε να υποδέχονται καλύτερα τους φοιτητές τους στις εικονικές τάξεις. Η χρήση των emojis (ιδεογράμματα, εικονίδια και εικόνες που χρησιμοποιούνται σε γραπτά μηνύματα) στο πλαίσιο της σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας, αναδεικνύουν τα συναισθήματα και τις εκφράσεις των συμμετεχόντων.



Σχήμα 2. Το περιεχόμενο της ψηφιακής γλώσσας του σώματος

Οι διδάσκοντες πρέπει να έχουν ανοιχτές τις κάμερες του Η/Υ και να κοιτάζουν ευθεία σε αυτές. Οφείλουν να δίνουν την αίσθηση ότι έχουν συνεχώς οπτική επαφή με τους φοιτητές/τριες της ηλεκτρονικής τάξης και δεν τους αγνοούν. Με τον τρόπο αυτό παρέχονται περαιτέρω κίνητρα σε όλους, ώστε να εξασφαλίζεται η μεγαλύτερη δυνατή συμμετοχή στο μάθημα. Λόγω της εφαρμογής των μέτρων για την προστασία των προσωπικών δεδομένων έχει χαθεί η αλληλεπίδραση, η αμφίδρομη επικοινωνία και το feedback στον διδάσκοντα μέσω της γλώσσας του σώματος. Δεν υπάρχει η οπτική επαφή, ο αυθορμητισμός που εμφανίζεται στη διδασκαλία στην αίθουσα, ενώ μετριάζεται και η αίσθηση του χιούμορ.

Συμπεράσματα

Το σώμα λέει αυτό που δεν μπορούν να πουν οι λέξεις.
M. Graham (Αμερικανός χορογράφος)

Στο τραγούδι Sound of Silence ο Paul Simon αναφέρει ότι «People talking without speaking / People hearing without listening», ενώ ο A. Garfunkel τόνιζε ότι είναι ένα τραγούδι για την ανικανότητα των ανθρώπων να επικοινωνούν μεταξύ τους και όχι μόνο. Οι διδάσκοντες είναι αναγκαίο να επιζητούν τον σεβασμό των φοιτητών/τριων τους, να αλληλεπιδρούν, να επιδιώκουν τον αμοιβαίο σεβασμό, να είναι διαδραστικοί και επικοινωνιακοί. Οφείλουν να είναι σε ετοιμότητα κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος στην ηλεκτρονική τάξη, να εμπλουτίζουν τη διάλεξη με πολυμέσα που θα παρέχουν στους φοιτητές/τριες τη δυνατότητα της αλληλεπίδρασης με την άμεση εμπλοκή στην απόκτηση της γνώσης.

Η συμμετοχή καλεσμένων ομιλητών διευκολύνει την εκπαιδευτική διαδικασία και παροτρύνει τους φοιτητές/τριες να παρακολουθήσουν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον τις διαλέξεις. Κατ΄ αυτό τον τρόπο αποφεύγεται η μονοτονία στο μάθημα και αναπτύσσεται διάλογος. Οι διδάσκοντες πρέπει να χρησιμοποιούν το κατάλληλο μέσο επικοινωνίας ώστε να παρακινούν τους φοιτητές/τριες. Οφείλουν να επιμορφώνονται σε θέματα σύγχρονης και ασύγχρονης εκπαίδευσης, νέων τεχνολογιών, ψηφιακού μετασχηματισμού και να καλλιεργήσουν τα soft skills που διαθέτουν αλλά και να αντιμετωπίζουν τα τεχνικά προβλήματα που εμφανίζονται (Breen et al, 2021· Ασπρίδης, 2021).

Ο ρόλος των διδασκόντων είναι δύσκολος και απαιτητικός λόγω της σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας. Είναι αναγκαίο να αναπτύξουν τη συναισθηματική νοημοσύνη τους, να έχουν αυτοπεποίθηση, και να κατανοούν την ψυχολογία των φοιτητών/τριών, ειδικά σε περιόδους εγκλεισμού, να τους παροτρύνουν να εκφράζουν τα συναισθήματα και τις σκέψεις τους και να συμβάλλουν στην ενεργό συμμετοχή αυτών. Είναι αναγκαίο να είναι πιο προσεκτικοί στην επικοινωνία και στη διδασκαλία, διότι πολλές φορές παρακολουθούν και μέλη των οικογενειών των φοιτητών/τριών. Χαρακτηριστικά, αναφέρθηκε ως αρνητικό στοιχείο ότι «τις περισσότερες φορές οι διδάσκοντες απλά διδάσκουν, δηλαδή κάνουν τη δουλειά τους, και δε συμβάλλουν στη βελτίωση της επικοινωνίας. Βέβαια την ίδια στιγμή και εμείς δε δίνουμε την απαραίτητη προσοχή στα μαθήματα».

Στην εποχή της 4ης Βιομηχανικής Επανάστασης και του ψηφιακού μετασχηματισμού οι διδάσκοντες οφείλουν να επικοινωνούν με σαφήνεια, να επιλέγουν το κατάλληλο κανάλι επικοινωνίας, να είναι σε διαρκή επαφή με τους φοιτητές/τριες, να ενημερώνουν άμεσα και ορθά τους συμμετέχοντες και τέλος να προσπαθούν να αποφεύγουν τα λάθη (Vengoechea, 2021).

Αναφορές

Babbie, E. (2018*). Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. 2η έκδοση, Αθήνα : Κριτική.

Bernstein, C. (2017). “Digital body language”, (Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα https://whatis.techtarget.com/definition/digital-body-language-DBL, προσπελάσθηκε στις 31/5/2021).

Breen, K., Nguyen, V., and Ferguson, C. (2021). “Is your body language over Zoom sending the wrong signs?”, (Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα https://www.today.com/health/digital-body-language-how-communicate-effectively-zoom-t213776, προσπελάσθηκε στις 31/5/2021).

Dhawan, E. (2021a). *Digital Body Language : Collaborate Faster and Further, Together*. NY: Macmillan Publishers.

Dhawan, E. (2021b). “Digital Body Language with Erica Dhawar”, (Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα https://www.youtube.com/watch?v=E2RJs0qdO7c, προσπελάσθηκε στις 18/8/2021).

Lapakko, D. (2007). “Communication is 93% Nonverbal : An urban legend proliferances”. *Communication and Theater Association of Minnesota Journal*, Vol 34, 7 - 19.

Lune, H. and Berg, B. L. (2017). *Qualitative research methods for the social sciences.* 9th edition, Essex : Pearson.

Saint-Exupery, A. de (2006). *Ο Μικρός Πρίγκιπας*. Αθήνα : Γνώση.

Saunders, M., Lewis, P. and Thornhill, A. (2009). *Research Methods for Business Students*. 5th edition, New Jersey : Harlow - Financial Times/Prentice Hall.

Vengoechea, X. (2021). “We Need to Work on Our “Digital Body Language”, Says an Online Communication Expert. My conversation with author and digital body language expert Erica Dhawan”, (Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα https://medium.com/@xsvengoechea/the-secret-to-communicating-effectively-online-504cf25f4721, προσπελάσθηκε στις 23/5/2021).

Williams, C. (2013). «Τι μας λέει η γλώσσα του σώματος», (Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα https://www.tovima.gr/2013/08/31/science/ti-mas-leei-i-glwssa-toy-swmatos/, προσπελάσθηκε στις 15/5/2021).

Woods, St. (2009). *Digital body language*. CA : New Year Publisihing.

Ασπρίδης, Γ. (2021). «Η ψηφιακή γλώσσα του σώματος στην εκπαιδευτική διαδικασία την εποχή του κορωνοϊού», (Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα https://www.larissanet.gr/2021/05/17/i-psifiaki-glossa-tou-somatos-stin-ekpaideftiki-diadikasia-tin-epochi-tou-koronoiou/, προσπελάσθηκε στις 31/5/2021).

Ασπρίδης, Γ., Τσέλιος, Δ., και Ρωσσίδης, Ι. (2018). *Επιχειρησιακές επικοινωνίες. Θεωρητική και πρακτική προσέγγιση*. Αθήνα : Κριτική.

Βακόλα, Μ. (επιμ.) (2020). «30 ερωτήσεις και απαντήσεις για θέματα εργασίας στον καιρό του COVID-19», (Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα https://www.aueb.gr/sites/default/files/hrm/Research/Hr_case_study_series_Special_Edition.pdf, προσπελάσθηκε στις 31/5/2021).

Βάρκα-Αδάμη, Αλ. (2020). «Η προστασία των προσωπικών δεδομένων στην επιστημονική έρευνα : Συνοπτική ανάλυση των σχετικών διατάξεων του Γενικού Κανονισμού Προστασίας Δεδομένων και του Ν. 4624/2019», (Διαθέσιμο στην ιστοσελίδα https://research-ethics-comittee.uniwa.gr/wp-content/uploads/sites/267/2020/06Η-προστασία-των-προσωπικών-δεδομένων-στην-επιστημονική-έρευνα.pdf, προσπελάσθηκε στις 20/8/2021).

Ίσαρη, Φ. και Πουρκός, Μ. (2015). *Ποιοτική μεθοδολογία έρευνας*. Αθήνα : Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008). «Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις». *Ανοικτή Εκπαίδευση : Το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 4 (1), 72 - 81.

Τσέκερης, Χ., και Ζέρη, Π. (2020). «Κράτος, κοινωνία και μέσα επικοινωνίας στην εποχή του κορωνοϊού». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών,* 154, 109 - 128.

Διαδικτυακές πηγές

On line διαθέσιμο στην ιστοσελίδα https://www.hr.vt.edu/content/dam/hr_vt_edu/talent-development/professional-development/Digital%20Body%20Language_VLC%20Tip%20Sheet.pdf, προσπελάσθηκε στις 18/8/2021.

On line διαθέσιμο στην ιστοσελίδα https://medium.com/@carlo.romeo/the-sound-of-silence-is-a-hymn-to-resistance-a8bc3608d357, προσπελάσθηκε στις 3/6/2021.

On line διαθέσιμο στην ιστοσελίδα https://www.dianeosis.org/research/covid-19/, προσπελάσθηκε στις 27/5/2021.

On line διαθέσιμο στην ιστοσελίδα https://www.pwc.co.uk/issues/crisis-and-resilience/covid-19/seven-steps-for-effective-crisis-communication.html, προσπελάσθηκε στις 24/5/2021.

On line διαθέσιμο στην ιστοσελίδα https://www.microsoft.com/el-gr/digitaltransformation/?wt.mc_id=AID680543_QSG_OLA_222213, προσπελάσθηκε στις 23/5/2021.

Ο διευθυντής-ηγέτης της σχολικής μονάδας στη περίοδο του Covid-19

Νάκος Σ. Κωνσταντίνος
ΠΕ86- Διευθυντής Γενικού Λυκείου Αμφιλοχίας Αιτωλοακαρνανίας
kosnakos@gmail.com

Παπαχαρίτων Κ. Αναστάσιος
ΠΕ70-Διευθυντής 2ου Δημοτικού Σχολείου Μακροχωρίου Ημαθίας
papachar@sch.gr

Σταμάτη Γ. Δήμητρα
ΠΕ04.01 – Φυσικός
dimstamati@gmail.com

Περίληψη

Ο ρόλος του Διευθυντή είναι κομβικής σημασίας, στο μέτρο που αποτελεί τον σύνδεσμο και τον δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ των ανώτερων βαθμίδων της διοικητικής οργάνωσης και των υφιστάμενων εκπαιδευτικών. Στην παρούσα εργασία θα παρουσιάσουμε διαφορετικές εκφάνσεις στον ρόλο του Διευθυντή και νέες αρμοδιότητές του στη περίοδο της πανδημίας του Covid-19. Ο όρος ηγεσία αναφέρεται στον τρόπο αντιμετώπισης αλλαγών και γενικότερα στον τρόπο λήψης αποφάσεων για υψηλούς στόχους, για βελτίωση του προσωπικού, των μαθητών και του σχολικού έργου. Στη σημερινή συγκυρία της πανδημίας, θα πρέπει και πάλι ο Διευθυντής να μετατραπεί σε ηγέτη, στον άνθρωπο που θα εμπνεύσει, στο διοικητικό στέλεχος που θα καθοδηγήσει με συνεργατικές και δημοκρατικές μεθόδους τα υπόλοιπα μέλη του σχολικού οργανισμού. Προσωπικός στόχος για κάθε Διευθυντή θα πρέπει να είναι η μεταμόρφωσή του από Διευθυντή- γραφειοκράτη σε Διευθυντή- ηγέτη, ο οποίος θα δίνει ώθηση στη ρουτίνα της καθημερινότητας της σχολικής μονάδας.

Λέξεις κλειδιά : Διευθυντής, ηγέτης, τηλεκπαίδευση, Covid-19

Εισαγωγή

Όλες οι εκπαιδευτικές μονάδες πρωτοβάθμιας, δευτεροβάθμιας και τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, καθώς επίσης και το εποπτεύον υπουργείο, αποτελούν οργανισμούς, η δόμηση και ο τρόπος λειτουργίας των οποίων χαράζουν και καθορίζουν τον τρόπο άσκησης διοίκησής τους και είναι αυτός που θα οδηγήσει σε επίτευξη ή μη επίτευξη των σκοπών και στόχων που έχουν τεθεί και αν το αποτέλεσμα είναι το προσδοκώμενο. Σχεδόν καθημερινά εμφανίζονται προβλήματα παιδαγωγικής ή διοικητικής φύσης. Η λύση όλων αυτών των προβλημάτων αφορά όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά πρωτίστως τον διευθυντή της σχολικής μονάδας ο οποίος θα δώσει τις καταλληλότερες γραμμές και θα συντονίσει τις προσπάθειες όλων των μελών. Οποιεσδήποτε αλλαγές συντελούνται στον χώρο της εκπαίδευσης, πρωτοβουλίες και ενέργειες που λαμβάνουν χώρα στον χώρο αυτό, αποσκοπούν στη βελτίωση της εν γένει εκπαιδευτικής διαδικασίας και ανταπόκριση του σχολείου στις μεταβαλλόμενες ανάγκες της κοινωνίας. Στη σημερινή συγκυρία της πανδημίας που η εκπαίδευση αλλάζει δραματικά, θα πρέπει και πάλι ο Διευθυντής να μετατραπεί σε ηγέτη, στον άνθρωπο που θα εμπνεύσει, στο διοικητικό στέλεχος που θα καθοδηγήσει με συνεργατικές μεθόδους και πρακτικές κατανεμημένης εξουσίας, τα υπόλοιπα μέλη του σχολικού οργανισμού για τη συμμετοχή τους στο νέο όραμα του σχολείου, που δεν είναι άλλο από το να συνεχιστεί με τον ίδιο ζήλο η πολύπλευρη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Διευθυντής, Ηγέτης

Η διοικητική οργάνωση του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, ακολουθώντας τα πρώτα βήματα της κεντροευρωπαϊκής παράδοσης, είναι συγκεντρωτική. Χαρακτηριστικό αυτού του συγκεντρωτικού συστήματος είναι η άσκηση κεντρικού ελέγχου, η προσήλωση στη νομιμότητα και ο όμοιος τρόπος λειτουργίας των κρατικών οργάνων (Λαΐνας, 2000). Μαζί με τον συγκεντρωτισμό, η γραφειοκρατία είναι αυτά που χαρακτηρίζουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (Κουτούζης, 2012). Μετά το 1985 (Ν. 1566/85) γίνεται μια προσπάθεια αποκέντρωσης, η οποία αποφέρει κυρίως διοικητική κι όχι πολιτική αποκέντρωση (Κατσαρός, 2008; Υφαντή & Βοζαΐτης, 2005). Στο διοικητικά αποκεντρωμένο σύστημα η κεντρική εξουσία παρέχει τις κατευθυντήριες γραμμές, αφήνοντας την ευχέρεια στον τρόπο υλοποίησης στις περιφερειακές δομές, ενώ στο πολιτικά αποκεντρωμένο σύστημα και η στρατηγική και η υλοποίηση ανήκουν στα περιφερειακά όργανα (Λαΐνας, 1993).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κατώτατη βαθμίδα της διοικητικής οργάνωσης. Ο ρόλος του, όμως, είναι κομβικής σημασίας, γιατί αποτελεί τον σύνδεσμο και τον δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ των ανώτερων βαθμίδων της διοικητικής οργάνωσης (Υπουργείο, Περιφερειακή Διεύθυνση, Διεύθυνση Εκπαίδευσης) και των υφισταμένων εκπαιδευτικών (Στραβάκου, 2003; Μυλωνά, 2005). Το πόσο σημαντική είναι η θέση του διευθυντή, φαίνεται από το γεγονός ότι σ' αυτόν έγκειται η υλοποίηση άμεσα κεντρικών αποφάσεων σχετικά με τη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής ή της προώθησης των μεταρρυθμίσεων. Η προσωπικότητα και οι ικανότητές του τον βοηθούν στην αποδοχή και την εφαρμογή τους στη σχολική κοινότητα (Fink, 2005).

Σημαντικός είναι επίσης ο ρόλος της εκπαιδευτικής διοίκησης και ηγεσίας στην καθημερινή αρμονική λειτουργία των σχολικών μονάδων. Ο διευθυντής-ηγέτης έχει καταλυτικό ρόλο στη βελτίωση του μαθησιακού περιβάλλοντος και στην αποτελεσματική αναδιοργάνωση της συνολικής παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αποτελεί τον θεμελιώδη παράγοντα της αλλαγής και υλοποίησης των κεντρικών εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων (Dimmock, 2003). Είναι το πρόσωπο που θα πρέπει να διασφαλίσει την εύρυθμη διοικητική και παιδαγωγική λειτουργία της σχολικής μονάδας, να διαχειριστεί τα οικονομικά για την εξασφάλιση της απαραίτητης υλικοτεχνικής υποδομής, να παροτρύνει τους εκπαιδευτικούς για να γίνουν αποδοτικότεροι. Θα πρέπει να διαμορφώσει και να εξασφαλίσει τις απαραίτητες προϋποθέσεις για να επιτύχει η σχολική μονάδα το καλύτερο αποτέλεσμα. Η πιστή εφαρμογή των μεθόδων και των αρχών του management είναι η απαραίτητη προϋπόθεση για τη σωστή λειτουργία των σχολικών μονάδων. Οι αυξημένες απαιτήσεις της σχολικής μονάδας, προϋποθέτουν και την ύπαρξη διευθυντών-ηγετών με πολλές ικανότητες (Pasiardis, 1998).

Ο προσωπικός στόχος για κάθε διευθυντή, είναι να μπορέσει να μεταμορφωθεί από διευθυντή- γραφειοκράτη, σε διευθυντή- ηγέτη, ο οποίος θα δίνει μια ξεχωριστή νότα στη ρουτίνα της καθημερινότητας μιας σχολικής μονάδας, ενώ ταυτόχρονα θα προσαρμόζει τη λειτουργία της σχολικής μονάδας στις εκάστοτε συνθήκες.

Η πανδημία του Covid-19 και η εκπαίδευση

Η εμφάνιση και η εξάπλωση του Covid-19 επηρέασε και επηρεάζει κάθε πτυχή της καθημερινής ζωής σε όλο το πλανήτη. Διέκοψε τα διεθνή ταξίδια, σταμάτησε την οικονομική δραστηριότητα, αναδιαμόρφωσε την εκπαίδευση παγκοσμίως και έθεσε περιορισμούς στη ζωή του καθενός μας που ήταν αδιανόητο να τους φανταστεί κανείς πριν λίγο καιρό. Η Παγκόσμια Τράπεζα σε έκθεσή της αναφέρει ότι πιθανώς να οδηγήσει στην πρώτη αύξηση του δείκτη της παγκόσμιας φτώχειας από το 1998, ωθώντας 49 εκατομμύρια ανθρώπους σε ακραία φτώχεια. Περί τα τέλη του Ιανουαρίου του 2020 οι New York Times εξέφρασαν την ερώτηση: «Είναι ο κόσμος προετοιμασμένος για τον Covid-19;» (Editorial Board, 2020)

Τα σχολεία είναι από τους σημαντικότερους κοινωνικούς οργανισμούς που επλήγησαν από τον Covid-19. Ο Covid-19 αποτέλεσε έναν υπερκαινοφανή αστέρα (Azorín, 2020) που

προκάλεσε αδιαμφισβήτητο χάος κλονίζοντας και δημιουργώντας συνθήκες αστάθειας στον ίδιο τον ιστό της εκπαίδευσης (Hargreaves & Fyllan, 2020). Τα περισσότερα εκπαιδευτικά συστήματα παγκοσμίως βρέθηκαν ανέτοιμα παρά τις προειδοποιήσεις που υπήρξαν.

Η αβεβαιότητα και η έξαρση της πανδημίας του Covid-19 οδήγησε στη στρατηγική απόφαση του «κλεισίματος» των σχολείων και τη μεταφορά των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στο διαδίκτυο. Σύμφωνα με έκθεση της UNESCO 1,6 δισεκατομμύρια μαθητές βρέθηκαν εκτός σχολικών τάξεων. Ο Zhao (2020) αναφέρει ότι σχεδόν όλα τα σχολικά ιδρύματα διέκοψαν τη δια ζώσης λειτουργία τους και η διδακτική πράξη αναδιοργανώθηκε σημαντικά. Η έννοια της εκπαίδευσης μετατράπηκε σε μια απομακρυσμένη-διαδικτυακή δραστηριότητα από την οθόνη του υπολογιστή, περιορίζοντας τους μαθητές στην υποστήριξη των εκπαιδευτικών μόνο μέσα από τη τεχνολογία (Harris & Jones, 2020). Οι αλλαγές αυτές ανάγκασαν τους εκπαιδευτικούς να τροποποιήσουν το διδακτικό τους υλικό και τις εκπαιδευτικές προσεγγίσεις κάνοντας χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνίας.

Οι σχολικοί οργανισμοί πριν από τον Covid-19 προσπαθούσαν να επιλύσουν τα κοινωνικά ελλείματα, ικανοποιώντας κατά το δυνατόν τις ανάγκες κάθε μαθητή και παρέχοντας ευκαιρίες μάθησης σε όλους (Braun & Clarke, 2019). Η πανδημία όμως έφερε στην επιφάνεια με το σκληρότερο τρόπο εκπαιδευτικές ανισότητες που επηρέασαν έντονα τα χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα, όπως η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού για τη συμμετοχή στα μαθήματα. Η Darling-Hammond (2020) αναφέρει ότι στις Η.Π.Α. όταν τα σχολεία ξεκίνησαν την εξ΄ αποστάσεως εκπαίδευση το 15% των νοικοκυριών δεν είχε internet. Επιπρόσθετα τον Απρίλη του 2020 τα 2/3 των διευθυντών σχολείων σε περιοχές με υψηλή φτώχεια ανέφεραν ως μεγαλύτερο πρόβλημα την έλλειψη βασικής τεχνολογίας από τους μαθητές. Στο Ηνωμένο Βασίλειο 1,9 εκατομμύρια οικογένειες δεν έχουν σύνδεση στο διαδίκτυο, ενώ δεκάδες εκατομμύρια χρησιμοποιούν την υπηρεσία τηλεφωνίας pay as you go. (Harris & Jones, 2020).

Είναι άξιο λόγου ότι δεν γνωρίζουμε ακόμα τις επιπτώσεις που θα έχει το κλείσιμο των σχολείων και του γενικότερου εγκλεισμού στη ψυχική υγεία των νέων που αισθάνονται παγιδευμένοι στο σπίτι. Τα σχολεία όταν επαναλειτούργησαν είχαν να αντιμετωπίσουν σημαντικές προκλήσεις όπως η αντιμετώπιση της κοινωνικής αποστασιοποίησης, το προσεκτικό σχεδιασμό των ενεργειών γύρω από το τρόπο λειτουργίας (π.χ. καθαριότητα, αντισηπτικά, διαλείμματα). Επιπρόσθετα η πανδημία του Covid-19 κατέδειξε ότι αρκετά εκπαιδευτικά συστήματα όπως το ελληνικό παρουσιάζουν αρκετές ελλείψεις ή ακόμα και ότι κινούνται προς λάθος κατευθύνσεις και ότι πρέπει να τροποποιηθεί ο σύγχρονος εκπαιδευτικός λόγος.

Οι νέες τεχνολογικές δεξιότητες που αποκτήθηκαν τόσο από τους εκπαιδευτικούς, όσο και από τους μαθητές δεν θα χαθούν μετά τη πανδημία. Αν αντιμετωπιστεί ο Covid-19 ως μια βραχυχρόνια κρίση θα χαθεί μια μεγάλη ευκαιρία για μεταρρυθμίσεις των σχολείων και των εκπαιδευτικών συστημάτων προς το καλύτερο (Zhao, 2020). Βέβαια θα πρέπει να επισημανθεί ότι η κρίση αυτή κατέδειξε τη σημασία του σχολείου και της δια ζώσης εκπαίδευσης. Έρευνα στο Τέξας αναφέρει ότι η πρόοδος των μαθητών στα μαθηματικά μειώθηκε κατά 18,3% στο διάστημα από τον Ιανουάριο του 2020 έως το Μάιο του 2020 (Opportunity Insights Economic Tracker, 2020).

Covid 19 και Ηγεσία

Πριν από την πανδημία ο τρόπος διοίκησης των σχολικών μονάδων είχε τροποποιηθεί ελάχιστα εδώ και δεκαετίες. Η σχολική διοίκηση σχετίζονταν με την εξουσία της θέσης, ένα ρόλο που είχε σαφείς ευθύνες διαχείρισης. Ο Covid-19 άλλαξε δραματικά το τρόπο άσκησης διοίκησης και τις αντιλήψεις γύρω από αυτή. Οι συναντήσεις με το προσωπικό, οι συζητήσεις στους διαδρόμους και όλες αυτές οι άτυπες αλλά σημαντικές στιγμές που σφυρηλατούν τις κοινωνικές σχέσεις χάθηκαν εν μια νυχτί. Σε παγκόσμιο επίπεδο οι ηγέτες των σχολείων έχουν μετατραπεί σε απομακρυσμένους ηγέτες και διοικούν μέσα από το

Διαδίκτυο χρησιμοποιώντας πλατφόρμες όπως το Zoom, Cisco Webex, Google Meet, Skype κ.α. Πρόκειται για καταστάσεις πρωτόγνωρες και εξαιρετικά επώδυνες. Εξάλλου σε καταστάσεις κρίσης κάθε πλευρά του ρόλου της ηγεσίας της σχολικής μονάδας μεγεθύνεται (Direen, 2017). Σε περιόδους κρίσης, όπως αυτή του Covid-19 η σχολική ηγεσία εξακολουθεί να είναι μια κρίσιμη και θετική δύναμη ώστε να διατηρηθεί η εκπαίδευση σε κίνηση, όμως στη πλειονότητα των περιπτώσεων δεν μπορεί να χρησιμοποιήσει πρακτικές περιόδων σταθερότητας.

Η πίεση που δέχονται οι ηγέτες των σχολικών μονάδων είναι έντονη καθώς εργάζονται σε συνθήκες χαοτικές, έντονα απαιτητικές και με επιλογές περιορισμένες. Βασίζονται σε διαδικασίες και πρωτόκολλα Covid-19 που ανακοινώνει η κεντρική εξουσία και μάλιστα αναθεωρούνται συχνά. Δεν ήταν δε λίγες οι φορές που οι διευθυντές δέχονταν ασαφείς ή μεταβαλλόμενες συμβουλές. Έχουν τον επιπρόσθετο ρόλο να ενημερώνουν τις αρχές για τυχόν εστίες μόλυνσης της μονάδας τους. Με το τρόπο αυτό γίνονται μέρος της προσπάθειας για την ασφάλεια της δημόσιας υγείας και μάλιστα σε πολύ διαφορετικά τοπικά περιβάλλοντα. Κατά τη διάρκεια της δια ζώσης εκπαίδευσης είναι υπεύθυνοι για το βέλτιστο δυνατό τρόπο εκμετάλλευσης του φυσικού χώρου, την ύπαρξη απολυμαντικού χεριών σε όλους τους χώρους, να παρέχουν μάσκες σε μαθητές που δεν είχαν. Επιπρόσθετα αρκετά συχνά βρέθηκαν στο μέσο απαιτήσεων της Κεντρικής Εξουσίας και των απόψεων γονέων.

Ενώ υπάρχει εκτεταμένη βιβλιογραφία αναφορικά με την εκπαιδευτική ηγεσία και τη διαχείριση των αλλαγών, υπάρχουν ελάχιστες έρευνες που μελετούν την εκπαιδευτική ηγεσία και τη διαχείριση κρίσεων (Mutch, 2015). Οι ηγέτες που έχουν θεμελιώσει στο σχολικό οργανισμό, πριν τη κρίση, κουλτούρα εμπιστοσύνης, συνεργασίας, κοινής ηγεσίας είναι αυτοί που έχουν τις περισσότερες πιθανότητες να οδηγήσουν το σχολείο να ανταπεξέλθει με επιτυχία τη κρίση (Kezar et al., 2018). Από τα πλέον βασικά στοιχεία που αντιμετωπίζει ο ηγέτης σε περιόδους κρίσης είναι η αβεβαιότητα. Οι προκλήσεις προκύπτουν ταχύτατα ενώ οι τρόποι αντιμετώπισης τους είναι σπανίως γνωστοί. Οι σχολικοί ηγέτες στη περίοδο της πανδημίας ισορροπούν και βαδίζουν σε σχοινί χωρίς δίκτυ προστασίας. Ένα άλλο σημαντικό στοιχείο είναι ότι ο τρόπος άσκησης αποτελεσματικής εξουσίας αλλάζει συχνά στη διάρκεια της κρίσης (Hannah et al., 2009). Καθώς οι συνθήκες διαφοροποιούνται, παρουσιάζονται καινούριες ανάγκες, επομένως οι ηγέτες πρέπει να είναι ευέλικτοι και προσαρμοστικοί (Smith & Riley, 2012). Για παράδειγμα κατά τη πανδημία του Covid-19 οι σχολικοί ηγέτες σε πρώτη φάση προσπάθησαν να διασφαλίσουν πρόσβαση σε υπολογιστικές συσκευές, σε δεύτερη φάση να βοηθήσουν εκπαιδευτικούς και μαθητές να ανταποκριθούν στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση παρέχοντάς τους οδηγίες, σε επόμενη φάση να βοηθήσουν ψυχολογικά και να προετοιμάσουν το σχολείο για μελλοντικές εξάρσεις.

Σε μια κρίση όπως αυτή του Covid-19 η αναζήτηση των «τέλειων» λύσεων στα προβλήματα που ανακύπτουν αποτελούν εχθρό της προόδου. Σύμφωνα με τον Derksen (2020) το μεγαλύτερο σφάλμα είναι ο σχολικός ηγέτης να φοβηθεί το λάθος και να παραλύσει εξαιτίας του φόβου της αποτυχίας. Οι ηγέτες πρέπει να παίρνουν αποφάσεις και να ενεργούν γρήγορα και με προνοητικότητα, αφού πάντα σταθμίσουν προσεκτικά τις επιλογές τους και τις συνέπειες των ενεργειών τους (Netolicky, 2020). Στη προσπάθεια να ξεπεραστεί μια κρίση σίγουρα θα γίνουν λάθη αλλά η ορμή των αποφάσεων είναι το κλειδί για να ξεπεραστούν οι δύσκολες στιγμές.

Η πανδημία εκτός από τα σωματικά συμπτώματα έχει και αντίκτυπο στη ψυχολογία (Zhao, 2020) και κατ' επέκταση στην ικανότητα των εκπαιδευτικών να διδάξουν και στη θέληση των μαθητών να μάθουν. Στις συνθήκες που δημιούργησε ο Covid-19 ο σχολικός ηγέτης πρέπει να δώσει ιδιαίτερη σημασία στην ενημέρωση των εκπαιδευτικών καθώς και των μαθητών. Αρκετές φορές υπάρχει αντιπαράθεση μεταξύ της ευημερίας και του φόρτου εργασίας των μαθητών και εκπαιδευτικών. Ουσιαστικά πρόκειται για αντιπαράθεση μεταξύ

της ιεραρχίας του Maslow και της ταξινομίας μάθησης του Bloom. Στην εποχή του Covid-19 που χαρακτηρίζεται από θλίψη και αστάθεια πρώτα πρέπει να εξετάζεται ο Maslow και μετά ο Bllom (Doucet et al., 2020). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το πανεπιστήμιο Tulane της Νέας Ορλεάνης, όπου μετά τη καταστροφή που επέφερε ο τυφώνας Κατρίνα το 2005 η ηγεσία του πανεπιστημίου ήταν αποφασισμένη να επικεντρωθεί στην ευημερία και την ασφάλεια των καθηγητών, του προσωπικού και των φοιτητών θέτοντας τα ως βασική προτεραιότητα. Ο σχολικός ηγέτης πρέπει να διακρίνεται για τη συναισθηματική του νοημοσύνη. Πρέπει να μπορεί να αφουγκράζεται, να κατανοεί και να προσπαθεί να αμβλύνει τις ανησυχίες των εκπαιδευτικών, μαθητών και των οικογενειών τους κυρίως για τη κοινωνική, συναισθηματική, ψυχική υγεία. (Doucet et al., 2020). Οι ηγέτες πρέπει να επιδείξουν ανθεκτικότητα και να βοηθήσουν στην οικοδόμηση ανθεκτικότητας και των μελών της σχολικής κοινότητας ώστε να αντιμετωπιστεί η κρίση (Jurgens & Helsloot, 2018).

Η ευημερία των σχολικών ηγετών σε αυτή τη κρίσιμη περίοδο της πανδημίας πρέπει να ληφθεί πολύ σοβαρά υπόψη. Το πως το άγχος και η αστάθεια στη διοίκηση των σχολείων εν μέσω Covid-19 επιδρά στην ευημερία των εκπαιδευτικών δεν έχει φανεί. Οι ηγέτες των σχολείων διαχειρίζονται τις συναισθηματικές αντιδράσεις της σχολικής κοινότητας σε αυτή τη κρίση, όπως άγχος, απώλειες, απογοήτευση, θυμό και επομένως θα πρέπει να δοθεί ιδιαίτερη προσοχή στη ψυχική υγεία και ευημερία.

Οι προκλήσεις και οι αλλαγές που επιφέρει η πανδημία του Covid-19 δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν πλήρως μόνο από τον σχολικό ηγέτη, όσο χαρισματικός και αν είναι αυτός. Η απάντηση στη κρίση της πανδημίας έρχεται μέσα από τη κατανεμημένη ηγεσία που απαιτεί ηγετικές δράσεις από περισσότερους και υψηλό βαθμό συνεργασίας (Azorín et al., 2020). Η πρακτική της κατανεμημένης ηγεσίας βασίζεται στην κινητοποίηση των εκπαιδευτικών ώστε να ηγηθούν, μέσα από τη συλλογική δράση και δέσμευση. Ουσιαστικά η προσοχή μεταφέρεται σε κοινές πρακτικές και δραστηριότητες δημιουργώντας μια ικανή και αποδοτική ηγετική ομάδα. Με το τρόπο αυτό μειώνεται ο φόρτος εργασίας του σχολικού διευθυντή-ηγέτη.

Ένα άλλο βασικό στοιχείο που πρέπει να δώσει βάση η σχολική ηγεσία κατά τη διάρκεια της πανδημίας είναι η επικοινωνία. Πολλοί ερευνητές έχουν τονίσει το σημαίνοντα ρόλο του ηγέτη στην επικοινωνία με τους εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες του σχολείου κατά τη διάρκεια των κρίσεων. Οι Heath και O'Hair (2020) αναφέρουν ότι σε περιπτώσεις κρίσεων, όπως αυτή του Covid-19, η καλή επικοινωνία είναι ζωτικής σημασίας εξαιτίας της κοινωνικής φύσης της εργασίας του διευθυντή και επειδή η διαχείριση κρίσεων είναι δραστηριότητα συλλογική. Οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να επικοινωνούν με σαφήνεια με όλους τους ενδιαφερόμενους και θα πρέπει να γνωρίζουν ότι σημασία δεν έχει μόνο το μήνυμα που κοινοποιείται αλλά και το μέσο που χρησιμοποιείται (Edmondson, 2020). Οι Robbins και Judge (2018) ισχυρίζονται ότι πρέπει να χρησιμοποιούνται περισσότεροι από ένας δίαυλοι επικοινωνίας. Η επιλογή του διαύλου επικοινωνίας πρέπει να γίνεται λαμβάνοντας υπόψη τις προτιμήσεις των ενδιαφερομένων. Για παράδειγμα ενημέρωση του εκπαιδευτικού προσωπικού μπορεί να πραγματοποιείται μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου ενώ των μαθητών από τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ή τις λίστες επικοινωνίας. Με το τρόπο αυτό κερδίζεται η εμπιστοσύνη όλων των εμπλεκομένων με τη σχολική μονάδα (μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων) ενώ ταυτόχρονα αμβλύνεται το άγχος που βιώνουν.

Με δεδομένη την ταχύτητα που συμβαίνουν οι αλλαγές στη διάρκεια της πανδημίας του Covid-19, ο ηγέτης χρειάζεται να δημιουργήσει υψηλό επίπεδο εμπιστοσύνης ανάμεσα στον ίδιο και τα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας. Η εμπιστοσύνη θα δράσει ως «συγκολλητική δύναμη» ανάμεσα σε όλους τους ενδιαφερόμενους για τη βέλτιστη αντιμετώπιση των θεμάτων που ανακύπτουν. Η οικοδόμηση σχέσεων αμοιβαίας εμπιστοσύνης σε μια περίοδο κρίσης δεν είναι εύκολη υπόθεση. Θα πρέπει οι ηγέτες να είναι αυθεντικοί, να διακρίνονται για την ενεργητική τους ακρόαση, να δέχονται συμβουλές

και κριτικές, να γνωστοποιούν τις απόψεις τους με διαφάνεια, να μιλούν από καρδιάς (Kezar et al., 2018).

Οι δεξιότητες διαχείρισης κρίσεων και αλλαγών είναι από τις πλέον σημαντικές δεξιότητες για τους ηγέτες των σχολείων σε περιόδους αναταραχής, όπως αυτή που επικρατεί λόγω της πανδημίας. Για να μπορέσει το σχολείο να είναι αποτελεσματικό σε αυτή τη περίοδο χρειάζεται περισσότερα από τις απλές τακτικές επίλυσης προβλημάτων. Επιπρόσθετα ο ηγέτης θα πρέπει να αναπτύξει στον οργανισμό την αίσθηση της κοινής ταυτότητας (Jetten et al., 2020). Η ακεραιότητα, η αξιοπιστία και η διαφάνεια του ηγέτη είναι τρία ακόμα πολύ σημαντικά χαρακτηριστικά σε περιόδους κρίσης. Εάν ο ηγέτης δεν διακρίνεται για την ακεραιότητά του και την αξιοπιστία του, τότε τα μηνύματα που κοινοποιεί δεν θεωρούνται αξιόπιστα, ενώ παράλληλα επιτείνει το άγχος και τον φόβο.

Η κρίση του Covid-19 έφερε στην επιφάνεια την έννοια του ψηφιακού-τεχνολογικού ηγέτη. Γιατί όμως είναι σημαντικό ο σχολικός ηγέτης να είναι ψηφιακός-τεχνολογικός ηγέτης; Κατά τη διάρκεια της πανδημίας η εκπαίδευση πέρασε από τη φυσική τάξη σε πλατφόρμες του διαδικτύου. Στη πλειονότητα των περιπτώσεων λίγοι εκπαιδευτικοί και μαθητές είχαν τις γνώσεις και τα ικανότητες να ανταποκριθούν άμεσα και με επιτυχία σε αυτή την αλλαγή. Ως παιδαγωγικοί ηγέτες οι διευθυντές έχουν την ευθύνη της υποστήριξης και διασφάλισης αποδοτικών παιδαγωγικών πρακτικών για τη μάθηση των παιδιών. Η διαδικτυακή διδασκαλία δεν είναι απλά μια πρόσωπο με πρόσωπο διαδικασία μέσω μιας διαδικτυακής πλατφόρμας (Ben Jaafar, 2020). Περιλαμβάνει και νέες δεξιότητες αναφορικά με τη πλοήγηση στο λογισμικό και νέες παιδαγωγικές γνώσεις αναφορικά με το τρόπο αλληλεπίδρασης με τις ψηφιακές πλατφόρμες. Οι ηγέτες των σχολικών μονάδων πρέπει σε όλα αυτά να μπορούν να υποστηρίξουν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές. Στο σημείο αυτό οι σχολικοί ηγέτες πρέπει να επιτύχουν ισορροπία μεταξύ της τεχνολογίας και της παιδαγωγικής (Hargreaves, 2020). Πριν περίπου δυο δεκαετίες οι Avolio και Dodge (2000) εξέφρασαν την άποψη: « Το ερώτημα δεν είναι εάν θα μελετηθεί το e-leadership αλλά από που θα ξεκινήσει». Η απάντηση ίσως είναι η πανδημία του Covid-19.

Η κρίση της πανδημίας του Covid-19 κατέδειξε την ανάγκη ύπαρξης προγραμμάτων κατάρτισης, υποστήριξης και απόκτησης δεξιοτήτων από τους διευθυντές-ηγέτες των σχολικών οργανισμών. Οι ηγέτες των σχολείων πρέπει να αποδεχθούν ότι η τεχνολογία πρέπει και στη μετά-Covid εποχή να αποτελέσει εργαλείο που θα έχει σημαντική επικουρική δράση στη διδασκαλία (Hargreaves, 2020). Επιπρόσθετα οι ίδιοι θα πρέπει να βελτιώσουν τις ηγετικές πρακτικές και να ενισχύσουν τις ηγετικές δεξιότητες που απέκτησαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας. Οι Harris και Jones (2020) δηλώνουν τη πεποίθηση τους ότι στη περίοδο του Covid-19 άρχισε να γράφετε ένα καινούριο κεφάλαιο σχετικά με τη σχολική ηγεσία που πιθανώς να επισκιάσει ότι έχει γραφτεί μέχρι σήμερα.

Συμπεράσματα

Η πανδημία του Covid-19 έχει ισοπεδώσει τις ζωές και τις δραστηριότητες των ανθρώπων σε παγκόσμιο επίπεδο. Στον εκπαιδευτικό χώρο ίσως να γράφεται ένα καινούργιο κεφάλαιο στο τρόπο άσκησης διοίκησης των σχολικών μονάδων. Οι λέξεις κλειδιά που κυριαρχούν σε αυτούς που ασκούν διοίκηση είναι «αβεβαιότητα» και «απρόβλεπτες καταστάσεις», ενώ παράλληλα δεν υπάρχει κάποιος «οδικός χάρτης» που θα τους βοηθήσει να αντιμετωπίσουν τα ζητήματα που δημιουργεί ο Covid-19 στα σχολεία. Για την αντιμετώπιση αυτών των καταστάσεων φαίνεται να αναδύεται ένας διαφορετικός τρόπος ηγεσίας που είναι περισσότερο διανεμημένη, συνεργατική και δικτυωμένη.

Οι διευθυντές των σχολικών μονάδων είναι στο κέντρο της κρίσης και πρέπει να παλέψουν ώστε να δημιουργήσουν τις κατάλληλες συνθήκες για την εργασία των εκπαιδευτικών και τη μάθηση των μαθητών. Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο πρέπει να χαρακτηρίζονται από αποφασιστικότητα, ευγένεια, ενσυναίσθηση και ακλόνητη πεποίθηση ότι πρέπει να γίνουν αλλαγές ανεξάρτητα του κόστους. Απαιτείται επικοινωνία με τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους γονείς μέσω διαφόρων διαύλων καθώς και

ανάπτυξη των σχέσεων τους βασιζόμενες στις ηθικές αρχές, την εμπιστοσύνη και την αξιοπιστία. Ταυτόχρονα πρέπει να υποστηρίξουν την ηλεκτρονική μάθηση μέσα από τη «ψηφιακή-τεχνολογική» ηγεσία.

Η εκπαίδευση είναι ιδιαίτερα σημαντική ώστε να αποτελέσει καταφύγιο σε αυτή τη καταιγίδα και οι σχολικοί ηγέτες έχουν καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος. Σε αυτή τη δύσκολη συγκυρία είναι σημαντικό να δούμε έξω από τα περιχαρακωμένα πλαίσια και να την εκμεταλλευτούμε ώστε να αλλάξει η δημόσια εκπαίδευση και να δημιουργηθούν δικαιότερα σχολικά συστήματα μακροπρόθεσμα.

Αναφορές

Avolio, B. J., & Dodge, G. E. (2000). E-leadership: Implications for theory, research, and practice. *Leadership Quarterly*, *11*(4), 615-668.

Azorín, C. (2020). Beyond COVID-19 supernova. Is another education coming?. *Journal of Professional Capital and Community*.

Azorín, C., Harris, A., & Jones, M. (2020). Taking a distributed perspective on leading professional learning networks. *School Leadership & Management*, *40*(2-3), 111-127.

Ben Jaafar, S. (2020). Emergency Response to This Pandemic Is Not the Future of Online Education. BETT.

Braun, V., & Clarke, V. (2019). Reflecting on reflexive thematic analysis. *Qualitative Research in Sport, Exercise and Health*, *11*(4), 589-597.

Dimmock, C. (2003*).* Leadership in learning-centred schools: cultural context, functions and qualities. In M. Brundrett, N. Burton & R. Smith (Eds.), *Leadership in Education* (pp. 3-22). London: Sage.

Direen, G. (2017). School leadership in a post-disaster setting. *Teaching and Learning*, 2, 9-15

Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., & Tuscano, F. J. (2020). *Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic: an independent report on approaches to distance learning during COVID19 school closures*. Education International.

Editorial Board (2020). Is the World Ready for the Coronavirus? NewYork, NY: The New York Times.

Edmondson, A. C. (2020). Don’t Hide Bad News in Times of Crisis. *Harvard Business Review.*

Fink, D. (2005). Developing Leaders for their Future not our Past. In M. J. Coles & G. Southworth (Eds.), *Developing leadership. Creating the schools of tomorrow*. Maidenhead: Open University Press.

Hannah, S. T., Uhl-Bien, M., Avolio, B. J., & Cavarretta, F. L. (2009). A framework for examining leadership in extreme contexts. *The Leadership Quarterly*, *20*(6), 897-919.

Hargreaves, A., & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work. *Journal of Professional Capital and Community*.

Harris, A. & Jones, M. (2020) COVID 19 – school leadership in disruptive times, *School Leadership & Management*, 40:4, 243-247

Heath, R. L., & O'Hair, H. D. (Eds.). (2020). *Handbook of risk and crisis communication*. Routledge.

Jetten J, Reicher SD, Haslam SA, and Cruwys T (eds) (2020) *Together Apart: The Psychology of Covid 19*, London: Sage.

Jurgens M & Helsloot I (2018) The effect of social media on the dynamics of (self) resilience during disasters: a literature review. *Journal of Contingencies and Crisis Management* 26: 79–88.

Kezar , A. , Fries-Britt , S. , Kurban , E. , McGuire , D. , & Wheaton , M. M. (2018). *Speaking truth and acting with integrity: Confronting challenges of campus racial climate*. Washington, DC : American Council on Education

Mutch C (2015) The impact of the Canterbury earthquakes on schools and school leaders: educational leaders become crisis managers. *Journal of Educational Leadership, Policy and Practice* 30(20): 39–55.

Netolicky, D. M. (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community*.

Opportunity Insights and Economic Tracker. (2020). *Percent change in student math progress*

Pasiardis, P. (1998). Researching the Characteristcis of effective Primary School Principals in Cyprus: A Qualitive Approach. *Educational Management and Administration*, 26(2), pp.117-130.

Robbins , S. P. , & Judge , T. A. (2018). *Essentials of organizational behavior*. New York, NY : Pearson .

Smith, L., & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management*, *32*(1), 57-71.

Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, *49*(1), 29-33.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο .

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ*, τόμος. Α'. Πάτρα: ΕΑΠ .

Κουτούζης, Μ. (2012). Διοίκηση-Ηγεσία-Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο Π. Παπαδιαμαντάκη & Δ. Καρακατσάνη (Επιμ.), *Σύγχρονα προβλήματα εκπαιδευτικής πολιτικής*: *Αναζητώντας το νέο σχολείο.* Αθήνα: Επίκεντρο.

Λαΐνας, Α. (1993). Διοίκηση της εκπαίδευσης και αναλυτικά προγράμματα: η Θεσμοθέτηση της αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 19, 254 – 294.

Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο : Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη.* (σελ. 23 – 39). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο και Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Λυμπεροπούλου, Θ., (2016). *Η Ηγεσία στην Εκπαίδευση και η συμβολή της στην Καινοτομία.* Διπλωματική εργασία. Τμήμα Πολιτικής Επιστήμης και Διεθνών Σχέσεων. Κόρινθος.

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική* (σελ. 119-164), τόμος Α'. Πάτρα: ΕΑΠ

Μυλωνά, Ζ. (2005). *Διευθυντής και Αποτελεσματική Σχολική Μονάδα: Απόψεις καιστάσεις διευθυντών και εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Στραβάκου, Π. (2003). *Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη: Αδελφών Κυριακίδη .

Υφαντή, Α., & Βοζαΐτης, Γ. (2005). Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού Ελέγχου και ενδυνάμωση του σχολείου στην Ελλάδα. *Διοικητική Ενημέρωση, Τριμηνιαία Επιθεώρηση Διοικητικής Επιστήμης*, 34, 28 – 44.

Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και ανασυγκρότηση επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα: απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Δημητράκης Αθανάσιος
Εκπαιδευτικός Μηχανολόγος Μηχανικός, Π.Ε.82, MEd, MSc
athdimitrakis@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα επιδιώκει να διερευνήσει τις πτυχές της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τις επιδράσεις της στην επαγγελματική εκπαίδευση της Ελλάδας.Συγκεκριμένα, ο σκοπός της παρούσας έρευνας είναι διττός. Από τη μία πλευρά, αποσκοπεί να παρουσιάσει τεκμηριωμένα τις επιδράσεις του εκπαιδευτικού «λόγου» (discourse) και των συναπτόμενων «πολιτικών» της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην οργάνωση και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης. Από την άλλη πλευρά, η παρούσα εργασία αποβλέπει σε μια γενικότερη αξιολόγηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα βάσει των ευρωπαϊκών προοπτικών και προκλήσεων.Η αναζήτηση των επιδράσεων πραγματοποιείται διερευνώντας τις απόψεις των εκπαιδευτικών, των τεχνικών κλάδων, που εργάζονται στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση του νομού Ιωαννίνων. Θεωρείται σημαντική η εμπειρία και η προσωπική άποψη των εκπαιδευτικών για το πώς επηρεάστηκε ή συνεχίζει να επηρεάζεται η επαγγελματική εκπαίδευση της χώρας μας από τις πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης.Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι οι επιδράσεις στη δομή και λειτουργία της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι σαφείς και διακριτές τόσο σε πραγματικό όσο και σε ένα συμβολικό επίπεδο.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική πολιτική, επαγγελματική εκπαίδευση, Ευρωπαϊκή Ένωση, σύγκλιση, εναρμόνιση.

Εισαγωγή

Οι σημαντικοί μετασχηματισμοί που συντελούνται σε κοινωνικοπολιτικό και οικονομικο-τεχνικό επίπεδο έχουν ισχυρό αντίκτυπο και στην εκπαίδευση. Επηρεάζουν όχι μόνο το περιεχόμενο της εκπαίδευσης και το μαθησιακό περιβάλλον, αλλά και τις πρακτικές που σχετίζονται με τη διοίκηση της εκπαίδευσης, τις λειτουργίες διαχείρισης ανθρώπινων και υλικών πόρων, εποπτείας, καθοδήγησης και αξιολόγησης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008:94;Γκόβαρης&Ρουσσάκης, 2008:34).

Η σχέση ανάμεσα στην εκπαίδευση και την οικονομική ανάπτυξη αποτελεί ένα ζήτημα με μεγάλη ιστορία, που η σημασία της τονίστηκε ιδιαίτερα κατά τη δεκαετία του 1950. Επιτεύχθηκαν, τότε, πολύ υψηλοί ρυθμοί οικονομικής ανάπτυξης και διαμορφώθηκε η εκτίμηση σε διάφορες χώρες ότι ο κύριος μακροπρόθεσμος περιοριστικός παράγοντας για την περαιτέρω οικονομική ανάπτυξη θα ήταν η έλλειψη κατάλληλου εκπαιδευμένου και ειδικευμένου ανθρώπινου δυναμικού(Ζάγκα, 2003:11).

Στην ευρωπαϊκή ήπειρο η διαδικασία της περιφερειακής ολοκλήρωσης των κρατών, που άρχισε να συντελείται στα μέσα του 20ου αιώνα, θεωρείται ότι αντιπροσωπεύει την απάντηση των ευρωπαϊκών κοινωνιών στις γεωπολιτικές και οικονομικές προκλήσεις, που συντελούνται στο διεθνές περιβάλλον. Μέσα στο νέο αυτό πλαίσιο αναγνωρίζεται διεθνώς ένας αυξημένος ρόλος στον εκπαιδευτικό θεσμό, που κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας αποτελεί βασικό διαμεσολαβητικό παράγοντα στη διαδικασία της διαμόρφωσης των «οικονομιών της γνώσης» και των «κοινωνιών της πολυπολιτισμικότητας» (Παντίδης&Πασιάς, 2004:236).

Η σύνδεση της εκπαίδευσης, ιδιαίτερα της επαγγελματικής, με την οικονομική ανάπτυξη στη χώρα μας ξεκινάει από τη δεκαετία του 1950. Η διεθνής επίδραση είναι εμφανής σε όλες τις μεταρρυθμιστικές προσπάθειες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες τόνιζαν την ανάγκη σύνδεσης της εκπαίδευσης με την οικονομία δίνοντας ιδιαίτερη σημασία στην επαγγελματική εκπαίδευση.

Η επαγγελματική εκπαίδευση σε αντίθεση με τη γενική εκπαίδευση δεν αναπτύχθηκε με μια συγκεκριμένη στρατηγική. Η ανάπτυξή της ήταν «υπαρκτή» αλλά άκρως περιστασιακή και αποσπασματική. Με άλλα λόγια, δεν πραγματώθηκε μέσα από διαμορφωμένες αρχές που προέκυψαν ως αποτέλεσμα αρχικών εκπαιδευτικών σχεδιασμών και από εκπαιδευτικά μοντέλα που διέθεταν εκπαιδευτική φιλοσοφία και συγκεκριμένη υποδομή (Ιακωβίδης, 1998:28).

Σήμερα η επαγγελματική εκπαίδευση έχει να αντιμετωπίσει την πρόκληση της Ενιαίας Ευρωπαϊκής Αγοράς, που με τη συνθήκη του Μάαστριχτ (1993) δημιουργείται μια νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα στην Ευρωπαϊκή Ένωση και τα κράτη μέλη της. Η Ευρωπαϊκή Ένωση, με το νομικό της καθεστώς, μπορεί να επεμβαίνει σε θέματα, που αφορούν την επαγγελματική εκπαίδευση, πιο άμεσα από ό,τι σε θέματα που αφορούν τη γενική εκπαίδευση, με αποτέλεσμα να επηρεαστεί πιο πολύ από την ενοποίηση της Ευρωπαϊκής Αγοράς (Κασσωτάκης, 1996:330)

Με αφετηρία το νέο πλαίσιο, που διαμορφώνεται γύρω από την επαγγελματική εκπαίδευση, η παρούσα εργασία επιδιώκει να διερευνήσει και να αναδείξει τις πτυχές της εκπαιδευτικής πολιτικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τις επιδράσεις της στην επαγγελματική εκπαίδευση της Ελλάδας. Συγκεκριμένα, ο σκοπός της εργασίας είναι διττός. Από τη μία πλευρά, αποσκοπεί να παρουσιάσει τις επιδράσεις του εκπαιδευτικού «λόγου» (discourse) και των συναπτόμενων «πολιτικών» της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην οργάνωση και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης(Ζμας, 2003).

Για τη διερεύνηση της ευρωπαϊκή εκπαιδευτικής πολιτικής και της ανασυγκρότηση της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, αρχικά πραγματοποιήθηκε μια ανασκόπηση της βιβλιογραφίας σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τις επιδράσεις της στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης της Ελλάδα, και έπειτα διενεργήθηκε μια έρευνα μικρής κλίμακας προκειμένου να αναζητηθούν, να καταγραφούν και να παρουσιαστούνοι απόψεις των καθηγητών της επαγγελματικής εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων με βάσει τις εμπειρίες τους (Δημητράκης, 2017:13).

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική δεν είναι νέα. Στην εξελικτική της πορεία ακολούθησε σχετικά αργούς ρυθμούς, σε σχέση με ευρωπαϊκές πολιτικές σε άλλους τομείς (οικονομικό, αγροτικό, κ.ά.). Αυτή η βραδύτητα οφείλεται αφενός στον χαρακτήρα της εκπαίδευσης, ο οποίος είναι ευαίσθητος, εθνοκεντρικός και αφετέρου στην απροθυμία των κρατών-μελών να δεχτούν με δεσμευτικό τρόπο κατευθυντήριες γραμμές που θα επηρεάζουν το εθνικό τους εκπαιδευτικό σύστημα. Επιπρόσθετα, δεν θα πρέπει να λησμονούμε ότι στον χώρο της παιδείας και του πολιτισμού ανακλώνται οι αντιθέσεις που υπάρχουν ανάμεσα σε διάφορες κοινωνικοπαιδαγωγικές ιδεολογίες τόσο στον χώρο της εκπαιδευτικής κοινότητας όσο και στον χώρο της κοινωνίας γενικότερα (Ζωγόπουλος, 2011:52).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα ερωτήματα που εστιάζουν στον τρόπο διερεύνησης των εκπαιδευτικών πρωτοβουλιών εκ μέρους της Ευρωπαϊκής Ένωσης, τον βαθμό παρεμβατισμού τους στα εκπαιδευτικά τεκταινόμενα των κρατών-μελών και τη δυνατότητα αυτών να προστατευτούν επαρκώς τα ενδιαφέροντά τους (Ζμας, 2007α:25). Η ολοένα και μεγαλύτερη παρέμβαση της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε θέματα παιδείας, σε σχέση με τους διεθνείς οργανισμούς έχει προκαλέσει σημαντικά παιδαγωγικά ερωτήματα.

Βρισκόμαστε στον δρόμο χάραξης ενός ενιαίου ευρωπαϊκού προγράμματος; Μπορούν τα κράτη μέλη να υπερασπίσουν επαρκώς τα εκπαιδευτικά τους ενδιαφέροντα; (Ζμας, 2013:114).

Σύμφωνα με το στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της «Εκπαίδευσης και της Κατάρτισης» ή«ΕΚ 2020», ο εκπαιδευτικός «λόγος» και η εκπαιδευτική «πολιτική» της Ευρωπαϊκής Ένωσης συνδέονται πλέον άμεσα με την οικονομική και νομισματική ενοποίηση, την κοινωνική συνοχή και τη διαμόρφωση του Ευρωπαίου πολίτη της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Αυτό το γεγονός προσανατολίζει τα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών να προσαρμοστούν στις ανάγκες και τις απαιτήσεις της διεθνοποίησης του ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού συστήματος, η οποία αναπόφευκτα οδηγεί στη διαμόρφωση ενός κοινού και συγκλίνοντος και όχι υποχρεωτικά ενός ενιαίου, ομοιόμορφου και εναρμονισμένου ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού συστήματος(Παντίδης&Πασιάς, 2004:251).

Η Ελλάδα με την ένταξή της στην Ευρωπαϊκή Οικονομική Κοινότητα το 1979, δεν είναι μόνη και απομονωμένη στον ευρωπαϊκό χώρο, αλλά μέρος ενός ευρύτερου γίγνεσθαι. Η εθνική εκπαιδευτική πολιτική που ασκείται στην Ελλάδα φαίνεται ότι παρακολουθεί τις σχετικές εξελίξεις που συντελούνται στον Ευρωπαϊκό χώρο. Φυσικά, στην ελληνική εκπαίδευση παρατηρείται ένα ιδιαίτερο πρόβλημα που συνδέεται με την «καθυστέρηση» και την «απόσταση» που μας χωρίζει από τις άλλες ανεπτυγμένες ευρωπαϊκές και όχι μόνο χώρες. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα να καλείται σε «προσαρμογή βηματισμού», ώστε σε σύντομο χρονικό διάστημα να καλύψει την «απόσταση» που το χωρίζει από την εκπαιδευτική πραγματικότητα των άλλων ευρωπαϊκών χωρών (Δημητράκης, 2017).

Χαρακτηριστική είναι η εκπαιδευτική μεταρρύθμιση στην επαγγελματική εκπαίδευση του 1998, όπου γίνεται προσπάθεια για «εναρμόνιση» της εκπαίδευσης στις νέες οικονομικές και κοινωνικές συνθήκες, που διαμορφώνονται στην Ευρωπαϊκή Κοινότητα. Η ανάγκη για μεταρρύθμιση αποκτά μία άλλη διάσταση αφού επηρεάζεται από εξωτερικούς παράγοντες (παγκοσμιοποίηση της οικονομίας), καθώς ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός και οι διαδικασίες διαχείρισης έγιναν με βάση τους Κανονισμούς των Διαθρωτικών Ταμείων (ΕΚΤ, ΕΤΠΑ κ.ά.) (Οικονόμου, 2013:12).

Τέλος, παρατηρώντας τις εκπαιδευτικές αλλαγές που πραγματοποιήθηκαν, αλλά και συνεχίζονται να λαμβάνουν χώρα έως τις μέρες μας, γίνεται εμφανής η επίδραση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην επαγγελματική εκπαίδευση της χώρας μας, καθώς συντελούνται σημαντικές αλλαγές, έως και ανατροπές σε ορισμένες περιπτώσεις, οι οποίες φέρουν πλησιέστερα την ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα με εκείνη των υπόλοιπων κρατών-μελών μέσω μια ενωσιακής τάσης «εναρμόνισης»(Δημητράκης, 2017:64).

Σκοπός της έρευνας

Από τα παραπάνω μπορεί εύκολα να διαπιστώσει κανείς ότι οι λόγοι που καθιστούν απαραίτητη την ερευνητική προσέγγιση του συγκεκριμένου θέματος είναι πολλοί. Ειδικότερα, η εκπαίδευση και μάλιστα η επαγγελματική εκπαίδευση είναι ένα πολυδιάστατο αγαθό με κοινωνικές, πολιτικές και οικονομικές διαστάσεις. Κρίνεται, λοιπόν, σκόπιμο να διερευνηθούν και να αξιολογηθούν οι επιδράσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης στη διαμόρφωση της ελληνικής επαγγελματικής εκπαίδευσης. Απώτερος σκοπός της εργασίας είναι η ευαισθητοποίηση και ο προβληματισμός όσων εμπλέκονται στον χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης (εκπαιδευτικοί, διοικητικοί υπάλληλοι, γονείς, τοπική κοινωνία κ.ά.) και η προτροπή της δημιουργικής τους ενασχόλησης με ένα πολύτιμο κομμάτι της εκπαίδευσης, αυτό της επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προέκυψαν από τη βιβλιογραφική επισκόπηση και τα οποία προσπαθήσαμε να απαντήσουμε με την παρούσα έρευνα είναι τα εξής (Δημητράκης, 2017:12):

- Ποιες είναι οι επιδράσεις του «λόγου» και των «πολιτικών» της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην οργάνωση και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης ως προς την άσκηση εσωτερικής εκπαιδευτικής πολιτικής, σύμφωνα με τις απόψεις των καθηγητών των τεχνικών κλάδων;
- Ποιες είναι οι επιδράσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον σχεδιασμό και τη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς,επίσης, και στην αντίστοιχη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σύμφωνα με τις απόψεις των καθηγητών των τεχνικών κλάδων;

Σχεδιασμός και υλοποίηση της έρευνας

Ο σχεδιασμός και η διεξαγωγή της έρευνας ακολουθεί τις αρχές και τις πρακτικές της ποσοτικής μεθοδολογικής προσέγγισης, ως ιδανικότερη για την καταγραφή των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση, σχετικά με την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και τις επιδράσεις της στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Η παρούσα έρευνα στοχεύει στη συγκέντρωση των αντιλήψεων, την ανάλυσή τους και την παρουσίαση αποτελεσμάτων (Δημητράκης, 2017:68).

Ως δείγμα ορίζουμε τους εκπαιδευτικούς των τεχνικών κλάδων (τομείς και ειδικότητες) που εργάζονται στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση του Νομού Ιωαννίνων.Συγκεκριμένα, από τις εκπαιδευτικές μονάδες των Επαγγελματικών Λυκείων των Ιωαννίνων, του Μετσόβου, της Κόνιτσας και της Βροσίνας, όπου λειτουργούν διάφορες τεχνικές ειδικότητες ανάλογα με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις της κάθε περιοχής. Τους καθηγητές αυτούς θα ορίσουμε ως δείγμα της έρευνας,(συνολικά 127 ερωτηθέντες), γεγονός που σημαίνει ότι πρόκειται για μια βολική δειγματοληψία, ενώ ο τρόπος δειγματοληψίας αποτελεί δειγματοληψία μη πιθανοτήτων και ακολουθεί την απλή τυχαία δειγματοληψία (Δημητράκης, 2017:69; Creswell, 2011:195).

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη διάρκεια του ακαδημαϊκού έτους 2016-17, στο χρονικό διάστημα μεταξύ Απριλίου και Μαΐου. Η διεξαγωγή της έρευνας περιελάβανε τη διανομή ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς των Επαγγελματικών Λυκείων του νομού Ιωαννίνων. Επίσης, πραγματοποιήθηκε πιλοτικά η διανομή του σε δέκα (10) συναδέλφους (καθηγητές τεχνικών κλάδων της επαγγελματικής εκπαίδευσης) ώστε να ελεγχθούν πιθανές δυσκολίες ως προς τη συμπλήρωσή του.

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων-αξιοπιστία

Για την επεξεργασία και ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η περιγραφική και επαγωγική στατιστική με χρήση του στατιστικού προγράμματος «SPSS22.0». Η αξιοπιστία της έρευνας εξασφαλίστηκε με τη χρήση του στατιστικού κριτηρίου χ^2 (chi-square)στις ερωτήσεις κλειστού τύπου (κλίμακα Likert), για να διερευνηθεί η τυχόν σημαντική διαφοροποίηση των ερωτηθέντων σε σχέση με τις ανεξάρτητες μεταβλητές (φύλλο, ηλικία). Επίσης, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση παλινδρόμησης για να εξεταστεί η ένταση της διαφοράς ανάμεσα στις απαντήσεις των ερωτηθέντων σε σχέση με τη σταθερή μεταβλητή του φύλου (Creswell, 2011:197).

Μεθοδολογικό εργαλείο

Ως μέσο συλλογής δεδομένων έχει επιλεγεί έντυπο ερωτηματολόγιο δομημένων ερωτήσεων με βάση τον σκοπό της έρευνας, στις οποίες ο ερωτώμενος απαντά γραπτώς. Το ερωτηματολόγιο είναι χωρισμένο σε τρεις ενότητες, κάθε μία από τις οποίες περιλαμβάνει ερωτήσεις που καλύπτουν τους αντίστοιχους βασικούς άξονες της έρευνας (Δημητράκης, 2017:106).

Αποτελέσματα

Παρόλο που το δείγμα είναι αριθμητικά περιορισμένοσε σχέση με το συνολικό αριθμό των εκπαιδευτικών που διδάσκουν στην επαγγελματική εκπαίδευση της χώρας μας, τα αποτελέσματα της έρευνας μας δίνουν τη δυνατότητα να έχουμε έστω μία μερική αντίληψη των επιδράσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην οργάνωση και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών. Τα ατομικά χαρακτηριστικά του δείγματος παρουσιάζονται στον Πίνακα 1,(Δημητράκης, 2017:72).

Πίνακας 1.Ατομικά χαρακτηριστικά.

Ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών	**Ποσοστό %**
20-25	4,7%
26-30	7,1%
31-40	40,9%
41-50	40,2%
51-65	6,3%
Τίτλος σπουδών	
Πτυχίο ΑΕΙ	55,1%
Πτυχίο ΤΕΙ	40,2%
Συμπληρωματικές σπουδές των εκπαιδευτικών	
Δεύτερο πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	17,1%
Μεταπτυχιακό δίπλωμα	25,7%
Διδακτορικό δίπλωμα	1,4%
Πρόγραμμά παιδαγωγικής κατάρτισης/Α.Σ.ΠΑΙ.ΤΕ.	55,7%
Προϋπηρεσία των εκπαιδευτικών	
1-3	3,9%
4-5	3,1%
6-10	33,9%
11-20	55,9%
26 +	3,1%
(Σ):Σύνολο	

Όσον αφορά στον τομέα στον οποίο διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί (με βάση το πτυχίο διορισμού τους), το μεγαλύτερο ποσοστό ήταν στον τομέα της Πληροφορικής (26%) και ακολουθούσαν οι τομείς: Ηλεκτρολογίας-Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού (21,3%), Υγείας-Πρόνοιας και Ευεξίας (15%).

Στην προσπάθεια διερεύνησης της επίδρασης της Ευρωπαϊκής Ένωσης και των κοινοτικών προγραμμάτων πάνω στην Ελληνική επαγγελματική εκπαίδευση χρησιμοποιήθηκαν δύο ομάδες ερωτήσεων. Η πρώτη ομάδα ερωτήσεων αναφερόταν στην άσκηση εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής για την επαγγελματική εκπαίδευση από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Η δεύτερη ομάδα ερωτήσεων βασιζόμενη στα συμπεράσματα της Ρίγας,

της 22ας Ιουνίου 2015 διαπραγματεύεται τους μεσοπρόθεσμους στόχους στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης (και κατάρτισης) για το διάστημα 2015-2020.

Πιο αναλυτικά, τα αποτελέσματα της έρευνας για την πρώτη ομάδα των ερωτήσεων παρουσιάζονται στον Πίνακα 2, από όπου διαφαίνεται η επίδραση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην ελληνική πολιτική για την επαγγελματική εκπαίδευση.

Πίνακας 2.Επίδραση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική για την επαγγελματική εκπαίδευση

Επίδραση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική για την επαγγελματική εκπαίδευση	Αξιολόγηση της κάθε ερώτησης %					
	Δια/νώ απόλυτα	Δια/νώ αρκετά	Δια/νώ εν μέρει	Συμ/νώ εν μέρει	Συμ/νώ αρκετά	Συμ/νώ απόλυτα
Είναι αναγκαία η διαμόρφωση ενός ενιαίου νομικού πλαισίου για την επαγγελματική εκπαίδευση των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.	20,5%	5,5%	12,6%	15%	26%	20,5%
Κρίνεται σκόπιμο η Ευρωπαϊκή Ένωση να έχει διευρυμένες εκπαιδευτικές αρμοδιότητες στον χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης.	22,8%	7,9%	11,8%	11%	30,7%	15,7%
Η επαγγελματική εκπαίδευση αναμένεται να αποτελέσει μέρος της ευρύτερης στρατηγικής της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την προώθηση της Δια Βίου Μάθησης στα κράτη-μέλη της.	5,5%	7,9%	12,6%	29,1%	38,6%	6,3%
Η επαγγελματική εκπαίδευση της Ελλάδας επηρεάζεται από τα αντίστοιχα προστάγματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.	3,9%	8,7%	17,3%	12,6%	40,9%	16,5%
Ο χώρος της επαγγελματικής εκπαίδευσης δέχεται μεγαλύτερη επίδραση από την Ευρωπαϊκή Ένωση σε σχέση με τη γενική εκπαίδευση.	2,4%	2,4%	28,3%	8,7%	30,7%	27,6%
Οι δράσεις των ευρωπαϊκών προγραμμάτων έχουν ως στόχο τη στήριξη και συμπλήρωση των εθνικών πολιτικών των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.	0,8%	11,8%	11%	35,4%	35,4%	5,5%
Τα κοινοτικά προγράμματα δράσεων επηρεάζουν την εθνική πολιτική της χώρας μας για την επαγγελματική εκπαίδευση.	0,8%	11,8%	6,3%	30,2%	38,9%	11,9%
Η υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων δράσεων (αγωγή υγείας, Comenius, κ.ά.) αυξάνει τα περιθώρια σχετικής αυτονομίας των σχολικών μονάδων επαγγελματικής κατεύθυνσης.	0,8%	6,3%	18,9%	19,7%	35,4%	18,9%
Τα κοινοτικά προγράμματα δράσεων επιφέρουν μια συνεχή ποιοτική βελτίωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.	11%	3,9%	18,9%	10,2%	47,2%	8,7%

(Σ):(N)=127

Όσον αφορά στη δεύτερη ομάδα ερωτήσεων, τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται στον Πίνακα 3, όπου το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων συμφωνεί με τους μακροπρόθεσμους στόχους που τέθηκαν στην Ρίγα το 2015, στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης για το διάστημα 2015-2020.

Πίνακας 3.Μακροπρόθεσμοι στόχοι στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης για το διάστημα 2015-2020

Μακροπρόθεσμοι στόχοι στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης	Αξιολόγηση της κάθε ερώτησης %					
	Δια/νώ απόλυτα	Δια/νώ αρκετά	Δια/νώ εν μέρει	Συμ/νώ εν μέρει	Συμ/νώ αρκετά	Συμ/νώ απόλυτα
Προώθηση της μάθησης στον επαγγελματικό χώρο (με ιδιαίτερη έμφαση σε προγράμματα μαθητείας, με τη συμμετοχή των κοινωνικών εταίρων, των επιχειρήσεων, κ.ά.).	2,4%	1,6%	18,1%	22%	19,7%	33,9%
Ενίσχυση του μηχανισμού μεταφοράς και επικύρωσης επαγγελματικών προσόντων μεταξύ των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης.	0%	2,4%	15,7%	23,6%	43,3%	15%
Συγγραφή νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών για την απόκτηση ή ανάπτυξη ικανοτήτων που να ανταποκρίνονται στις σύγχρονες τεχνολογικές-οικονομικές απαιτήσεις της εποχής.	0%	2,4%	15,7%	10,2%	31,5%	40,2%
Προώθηση της συνεργασίας με τη συμμετοχή εκπαιδευομένων, εκπαιδευτών, διευθυντών σχολείων και άλλων μελών του εκπαιδευτικού προσωπικού, γονέων και της ευρύτερης τοπικής κοινότητας.	6,3%	5,5%	6,3%	18,9%	22,8%	40,2%
Ανάπτυξη περισσότερων και πιο ποιοτικών ψηφιακών εκπαιδευτικών μέσων και παιδαγωγικών μεθόδων σε συνεργασία με τις ευρωπαϊκές κοινότητες λογισμικού «ανοικτής πηγής».	0%	8,7%	7,9%	15,7%	23,6%	44,1%
Προώθηση καινοτόμων τρόπων εξασφάλισης βιώσιμων επενδύσεων στην επαγγελματική εκπαίδευση, εξετάζοντας μορφές χρηματοδότησης με βάση τα αποτελέσματα και τον επιμερισμό του κόστους, κατά περίπτωση.	15%	0,8%	13,4%	18,9%	44,1%	7,9%
Εντατικοποίηση της συνεργασίας μεταξύ των κρατών-μελών με σκοπό την ανταλλαγή βέλτιστων παιδαγωγικών μεθόδων και πρακτικών.	4,7%	0%	14,2%	23,6%	36,2%	21,3%
Δημιουργία ενός κοινού ευρωπαϊκού χώρου στη Δια Βίου Μάθηση.	4,7%	3,9%	5,5%	18,1%	48,8%	18,9%

(Σ):(N)=127

Με την τελευταία ομάδα ερωτήσεων διερευνούμε τις απόψεις των καθηγητών σχετικά με τις επιδράσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον σχεδιασμό και τη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης. Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται στον Πίνακα 4, από όπου προκύπτει ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των ερωτηθέντων πιστεύει πως τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών ανταποκρίνονται εν μέρει στα ευρωπαϊκά προστάγματα περί επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 4.Επίδραση της Ευρωπαϊκής Ένωσης στον σχεδιασμό και τη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών της δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης.

Επιδράσεις της Ευρωπαϊκής Ένωσης	**Αξιολόγηση της κάθε ερώτησης**					
	Δια/νώ απόλυτα	**Δια/νώ αρκετά**	**Δια/νώ εν μέρει**	**Συμ/νώ εν μέρει**	**Συμ/νώ αρκετά**	**Συμ/νώ απόλυτα**
Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών ανταποκρίνονται στα ευρωπαϊκά προστάγματα περί επαγγελματικής εκπαίδευσης.	9,4%	23,6%	21,3%	38,6%	6,3%	0,8%
Τα σχολικά εγχειρίδια ανταποκρίνονται στα ευρωπαϊκά προστάγματα περί επαγγελματικής εκπαίδευσης.	14,2%	37,8%	17,3%	29,9%	0,8%	0%
Ο εργαστηριακός εξοπλισμός, που αποκτήθηκε μέσω κοινοτικών προγραμμάτων, ανταποκρίνεται στις σύγχρονες απαιτήσεις των τεχνικών επαγγελμάτων.	7,9%	13,4%	15%	36,2%	25,2%	2,4%
Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της επαγγελματικής εκπαίδευσης ανταποκρίνεται στα αντίστοιχα κελεύσματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης.	15%	23,6%	28,3%	16,5%	10,2%	6,3%
Οι εκπαιδευτικοί της επαγγελματικής εκπαίδευσης καλούνται να επιμορφωθούν περισσότερο για τις πρωτοβουλίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης πάνω σε αντίστοιχα ζητήματα εκπαίδευσης.	2,4%	10,2%	11%	27,6%	19,7%	29,1%

(Σ):(N)=127

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν το γεγονός ότι στη χώρα μας συντελούνται σημαντικές αλλαγές, αν όχι και ανατροπές, οι οποίες οφείλονται στην ύπαρξη μιας εκπαιδευτικής πολιτικής από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Οι επιδράσεις στη δομή και λειτουργία της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι σαφείς και διακριτές τόσο σε πραγματικό όσο και σε ένα συμβολικό επίπεδο.

Αναλυτικότερα σε σχέση με τις υποθέσεις της έρευνας επιβεβαιώνεται ότι υπήρχαν οι εξής επιδράσεις:

- του «λόγου» και των «πολιτικών» της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην οργάνωση και τη λειτουργία των σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης.

- στον σχεδιασμό και τη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών της επαγγελματικής εκπαίδευσης, καθώς,επίσης, και στην αντίστοιχη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών, η επαγγελματική εκπαίδευση επηρεάζεται σε μεγάλο βαθμό από τα αντίστοιχα προστάγματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ο σχεδιασμός της ελληνικής εκπαιδευτικής πολιτικής συνδέθηκε άμεσα με την κοινοτική χρηματοδότηση μέσω των διαθρωτικών ταμείων. Η προώθηση της μάθησης στον επαγγελματικό χώρο, η συγγραφή νέων αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, η συνεργασία όλων των εμπλεκόμενων προσώπων και φορέων, καθώς και η ανάπτυξη περισσότερων και ποιοτικότερων ψηφιακών εκπαιδευτικών μέσων είναι ζητήματα που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν μέγιστης προτεραιότητας για την επαγγελματική εκπαίδευση. Τέλος, κρίνεται επιτακτική η δημιουργία ενός κοινού ευρωπαϊκού χώρου στη Δια Βίου Μάθηση, όπου ανήκει και η επαγγελματική εκπαίδευση.

Αναφορές

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός στο Διεθνές και Ευρωπαϊκό Περιβάλλον. Στο: Κουτούζης Μ., Χατζηευστρατίου Ι. &Αθανασούλα-Ρέππα, Α. *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (Τόμος Γ΄) (σελ. 93-136). Πάτρα: ΕΑΠ.

Γκόβαρης, Χ., Ρουσσάκης, Ι.(2008). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Πολιτικές στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δημητράκης, Α. (2017).*Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και ανασυγκρότηση επαγγελματικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα: απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Ζάγκα, Α.(2003). *Ο θεσμός των ΤΕΕ στην Ελληνική επαγγελματική εκπαίδευση*, Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Ζμας, Α. (2003). Ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές αρμοδιότητες: μια συγκριτική μελέτη ως προς τη διεύρυνσή τους.Στο Γ.Μπαγάκης, (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση* (σελ. 114-122). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ζωγόπουλος Ε.(2011).Ευρωπαϊκή Εκπαιδευτική Πολιτική και Διοίκηση Ολικής Ποιότητας. *Τα εκπαιδευτικά Νέα* (99-100), 52-66. Ανακτήθηκε από http://www.taekpaideutika.gr/ekp_99-100/05.pdf (23/03/2016).

Ιακωβίδης, Γ. (1998). *Η τεχνική και επαγγελματική εκπαίδευση στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Οικονόμου, Α.(2013). *Η εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης και οι επιδράσεις της στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική: η περίπτωση των Κοινωνικών σπουδών στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (1993-2006),* (Διδακτορική Διατριβή).Πάντειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα. Ανακτήθηκε από http://thesis.ekt.gr/thesisBookReader/id/34913#page/1/mode/2up (26/03/2016).

Παντίδης, Σ., Πασιάς, Γ. (2004). *Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση: όψεις, θεωρήσεις, προβληματισμοί,* (Τόμος Α΄). Αθήνα: Gutenberg.

Σιάκαρης Κ., (2006).*Από την ΕΟΚ στην ΕΕ: Η αδύνατη εκπαιδευτική πολιτική.*Αθήνα: Gutenberg

CreswellJ. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. ΜετάφρασηΝ. Κουβαράκου, επιμέλειαΧ. Τσορμπατζούδης. Αθήνα: Ελλήν.

Διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων των διευθυντών και προϊσταμένων των νηπιαγωγείων της Λάρισας ως προς την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Τσίνα Μαρία
Νηπιαγωγός, 35ο Νηπιαγωγείο Λάρισας
mariatsina@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία επικεντρώνεται στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση και η καταγραφή των εμπειριών, των απόψεων και αντιλήψεων των συντονιστών, των προϊσταμένων και των διευθυντών των νηπιαγωγείων της Λάρισας σχετικά με την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις σχολικές τους μονάδες, όπως τη βίωσαν κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης τις χρονικές περιόδους Μαρτίου-Μαΐου και Νοεμβρίου του 2020. Για να καταγραφούν οι απόψεις των προϊσταμένων και των διευθυντών διεξήχθη ποιοτική έρευνα τον Νοέμβριο του 2020 με τη μορφή ημιδομημένων συνεντεύξεων. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως την περίοδο που είχε ανασταλεί η λειτουργία των σχολικών μονάδων. Από την ανάλυση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση που εφαρμόστηκε στα νηπιαγωγεία ήταν ένα δύσκολο εγχείρημα που λειτούργησε αιφνιδιαστικά και προκάλεσε ποικίλες αντιδράσεις στους εκπαιδευτικούς.

Λέξεις κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύγχρονη-ασύγχρονη μάθηση, τηλεκπαίδευση, συμπληρωματική και ηλεκτρονική μάθηση.

Εισαγωγή

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ένα ζήτημα το οποίο έχει απασχολήσει εδώ και πολλές δεκαετίες τον εκπαιδευτικό χώρο. Ξεκίνησε από τα πανεπιστήμια της Αμερικής τη δεκαετία του ΄60 (Simonson et al., 2009) και υιοθετήθηκε και εισήχθη στα Ευρωπαϊκά πανεπιστήμια.

Η ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας ώθησε τους εκπαιδευτικούς να ενασχοληθούν και να εντάξουν τη χρήση των νέων τεχνολογιών της πληροφορίας και της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο μαθητής κατακτά τη μάθηση μέσα από τη βιωματική και συνεργατική προσέγγιση, ο ρόλος του παύει να είναι παθητικός, γίνεται περισσότερο αυτόνομος, διερευνητικός. Δημιουργούνται νέες συνθήκες μάθησης με τη χρήση των ΤΠΕ. Στην Ελλάδα για πρώτη φορά εισάγεται η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με την ίδρυση του «Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου» (ΕΑΠ) (Alexiadou, 2011). Η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι ένα θέμα επίκαιρο και καινοτόμο που απασχόλησε ευρέως την παγκόσμια εκπαιδευτική κοινότητα κυρίως το τελευταίο διάστημα λόγω της υγειονομικής κρίσης (Φεβρουάριος-Νοέμβριος 2020). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Ελλάδα έως σήμερα αποτέλεσε αντικείμενο έρευνας ως προς την εφαρμογή της κυρίως στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση αλλά και ως μέθοδος συμπληρωματικής μάθησης στις υπόλοιπες βαθμίδες (Παπανικολάου & Μανούσου, 2019).

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν η διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων των διευθυντών και προϊσταμένων των νηπιαγωγείων της Λάρισας ως προς την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στα νηπιαγωγεία. Επιπλέον, στην παρούσα εργασία εξετάζονται και μελετώνται οι παράμετροι που συντελούν στην επιτυχή εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και καταγράφονται οι εμπειρίες και οι προτάσεις των διευθυντών και

προϊσταμένων των νηπιαγωγείων. Κρίνεται, ακόμη αναγκαίο να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, δηλαδή να διευκρινιστούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, να απαριθμηθούν οι προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της διαδικτυακής εξ αποστάσεως μάθησης. Επίσης, οι συμμετέχοντες καλούνται να αναφέρουν τα εμπόδια και τις δυσκολίες καθώς και τις εμπειρίες τους κατά την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στη σχολική τους μονάδα και τέλος να παρουσιάσουν προτάσεις για την επιτυχή εφαρμογή της εξΑΕ.

Θεωρητικές προσεγγίσεις- Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις όρων

Παρόλο που στην Ελλάδα ο όρος «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» έχει απασχολήσει την εκπαιδευτική κοινότητα κυρίως από την ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου, που εδρεύει στην Πάτρα από το 1992 και μετά, στον διεθνή χώρο είναι γνωστός από τη δεκαετία του ΄60 (Barbour, 2016). Έχουν γίνει πολλές προσπάθειες να αποσαφηνιστεί ο όρος εξ αποστάσεως εκπαίδευση.

Κατά τον Holmberg, ο όρος «εξ αποστάσεως εκπαίδευση καλύπτει τις διάφορες μορφές εκπαίδευσης σε όλες τις βαθμίδες που δεν βρίσκονται υπό τη συνεχή, άμεση επίβλεψη των παρόντων εκπαιδευτών με τους μαθητές τους σε αίθουσες διαλέξεων ή στις ίδιες εγκαταστάσεις, αλλά οι οποίες, ωφελούνται από τον σχεδιασμό, την καθοδήγηση και τα δίδακτρα των εκπαιδευτικών οργανισμών» (στο Sewart, 2020, σελ.10). Ο όρος σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση αφορά την διδασκαλία από απόσταση που υλοποιείται με σκοπό να παραχθούν οι γνώσεις σε μαθητές σχολικής ηλικίας αλλά και σε ενήλικες που βρίσκονται στην διαδικασία δια βίου μάθησης και θέλουν να διευρύνουν τις γνώσεις τους είτε με τη μορφή της αυτόνομης μάθησης είτε με τη μορφή της συμπληρωματικής με τη συμβολή κάποιου εκπαιδευτικού ιδρύματος (Βασάλα, 2005).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών διακρίνεται σε σύγχρονη, ασύγχρονη και μικτή –συνδυαστική (Λιώτσος, 2007). Στην εξΑΕ οι μαθητές επιλέγουν πότε, πως και πού θα μάθουν και θα αποκτήσουν πρόσβαση στο εκπαιδευτικό υλικό (Moore & Kearsley, 2012). Ο όρος e-learning αναφέρεται στις μορφές μάθησης που υλοποιούνται με τη χρήση και υποστήριξη τεχνολογικών μέσων και εφαρμογών που καθιστούν δυνατή την επικοινωνία και την αμφίδρομη αλληλεπίδραση εκπαιδευτικού και μαθητή (Kerres, 2001). Ως εργαλεία της ηλεκτρονικής μάθησης είναι οι συνεχώς εξελισσόμενες νέες τεχνολογίες των ΤΠΕ και οι νέες εφαρμογές οι οποίες αξιοποιούνται παιδαγωγικά και καθιστούν δυνατή την απόκτηση γνώσης (Λιοναράκης, 2005). Με τη βοήθεια των νέων τεχνολογιών και ιδιαίτερα μέσω του διαδικτύου οι συμμετέχοντες στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορούν να πληροφορηθούν, να επικοινωνήσουν, να αλληλεπιδράσουν, να συνεργαστούν, να εκφράσουν τις αντιλήψεις τους και να προάγουν το δίαυλο επικοινωνίας (Αναστασιάδης, 2008, Σοφός, Κώστας & Παράσχος, 2015). Ενισχύεται η συνεργατική μάθηση (Chen & Chiu, 2008) καθώς οι μαθητές προσπαθούν με τη συμμετοχή τους σε ομάδες να αντιμετωπίσουν καταστάσεις, να κατακτήσουν γνώσεις και να δώσουν λύσεις σε προβλήματα (Haring & Smith, 1993).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση δίνει μεγάλη έμφαση στον ίδιο τον μαθητή και τον καθιστά επίκεντρο της διδασκαλίας. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού γίνεται συμβουλευτικός και καθοδηγητικός. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που θα δημιουργήσει ένα θετικό κλίμα συνεργασίας, υποστήριξης (Καραντζής, 2007, Παπαδημητρίου & Λιοναράκης, 2016), θα ενθαρρύνει και θα παρακινήσει το μαθητή να συμμετάσχει ενεργά σε αυτή τη μορφή μάθησης (Ευμορφοπούλου & Λιοναράκη, 2015, Αθανασούλα –Ρέππα, 2006).

Σκοπός της έρευνας και ερευνητικά ερωτήματα

Η ερευνητική εργασία έχει ως βασικό σκοπό τη διερεύνηση των απόψεων και αντιλήψεων των διευθυντών και προϊσταμένων των νηπιαγωγείων της Λάρισας ως προς την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στα Νηπιαγωγεία.

Επιμέρους στόχοι της εργασίας είναι: 1) η μελέτη των παραμέτρων που συντελούν στην επιτυχή εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και

2) η καταγραφή των εμπειριών και των προτάσεων των διευθυντών και προϊσταμένων των νηπιαγωγείων από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα ερωτήματα που κυρίως μας προβλημάτισαν και μας απασχόλησαν και αποτέλεσαν το εναρκτήριο έναυσμα και στη συνέχεια τους θεματικούς άξονες των ερωτήσεων της συνέντευξης ήταν:

- Ποιες είναι οι απόψεις και αντιλήψεις των Διευθυντών και προϊσταμένων των νηπιαγωγείων σχετικά με την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσω των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στα Νηπιαγωγεία;
- Ποια είναι τα πλεονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
- Ποια είναι τα μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης;
- Ποιες είναι οι προϋποθέσεις για την επιτυχή εφαρμογή της Διαδικτυακής εξ αποστάσεως μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- Ποια είναι τα εμπόδια και οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι προϊστάμενοι των νηπιαγωγείων όσον αφορά την αξιοποίηση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία;
- Ποιες είναι οι εμπειρίες των Διευθυντών και Προϊσταμένων των Νηπιαγωγείων από την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω της υγειονομική κρίσης και το κλείσιμο των σχολικών μονάδων;
- Ποιες είναι οι προτάσεις των Διευθυντών των Νηπιαγωγείων για την επιτυχή εφαρμογή της Διαδικτυακής εξ αποστάσεως μάθησης στην εκπαιδευτική διαδικασία;

Μεθοδολογία της έρευνας

Η μεθοδολογική προσέγγιση που υιοθετήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας υπαγορεύτηκε από τους ερευνητικούς στόχους που τέθηκαν. Η προσέγγιση της έρευνας με την ποιοτική μέθοδο επιβλήθηκε από το ίδιο το θέμα το οποίο διερευνάται καθώς η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στο νηπιαγωγείο είναι ένα θέμα πρόσφατο, πρωτόγνωρο και καινοτόμο για τα ελληνικά δεδομένα καθώς και ένα ζήτημα το οποίο δεν έχει διερευνηθεί ή έχει διερευνηθεί ανεπαρκώς (Marshall et al., 2014).

Επιλέχθηκε ως μέθοδος η ημιδομημένη συνέντευξη με τη χρήση ερωτηματολογίου γιατί δίνει στον ερευνητή τη δυνατότητα να διερευνήσει τις απόψεις των συμμετεχόντων, επιτυγχάνεται μέσα από αυτή η άμεση επικοινωνία με τον συμμετέχοντα και επιτρέπει να εμβαθύνουμε περισσότερο στο υπό διερεύνηση θέμα. Οι ερωτήσεις που τέθηκαν στους ερωτώμενους κατά τη διάρκεια της συνέντευξης ήταν απλές, κατανοητές για αυτούς, ήταν σχετικές με τις εμπειρίες τους, τους αφορούσαν και προήγαγαν το διάλογο και την επικοινωνία. Όσον αφορά τη σειρά των ερωτήσεων, οι πρώτες είχαν στόχο να κάνουν τον ερωτώμενο να αισθανθεί άνετα και να τον εισαγάγουν στο θέμα της συνέντευξης. Στη συνέχεια αποσκοπούσαν στην απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και στην επίτευξη των σκοπών της έρευνας.

Στην έναρξη της συνέντευξης ενημερώνονταν οι ερωτώμενοι και ζητούνταν η άδειά τους για την ηχογράφηση, ώστε να επιτευχθεί μέσω της απομαγνητοφώνησης της συνέντευξης, η αξιόπιστη και πιστή αναπαραγωγή των λόγων των συμμετεχόντων, καθιστώντας σαφές ότι η συνέντευξη μπορούσε να σταματήσει αν ο ερωτώμενος αισθανόταν αμήχανα και άβολα και παράλληλα τονίζονταν ότι θα διαφυλαχθεί η ανωνυμία και η εμπιστευτικότητα του συμμετέχοντα.

Συλλογή δεδομένων και σχεδιασμός της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη κατά το πρώτο εξάμηνο του σχολικού έτους 2020-2021 με τη μέθοδο της συνέντευξης, στην οποία οι συμμετέχοντες ήταν οι προϊσταμένες και οι διευθύντριες νηπιαγωγείων του νομού Λάρισας. Το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης που

χρησιμοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της έρευνας μας αποτελείται από δύο μέρη και περιλαμβάνει 24 ερωτήσεις ανοικτού τύπου. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν τον Νοέμβριο του 2020 εξ αποστάσεως καθώς είχε επέλθει το κλείσιμο των σχολικών μονάδων. Πραγματοποιήθηκαν μέσω των εργαλείων skype, webex και viber και παράλληλα ηχογραφήθηκαν με τη χρήση ενός κινητού. Η διάρκεια των συνεντεύξεων κυμαίνονταν από 10 έως και 30 λεπτά. Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ένα σημειωματάριο για την καταγραφή των δεδομένων, σε συνδυασμό με την ηχογράφηση. Κατά τη μετεγγραφή της συνέντευξης ακολουθήθηκαν κανόνες σημειογραφίας (Τσιώλης, 2014).

Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Για την προστασία και διαφύλαξη των προσωπικών δεδομένων δεν έγινε καμία αναφορά στα ονόματα των συμμετεχόντων, στα σχολεία και στις τοποθεσίες τους.

Εξαρχής πραγματοποιήθηκε μία πιλοτική συνέντευξη κατά την οποία επισημάνθηκαν κάποιες ερωτήσεις που έπρεπε να αφαιρεθούν ή να μετατραπούν για τη συλλογή των δεδομένων και την αποτελεσματικότητα της έρευνας. Συγχρόνως διαμορφώθηκαν οι ερωτήσεις ανάλογα με τον συμμετέχοντα στην έρευνα, όπως για παράδειγμα άλλες ερωτήσεις έγιναν στην συντονίστρια εκπαιδευτικού έργου των νηπιαγωγών και άλλες στις διευθύντριες και προϊσταμένες των νηπιαγωγείων.

Το δείγμα της έρευνας

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 14 εκπαιδευτικοί που κατείχαν θέση ευθύνης και υπηρετούσαν στα δημόσια νηπιαγωγεία της Λάρισας. Συγκεκριμένα στην έρευνα συμμετείχαν μία συντονίστρια εκπαιδευτικού έργου των νηπιαγωγών, δύο διευθύντριες και έντεκα προϊσταμένες των νηπιαγωγείων της Λάρισας, μία εκ των οποίων υπηρετεί σε τμήμα ένταξης. Εφαρμόστηκε η στρατηγική της σκόπιμης δειγματοληψίας (purposeful ή purposive ή judgmental sampling) σύμφωνα με την οποία επιλέχτηκε σκόπιμα το δείγμα του οποίου τα μέλη εξυπηρετούσαν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους σκοπούς και τα ερωτήματα του υπό διερεύνηση αντικειμένου και μπορούσαν να δώσουν επαρκείς και κατάλληλες πληροφορίες.

Ανάλυση και κατηγοριοποίηση των δεδομένων της έρευνας

Μετά την πραγματοποίηση των συνεντεύξεων και την ηχογράφησή τους πραγματοποιήθηκε η απομαγνητοφώνησή τους «μετεγγραφή» (transcription) ώστε να καταγραφούν οι απόψεις των ερωτηθέντων. Έπειτα αναδύθηκαν κωδικοί και λειτουργικοί ορισμοί που σχετίζονται με τα λεγόμενά τους και δημιουργήθηκαν κατηγορίες και θεματικές αναλύσεις που οδήγησαν στο να σχηματιστούν ευρύτεροι θεματικοί άξονες. Στη συνέχεια, πραγματοποιήθηκε σύγκριση των ατομικών κωδικών που δημιουργήθηκαν από τα λόγια των ερωτηθέντων και στο τέλος δημιουργήθηκαν συγκεντρωτικοί πίνακες για το σύνολο των συμμετεχόντων ανά θεματικό άξονα. Τα αποτελέσματα της έρευνας δεν αναλύθηκαν ποσοτικά, κατηγοριοποιήθηκαν και παρουσιάστηκαν τα λεγόμενα των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Περιορισμοί της έρευνας

Περιορισμοί τέθηκαν από τις συνθήκες διεξαγωγής της έρευνας καθώς όλες οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν εξ αποστάσεως, διαδικτυακά τον Νοέμβριο του 2020 διότι είχε επέλθει περιορισμός της κυκλοφορίας λόγω της υγειονομικής κρίσης και έτσι δεν υπήρχε φυσική επαφή της γράφουσας-ερευνήτριας με τις συμμετέχουσες ερωτηθέντες. Ένα άλλο χαρακτηριστικό ήταν ότι οι νηπιαγωγοί που κατείχαν θέση ευθύνης στην Πρωτοβάθμια Λάρισας ήταν γυναίκες, επομένως όλοι οι συμμετέχοντες ανήκαν στο γυναικείο φύλο.

Στο σημείο αυτό είναι αναγκαίο να τονιστεί πως ακολουθήθηκε σκόπιμη επιλογή του δείγματος, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που κατέχουν θέση ευθύνης και αποτέλεσαν το

δείγμα της έρευνας υπηρετούσαν στα σχολεία της πόλης, καθώς τα νηπιαγωγεία της περιφέρειας είναι τα περισσότερα μονοθέσια και δεν υπηρετεί μεγάλος αριθμός εκπαιδευτικών. Επιπλέον, εκεί φοιτά μικρός αριθμός μαθητών, συχνά δεν υπάρχει ικανοποιητική πρόσβαση στο διαδίκτυο, με αποτέλεσμα σε πολλά από αυτά τα νηπιαγωγεία να μην υπάρχει συμμετοχή παιδιών κατά την υλοποίηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Αποτελέσματα της έρευνας

Οι προϊστάμενοι είναι επιφυλακτικοί και εκφράζουν την αντίθεσή τους ως προς την εφαρμογή της εξΑΕ στο νηπιαγωγείο.

Οι διευθυντές και η συντονίστρια των νηπιαγωγών εκφράζουν θετική στάση για την αναγκαιότητα της εξΑΕ.

Η δια ζώσης εκπαίδευση είναι αναντικατάστατη αντιθέτως η εξΑΕ δεν συμβαδίζει με τους στόχους και τις ιδιαιτερότητες της προσχολικής αγωγής.

Δεν υπάρχει η απαραίτητη υποδομή από υλικοτεχνικό εξοπλισμό και επαρκείς γνώσεις στη χρήση των εξειδικευμένων λογισμικών και των ψηφιακών μέσων για τα εμπλεκόμενα μέλη.

Κατά γενική ομολογία, οι συμμετέχοντες στην έρευνα υποστηρίζουν πως η ύπαρξη της απόστασης μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών μαθητή και νηπιαγωγού στην εκπαιδευτική διαδικασία και η μειωμένη αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση συγκαταλέγονται στα κυριότερα μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Έχουν αναφερθεί από μια μεγάλη μερίδα προϊσταμένων και διευθυντών κάποιοι περιορισμοί όπως η μειωμένη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικτυακή μαθησιακή διαδικασία, λόγω της έλλειψης τεχνολογικών μέσων καθώς και η λανθασμένη επιλογή ώρας για την υλοποίηση του διαδικτυακού μαθήματος από το Υπουργείο Παιδείας διότι αντίκειται στις ανάγκες και στους παιδαγωγικούς στόχους που αφορούν την προσχολική ηλικία.

Αποτελεί κοινό τόπο η πρόταση των προϊσταμένων και διευθυντών για τη βελτίωση της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας στην προσχολική αγωγή. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα εμφανίζονται προβληματισμένοι και δηλώνουν πως οι γνώσεις τους σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ελλιπής. Οι ερωτώμενοι θεωρούν αναγκαία την υποστήριξη από την πλευρά της πολιτείας όσον αφορά την παροχή περισσότερων εκπαιδευτικών πόρων και τη σαφή καθοδήγηση και προετοιμασία από το Υπουργείο Παιδείας. Επίσης, τονίζουν τη σημασία της θετικής στάσης και την αποδοχή του νέου εγχειρήματος από τους εκπαιδευτικούς καθώς και την ενημέρωση των γονέων ώστε να επιτευχθεί η εποικοδομητική συνεργασία.

Τα προβλήματα και οι δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι προϊστάμενοι και οι διευθυντές των νηπιαγωγείων είναι η έλλειψη αναγκαίου εξοπλισμού των εκπαιδευτικών, τα τεχνικά προβλήματα με την πλατφόρμα webex και το διαδίκτυο, η έλλειψη επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών. Επισημαίνουν το γεγονός ότι η ηγεσία και τα στελέχη εκπαίδευσης βρέθηκαν ανέτοιμοι, απροετοίμαστοι και οι εκπαιδευτικοί υπήρξαν αβοήθητοι.

Η στάση των γονέων απέναντι στην εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι θετική, ωστόσο κάποιοι γονείς δυσανασχέτησαν, αδιαφόρησαν και απείχαν από το διαδικτυακό μάθημα.

Εξαιρετική υπήρξε η συνεργασία των προϊσταμένων με τους εκπαιδευτικούς της σχολικής τους μονάδας, ενώ κατά ένα μικρό ποσοστό υπήρξαν και αντιδράσεις και προστριβές μεταξύ των εκπαιδευτικών της σχολικής τους μονάδας καθώς κάποιοι εκπαιδευτικοί αρνούνταν να συμμετάσχουν στην εξΑΕ λόγω έλλειψης ψηφιακών δεξιοτήτων.

Οι εκπαιδευτικοί δεν σκοπεύουν να χρησιμοποιήσουν την εξΑΕ στη σχολική τους μονάδα παρά μόνο σε έκτακτες περιπτώσεις και ανάγκες, ενώ κάποιοι θα τη χρησιμοποιήσουν συμπληρωματικά στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Οι προϊστάμενοι και διευθυντές θεωρούν αναγκαία την κατάλληλη προετοιμασία και οργάνωση της εξΑΕ, μέσω της επιμόρφωσης και τον εφοδιασμό του εκπαιδευτικού καθώς και του μαθητή με τα κατάλληλα μέσα για να ανταπεξέλθουν στην τηλεκπαίδευση.

Συμπεράσματα

Από τη διερεύνηση του θέματος και την ανάλυση των ευρημάτων συνάγονται τα ακόλουθα:

Οι προϊστάμενοι είναι επιφυλακτικοί, εκφράζουν την αντίθεσή τους ως προς την εφαρμογή της εξΑΕ στο νηπιαγωγείο, θεωρούν πως τους επιβλήθηκε από το Υπουργείο λειτουργώντας αιφνιδιαστικά, σε αντιπαραβολή με τους διευθυντές και τη συντονίστρια των νηπιαγωγών οι οποίοι εκφράζουν θετική στάση για την αναγκαιότητα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης όχι μόνο στην παρούσα περίπτωση κατά τη διάρκεια της υγειονομικής κρίσης αλλά και γενικότερα ως μια μορφή καινοτομίας που μπορεί να προσφέρει στη μαθησιακή διαδικασία.

Οι περισσότεροι προϊστάμενοι και διευθυντές συγκλίνουν στη άποψη πως η δια ζώσης εκπαίδευση είναι αναντικατάστατη και ότι η εξ αποστάσεως μάθηση δεν συμβαδίζει με τους στόχους της προσχολικής αγωγής που είναι η βιωματική, η συνεργατική και η ανακαλυπτική μάθηση. Επιβλήθηκε στους εκπαιδευτικούς αναγκαστικά ως μια λύση ανάγκης λόγω της πανδημίας χωρίς να υπάρχει η απαραίτητη τεχνολογική υποδομή και οι ψηφιακές δεξιότητες για τα εμπλεκόμενα μέλη.

Μέσα από τις συνεντεύξεις των προϊσταμένων προκύπτει ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ωθεί στον αποκλεισμό πολλών παιδιών από τη μαθησιακή διαδικασία λόγω της μειωμένης δυνατότητας πρόσβασης των παιδιών στο διαδίκτυο (παρόμοια ευρήματα υπάρχουν και στην Survey on online and distance learning, Τσεχία, Απρίλιος 2020). Παράλληλα όμως μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ένα μέσο για την κάλυψη της απόστασης και είναι ένας τρόπος επικοινωνίας ανάμεσα στους μαθητές, τους συμμαθητές τους και τη νηπιαγωγό τους και επίσης είναι μια μορφή συνέχισης της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Κανελλόπουλος, 2020).

Από την έρευνα και τις απόψεις αρκετών προϊσταμένων και διευθυντών των νηπιαγωγείων αναδεικνύεται η ανάγκη για αλλαγή και προσαρμογή της εκπαιδευτικής προσέγγισης μέσω της χρήσης των νέων τεχνολογιών και του ηλεκτρονικού υπολογιστή στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα θετικά στοιχεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης τόσο για τις σχολικές μονάδες στις οποίες εφαρμόστηκε όσο και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς είναι η καινοτομία, η διατήρηση της επαφής με τους μαθητές τους, ο ελεύθερος πειραματισμός στη διδασκαλία χωρίς χωροχρονικούς περιορισμούς που εφαρμόζεται κυρίως στην ασύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση, η ευελιξία και το ευρύ φάσμα ψηφιακών εργαλείων και εφαρμογών που μπορούσαν να χρησιμοποιήσουν οι εκπαιδευτικοί.

Όσον αφορά τα οφέλη για τους μαθητές είναι ότι κράτησαν ως κάποιο βαθμό την προσωπική επαφή με τους συμμαθητές, τους δασκάλους τους, με το γνωστικό αντικείμενο και συγχρόνως απέκτησαν νέες ψηφιακές ικανότητες σε εφαρμογές και εξοικειώθηκαν με τη χρήση τους. Επιπροσθέτως αναδείχθηκε και δόθηκε ώθηση στη χρήση του ηλεκτρονικού υπολογιστή στη σχολική τάξη.

Τα μειονεκτήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η δυσχερής πρόσβαση στην τεχνολογία, ο αυξημένος φόρτος εργασίας και το άγχος για την εργασία, η περιορισμένη ικανότητα μαθητών και εκπαιδευτικών στη χρήση των ψηφιακών μέσων, η απόσταση μεταξύ των εμπλεκόμενων μελών, η μειωμένη αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση, η μειωμένη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικτυακή μαθησιακή διαδικασία και η λανθασμένη επιλογή ώρας υλοποίησης του μαθήματος. Επιπλέον, αξίζει να αναφερθεί ως μειονέκτημα η απαραίτητη και καθοριστική παρουσία στο μάθημα των γονιών καθώς είναι αυτοί που τις περισσότερες φορές χειρίζονται τα λογισμικά και τα εργαλεία της

πλατφόρμας που χρησιμοποιείται για την υλοποίηση του μαθήματος εξαιτίας της μικρής ηλικίας των μαθητών του νηπιαγωγείου και της έλλειψης ψηφιακών δεξιοτήτων τους.

Ο σημαντικότερος ανασταλτικός παράγοντας για την εφαρμογή της εξΑΕ ήταν η έλλειψη επιμόρφωσης και κατάρτισης των εκπαιδευτικών, καθώς κλήθηκαν να προσαρμοστούν και να αντιμετωπίσουν μία ιδιαίτερη κατάσταση, πρωτοφανής για τα ελληνικά και παγκόσμια δεδομένα, βασιζόμενοι στην αγάπη τους για τους μαθητές τους και στην επαγγελματική ευσυνειδησία τους, με ιδίους πόρους και με μόνη βοήθεια αυτή των συναδέλφων τους.

Επιβεβαιώνοντας τις πρόσφατες διεθνείς έρευνες (Survey on online and distance learning, Ιούνιος 2020) για την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με την αναστολή της λειτουργίας των σχολικών μονάδων οι προϊστάμενοι τονίζουν την έλλειψη εξοπλισμού ηλεκτρονικού υπολογιστή των εκπαιδευτικών καθώς και τα τεχνικά προβλήματα με την πλατφόρμα webex και το διαδίκτυο ως τα κυριότερα προβλήματα που αντιμετώπισαν και θεωρούν καθοριστική και αναγκαία την κατάλληλη προετοιμασία και οργάνωση της εξΑΕ, που θα επιτευχθεί μέσω της επιμόρφωσης και με τον εφοδιασμό του εκπαιδευτικού με τα κατάλληλα μέσα για να ανταπεξέλθει στις νέες προκλήσεις. Επιβάλλεται η πολιτεία να σταθεί αρωγός δίπλα στον εκπαιδευτικό, να τον ενθαρρύνει και να τον βοηθήσει στο δύσκολο έργο του.

Οι σχολικές μονάδες, που μελετήθηκαν μέσω των συμμετεχόντων διευθυντών και προϊσταμένων τους, αποκάλυψαν διαφορετικούς τρόπους προσαρμογής και προσέγγισης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Εξίσου σημαντικό είναι το γεγονός πως χρησιμοποιήθηκαν συγκεκριμένες στρατηγικές από τους εκπαιδευτικούς σε κάθε σχολική μονάδα και αξίζει να σημειωθεί η ικανότητα του καθενός να προσαρμόζεται και να αλλάζει ανάλογα με τις απαιτούμενες ανάγκες στην εκπαίδευση λειτουργώντας σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο σύστημα που έχει ως στόχο την εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας και που αποβλέπει κυρίως στο να προσφέρει στους μαθητές της.

Αυτά τα ευρήματα προσφέρουν κάποιες πρώτες ενδείξεις στους υπεύθυνους χάραξης πολιτικής και στους ηγέτες-διευθυντές των σχολείων ότι η εμπειρία που απέκτησαν από την εξ αποστάσεως διαδικτυακή διδασκαλία και μάθηση, παρόλο που λειτούργησε ως πρόκληση, μπορεί να έχει διαρκή θετικά αποτελέσματα, ανοίγοντας ενδιαφέρουσες δυνατότητες για καινοτομία και νέους τρόπους και μεθόδους διδασκαλίας, ειδικά εάν υποστηρίζονται από κατάλληλη και έγκαιρη επαγγελματική ανάπτυξη και επιμόρφωση.

Προεκτάσεις-Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα προσδίνει έναυσμα για μελλοντική έρευνα όσον αφορά την υλοποίηση της εξΑΕ ως αποκλειστική μέθοδο εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια βαθμίδα εκπαίδευσης και συγκεκριμένα στην προσχολική αγωγή. Θα αποτελούσε πρόκληση η έρευνα να πραγματοποιηθεί σε μεγαλύτερο δείγμα συμμετεχόντων και να επεκταθεί και σε άλλες περιφέρειες της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ακόμη και σε άλλες βαθμίδες. Επίσης, θα ήταν ενδιαφέρον να πραγματοποιηθεί έρευνα με συμμετέχοντες μαθητές και γονείς έτσι ώστε μέσα από τα δεδομένα που θα προκύψουν να δοθεί μία άλλη οπτική της νέας πραγματικότητας.

Για να καταστεί αποτελεσματική και αποδοτική η εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην προσχολική αγωγή είναι αναγκαίο η εκπαιδευτική ηγεσία να σταθεί αρωγός στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών, να ενσκήψει και να αφουγκραστεί τις ανησυχίες και τους προβληματισμούς τους. Το Υπουργείο Παιδείας να αξιοποιήσει την εμπειρία και τη γνώση σε θέματα ψηφιακής εκπαίδευσης όπως καταγράφεται στο Ευρωπαϊκό Πλαίσιο DigCompEdu και να οργανώσει σε αυτή τη βάση την επιμόρφωσή τους, την αξιοποίηση πλατφορμών, εργαλείων και προγραμμάτων κατάρτισης. Θα ήταν σημαντικό να εφοδιάσει τις νηπιαγωγούς με εκπαιδευτικό υλικό κατάλληλο για την εξ αποστάσεως διδασκαλία καθώς και με τεχνολογικό εξοπλισμό όπως και τους μαθητές. Επιπλέον, θα πρέπει η πολιτεία να λάβει υπόψη τις ιδιαιτερότητες της νηπιακής ηλικίας ώστε η υλοποίηση της εξΑΕ να αποβεί μία ευχάριστη και δημιουργική εκπαιδευτική διαδικασία για τους μαθητές.

Αξίζει να αναφερθεί πως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να υλοποιηθεί σαν συνδυαστική- συμπληρωματική μέθοδος μάθησης καθώς με την ήδη υπάρχουσα εμπειρία του προηγούμενου έτους στην εξΑΕ μπορούν να διατυπωθούν νέοι στόχοι και να αξιοποιηθούν νέες ιδέες προσθέτοντας στη μαθησιακή διαδικασία και μια τεχνολογική διάσταση.

Κρίνεται σκόπιμο να τονιστεί πως η έρευνα πραγματοποιήθηκε το Νοέμβριο του 2020 και οι συμμετέχοντες θεωρούσαν αναγκαία την απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων, εντούτοις το Υπουργείο Παιδείας υλοποίησε επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην εξΑΕ και χορήγησε σε μεγάλο αριθμό μαθητών εξοπλισμό το α΄ εξάμηνο του 2021.

Αναφορές

Alexiadou, A. (2011). Η Αναθεώρηση του Νομοθετικού και Λειτουργικού πλαισίου του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου. Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 7(1), 118-124. doi:https://doi.org/10.12681/jode.9772, Ανακτήθηκε στις 3/9/2020

Barbour, M.K. (2016). Virtual education. Not ready yet for prime time? In: W. J. Mathis& T. Trujilla (Eds.), The Test-Based Education Reforms: Lessons from a failed Agenda (pp.407-429) Charlotte, NC: Information Age Publishing

Chen, G., & Chiu, M. M. (2008). Online discussion processes: Effects of earlier messages' evaluations, knowledge content, social cues and personal information on later messages. *Computers & Education*, *50*(3), 678-692.

European Framework for the Digital Competence of Educators: DigCompEdu https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research reports/european-framework-digital-competence-educators-digcompedu

Haring-Smith, T. (1993). *Learning together: An introduction to collaborative learning*. HarperCollins College Publ.

Kerres, M., K. (2001). Multimediale und telemediale Lernumgebungen. Konzeption und Entwicklung. München: Oldenbourg Verlag. Kron, F., (2012).

Marshall, C., & Rossman, G. B. (2014). *Designing qualitative research*. Sage publications.

Moore, M.G., & Kearsley, G. (2012). Distance education: A systems view of online learning. Belmont, CA: Wadsworth

Sewart, D., Keegan, D., & Holmberg, B. (Eds.). (2020). *Distance education: International perspectives*. Routledge.

Simonson, Smaldino, Albright & Zvacek, (2009). *Teaching and Learning at a Distance: Foundations of Distance Education, 4th Edition*

Survey on online and distance learning – Results, School Education Gateway Europe's online platform for school education https://www.schooleducationgateway.eu/en/pub/viewpoints/surveys/survey-on-online-teaching.htm, Ανακτήθηκε στις 22/9/2020

Αθανασούλα –Ρέππα, Α.(2006). Ο ρόλος του καθηγητή –συμβούλου στην ΑεξΑΕ, Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Στοιχεία θεωρίας και πράξης, εκδ. Προπομπός, Αθήνα.

Αναστασιάδης, Π. (2008). Ζητήματα Παιδαγωγικού Σχεδιασμού για την Διδακτική Αξιοποίηση της Διαδραστικής Τηλεδιάσκεψης σε Περιβάλλον Μικτής –Πολυμορφικής- Μάθησης Κοινωνικο Εποικοδομητική Προσέγγιση. Στο Αναστασιάδης, Π. (Επ.), Η Τηλεδιάσκεψη στην Υπηρεσία της Δια Βίου Μάθησης και της Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης: *Παιδαγωγικές Εφαρμογές Συνεργατικής Μάθησης από Απόσταση στην Ελληνική Τριτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Βασάλα, Π. (2005). Εξ Αποστάσεως Σχολική Εκπαίδευση. Στο Α. Λιοναράκης. (Επιμ.), Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές Εφαρμογές. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βέργου, Μ., Κουτσούμπα, Μ., & Μουζάκης, Χ. (2016). Συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη νηπιακή ηλικία μέσα από το παράδειγμα μιας έρευνας δράσης στη

μουσειακή αγωγή. Ανοικτή Εκπαίδευση: Το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 11, 24-39. doi:https://doi.org/10.12681/jode.10860, Ανακτήθηκε στις 17/9/2020

Ευμορφοπούλου, Ε., & Λιοναράκης, Α. (2015). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μεικτά και πολυμορφικά μοντέλα. Στο Α. Λιοναράκης, Σ. Ιωακειμίδου, Ε. Μανούσου, Μ. Νιάρη, Α. Χαρτοφύλακα & Σ. Παπαδημητρίου (Επιμ.). 8ο Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση « Καινοτομία και Έρευνα», 7-8 Νοεμβρίου 2015 (τόμ.2, μέρος Α΄, σσ. 168-182). Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από http://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/37

Κανελλόπουλος Αθανάσιος, Μαρία Ι. Κουτσούμπα, (2020), Η Έρευνα για την Τηλεδιάσκεψη στην εξΑΕ. Μία Βιβλιογραφική Ανασκόπηση, Ανοικτή Εκπαίδευση το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία 15(2):54, January 2020, DOI: 10.12681/jode.21619, Ανακτήθηκε στις 4/10/2020

Καραντζής, Ι. (2007). *Εφαρμογές βασικών αρχών της μάθησης στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Gytenberg

Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασία μάθησης. Στο Α. Λιοναράκης, (Επιμ), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Παιδαγωγικές και Τεχνολογικές εφαρμογές*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Λιώτσος, Κ. (2007). Υβριδική οργάνωση της εκπαίδευσης με χρήση τεχνολογιών Διαδικτύου. Ανακτήθηκε στις 2/11/2020 από http://ikee.lib.auth.gr/record/75686/files/gri-2007- 566.pdf ΑΠΘ

Παπαδημητρίου, Σ., & Λιοναράκης, Α. (2016). Ο Ρόλος του Καθηγητή-Συμβούλου και η ανάπτυξη μηχανισμού υποστήριξής του στην εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 5(2A), 38-55.

Παπανικολάου, Κ., & Μανούσου, Ε. (2019). Συμπληρωματική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μία Έρευνα Δράσης για την αναπλήρωση των μαθημάτων για τους μαθητές που απουσιάζουν περιστασιακά από το σχολείο. Ανοικτή Εκπαίδευση, 15(1), 184-201 - ejournals.epublishing.ek.t.gr., Ανακτήθηκε στις 17/9/2020

Σοφός Α, Κώστας Α. & Παράσχος Β. (2015). Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση, διαθέσιμο στο Αποθετήριο Κάλλιππος και στη θέση https://repository.kallipos.gr/handle/11419/182.

Τσιώλης, Γ. (2014). Μέθοδοι και τεχνικές ανάλυσης στην ποιοτική κοινωνική έρευνα. *Αθήνα: Κριτική*.

Ο ρόλος των ΤΠΕ στην διοίκηση των σχολείων στην Ελλάδα και οι κυριότεροι παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτό

Γεωργιάδης Αναστάσιος
Πληροφορικής, ΠΕ86, Εκπαιδευτικός ΣΔΕ ΛΑΓΚΑΔΑ,
ageorgiadis1971a@gmail.com

Σεϊτανίδης Μιχαήλ
Προπτυχιακός φοιτητής
mseitan@yahoo.com

Περίληψη

Είναι δεδομένο πως η σημαντικότητα της αποστολής του σχολείου είναι από όλους αναμφισβήτητη. Αρχικά, στην επίτευξη αυτής της αποστολής συμβάλλει σε μεγάλο βαθμό η άσκηση της διοίκησης, η οποία θα πρέπει να προσαρμόζεται στα σύγχρονα δεδομένα, λαμβάνοντας υπόψιν τους τυχόν περιορισμούς της ισχύουσας νομοθεσίας. Παράλληλα, στη συγκεκριμένη εργασία γίνεται προσπάθεια να αναδειχθεί ο ρόλος των ΤΠΕ τόσο στην διοίκηση των σχολείων στον ελλαδικό χώρο όσο και στους κυριότερους παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτό. Επιπρόσθετα, τα ερευνητικά ευρήματα απέδειξαν την αξία του ρόλου των ΤΠΕ στην διοίκηση των σχολείων, ως εργαλείο, συνεισφέροντας στη βελτίωση της απόδοσης και στη μείωση του κόστους. Τέλος ανέδειξαν ως κυριότερους παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτά την ύπαρξη επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού και την συντήρηση και τον εκσυγχρονισμό του υπάρχοντος εξοπλισμού.

Λέξεις κλειδιά: Διοίκηση σχολείων, Ρόλος ΤΠΕ, Κυριότεροι παράγοντες.

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Κουτούζη (2008), η σχολική διοίκηση είναι η διεργασία συντονισμού μαθητών, δασκάλων, βοηθητικού προσωπικού, δραστηριοτήτων και υπαρχόντων μέσων για την παροχή μιας αποτελεσματικής εκπαίδευσης. Διακρίνεται σε τέσσερα στάδια:

α. Τον προγραμματισμό (σε αυτό το στάδιο τίθενται οι στόχοι του οργανισμού),

β. την οργάνωση (αρμοδιότητες δηλαδή του εργαζόμενου μέσα στον οργανισμό, πόροι και υλικοτεχνική υποδομή),

γ. τη διεύθυνση, όπου οι εργαζόμενοι καθοδηγούνται για την επίτευξη των στόχων,

δ. τον έλεγχο, όπου πιστοποιούνται αν οι ενέργειες που έχουν γίνει προσφέρουν το αναμενόμενο αποτέλεσμα (Σαΐτης, 2000).

Από την πλευρά του Σαΐτη (2007), η διοίκηση στην εκπαίδευση είναι σύστημα δράσης που ασχολείται με την ορθολογική διαχείριση των διαθέσιμων πόρων (ανθρώπινων και μη), για την πραγματοποίηση των επιδιωκόμενων στόχων. Αυτά επιχειρούνται μέσω του έργου της που αποβλέπει ταυτόχρονα σε ορισμένους συγκεκριμένους στόχους, όπως:

- Στον προσδιορισμό των στόχων οι οποίοι απορρέουν από τη σύμπραξη των μελών της κοινότητας της εκπαιδευτικής μονάδας.
- Στην εφαρμογή κανονισμού, ο οποίος θα αφορά την οργάνωση και τη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας.
- Στη δημιουργία αλλά και τη διατήρηση κατάλληλου συνεργατικού περιβάλλοντος με όφελος των μελών και του συνόλου της εκπαιδευτικής μονάδας.
- Στην βέλτιστη χρήση των διαθέσιμων πόρων, ανθρώπινων και μη, για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.
- Στον υπολογισμό της αποτελεσματικότητας του οργανισμού και τον προσδιορισμό τυχόν αποκλίσεων μεταξύ των επιδόσεων που προγραμμάτισε και των επιδόσεων που πέτυχε.

- Στην προσαρμογή των στόχων με βάση τις συνθήκες του εξωτερικού περιβάλλοντος στο οποίο ανήκει η εκπαιδευτική μονάδα.

Συνοπτικά, θα λέγαμε ότι η σχολική διοίκηση αποτελεί ένα σύστημα που χρησιμοποιεί ορθολογικά τους διαθέσιμους ανθρώπινους και μη πόρους, με σκοπό την επίτευξη των επιδιωκόμενων στόχων. Παρ' όλα αυτά, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, οι βασικότερες αποφάσεις που αφορούν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, λαμβάνονται από την κεντρική διοίκηση με αποτέλεσμα ο διευθυντής συχνά θεωρείται απλά διεκπεραιωτής εγκυκλίων με άνωθεν προέλευση (Μανταλιά, 2018).

Έτσι το σύγχρονο εκπαιδευτικό management, πρέπει να ανταποκρίνεται στις λειτουργίες της σημερινής ηλεκτρονικής πραγματικότητας και δεν είναι δυνατόν να παραμένει κολλημένο σε απαξιωμένες λειτουργίες ολοκλήρωσης διοικητικών ζητημάτων (Oboegbulem & Ugwu, 2013. Δαγδιλέλης, 2005. Μπάκας, 2009. Νάκος, 2009).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη του ρόλου των ΤΠΕ στην διοίκηση της εκπαίδευσης, στον ελλαδικό χώρο. Ειδικότερα διερευνάται αν είναι σημαντικός ο ρόλος των ΤΠΕ στη διοίκηση της εκπαίδευσης και ποιοι παράγοντες συμβάλλουν σε αυτό.

Στη συνέχεια, παρουσιάζεται γενικά ο ρόλος των ΤΠΕ στη σύγχρονη διοίκηση της εκπαίδευσης, παρουσιάζονται και αναλύονται έρευνες σχετικά με τον ρόλο των ΤΠΕ στη διοίκηση της εκπαίδευσης στον ελλαδικό χώρο και τέλος εξάγονται συμπεράσματα και εκφράζονται παρατηρήσεις και προτάσεις για μελλοντικά βήματα.

Ο ρόλος των ΤΠΕ στη σχολική διοίκηση

Γενικά

Στη σημερινή πραγματικότητα, η συνεισφορά του διευθυντή είναι σημαντική όσον αφορά την εισαγωγή των ΤΠΕ στα σχολεία, αφού θα πρέπει να κινηθεί κατάλληλα, ώστε να εφαρμόσει ένα μοντέλο διοίκησης, που θα θεμελιώνεται στις ΤΠΕ, έχοντας παράλληλα ο ίδιος τις ικανότητες αξιοποίησής τους και αποτελώντας έτσι παράδειγμα προς μίμηση για τους εκπαιδευτικούς στην προσπάθεια του να αποκτήσουν μια θετική στάση απέναντί τους. Μάλιστα, η κατάλληλη στάση και η παρότρυνσή του, ώστε το εκπαιδευτικό προσωπικό να αξιοποιεί τις ΤΠΕ, θα έχουν ακόμη καλύτερα αποτελέσματα, εφόσον προηγουμένως οι εκπαιδευτικοί έχουν ενημερωθεί, τόσο για την ύπαρξη της αναγκαίας υλικοτεχνικής υποδομής όσο και τον τρόπο χρήσης της (Polizzi, 2011).

Όπως λοιπόν ειπώθηκε, οι ΤΠΕ είναι απαραίτητο να αξιοποιηθούν στην εκπαίδευση. Η αξιοποίηση αυτή μπορεί να γίνει με τρείς τρόπους, οι οποίοι είναι, ως εργαλείο καινοτομίας, ψηφιακού γραμματισμού και εκπαιδευτικής διοίκησης (Baron & Bruillard, 2003; Drent & Meelissen, 2008). Εργαλείο διοίκησης που επισημαίνεται μέσω της ανάγκης ύπαρξης ενός πληροφοριακού συστήματος, το οποίο θα βοηθάει στην ευκολότερη πραγματοποίηση των διοικητικών εργασιών (Telem, 2003; Carter, 2005), καθώς και στη σχέση του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς και με τους γονείς (Telem & Pinto, 2006).

Τα λεγόμενα «Πληροφοριακά Συστήματα Διοίκησης», είναι μια τεχνολογία, η οποία βοηθάει στη συλλογή, την αποθήκευση, τη διαχείριση, την ανάλυση και την παρουσίαση δεδομένων, μεγάλου όγκου πληροφοριών, έτσι ώστε να ληφθούν οι βέλτιστες αποφάσεις. Ο ρυθμός, με τον οποίο χρησιμοποιούνται τα πληροφοριακά συστήματα στην εκπαίδευση, δεν είναι ίδιος με τον ρυθμό με τον οποίο χρησιμοποιούνται τα πληροφοριακά συστήματα σε διαφορετικούς τομείς. Παρ' όλα αυτά, στον χώρο της διαχείρισης της πληροφορίας, η σημασία της συστηματικής συγκέντρωσης, επεξεργασίας και ανάλυσης των εκπαιδευτικών δεδομένων, είναι πλέον αναγνωρισμένη από όλους με στόχο να παραχθούν αξιοποιήσιμες πληροφορίες προς βοήθεια διδακτικών και διοικητικών εφαρμογών (Kruck, Mathieu, & Mitri, 2013).

Επιπλέον, κάποια από τα πλεονεκτήματα των Πληροφοριακών Συστημάτων που χρησιμοποιούνται στην εκπαίδευση θα μπορούσαν να είναι τα εξής:

✓ Βοηθούν στην πληρέστερη και άμεση πληροφόρηση κάθε συμβαλλόμενου μέρους (όπως σχολικές μονάδες, γονείς, κηδεμόνες και κεντρική διοίκηση).

✓ Η βέλτιστη πληροφόρηση προάγει την υπευθυνότητα της διοίκησης του εκπαιδευτικού οργανισμού, στους τομείς της διαφάνειας και της διεκπεραίωσης κάθε διοικητικής ενέργειας ενώ παράλληλα ενισχύει και επίσης τη διασυνδεσιμότητα των σχολικών δικτύων.

✓ Το απλό, εύχρηστο και φιλικό περιβάλλον βοηθάει τους χρήστες στη διαχείριση, τόσο των περίπλοκων όσο και των τυποποιημένων διαδικασιών, συμβάλλοντας στη μείωση των απαραίτητων ανθρωποωρών.

✓ Προσφέρουν ασφαλή διακίνηση των δεδομένων και παρέχουν αντίγραφα ασφαλείας, σε αντίθεση με τα αναλογικά αρχεία, τα οποία ανά πάσα στιγμή κινδυνεύουν να χαθούν ή να καταστραφούν.

✓ Συμβάλλουν στην αύξηση της απόδοσης μέσω συνεργασίας (με τη χρήση του διαδικτύου) χωρίς τοπικούς ή χρονικούς περιορισμούς.

✓ Βοηθούν στην επικαιροποίηση στοιχείων της σχολικής μονάδας για στατιστικούς λόγους ή όχι, καθώς και στην βελτιωμένη διαχείριση των πόρων της σχολικής μονάδας (Μαραβέλια, 2017).

Έρευνες

Αν και στην ελληνική βιβλιογραφία υπάρχουν λίγες έρευνες για τη χρήση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διοίκηση, στον ελλαδικό χώρο, θεωρείται δεδομένο, ότι η ραγδαία ανάπτυξη των ΤΠΕ συνέβαλλε στην αναβάθμιση και την αποτελεσματικότητα της σχολικής διοίκησης, ενώ η στάση κάποιων να το αμφισβητούν αποτελεί άρνηση της αλήθειας. Συγκεκριμένα, η συνεισφορά των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διοίκηση, σχετίζεται με την αναδιοργάνωση, την καλύτερη απόδοση και την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί στα πλαίσια μιας σχολικής μονάδας (Μανταλιά, 2018).

Για παράδειγμα, αποτελούν ένα σημαντικό εργαλείο για την διαχείριση πληροφοριακών δεδομένων μέσω της αναζήτησης, της εύρεσης, την αποθήκευσης και της αναπαραγωγής πληροφοριών, συντελώντας στην αποδοτική γραμματειακή υποστήριξη της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Επιπλέον, προσφέρουν ευκολότερη και γρηγορότερη πρόσβαση σε επαναλαμβανόμενες εργασίες, απλούστευση των διοικητικών εργασιών, εξοικονόμηση χρημάτων και χρόνου και όλα αυτά με περιβαλλοντικά οφέλη (Δημακόπουλος & Παναγιωτόπουλος, 2011).

Επίσης, συμβάλλουν σε ταχύτητα, ακρίβεια και ενδυνάμωση, κυρίως μέσω του διαδικτύου, της επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων που συμμετέχουν στη διαδικασία της εκπαίδευσης (Νάκος, 2009). Η επικοινωνία αυτή μπορεί να απευθύνεται και σε γονείς ή κηδεμόνες και να αφορά μεταξύ άλλων με την αξιολόγηση των μαθητών στα μαθήματα, τις βαθμολογίες τους σε κάθε εξέταση, την ημερομηνία, το πλήθος και την συχνότητα των εξετάσεων, το πλήθος των γραπτών εξετάσεων, τον μέσο όρο της τάξης (Μπαλτογιάννης, Τίκβα, & Μαλαθούνη, 2012).

Επιπρόσθετα, οι νέες τεχνολογίες και η ηλεκτρονική διακυβέρνηση συντελούν σε μεγάλο βαθμό και με μεγάλη αποτελεσματικότητα στην αποδοτική ύπαρξη των ηλεκτρονικών υπηρεσιών, οι οποίες λαμβάνουν χώρα, με την χρήση των πληροφοριακών συστημάτων, στους σχολικούς οργανισμούς και σχετίζονται με πρακτικά θέματα, όπως είναι τα παρακάτω (Δαγδιλέλης, 2005. Μπάκας, 2009. Νάκος, 2009):

- **Την πιο αποτελεσματική γραμματειακή υποστήριξη και μηχανική οργάνωση της εκάστοτε σχολικής μονάδας,** όπως είναι π.χ. το ηλεκτρονικό πρωτόκολλο, στο οποίο ενσωματώνονται πράξεις, όπως είναι η έκδοση, η δημοσίευση και παραλαβή εγγράφων κάθε είδους και το οποίο θα πρέπει να είναι άμεσα προσβάσιμο σε κάθε ενδιαφερόμενο που τον αφορά, η χρήση της κατάλληλης διαδικτυακής φόρμας συναλλαγών και η λήψη ενημερώσεων για την κατάσταση της κάθε υπόθεσης που τον ενδιαφέρει. Ακόμα, με τη χρήση των πληροφοριακών συστημάτων, είναι δυνατή η έκδοση μαθητικών

ενημερωτικών εντύπων, που μπορεί να αναφέρονται σε εγγραφές, έλεγχο φοίτησης, καταγραφή και εκτύπωση των βαθμών των μαθητών, σχεδίαση διοικητικών προγραμμάτων, η προετοιμασία του ωρολογίου προγράμματος και η καταγραφή των απουσιών.

- **Την απρόσκοπτη ηλεκτρονική επικοινωνία και ψηφιακές συναλλαγές**, όπως π.χ. η αμφίδρομη επικοινωνία με τους μαθητές, με τους γονείς - κηδεμόνες, με τα στελέχη και το προσωπικό της σχολικής μονάδας ή με συναδέλφους άλλων εκπαιδευτικών μονάδων σε οποιαδήποτε τοποθεσία στον κόσμο, με κάθε εκπαιδευτικό και τοπικό φορέα, συμμετοχή σε online εκπαιδευτικές κοινότητες (online communities). Αυτά μπορούν να επιτευχθούν και μέσω της σύνταξης και αποστολής ηλεκτρονικών μηνυμάτων, ή της χρήσης της ηλεκτρονικής σελίδας της εκάστοτε εκπαιδευτικής μονάδας και μπορούν ειδικότερα να αφορούν κάποια εκδήλωση, ηλεκτρονική ενημέρωση για νομοθεσία και θεσμικό πλαίσιο, διδακτέα ύλη, ύλη εξετάσεων για κάθε μάθημα και για τα έκτακτα εισερχόμενα έγγραφα. Επίσης, υπάρχει γρήγορη προσβασιμότητα σε υπηρεσίες του ΥΠΠΕΘ χρησιμοποιώντας το Πανελλήνιο Σχολικό Δίκτυο.
- **Την καταγραφή και επεξεργασία πολλών στοιχείων που αφορούν τη λειτουργία του σχολείου**, όπως είναι η καταγραφή της περιουσίας της σχολικής μονάδας, η διαχείριση των οικονομικών αυτής (μισθοδοσία προσωπικού, αποδοχές), καθώς και οι αποστολές στατιστικών, με σκοπό η κεντρική υπηρεσία του ενδιαφερόμενου υπουργείου να έχει μια σαφή εικόνα π.χ. του συνόλου των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Επιπλέον, οδηγεί στην υλοποίηση και διαχείριση βάσεων δεδομένων για την ύπαρξη και λειτουργία βιβλιοθηκών και προσβασιμότητα σε εκπαιδευτικό υλικό ψηφιακής μορφής. Όλα τα εν λόγω στοιχεία είναι πολύ σημαντικά, ώστε να λειτουργήσει αποδοτικότερα μια σχολική μονάδα και οι ιεραρχικά ανώτερες εκπαιδευτικές υπηρεσίες, οι οποίες τα ζητούν ουκ ολίγες φορές.
- **Την τήρηση σε πολλά αρχεία, τα οποία συντάσσουν ηλεκτρονικά έγγραφα και αντίγραφα**, όπως για παράδειγμα, η τήρηση των αρχείων με τους μαθητές και το προσωπικό, τη σύνταξη των ελέγχων επίδοσης, τα αποδεικτικά της φοίτησης και τα απολυτήρια, αρχεία με το υλικό της σχολικής μονάδας, την καταχώρηση μαθητών με ειδικές ανάγκες και την οργάνωση των προγραμμάτων που τους στηρίζουν, την εξέλιξη του σχεδίου και των πολιτικών της σχολικής μονάδας, την τήρηση του αρχείου με τους επισκέπτες κ.λ.π.
- **Τις υποβολές των αιτήσεων με ηλεκτρονικό τρόπο**, όπως είναι η βεβαίωση σπουδών, νομιμοποιητικά έγγραφα, δικαιολογητικά συμμετοχών, εκδόσεις τίτλων και πολλά άλλα, αποσκοπώντας στην ευέλικτη και γρήγορη ευκολία των φορέων που συναλλάσσονται μέσα και έξω από το πλαίσιο της σχολικής κοινότητας.

Στο ίδιο πλαίσιο, η Προκοπιάδου (2009), μελέτησε τη χρηστικότητα των ΤΠΕ στη διοίκηση της εκπαίδευσης και τους παράγοντες που συμβάλλουν στην τεχνολογική αναβάθμιση των εργασιών διοικητικής φύσης, που εκτελούνται σε σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Διαπιστώθηκε, μεταξύ άλλων, πως οι ΤΠΕ διευκολύνουν τη γραφειοκρατική διαδικασία, όμως απαιτείται συνεχής επιμόρφωση στη χρήση τους και εξασφάλιση κονδυλίων για τη συντήρηση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Δεν υπάρχει ένα ενιαίο πληροφοριακό σύστημα, το οποίο θα διευκολύνει τις εργασίες, (καθώς η έρευνα έγινε πριν την καθιέρωση του myschool) ούτε συνεχής επιμόρφωση των στελεχών σε θέματα διοικητικής αξιοποίησης των ΤΠΕ. Φάνηκε επίσης η αδυναμία των σχολικών βιβλιοθηκών να βοηθήσουν τη διοίκηση, λόγω απουσίας έμπειρου προσωπικού, κατάλληλης υποδομής και εγκαταστάσεων.

Επιπλέον, οι Δαδαμόγια, Οικονόμου και Κρύσιλας (2010), διερεύνησαν τον εξοπλισμό των ΤΠΕ σε σχολικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, τον βαθμό γνώσης των διευθυντών σε θέματα χρήσης των ΤΠΕ, τις απόψεις τους για τη διαδικτυακή χρήση στο σχολείο και την ανάγκη τους για επιμόρφωση. Τα δεδομένα έδειξαν πως οι διευθυντές

είναι μεν εξοικειωμένοι με τα νέα μέσα και στην πλειοψηφία τους, έχουν λάβει σχετική πιστοποίηση, όμως αισθάνονται πως δεν διαθέτουν επάρκεια σχετικών γνώσεων, γι' αυτό και επιθυμούν περισσότερη επιμόρφωση. Επίσης, στα σχολεία που ασκούν τα καθήκοντά τους δεν υπάρχουν πολλοί ηλεκτρονικοί υπολογιστές, ενώ ο εξοπλισμός χρησιμοποιείται κυρίως από τους ίδιους.

Ακόμη, ο Παπαδάκης (2010), διερεύνησε τις στάσεις των διευθυντών και διευθυντριών απέναντι στις ΤΠΕ και το πώς αυτές συμβάλλουν στη διοίκηση. Μεταξύ των κυριότερων συμπερασμάτων, συγκαταλέγεται και το ότι οι διευθυντές με θετική στάση απέναντι στις ΤΠΕ έχουν και θετική στάση στο να τις χρησιμοποιούν στην άσκηση των διοικητικών καθηκόντων τους. Επίσης, δηλώνουν την ανάγκη τους για περαιτέρω επιμόρφωση. Το έργο τους δυσχεραίνεται, ακόμη κι αν είναι θετικοί απέναντι στη χρήση των ΤΠΕ, από την έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού, σχετικής επιμόρφωσης και οικονομικής στήριξης.

Οι Δημακόπουλος και Παναγιωτακόπουλος (2011), διερεύνησαν τις στάσεις και τις απόψεις διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Αχαΐας με τον βαθμό υποστήριξης του διοικητικού έργου τους από τις ΤΠΕ και με τον βαθμό χρήσης του υπολογιστή από τους ίδιους. Φάνηκε η θετική τους στάση απέναντι στις ΤΠΕ, εξ αιτίας του ότι τους βοηθάει στην διεκπεραίωση των διοικητικών καθηκόντων τους. Εκφράστηκε και μια επιφυλακτική στάση απέναντι στη χρήση των νέων μέσων στη διοίκηση, κυρίως λόγω έλλειψης τακτικής συντήρησης και έμπειρου γραμματειακού προσωπικού.

Τέλος η Μανταλιά (2018), προσπάθησε να διερευνήσει:

- ✓ Τις απόψεις και τις στάσεις των διευθυντών και των εκπαιδευτικών απέναντι στις νέες τεχνολογίες, που υποστηρίζουν το διοικητικό και γραφειοκρατικό κομμάτι της σχολικής μονάδας,
- ✓ την αποτύπωση του πλαισίου ανάθεσης καθηκόντων διαχειριστή Τ.Π.Ε στη σχολική μονάδα και να διαπιστωθεί, εάν η κατανομή των εργασιών που έχουν σχέση με τις Τ.Π.Ε γίνεται σε όλους ή επιβαρύνεται μόνο ένα μέρος των εκπαιδευτικών και σε ποια έκταση,
- ✓ το βαθμό ετοιμότητας των Διευθυντών και των εκπαιδευτικών στη χρήση των Τ.Π.Ε και αν μπορούν να ανταποκριθούν στις διοικητικές ανάγκες της σχολικής μονάδας,
- ✓ την αναγκαιότητα επιμόρφωσης των διευθυντών αλλά και των εκπαιδευτικών, σε θέματα ηλεκτρονικής διακυβέρνησης και εξειδικευμένης χρήσης των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική οργάνωση και διοίκηση των σχολείων,
- ✓ εάν η οικονομική ενίσχυση των σχολικών μονάδων, βάσει των ιδιαίτερων χαρακτηριστικών και αναγκών τους είναι αρκετή, προκειμένου να αντιμετωπίσουν ζητήματα, όπως είναι, για παράδειγμα, η αναβάθμιση του υφιστάμενου εξοπλισμού, η διαμόρφωση κατάλληλων υποδομών για τη στέγαση και η αποδοτική λειτουργία των διαθέσιμων τεχνολογικών μέσων και εργαλείων(καλή προσβασιμότητα, χρηστικότητα χώρου).

Τα ερευνητικά αποτελέσματα έδειξαν ότι:

1. Η εισαγωγή των Τ.Π.Ε στην διοίκηση του σχολείου είναι πολύ χρήσιμη.
2. Ο τεχνολογικός εξοπλισμός του σχολείου χρησιμοποιείται για την διεκπεραίωση των διοικητικών εργασιών.
3. Η χρήση των Τ.Π.Ε βοηθάει πάρα πολύ στην αμεσότητα και την πληρότητα ενημέρωσης, στη μείωση γραφειοκρατίας στη μείωση κόστους, στην προβολή του έργου της σχολικής μονάδας και στη βελτίωση διοικητικού έργου.
4. Χρειάζεται εκσυγχρονισμός του εξοπλισμού.
5. Χρειάζεται επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Συμπερασματικά, η έρευνα που πραγματοποιήθηκε για τον ελλαδικό χώρο έδειξε ότι:

α) Οι ΤΠΕ διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο, ως εργαλείο, στη διοίκηση της εκπαίδευσης (Δαδαμόγια κ.ά., 2010. Δημακόπουλος & Παναγιωτακόπουλος, 2011. Μανταλιά, 2018. Μαραβέλια, 2017. Μπαλτογιάννης κ.ά., 2012. Παπαδάκης, 2010. Προκοπιάδου, 2009),

ενώ παράλληλα συνδράμουν στη βελτίωση της απόδοσης (Δαγδιλέλης, 2005. Δημακόπουλος & Παναγιωτακόπουλος, 2011. Μανταλιά, 2018. Μαραβέλια, 2017. Μπάκας, 2009. Νάκος, 2009. Προκοπιάδου, 2009) και στη μείωση του κόστους (Δημακόπουλος & Παναγιωτακόπουλος, 2011. Μανταλιά, 2018)

β) Οι κυριότεροι παράγοντες που συμβάλουν στην εδραίωση του ρόλου των ΤΠΕ στην διοίκηση της εκπαίδευσης, είναι η ύπαρξη επιμόρφωσης του εκπαιδευτικού προσωπικού σε θέματα αξιοποίησης των ΤΠΕ (Δαδαμόγια κ.ά., 2010. Μανταλιά, 2018. Παπαδάκης, 2010. Προκοπιάδου, 2009) η συντήρηση και ο εκσυγχρονισμός του υπάρχοντος εξοπλισμού (Δαδαμόγια κ.ά., 2010. Δημακόπουλος & Παναγιωτακόπουλος, 2011. Μανταλιά, 2018. Παπαδάκης, 2010. Προκοπιάδου, 2009).

Θα πρέπει όμως να τονισθεί, ότι όλα τα παραπάνω ερευνητικά ευρήματα, αναφέρονται στην περίπτωση που ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας έχει την εξουσιοδότηση να τα εφαρμόσει και με τους περιορισμούς της νομοθεσίας, όσον αφορά τα προσωπικά δεδομένα.

Επίσης, θα πρέπει να αναφερθεί, ότι αποτελεί σωστή επιλογή όσον αφορά τη σχολική διοίκηση και όχι μόνο, η χρήση του πληροφοριακού συστήματος myschool, το οποίο εφαρμόζεται σήμερα από τα σχολεία στην Ελλάδα. Η σημασία αυτής της επιλογής έχει αναγνωρισθεί και για αυτό, το myschool όχι μόνο χρησιμοποιείται, αλλά και εμπλουτίζεται με επιπλέον δυνατότητες σε τακτά χρονικά διαστήματα.

Εν κατακλείδι, θα πρέπει να επισημανθεί η χρησιμότητα αυτής της ερευνητικής εργασίας λαμβάνοντας υπόψιν, τόσο την κοινωνική αποστολή του σχολείου όσο και της συμβολής της διοίκησης στην επίτευξη της (καθώς και το σχολείο θεωρείται οργανισμός). Έτσι, η έρευνα που θα αποσκοπεί στην βέλτιστη άσκηση σχολικής διοίκησης στον ελλαδικό χώρο και όχι μόνο, θα πρέπει να συνεχιστεί, ώστε να αναδειχθούν όλα εκείνα τα μέσα, οι τεχνικές και οι συνθήκες, που θα συμβάλλουν σε αυτή την κατεύθυνση.

Αναφορές

Baron, G., & Bruillard, E. (2003). Information and communication technology: models of evaluation in France. *Evaluation And Program Planning*, *26*(2), 177-184. doi: 10.1016/s0149-7189(03)00007-7.

Carter, D. (2005). Distributed practicum supervision in a managed learning environment (MLE). *Teachers And Teaching*, *11*(5), 481-497. doi: 10.1080/13540600500238501.

Drent, M., & Meelissen, M. (2008). Which factors obstruct or stimulate teacher educators to use ICT innovatively. *Computers & Education*, *51*(1), 187-199. doi: 10.1016/j.compedu.2007.05.001.

Kruck, S., Mathieu, R., & Mitri, M. (2013). Research in Information Systems Education: Scope and Productivity. *Journal Of Computer Information Systems*, *54*(1), 34-41. doi: 10.1080/08874417.2013.11645669.

Oboegbulem, A., & Ugwu, R. (2013). The Place of ICT (Information and Communication Technology) in the Administration of Secondary Schools in South Eastern States of Nigeria. *US - China Education Review A*, *3*(4), 231-238. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED542971.pdf.

Polizzi, G. (2011). Measuring School Principals' Support for ICT Integration in Palermo, Italy. *The National Association for Media Literacy Education's Journal of Media Literacy Education*, *3*(2), 113-122. Retrieved from https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ985673.pdf.

Telem, M. (2003). Computerization of high school pedagogical administration: its effect on principal – parents interrelations: a case study. *Leadership And Policy In Schools*, *2*(3), 189-212. doi: doi:10.1076/lpos.2.3.189.16533.

Telem, M., & Pinto, S. (2006). Information technology's impact on school -parents and parents - student interrelations: a case study. *Computers & Education*, *47*(3), 260-279. doi:10.1016/j.compedu.2004.10.008.

Δαγδιλέλης, Β. (2005). Η πληροφορική στην οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Πληροφορική και στελέχη της εκπαίδευσης. Στο Α. Καψάλης (2005) (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Δαδαμόγια Θ., Οικονόμου Τ., & Κρύσιλας Α. (2010). *Ο ρόλος του διευθυντή και η συμβολή των Τ.Π.Ε. σε σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης.* Στο Β. Κολτσάκης, Γ. Σαλονικίδης & Μ. Δοδοντσής (επιμ.), *Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Ημαθίας,* (σ. 557 - 569), 23-25 Απριλίου 2010. Βέροια-Νάουσα. Ανακτήθηκε από: https://www.ekped.gr/praktika10/das/054.pdf.

Δημακόπουλος, Δ., & Παναγιωτόπουλος, Χ. (2011). ΤΠΕ & Οργάνωση - Διοίκηση Σχολικών Μονάδων: Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας εστιασμένης στις απόψεις των Διευθυντών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας. I-*teacher,* (3), 29 – 42. Ανακτήθηκε από: http://i-teacher.net/files/3o_teyxos_i_teacher_9_2011.pdf.

Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική διοίκηση και Πολιτική*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Μανταλιά, Π. (2018). *Οι Τ.Π.Ε ως εργαλείο άμεσης διεκπεραίωσης των διοικητικών υποχρεώσεων της σχολικής μονάδας δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Ο ρόλος του διευθυντή και των διδασκόντων* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος. Ανακτήθηκε από: https://ir.lib.uth.gr/xmlui/bitstream/handle/11615/49941/19178.pdf?sequence=1.

Μαραβέλια, Σ. (2017). *Πληροφοριακά Συστήματα και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητάς τους στην Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μελέτη περίπτωσης: Myschool* (Μεταπτυχιακή Εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Πειραιάς. Ανακτήθηκε από: http://estia.hua.gr/file/lib/default/data/18270/theFile.

Μπάκας, Θ. (2009). Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Εκπαίδευσης (Τ.Π.Ε.), στη διοικητική υποστήριξη των σχολείων. Στο Φ. Γούσιας (επιμ.), *Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση (Ε.Ε.Ε.Π. - ΔΤΠΕ)*, (σ.171-183). Ανακτήθηκε από: https://www.openbook.gr/6o-panellinio-synedrio-eeep-dtpe/.

Μπαλτογιάννης, Σ., Τίκβα, Χ., & Μαλαθούνη, Ζ. (2012). Ποιότητα στη Σχολική Ηγεσία - Ανάπτυξη Διαδικτυακής Πλατφόρμας Ενημέρωσης έπειτα από Διεξαγωγή Διάγνωσης Γνώσης. Στο Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρομάνος & Ν. Αλεξόπουλος (επιμ.), *Πρακτικά Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές»*, Β΄ Τόμος, (σ. 486 - 497), 11 - 13 Μαΐου 2012. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε από: https://www.academia.edu/35634117.

Νάκος, Κ. (2009). Ο ρόλος του Διευθυντή και η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην άσκηση της Διοίκησης των Σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από: http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/17Afises/nakos/nakos.pdf.

Παπαδάκης, Ε. (2010). *Οι Στάσεις των Διευθυντών/τριών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στις ΤΠΕ και τη συμβολή τους στη Διοικητική Διαδικασία* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Σχολή Ανθρωπιστικών Επιστημών, Τμήμα Επιστημών της Προσχολικής Αγωγής & του Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού. Ανακτήθηκε από: https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/13897/file0.pdf?sequence.

Προκοπιάδου, Γ. (2009). *Η βελτίωση της διοικητικής λειτουργίας του σχολείου μέσα από τη χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών* (Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Επιστημών Αγωγής. Ανακτήθηκε από: https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/28207.

Σαΐτης Χ., (2000). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ατραπός.

Σαΐτης, Χ. (2007). *Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων.* Αθήνα: Συγγραφέας.

Προσόντα και αντικειμενικά κριτήρια επιλογής για έναν αποτελεσματικό υποψήφιο Διευθυντή Σχολικής Μονάδας

Μανδαλίδης Σωτήριος
Φυσικός, M.Sc., M.Ed., c.a.PhD ΠΤΔΕ-ΑΠΘ, Υποδιευθυντής Λυκείου
sotmandal@gmail.com

Περίληψη

Ο ρόλος του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι πολύ σημαντικός τόσο για την ίδια την εκπαιδευτική μονάδα όσο και για ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα, καθώς η αποτελεσματική διοίκηση των σχολείων σε μεγάλο βαθμό, εξαρτάται από αντίστοιχα αποτελεσματικούς Διευθυντές. Η νομοθεσία αλλάζει συχνά και η διαδικασία επιλογής Διευθυντών παρουσιάζει τεράστιο ενδιαφέρον. Η παρούσα δημοσίευση αποτελεί μέρος έρευνας σχετικά με τις απόψεις και προτάσεις των εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, ως προς τα προσόντα που πρέπει να έχει ένας διευθυντής σχολικής μονάδας για να θεωρηθεί αποτελεσματικός και κατάλληλος στις επιλογές στελεχών της εκπαίδευσης. Επίσης πραγματοποιείται έρευνα συσχέτισης δημογραφικών χαρακτηριστικών των υποψηφίων στελεχών με τον αποτελεσματικό διευθυντή και τα αντικειμενικά κριτήρια επιλογής του.

Λέξεις κλειδιά: Επιλογή Διευθυντών , κριτήρια, προσόντα, αποτελεσματικός διευθυντής

Εισαγωγή

Κυρίαρχο ρόλο στον εκπαιδευτικό βίο της Ελλάδας, στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, κατείχε και κατέχει ένα σύστημα ιεραρχίας και αυστηρών κανόνων, όπου ο διευθυντής του σχολείου έχει πρωταγωνιστικό ρόλο (Αλεξίου, 2009). Ο τρόπος επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων, αποτελούσε ανέκαθεν πεδίο έντονου προβληματισμού και συζήτησης σε ολόκληρο τον κόσμο, από άτομα που ειδικεύονται σε θέματα εκπαίδευσης (Μαδεμλής, 2014). Η κοινωνική θέση που απορρέει από την θέση του διευθυντή και ο τρόπος που αξιολογείται θετικά αυτή η θέση στην ελληνική κοινωνία, είναι χαρακτηριστικό των εκπαιδευτικών συστημάτων (Νόβα-Καλτσούνη, 2010).

Οι τωρινές απόψεις των εκπαιδευτικών αναφορικά με θέματα που σχετίζονται άμεσα με την εφαρμογή, τη λειτουργία, τα θετικά και αρνητικά σημεία των συστήματος επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων από τους πρόσφατους νόμους αποτελούν πολύτιμη γνώση που συμβάλλει τόσο στον ολοκληρωμένο σχεδιασμό, όσο και στην αποτελεσματικότερη εφαρμογή της αξιολόγησης υποψήφιων διευθυντών.

Ένα επίκαιρο όσο ποτέ λοιπόν θέμα για την εκπαιδευτική πολιτική στην χώρα μας είναι αυτό της αξιολόγησης υποψηφίων διευθυντών σχολικής μονάδας και την εύρεση αντικειμενικών κριτηρίων και προσόντων ώστε να διοικείται αποτελεσματικά το σχολείο.

Τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα είναι αυτά που θα αναλυθούν μέσα από τις στατιστικά επεξεργασμένες απαντήσεις του ερωτηματολογίου που δόθηκε στους εκπαιδευτικούς:

1. Ποιες ικανότητες και ποια προσόντα πρέπει να έχει ένας υποψήφιος διευθυντής σχολικής μονάδας, ώστε να κρίνεται αποτελεσματικός;
2. Ποια θα είναι τα κριτήρια και ποια η βαρύτητά τους κατά την επιλογή των διευθυντών;

Τα χαρακτηριστικά του Αποτελεσματικού Διευθυντή - Ηγέτη

Ο διευθυντής του σχολείου αποτελεί τον σχολικό ηγέτη, οι αποφάσεις του οποίου καθορίζουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Για να μπορέσει να επιτύχει στο έργο του, πρέπει να έχει όλα εκείνα τα χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη. Πλήθος ερευνών συγκλίνουν στο συμπέρασμα ότι η ποιότητα της ηγετικής συμπεριφοράς του διευθυντή

είναι από τους πιο σημαντικούς παράγοντες για την αποτελεσματικότητα ενός σχολείου (Κωνσταντίνου, 2005).

Βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού ηγέτη-διευθυντή σχολείου είναι η αποτελεσματική μετάδοση της αποστολής του σχολείου στο προσωπικό, στους μαθητές, στους γονείς και στη διάθεση χρόνου από μεριάς του. Παράλληλα, συμβάλλει στην εκπλήρωση των προσδοκιών του προσωπικού, ενώ θέτει ξεκάθαρους όρους για μία ολοκληρωμένη επικοινωνία και πρόσφορη συνεργασία μαζί του. Ο αποτελεσματικός διευθυντής έχει υψηλές προσδοκίες πρώτα από εαυτό του και ύστερα από τους άλλους. Δημιουργεί θετικές συνθήκες εργασίας στο σχολείο του, επιδιώκει να προμηθεύεται έγκαιρα την απαιτούμενη υλικοτεχνική υποδομή, οδηγεί το συλλογικό προγραμματισμό, αξιολογεί το εκπαιδευτικό προσωπικό, αλλά και προσπαθεί για τη συνεχή αυτοβελτίωσή τους και τη βελτίωση των εκπαιδευτικών του σχολείου του (Nance, 1991. U. S. Department of Education, 1987, σελ. 10 στο Πασιαρδής, 1995, σελ. 172-173).

Οι διευθυντές με την καλύτερη απόδοση είναι εκείνοι που λαμβάνουν ενεργά μέρος σε όλες τις φάσεις της ζωής του σχολείου. Στις υποχρεώσεις του είναι να παρακολουθεί στενά την πρόοδο των μαθητών, καθώς και το χρόνο που αυτοί αφιερώνουν στη μάθηση. (Andrews & Soder, 1987, σελ. 6, στο Αγγελόπουλος κ.α., 2002, σελ. 74. & Brookover, 1986, σελ. 592-594, στο Αναγνωστοπούλου, 2001, σελ. 256). Ένα άλλο εύρημα των ερευνών για τον αποτελεσματικό διευθυντή είναι αποτελεί φορέα καινοτομιών στο σχολείο. Εισάγει, υποστηρίζει, προωθεί και επιβλέπει καινοτόμες αλλαγές στα σχολεία τους, συνδέοντας άμεσα το ενδιαφέρον τους με την επιτυχία ή την αποτυχία αυτών των αλλαγών (Hall & Hord, 1987, σελ. 249, στο Πασιαρδής, 1995, σελ. 172).

Έχει διαπιστωθεί επίσης, σε σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, πως όταν οι διευθυντές συμπεριφέρονταν με ανθρωπιά, ευγένεια και κατανόηση, οι μαθητές έτειναν να αναφέρουν ότι το σχολείο παρουσίαζε γι' αυτούς ενδιαφέρον και τους εξασφάλιζε δράση. Αντίθετα, όταν η συμπεριφορά του διευθυντή ήταν αυταρχική, οι μαθητές έτειναν να αναφέρουν ότι το σχολείο ήταν αδιάφορο, μονότονο και αναχρονιστικό. Φαίνεται λοιπόν να υπάρχει μεγάλη σχέση μεταξύ συμπεριφοράς διευθυντή και θετικής στάσης των μαθητών απέναντι στο σχολείο (Αναγνωστοπούλου, 2001).

Συμπερασματικά ο αποτελεσματικός Διευθυντής-ηγέτης :

- Θα καθοδηγεί, θα διευθύνει και θα επηρεάζει τους συναδέλφους του, ώστε αυτοί να εργάζονται με ζήλο και ενδιαφέρον, για να επιτύχουν τους στόχους του σχολείου.
- Θα χρησιμοποιεί το δημοκρατικό τρόπο ηγεσίας και θα εμπλέκει τους υφισταμένους του στη λήψη αποφάσεων που αφορούν τη λειτουργία και ανάπτυξη της σχολικής του μονάδας.
- Το όραμά του για συνεχή ποιοτική βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης στα παιδιά θα το μεταδώσει σε όλους.
- Θα ενδιαφέρεται σε πολύ σημαντικό βαθμό, τόσο για τα σχολικά επιτεύγματα, όσο και για τις καλές ανθρώπινες σχέσεις.
- Θα εισάγει καινοτομίες που θα συμβάλουν στον εκσυγχρονισμό του σχολείου.
- Θα φροντίζει για τη συνεχή επιμόρφωση του προσωπικού πάνω στις εξελίξεις της διδακτικής και της παιδαγωγικής επιστήμης.
- Θα πρέπει να είναι παράδειγμα εργατικότητας, αποτελεσματικότητας, συνεργασίας και ανθρωπιάς για να αισθάνεται ότι είναι άξιος ηγέτης, που τον σέβονται και τον εκτιμούν όλοι.
- Το σημαντικότερο, ίσως, χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού διευθυντή είναι ότι θα φροντίσει για τη δημιουργία θετικού εργασιακού κλίματος, ενισχύοντας κάθε καλή προσπάθεια, επιδεικνύοντας δίκαιη συμπεριφορά προς όλους και δείχνοντας εμπιστοσύνη στους συναδέλφους του και τα παιδιά

(Πασιαρδής, 2004).

Ο Dimmock (2003) επίσης επισήμανε τα παρακάτω χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών διευθυντών:

- Την εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους και την αυτοπεποίθηση που αντανακλάται στις

ενέργειές τους.

- Τη σεμνότητα στις αλληλεπιδράσεις και στις διαπροσωπικές σχέσεις.
- Την αντοχή στις αντιξοότητες και τις αντιθέσεις.
- Την προσκόλληση στο συμφέρον του προσωπικού και των μαθητών.
- Την ακεραιότητα και τη δέσμευση στις αξίες τους.
- Την πολιτική οξύνοια και την παρρησία.

«Το σχολείο δεν χρειάζεται διευθυντή που θα είναι απλός διεκπεραιωτής των καθημερινών διοικητικών και γραμματειακών καθηκόντων, αλλά ηγέτη ο οποίος θα διαμορφώσει μια στρατηγική βασισμένη σε συγκεκριμένο όραμα για ένα καλύτερο μέλλον και θα εμπνεύσει το προσωπικό προς αυτή την κατεύθυνση» (Θεοφιλίδης, 1994).

Μεθοδολογία

Το μέρος της έρευνας που περιγράφεται είναι ποσοτική & πρωτογενής, αφού συλλέχθηκαν δεδομένα άμεσα με τεχνική συλλογής δεδομένων το δομημένο ερωτηματολόγιο, που προσφέρεται καλύτερα για περιγραφική στατιστική ανάλυση (Cohen & Manion,1994). Ο τύπος των ερωτήσεων που ακολουθήθηκε είναι οι κλειστές.

Το δείγμα της έρευνας προέρχεται από εκπαιδευτικούς της Δνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Αν. Θεσσαλονίκης. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος υπηρετούσαν σε Γυμνάσια, ΓΕΛ και ΕΠΑΛ του Δήμου Καλαμαριάς, Θέρμης και του Ανατολικού τομέα του Δήμου Θεσσαλονίκης με τα χαρακτηριστικά του να πλησιάζουν τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού της ΔΔΕ Αν. Θεσσαλονίκης. Για τους σκοπούς της ποσοτικής έρευνας μοιράστηκαν και απαντήθηκαν ερωτηματολόγια σε 207 άτομα.

Ακολουθήσαμε την τεχνική της δειγματοληψία ευκολίας - Convenience Sampling (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2001), λόγω του χαμηλού κόστους και της εύκολης πρόσβασης, καθώς και του γεγονότος ότι στα σχολεία όπου μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια υπηρετούσαν συνάδελφοι γνώριμοι του ερευνητή οι οποίοι και προθυμοποιήθηκαν να βοηθήσουν. Έτσι, στην πραγματικότητα, το δείγμα δεν ήταν τυχαίο με την στατιστικώς επιστημονική έννοια του όρου. Στην παραπάνω τεχνική τα συμπεράσματα δεν μπορούν να γενικευθούν για όλη την Ελληνική Επικράτεια, ούτε μπορούμε να υπολογίσουμε το σφάλμα εκτίμησης (Τσοπάνογλου, 2010).

Αποτελέσματα

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί απάντησαν στα παρακάτω ερωτήματα που αφορούν προσόντα και αντικειμενικά κριτήρια επιλογής του υποψήφιου διευθυντή Σχολικής Μονάδας. Στόχος είναι η διερεύνηση των κατάλληλων άτυπων και τυπικών προσόντων του υποψήφιου διευθυντή. Οι απαντήσεις (5βάθμια κλίμακα Likert) απεικονίζονται σε πίνακες και διαγράμματα. Η ανάλυση της περιγραφικής και επαγωγικής στατιστικής έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSSversion21.

Περιγραφική στατιστική

Ερ.1. Σε ποιο βαθμό, κατά τη γνώμη σας, καθένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά αποτελούν προσόντα ενός αποτελεσματικού Διευθυντή σχολικής μονάδας, δηλαδή συμβάλλουν ώστε να ανταποκρίνεται με επιτυχία στα καθήκοντά του;

Πίνακας 1. Προσόντα ενός αποτελεσματικού διευθυντή

Αρ.	Προτάσεις	Ελάχ.	Μέγ.	Μέσος	Τυπική απόκλιση	Επικρ τιμή
1	Να είναι δίκαιος (σε αναθέσεις εργασιών κλπ.)	1	5	4,85	0,468	5
2	Να είναι ευσυνείδητος	1	5	4,81	0,513	5
3	Να είναι οργανωτικός στη δουλειά του	1	5	4,8	0,528	5
4	Να συνεργάζεται καλά (με εκπαιδευτικούς, προϊσταμένους, γονείς, Δήμο, κλπ.)	2	5	4,74	0,492	5
5	Να έχει ικανότητα διαχείρισης κρίσεων / συγκρούσεων	1	5	4,73	0,570	5
6	Να είναι εργατικός	2	5	4,72	0,573	5
7	Να διαμορφώνει θετικό κλίμα / κουλτούρα στο σχολείο	2	5	4,72	0,606	5
8	Να έχει καλή γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας	1	5	4,69	0,641	5
9	Να έχει ικανότητα ενσυναίσθησης	2	5	4,62	0,634	5
10	Να είναι δημοκρατικός στη διοίκηση του σχολείου	1	5	4,58	0,732	5
11	Να είναι εξωστρεφής / επικοινωνιακός	2	5	4,45	0,708	5
12	Να έχει όραμα για το σχολείο	1	5	4,43	0,713	5
13	Να έχει ηγετικά χαρακτηριστικά και να εμπνέει τους υφισταμένους του:	1	5	4,4	0,880	5
14	Να προσαρμόζει τις οδηγίες των ανωτέρων στα δεδομένα του σχολείου	2	5	4,39	0,839	5
15	Να είναι καινοτόμος και να τολμά να πραγματοποιεί αλλαγές	2	5	4,34	0,738	5
16	Να είναι πολιτικά ενεργός	1	5	2,09	1,224	1
17	Να έχει ασκήσει συνδικαλιστική δραστηριότητα	1	5	1,98	1,172	1

Ερ2. Σε ποιο βαθμό, κατά την γνώμη σας, καθένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά (φύλο, ηλικία, ειδικότητα) επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα ενός Διευθυντή σχολικής μονάδας;

Πίνακας 2. Επίδραση του φύλου στην αποτελεσματικότητα του διευθυντή

	Συχνότητα	Ποσοστό %
ΚΑΘΟΛΟΥ	117	56,5
ΛΙΓΟ	28	13,5
ΑΡΚΕΤΑ	45	21,7
ΠΟΛΥ	12	5,8
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	5	2,4
ΣΥΝΟΛΟ	207	100,0

Πίνακας 3. Επίδραση της ηλικίας στην αποτελεσματικότητα του διευθυντή

	Συχνότητα	Ποσοστό %
ΚΑΘΟΛΟΥ	83	40,1
ΛΙΓΟ	20	9,7
ΑΡΚΕΤΑ	71	34,3
ΠΟΛΥ	26	12,6
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	7	3,4
ΣΥΝΟΛΟ	207	100,0

Πίνακας 4. Επίδραση της ειδικότητας στην αποτελεσματικότητα του διευθυντή

	Συχνότητα	Ποσοστό %
ΚΑΘΟΛΟΥ	147	71,0
ΛΙΓΟ	11	5,3
ΑΡΚΕΤΑ	34	16,4
ΠΟΛΥ	8	3,9
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	7	3,4
ΣΥΝΟΛΟ	207	100,0

Ερ3. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι τα παρακάτω προσόντα θα πρέπει να μετρούν ως αντικειμενικά κριτήρια για την επιλογή ενός υποψηφίου στη θέση Διευθυντή σχολικής μονάδας;

Πίνακας 5. Κριτήρια επιλογής διευθυντών

Αρ.	Ερωτήσεις	Ελάχ.	Μέγ.	Μέσος	Τυπική απόκλιση	Επικρ. τιμή
1	Διδακτική εμπειρία (έτη υπηρεσίας μέσα στην τάξη)	2	5	4,37	0,757	5
2	Εμπειρία σε θέσεις ευθύνης (προϋπηρεσία ως Διευθυντής, υποδ/ντής κλπ.)	1	5	4,05	0,999	5
3	Πιστοποίηση στη χρήση πληροφορικής / νέων τεχνολογιών	1	5	3,95	1,111	5
4	Συνεχής επιμόρφωση (συμμετοχή σε σεμινάρια, συνέδρια, ημερίδες κλπ.)	1	5	3,76	1,178	5
5	Μεταπτυχιακές σπουδές στην οργάνωση & διοίκηση των σχολικών μονάδων	1	5	3,68	1,118	5
6	Μεταπτυχιακές σπουδές σε παιδαγωγικά θέματα	1	5	3,61	1,050	3
7	Πτυχία ξένων γλωσσών	1	5	3,19	1,198	3
8	Συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια	1	5	2,74	1,140	3
9	Μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδικότητά του	1	5	2,65	1,197	3
10	Συγγραφικό /ερευνητικό έργο (βιβλία, άρθρα σε περιοδικά, συνέδρια κλπ.)	1	5	2,41	1,162	2

Στην ερώτηση 1 έχουν τοποθετηθεί τα χαρακτηριστικά που αποτελούν προσόντα ενός αποτελεσματικού Διευθυντή σχολικής μονάδας. Αυτά τα χαρακτηριστικά αποτελούν και τα άτυπα ή αλλιώς μη μοριοδοτούμενα προσόντα, ταξινομημένα από το περισσότερο σημαντικό προς το λιγότερο κατά φθίνουσα σειρά της μέσης τιμής των απαντήσεων των ερωτηματολογίων (πίνακας 1). Έτσι παρατηρούμε ότι τα 15 από τα 17 χαρακτηριστικά έχουν μέσες τιμές απαντήσεων πολύ υψηλές, πάνω από 4,3, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν πολύ με αυτά, όπως ήταν και αναμενόμενο. Αντίθετα η άσκηση συνδικαλιστικής δραστηριότητας και ενεργούς πολιτικής συμμετοχής βαθμολογούνται περίπου με μέση τιμή 2, δηλαδή οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν λίγο με αυτά τα χαρακτηριστικά. Αυτό δείχνει πόσο έχουν ξεπέσει στα μάτια των εκπαιδευτικών και πόσο έχουν κουραστεί από τα λόγια και τα έργα των κομματικών συνδικαλιστών.

Από τον πίνακα 2 εξάγουμε το συμπέρασμα ότι λίγο περισσότεροι από τους μισούς εκπαιδευτικούς πιστεύουν ότι το φύλο δεν παίζει καθόλου ρόλο στην αποτελεσματικότητα του διευθυντή, ενώ από αυτούς που απάντησαν ότι σχετίζεται λίγο ή αρκετά (οι υπόλοιποι είναι ελάχιστοι) η έρευνα έδειξε στην αποκλειστική πλειονότητα ότι προτιμούν άνδρες διευθυντές. Άρα, τα παλιά στερεότυπα για το φύλο που πρέπει να έχει ο προϊστάμενος στο Δημόσιο Τομέα, δηλαδή να είναι άντρας, εξακολουθούν να υπάρχουν σε αρκετά μεγάλο βαθμό.

Οι απαντήσεις του δείγματος για την ηλικία του υποψήφιου διευθυντή χωρίζονται σε δύο σχεδόν όμοιες μεγάλες αριθμητικές ομάδες, όπου η μία πιστεύει ότι η ηλικία δεν σχετίζεται καθόλου με την αποτελεσματικότητα του διευθυντή, ενώ η άλλη ότι σχετίζεται λίγο έως πολύ (πίνακας 3). Η απάντηση για την καταλληλότερη ηλικία είναι αναμενόμενη, αφού οι εκπαιδευτικοί του δείγματος αποτελούν έναν σχετικά γερασμένο πληθυσμό, κάτι που συμβαίνει σε όλη την Ελλάδα.

Λίγο παραπάνω από τα δύο τρίτα του δείγματος θεωρούν ότι η ειδικότητα δεν παίζει κανένα ρόλο στην αποτελεσματικότητα του διευθυντή, πιστεύοντας ότι όλες οι ειδικότητες είναι ισότιμες, ενώ το ένα έκτο απάντησαν ότι σχετίζεται αρκετά (πίνακας 4). Οι υπόλοιπες απαντήσεις ήταν σε πολύ μικρά ποσοστά. Από τους εκπαιδευτικούς που απάντησαν ότι η ειδικότητα σχετίζεται με την αποτελεσματικότητα του διευθυντή, οι μισοί προκρίνουν τις ειδικότητες των θετικών επιστημών (κυρίως μαθηματικοί και φυσικών επιστημών), και οι υπόλοιποι κατά φθίνουσα σειρά των ανθρωπιστικών επιστημών (κυρίως φιλόλογοι) και των τεχνικών ειδικοτήτων. Παρατηρούμε, δηλαδή, ότι προηγούνται στις προτιμήσεις των εκπαιδευτικών οι λεγόμενες «παραδοσιακές» ειδικότητες των μαθηματικών, των φυσικών και των φιλολόγων οι οποίοι αποτελούσαν και αποτελούν την πλειοψηφία των Διευθυντών. Πιθανόν αυτοί που επέλεξαν αυτές τις ειδικότητες να είχαν στο μυαλό τους κάποια συγκεκριμένα άτομα που αποτελούσαν γι’ αυτούς πρότυπα Διευθυντών. Μια άλλη εξήγηση είναι ότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχε στην έρευνα ανήκε σ’ αυτές τις ειδικότητες, οπότε θεωρούν ως ικανότερους Διευθυντές τους εκπαιδευτικούς της ίδιας ειδικότητας.

Από τον πίνακα 5 γίνεται φανερό ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ως σημαντικότερα από όλα τα μοριοδοτούμενα προσόντα την διδακτική εμπειρία μέσα στην τάξη και την εμπειρία σε θέσεις ευθύνης με απαντήσεις που έχουν και τη μικρότερη διασπορά, αφού οι τυπικές αποκλίσεις έχουν τις μικρότερες τιμές από τα όλα τα υπόλοιπα προσόντα. Θεωρούν δηλαδή την διδακτική και διοικητική εμπειρία ανώτερη από κάθε είδους πτυχίο και επιμόρφωση.

Στην τρίτη θέση βρίσκεται η πιστοποίηση στη χρήση πληροφορικής και νέων τεχνολογιών, αφού στην ηλεκτρονική εποχή που ζούμε θεωρούν ότι δεν είναι δυνατόν ο υποψήφιος διευθυντής να είναι ψηφιακά αναλφάβητος.

Στις επόμενες θέσεις και με παραπλήσιες τιμές βρίσκονται η συνεχής επιμόρφωση οι μεταπτυχιακές σπουδές στην οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων και οι μεταπτυχιακές σπουδές σε παιδαγωγικά θέματα.

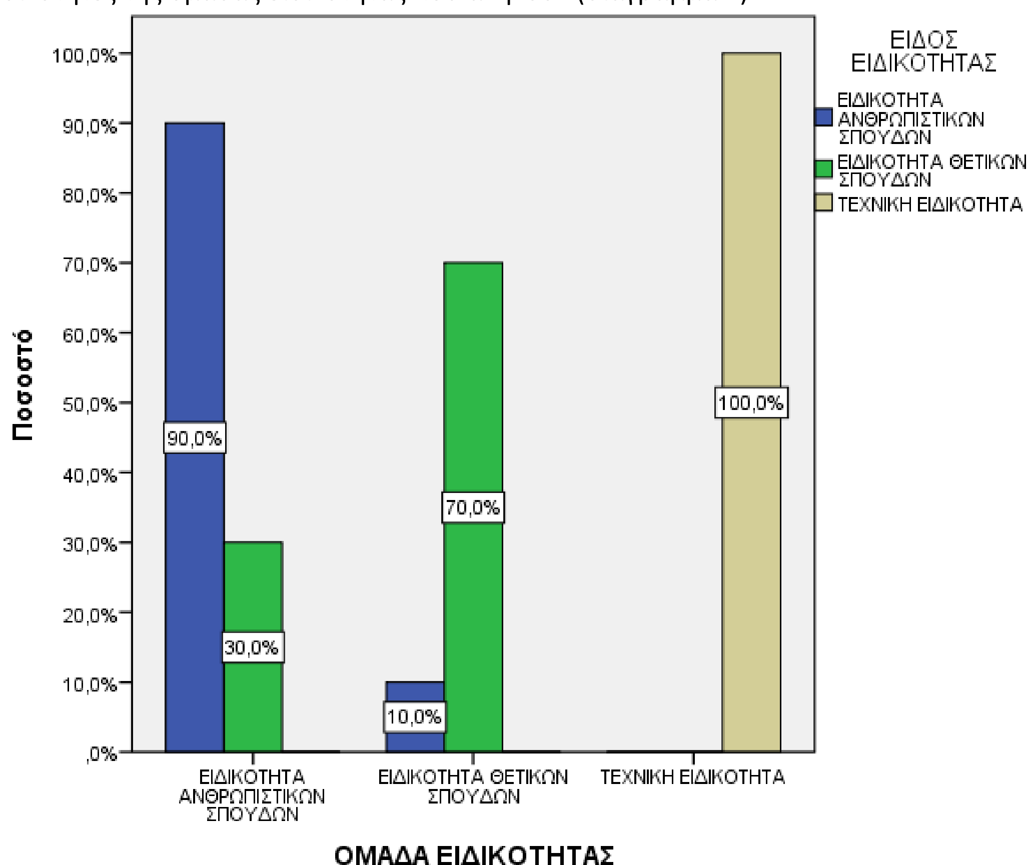
Έπειτα ακολουθούν τα πτυχία ξένων γλωσσών και η συμμετοχή σε υπηρεσιακά συμβούλια, όπου η δεσπόζουσα τιμή απάντησης είναι «3» (αρκετά).

Αξιοσημείωτο είναι ότι στην προτελευταία προτίμηση των απαντήσεων είναι οι μεταπτυχιακές σπουδές στην ειδικότητα, που τις διαχωρίζουν κατά πολύ από τις μεταπτυχιακές σπουδές στη διοίκηση σχολικών μονάδων και σε εκπαιδευτικά θέματα, θεωρώντας ότι ένα τέτοιο μεταπτυχιακό δεν βοηθά ένα υποψήφιο διευθυντή στο να διοικήσει ένα σχολείο πιο αποτελεσματικά από έναν άλλον που δεν το έχει.

Στην τελευταία θέση βρίσκεται το συγγραφικό έργο που μπορεί να είναι σημαντικό για έναν ερευνητή ή καθηγητή πανεπιστημίου, όχι όμως για έναν διευθυντή σχολείου.

Επαγωγική στατιστική

Στην ερώτηση που αφορούσε την ειδικότητα του εκπαιδευτικού ως παράγοντα επιλογής του η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (147 εκπαιδευτικοί, ποσοστό 71%) απάντησε ότι δεν σχετίζεται, όπως είχε αναφερθεί προηγουμένως στον πίνακα 4. Εντούτοις, αν εξεταστούν οι απαντήσεις του υπόλοιπου δείγματος, θα δούμε ότι οι εκπαιδευτικοί προτιμούν οικείες ειδικότητες της ομάδας ειδικότητας που ανήκουν (διάγραμμα 1).



Διάγραμμα 1. Προτίμηση ομάδας ειδικοτήτων για διευθυντή

Έτσι οι εκπαιδευτικοί που ανήκουν στο είδος ειδικότητας των ανθρωπιστικών σπουδών σε ποσοστό 90% προτιμούν διευθυντές της οικείας ομάδας ειδικότητας. Αντίστοιχα, το ποσοστό για τους εκπαιδευτικούς των θετικών σπουδών είναι 70%, ενώ το ποσοστό για τους εκπαιδευτικούς τεχνικών ειδικοτήτων είναι 100%.

Αυτό αποτυπώνεται και στατιστικά μέσω της συσχέτισης των απαντήσεων και του είδους ειδικότητας των εκπαιδευτικών. Υπάρχει στατιστικά σημαντική υψηλή θετική συσχέτιση μεταξύ του είδους ειδικότητας των εκπαιδευτικών και της ομάδας ειδικότητας του διευθυντή που προτιμά (Spearman' s rho = 0,793 $p < 0,001$).

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα του t test **ανεξαρτήτων δειγμάτων** προκύπτει ότι :

- όσοι έχουν υπηρετήσει σε θέση ευθύνης πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως ένας αποτελεσματικός Διευθυντής πρέπει να έχει ηγετικά χαρακτηριστικά (Μ.Ο. = 4,63) σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν υπηρετήσει σε θέση ευθύνης (Μ.Ο. = 4,34). Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (t = -2,312 df = 205 p = 0,023).
- οι άνδρες πιστεύουν σε μεγαλύτερο βαθμό πως το φύλο επηρεάζει την αποτελεσματικότητα ενός διευθυντή (Μ.Ο.= 2,12) σε σχέση με τις γυναίκες (Μ.Ο. = 1,68). Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (t = -2,666 df = 133 p = 0,009),
- αυτοί που έχουν διατελέσει σε θέση ευθύνης πιστεύουν ότι το φύλο επηρεάζει την αποτελεσματικότητα του διευθυντή (Μ.Ο. = 2,24) σε σχέση με αυτούς που δεν έχουν διατελέσει (Μ.Ο. = 1,75). Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (t = -2,486 df = 205 p = 0,014),

Με τη χρήση του t test **εξαρτημένων δειγμάτων** προέκυψε ότι:

- οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν πως η διδακτική εμπειρία πρέπει να μετρά περισσότερο στην επιλογή διευθυντή (Μ.Ο. = 4,37) σε σχέση με την εμπειρία σε θέσεις ευθύνης (Μ.Ο. = 4,05). Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (t = 4,429 df = 206 p<0,001). Αυτή είναι μία δικαιολογημένη αντίδραση που προέρχεται από την χρόνια εμπειρία που είχαν οι εκπαιδευτικοί από «ισόβιους» διευθυντές που έκαναν ελάχιστα χρόνια στην τάξη.
- οι εκπαιδευτικοί πιστεύουν ότι οι πιστοποιήσεις στη χρήση πληροφορικής θα πρέπει να μετρούν σε μεγαλύτερο βαθμό (Μ.Ο. = 3,95) σε σχέση με τα πτυχία ξένων γλωσσών (Μ.Ο. = 3,19). Η διαφορά αυτή είναι στατιστικά σημαντική (t = 9,262 df = 206 p<0,001). Αυτό οφείλεται στο γεγονός ότι στην εποχή της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης ο διευθυντής δεν πρέπει να είναι λειτουργικά αναλφάβητος και να αναθέτει σημαντικό μέρος των διοικητικών καθηκόντων του σε εκπαιδευτικούς γνώστες πληροφορικής.

Συμπεράσματα

Τα ερμηνευτικά αποτελέσματα της έρευνάς μας συμφωνούν σε μεγάλο βαθμό με την άποψη των Pounder & Young (1996), ότι «η αποτελεσματική και δικαιότερη αντικειμενικά επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων συνεχίζει να αποτελεί μία από τις δυσκολότερες λειτουργίες της διοίκησης», όσο και με τις ερευνητικές μελέτες σχετικά με τα προσόντα, τα καθήκοντα και το ρόλο του διευθυντή (Παπαναούμ,1995, Στραβάκου, 2003, Πασιαρδής, 1995).

Μέσω των 2 τελευταίων διαδικασιών κρίσεων (2015 & 2017) διαπιστώθηκε ότι όλες οι αλλαγές πραγματοποιήθηκαν σε μικρό χρονικό διάστημα, ενώ η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία η οποία διεξάγεται βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων (Δημητρόπουλος, 1998). Απουσιάζει η τεχνική περιγραφή της θέσης (job description) των στελεχών της εκπαίδευσης, καθώς και ο προσδιορισμός των γνώσεων και ικανοτήτων (job specification) που απαιτεί η θέση, με αποτέλεσμα να προσδιορίζονται λανθασμένα τα ζητούμενα προσόντα (Σαΐτης, 2005α & Μπίστα, 2007).

Το ζητούμενο όμως είναι, ποιον διευθυντή σχολείου έχουμε ανάγκη σήμερα; Αυτόν που διευθύνει και απλά διεκπεραιώνει διοικητικές και εκπαιδευτικές υποθέσεις ή τον οραματιστή και εμψυχωτή που ενδυναμώνει με ενσυναίσθηση το προσωπικό, εξελίσσει τον εκπαιδευτικό οργανισμό αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες και εφαρμόζοντας καινοτομίες;

Από τη μελέτη και την έρευνα στην εργασία αυτή, καταλήξαμε στο δεύτερο. Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν σωστό να μοριοδοτούνται μεταπτυχιακά και συγγραφικό έργο στην ειδικότητα, καθώς και να λαμβάνεται υπόψη συνδικαλιστική και πολιτική δράση στη συνέντευξη των υποψηφίων. Αντίθετα θέλουν ένα δίκαιο, δραστήριο άτομο γνώστη της νομοθεσίας, με διδακτική εμπειρία που θα είναι εγγύηση για την δημιουργία ευνοϊκού σχολικού κλίματος μεταξύ όλων των εμπλεκομένων στο εσωτερικό περιβάλλον ενός σχολείου (εκπαιδευτικοί, γονείς, μαθητές).

Τα θέματα που θα μπορούσαν να διαπραγματευτούν οι μελλοντικοί ερευνητές είναι:

1. Το πως επηρεάζει ο τρόπος επιλογής των διευθυντών το σχολικό κλίμα και την λειτουργικότητα του ίδιου του οργανισμού.
2. Ο έλεγχος του κύρους της θέσης του διευθυντή μέσα στο σύλλογο και πώς αυτό επηρεάζεται από τον τρόπο επιλογής.
3. Τους λόγους για τους οποίους οι εκπαιδευτικοί δεν αποφασίζουν να διεκδικήσουν θέση ευθύνης, αλλά και τα κίνητρα όσων μετέχουν στη διαδικασία επιλογής στελεχών.

Αναφορές

Dimmock, C. (2003). Leadership in learning-centred schools: cultural context, functions and qualities. In M. Brundrett, N. Burton & R. Smith (Eds.), *Leadership in Education* (pp. 3-22). London: Sage

Pounder, D.G., & Young, P. (1996). Recruitment and selection of educational administrators: priorities for today's schools. In K. Leithwood, J. Chapman, D. Corson, P. Hallinger, & A. Hart (Eds.), *International handbook of educational leadership and administration* (pp. 279-308). Netherlands: Kluwer Academic Publishers

Αγγελόπουλος, Η., Καραγιάννης, Π., Φωκάς, Η. (2002). «Αντιλήψεις διευθυντών σχολικών μονάδων Ν. Αχαΐας για το ρόλο του σύγχρονου διευθυντή στη σχολική κοινότητα. Μια ποσοτική και ποιοτική έρευνα», *Σύγχρονη εκπαίδευση*, 33, σελ. 72-93.

Αλεξίου, Θ. (2009). *Κοινωνικές τάξεις, κοινωνικές ανισότητες και συνθήκες ζωής*. (σ.σ. 77-98). Αθήνα: Παπαζήση

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). Τάσεις στην έρευνα για το αποτελεσματικό σχολείο. *Τα εκπαιδευτικά,* τ. 61, σελ. 252-262.

Cohen, L. και Manion, L., (1994) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (ελλ. μτφρ. Μητσοπούλου, Χ., Φιλοπούλου , Μ.), Αθήνα: Μεταίχμιο

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμα τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Θεοφιλίδης, Χ. (1994). *Ορθολογιστική Οργάνωση και Διοίκηση Σχολείου*. Λευκωσία: Αυτοέκδοση

Κωνσταντίνου, Α. (2005). *Πώς θα διευθύνεις αποτελεσματικά το σχολείο σου*. Λευκωσία: Καντζηλάρης

Μαδεμλής, Η. (2014). *Η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων. Διεθνής εμπειρία και έρευνα πεδίου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Γρηγόρη

Μπίστα, Π. (2007). «Διευθυντής/ντρια Σχολικής Μονάδας», ρόλος σύνθετος και διλημματικός. *Νέα Παιδεία,* 124, 60-66

Νόβα-Καλτσούνη, Χ. (2010). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Gutenberg

Παπαναούμ, Ζ. (1995). *Η διεύθυνση σχολείου : Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση.* Θεσσαλονίκη: Αδελφοί Κυριακίδη

Πασιαρδής, Π.(1995). Ο αποτελεσματικός διευθυντής: Αυτοαξιολόγηση των αναγκών των διευθυντών δημοτικών σχολείων στην Κύπρο. *Παιδαγωγική επιθεώρηση, 20*, 171-205.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Σαΐτης, Χ. (2005α). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Αυτοέκδοση

Στραβάκου, Π. Α. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης - θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση.* Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Τσοπάνογλου, Α. (2010). *Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης*, Θεσσαλονίκη: Ζήτη

Ψαρρού, Μ.Κ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). *Επιστημονική έρευνα: θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Απόψεις εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης για τις διαδικασίες επιλογής διευθυντών στις δύο τελευταίες κρίσεις (2015 & 2017)

Μανδαλίδης Σωτήριος
Φυσικός, M.Sc., M.Ed., c.a.PhD ΠΤΔΕ-ΑΠΘ, Υποδιευθυντής Λυκείου
sotmandal@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα δημοσίευση αποτελεί μέρος μικτής έρευνας σχετικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, ως προς την χρήση της συνέντευξης, της μυστικής ψηφοφορίας από το σύλλογο διδασκόντων και την μυστική συμπλήρωση ερωτηματολογίου σαν αποτύπωση γνώμης από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί απαντούν κατά πόσο είναι έγκυροι, αξιόπιστοι και αντικειμενικοί οι παραπάνω τρόποι αξιολόγησης των υποψηφίων διευθυντών. Διερευνάται επίσης για το ποια είναι τα χαρακτηριστική του υποψηφίου διευθυντή που επηρέασαν την μυστική ψήφο των εκπαιδευτικών και την θετική αποτίμηση από το συμβούλιο επιλογής μέσω της ψηφοφορίας, καθώς και τον βαθμό ενημέρωσης των εκπαιδευτικών και ενθάρρυνσης υποψηφιοτήτων.

Λέξεις κλειδιά: Επιλογή Διευθυντών, συνέντευξη, ψηφοφορία, προσόντα

Εισαγωγή

Ο Διευθυντής μίας σχολικής μονάδας βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι όχι μόνο επιστημονικός - παιδαγωγικός υπεύθυνος, αλλά και διοικητικός υπεύθυνος στον χώρο αυτό. Φροντίζει για την **τήρηση των εγκυκλίων, των υπηρεσιακών εντολών** των Στελεχών Διοίκησης **και των αποφάσεων του** Συλλόγου των Διδασκόντων. Αποτελεί τον συνδετικό κρίκο μεταξύ των ανώτερων βαθμίδων διοίκησης της εκπαίδευσης και τους εκπαιδευτικούς και αντλεί από το ελληνικό θεσμικό πλαίσιο την εξουσία να «καθοδηγεί και να παρακινεί τους υφισταμένους του και να λαμβάνει αυτόβουλη απόφαση και δραστηριοποίηση» (Σαΐτης, 2008; Αργυροπούλου, 2010). Οι Διευθυντές των σχολείων έχουν κυρίως εκτελεστικές αρμοδιότητες και ελάχιστες διοικητικές οι οποίες εντοπίζονται στο επίπεδο της καθημερινής λειτουργίας των σχολείων, στο λειτουργικό (βραχυπρόθεσμο) προγραμματισμό, στην αποτελεσματικότερη οργάνωση του σχολείου και του προσωπικού, στην καθοδήγηση και παρακίνηση του προσωπικού, αλλά και στον έλεγχο των λειτουργιών του σχολείου (Κουτούζης, 1999α). Ταυτόχρονα όμως αποτελεί σημαντικό πρόσωπο σε ένα Δήμο ή Δημοτική ενότητα που αλληλεπιδρά με γονείς, μαθητές, σχολικούς συμβούλους, Δήμο (Λεμονή & Κολεζάκης, 2013). Για όλα τα προηγούμενα η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων αποτελούσε και αποτελεί σημαντικό γεγονός όχι μόνο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς.

Οι Νόμοι, τα Προεδρικά Διατάγματα και οι Υπουργικές Αποφάσεις που αφορούν τα συστήματα επιλογής των Διευθυντές Σχολικών Μονάδων δεν είναι λίγοι, αλλά, τουναντίον, από τους περισσότερους σε χώρα της Ευρώπης. Αυτό συνέβαινε γιατί τα νομοθετήματα ήταν πολλά, αφού με κάθε αλλαγή κόμματος ή ακόμα και με αλλαγή υπουργού στην κυβέρνηση, προέκυπτε αλλαγή των κανόνων επιλογής. Έτσι, η εκάστοτε πολιτική ηγεσία επιχειρούσε μέσω νομοσχεδίων να ελέγχει την εκπαιδευτική διοίκηση από τον Περιφερειάρχη Εκπαίδευσης, μέχρι τον Γυμνασιάρχη και Λυκειάρχη στήνοντας ένα κομματικό μηχανισμό χωρίς να βασίζονται σε επιστημονικά δεδομένα της εκπαιδευτικής διοίκησης (Ανδρέου, 1999)

Ο εκπαιδευτικός κόσμος μέσω ιδίως των συνδικαλιστικών οργάνων του ανέπτυξε κριτική που στηρίζονταν στη θεώρηση ότι η πολιτεία δεν θα πρέπει κάθε φορά που αλλάζει

κυβέρνηση ή υπουργός να αλλάζει το σύστημα επιλογής ανάλογα με τις κυβερνητικές – κομματικές προτιμήσεις. Οι εκπαιδευτικοί-εν δυνάμει υποψήφιοι διευθυντές- απλώς καλούνταν να υποστηρίζουν, με βάση τις αιτιάσεις των συνδικαλιστών, τις εφαρμογές των νομοθετημάτων ή να υποστούν τις συνέπειές τους χωρίς να έχουν σχεδόν καθόλου άμεση εμπλοκή σε διάλογο.

Έρευνες σχετικά με τα συστήματα επιλογής στελεχών στην εκπαίδευση πραγματοποιήθηκαν στον ελληνικό χώρο, κυρίως τα τελευταία 10 χρόνια και ειδικότερα τα τελευταία 3. Το γεγονός αυτό καταδεικνύει ότι ο προβληματισμός της εκπαιδευτικής κοινότητας δεν έχει αναπτυχθεί επαρκώς και συγχρόνως δεν υποστηρίζει τη λήψη αποφάσεων για ένα τόσο σημαντικό, αλλά και ευαίσθητο ζήτημα, όπως αυτό της αντικειμενικής, έγκυρης και αξιόπιστης επιλογής διευθυντών, που αποτελεί τη βάση σωστής και αποτελεσματικής λειτουργίας μιας σχολικής μονάδας. Γι αυτό ήταν σημαντικό να γίνει αυτή η έρευνα.

Ο νόμος 4547/2018 ΦΕΚ 102 τ. Α΄/12-06-2018 με θέμα **«Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»** στο κεφάλαιο Γ΄ περιγράφει τις διαδικασίες για μελλοντικές κρίσεις στελεχών της εκπαίδευσης, αφού ο προηγούμενος νόμος προέκυψε ως αποτέλεσμα της απόφασης του ΣΤΕ και της έλλειψης χρόνου ώστε να γίνουν οι κρίσεις του 2017. Η μεγάλη διαφοροποίηση από τους νόμους του 2015 και 2017 είναι ότι εξαλείφεται εντελώς ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων που είχε πολλούς υποστηρικτές, αλλά που κρίθηκε αντισυνταγματικός. Στην πραγματικότητα επανερχόμαστε στο νόμο 3848/2010 με κάποιες αλλαγές στην επιμέρους μοριοδότηση των κριτηρίων και τη σύνθεση του διευρυμένου ΠΥΣΔΕ να διατηρείται.

Απ` ό, τι φαίνεται, όχι μόνο στους προηγούμενους νόμους, αλλά γενικά από το 1976 μέχρι σήμερα όλες οι προσπάθειες αλλαγών επικεντρώνονταν βασικά στη διαδικασία επιλογής των Διευθυντών σχολικών μονάδων και όχι στην ποιοτική ανάπτυξή τους. Απουσιάζει η τεχνική περιγραφή της θέσης των στελεχών της εκπαίδευσης, καθώς και ο προσδιορισμός των γνώσεων και ικανοτήτων (skills & competences) ενός στελέχους διοίκησης του 21ου αιώνα (Αργυρίου κ.α., 2015).

Στον νόμο του 2018, που πρέπει να σημειώσουμε ότι δεν χρησιμοποιήθηκε ακόμα στην εκλογή διευθυντών παρά μόνο σε εκλογές υποδιευθυντών σχολικών μονάδων (Σεπτέμβριος 2018 - σήμερα), ενισχύθηκε (έναντι των δύο προηγούμενων νόμων) η επιστημονική και παιδαγωγική συγκρότηση και μειώθηκε η υπηρεσιακή κατάσταση με έμφαση στη διδακτική υπηρεσία. Ακόμα και αυτός δεν θα χρησιμοποιηθεί αφού από 3/8/2021 ισχύει ο νέος νόμος επιλογής στελεχών, ο ν. 4823/2021 ΦΕΚ 136 τ.Α΄/3-8-2021.

Μεθοδολογία

Ο κυριότερος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η αποτύπωση των απόψεων-αντιλήψεων των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, σχετικά με το ζήτημα της επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων, αφού από το 2015 έως το 2018 έχουν γίνει 2 κρίσεις στελεχών εκπαίδευσης και έχουν ψηφισθεί από τη Βουλή 3 σχετικοί νόμοι (2015, 2017 & 2018).

Οι στόχοι της έρευνας είναι: α. Συγκριτική εξέταση των δύο τελευταίων συστημάτων επιλογής διευθυντών από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών και β. Διερεύνηση των κατάλληλων άτυπων και τυπικών προσόντων του υποψήφιου διευθυντή

Για την επίτευξη αυτού του σκοπού και των στόχων επιλέχθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τις διαδικασίες επιλογής στελεχών με βάση τους δύο τελευταίους νόμους κρίσεων στην εκπαίδευση (2015 και 2017);

2. Ποια είναι τα κριτήρια και τι βαρύτητα θα πρέπει να έχουν αυτά στην αντικειμενική, έγκυρη και αξιόπιστη επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων;

Η έρευνα έλαβε χώρα το Φθινόπωρο του 2018 και είναι μέρος μεικτής έρευνας στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μου διατριβής στο ΠΜΣ Διοίκηση και οργάνωση εκπαιδευτικών

μονάδων, ΔΙ.ΠΑ.Ε. με θέμα : «**Απόψεις και προτάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ανατολικής Θεσσαλονίκης ως προς τα συστήματα επιλογής Διευθυντών Σχολικών Μονάδων»** (Ιανουάριος, 2019). Το μέρος της έρευνας που περιγράφεται στην παρούσα δημοσίευση είναι ποσοτική & πρωτογενής εκφράζοντας με ποσοστά τις απαντήσεις των ερωτώντων (Παρασκευόπουλος, 1993), αφού συλλέχθηκαν δεδομένα άμεσα με τεχνική συλλογής δεδομένων το δομημένο ερωτηματολόγιο, που προσφέρεται καλύτερα για περιγραφική στατιστική ανάλυση (Cohen & Manion,1994). Ο τύπος των ερωτήσεων που ακολουθήθηκε είναι οι κλειστές.

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν 207 εκπαιδευτικοί της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Διεύθυνσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης που υπηρετούν σε Γυμνάσια, ΓΕΛ και ΕΠΑΛ του Δήμου Καλαμαριάς, Θέρμης και του Ανατολικού τομέα του Δήμου Θεσσαλονίκης. Κατά κανόνα όμως πιο σημαντικός ακόμη κι από τον αριθμό των εκπαιδευτικών που θα λάβουν μέρος σε μια έρευνα είναι ο τρόπος επιλογής του δείγματος, γιατί όπως παρατηρούν οι Debesee και Miararet «ένα μικρό δείγμα τυχαία επιλεγμένο και καλά συγκροτημένο, προσφέρει τόσες πληροφορίες, όσες και ένα μεγάλο αλλά άσχημα δομημένο» (Αθανασίου, 2007). Έτσι καταβλήθηκε προσπάθεια ώστε τα χαρακτηριστικά του δείγματος ως προς το φύλο, την ηλικία, το σχολείο και τα έτη εργασία, την ειδικότητα να πλησιάζουν όσο το δυνατόν τα χαρακτηριστικά του πληθυσμού της ΔΔΕ Αν. Θεσσαλονίκης. Συμμετείχαν 130 γυναίκες και 77 άνδρες, με το 67,2% του δείγματος να έχει ηλικία πάνω από 50 ετών, το 63,8% πάνω από 20 έτη υπηρεσίας, το 30,9% να κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, ενώ οι μισοί περίπου υπηρετούσαν σε Γυμνάσια.

Για την ποσοτική έρευνα ακολουθήσαμε την τεχνική της δειγματοληψία ευκολίας - Convenience Sampling (Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2001), λόγω της εύκολης πρόσβασης, καθώς και του γεγονότος ότι στα σχολεία όπου μοιράστηκαν τα ερωτηματολόγια υπηρετούσαν συνάδελφοι γνώριμοι του ερευνητή οι οποίοι και ανέλαβαν να βοηθήσουν.

Τα αποτελέσματα φυσικά δεν μπορούν να γενικευτούν (Τσοπάνογλου, 2010).

Αποτελέσματα

Οι ερωτώμενοι εκπαιδευτικοί απάντησαν στις παρακάτω ερωτήσεις που αναφέρονται στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τις διαδικασίες επιλογής διευθυντών στις δύο τελευταίες κρίσεις (2015 & 2017). Έτσι διερευνάται κατά πόσο ήταν αξιόπιστα και αντικειμενικά τα συστήματα επιλογής διευθυντών με βάση τις απαντήσεις των ερωτώμενων (χωρίς γενίκευση), ενώ γίνεται προσπάθεια αποτίμησης των χαρακτηριστικών του υποψηφίου με τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου και της συνέντευξης.

Περιγραφική στατιστική

Ερ.1. Στις κρίσεις στελεχών (Ιούνιος 2015, Ν4327/2015) η συνέντευξη δεν χρησιμοποιήθηκε ως ένα από τα μέσα επιλογής για τη θέση του Διευθυντή σχολείου. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε σωστή την αντικατάσταση της συνέντευξης από την ψηφοφορία για την επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων;

Πίνακας 1. Βαθμός συμφωνίας με την αντικατάσταση της συνέντευξης

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Μέσος	Τυπ. Απόκλ.
ΚΑΘΟΛΟΥ	33	15,9		
ΛΙΓΟ	27	13,0		
ΑΡΚΕΤΑ	55	26,6	3,24	1,375
ΠΟΛΥ	42	20,3		
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	50	24,2		
ΣΥΝΟΛΟ	207	100,0		

Ερ.2. Στο σύστημα που εφαρμόστηκε τον Ιούνιο του 2015 η γνώμη του συλλόγου διδασκόντων εκφρασμένη μέσα από μυστική ψηφοφορία έπαιξε καθοριστικό ρόλο στην

επιλογή του Διευθυντή σχολείου. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι αποτελεί έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό τρόπο κρίσης του υποψήφιου;

Πίνακας 2. Εγκυρότητα-αξιοπιστία-αντικειμενικότητα της μυστικής ψηφοφορίας

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Μέσος	Τυπ. Απόκλ.
ΚΑΘΟΛΟΥ	13	6,3		
ΛΙΓΟ	32	15,5		
ΑΡΚΕΤΑ	53	25,6	3,53	1,230
ΠΟΛΥ	50	24,2		
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	59	28,5		
ΣΥΝΟΛΟ	207	100,0		

Ερ.3. Στο σύστημα που εφαρμόστηκε τον Ιούνιο του 2017 η γνώμη του συλλόγου διδασκόντων εκφράστηκε μέσα από ανώνυμα συμπληρωμένο ερωτηματολόγιο. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι αποτελεί έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό τρόπο κρίσης του υποψήφιου;

Πίνακας 3. Εγκυρότητα-αξιοπιστία-αντικειμενικότητα ανώνυμου ερωτηματολογίου

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Μέσος	Τυπ. Απόκλ.
ΚΑΘΟΛΟΥ	24	11,6		
ΛΙΓΟ	43	20,8		
ΑΡΚΕΤΑ	59	28,5	3,17	1,302
ΠΟΛΥ	36	17,4		
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	45	21,7		
ΣΥΝΟΛΟ	207	100,0		

Ερ.4. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι οι εκπαιδευτικοί ψηφίζοντας για τους υποψήφιους διευθυντές έλαβαν υπ' όψιν τους:

Πίνακας 4. Παράγοντες που έλαβαν υπόψη οι εκπαιδευτικοί στη μυστική ψηφοφορία

Αρ.	Ερωτήσεις	Ελάχ.	Μέγ.	Μέσος	Τυπική απόκλιση	Επικρ. Τιμή
1	Την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου	1	5	4,03	1,112	5
2	Τις προσωπικές-φιλικές/εχθρικές σχέσεις	1	5	4,01	1,029	5
3	Το ατομικό τους συμφέρον (υπηρεσιακές εξυπηρετήσεις, κ.ά.)	1	5	3,69	1,278	5
4	Τα ακαδημαϊκά προσόντα των υποψηφίων	1	5	2,79	1,080	3
5	Την αρχαιότητα των υποψηφίων	1	5	2,65	1,090	3

Ερ.5. Η τελευταία διαδικασία επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων πραγματοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2017 με βάση το νέο σύστημα επιλογής (επαναφορά συνέντευξης), σύμφωνα με το Ν.4473/2017.

Α. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι γνωρίζατε τις διαδικασίες, τις προϋποθέσεις και τα κριτήρια αξιολόγησης που προβλέπονται από το σύστημα αυτό; Β. Σε ποιο βαθμό το θεωρείτε αντικειμενικό; Γ. Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι ενθάρρυνε την υποβολή αιτήσεων από τους ικανότερους εκπαιδευτικούς;

Δ. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε πως διασφάλιζε τη στελέχωση των σχολείων με τους καλύτερους Διευθυντές;

Πίνακας 5. Βαθμός ενημέρωσης των νέων διαδικασιών (2017)

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Μέσος	Τυπ. Απόκλ.
ΚΑΘΟΛΟΥ	26	12,6	2,88	1,182
ΛΙΓΟ	55	26,6		
ΑΡΚΕΤΑ	69	33,3		
ΠΟΛΥ	32	15,5		
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	25	12,1		
ΣΥΝΟΛΟ	207	100,0		

Πίνακας 6. Βαθμός αντικειμενικότητας-αξιοπιστίας-εγκυρότητας του νέου συστήματος

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Μέσος	Τυπ. Απόκλ.
ΚΑΘΟΛΟΥ	39	18,8	2,46	0,999
ΛΙΓΟ	67	32,4		
ΑΡΚΕΤΑ	73	35,3		
ΠΟΛΥ	23	11,1		
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	5	2,4		
ΣΥΝΟΛΟ	207	100,0		

Πίνακας 7. Το σύστημα ενθάρρυνε την υποβολή αιτήσεων;

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Μέσος	Τυπ. Απόκλ.
ΚΑΘΟΛΟΥ	23	11,1	2,76	1,003
ΛΙΓΟ	54	26,1		
ΑΡΚΕΤΑ	90	43,5		
ΠΟΛΥ	29	14,0		
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	11	5,3		
ΣΥΝΟΛΟ	207	100,0		

Πίνακας 8. Το σύστημα στελεχώνει τα σχολεία με τους καλύτερους Δντες;

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Μέσος	Τυπ. Απόκλ.
ΚΑΘΟΛΟΥ	32	15,5	2,44	0,922
ΛΙΓΟ	77	37,2		
ΑΡΚΕΤΑ	76	36,7		
ΠΟΛΥ	18	8,7		
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	4	1,9		
ΣΥΝΟΛΟ	207	100,0		

Ερ. 6. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι η συνέντευξη γενικά αποτελεί έγκυρο, αξιόπιστο και αντικειμενικό τρόπο κρίσης του υποψήφιου;

Πίνακας 9. Αξιοπιστία της συνέντευξης

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Μέσος	Τυπ. Απόκλ.
ΚΑΘΟΛΟΥ	41	19,8	2,46	0,994
ΛΙΓΟ	60	29,0		
ΑΡΚΕΤΑ	79	38,2		
ΠΟΛΥ	23	11,1		
ΠΑΡΑ ΠΟΛΥ	4	1,9		
ΣΥΝΟΛΟ	207	100,0		

Ερ.7. Πόσο σημαντικό θεωρείτε καθένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά του υποψηφίου στην επιλογή του από το σύλλογο διδασκόντων μέσα από τη μυστική ψηφοφορία;

Πίνακας 10. Βαθμός σπουδαιότητας χαρακτηριστικών διευθυντή στην ψηφοφορία

Αρ.	Ερωτήσεις	Ελάχ.	Μέγ.	Μέσος	Τυπική απόκλιση	Επικρ. Τιμή
1	Το ότι είναι δίκαιος (σε αναθέσεις εργασιών κλπ.)	1	5	4,64	0,742	5
2	Το ότι συνεργάζεται καλά (με εκπαιδευτικούς, προϊσταμένους, γονείς, κλπ.)	2	5	4,59	0,668	5
3	Το ότι είναι οργανωτικός στη δουλειά του	1	5	4,57	0,706	5
4	Το ότι διαμορφώνει θετικό κλίμα / κουλτούρα στο σχολείο	1	5	4,57	0,740	5
5	Το ότι είναι εργατικός	1	5	4,55	0,694	5
6	Το ότι είναι ευσυνείδητος	1	5	4,50	0,781	5
7	Το ότι είναι δημοκρατικός στη διοίκηση του σχολείου	1	5	4,48	0,811	5
8	Το ότι είναι εξωστρεφής / επικοινωνιακός	2	5	4,43	0,771	5
9	Το ότι έχει καλή γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας	1	5	4,28	0,959	5
10	Το ότι έχει ηγετικά χαρακτηριστικά και εμπνέει τους υφισταμένους του	1	5	4,25	0,906	5
11	Το ότι προσαρμόζει τις οδηγίες των ανωτέρων στα δεδομένα του σχολείου	1	5	4,10	0,981	5
12	Το ότι διατηρεί καλές διαπροσωπικές (φιλικές) σχέσεις με εκπαιδευτικούς του σχολείου	1	5	4,04	1,140	5
13	Το ότι είναι καινοτόμος και τολμά να πραγματοποιεί αλλαγές	1	5	4,01	0,980	5
14	Το ότι ανήκει οργανικά στο σύλλογο του συγκεκριμένου σχολείου	1	5	3,74	1,303	5
15	Το ότι είναι εν ενεργεία Διευθυντής του σχολείου	1	5	3,23	1,247	3
16	Η ηλικία του	1	5	2,40	1,273	1
17	Η ειδικότητά του (ως εκπαιδευτικού)	1	5	2,22	1,340	1
18	Το ότι έχει ασκήσει συνδικαλιστική δραστηριότητα	1	5	2,20	1,236	1
19	Το ότι είναι πολιτικά ενεργός	1	5	2,14	1,166	1
20	Το φύλο του	1	5	2,11	1,228	1

Στην ερώτηση 7 έχουν τοποθετηθεί τα χαρακτηριστικά που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορεί να παίξουν σημαντικό ρόλο στην επιλογή του υποψηφίου διευθυντή από το σύλλογο διδασκόντων μέσα από τη μυστική ψηφοφορία ταξινομημένα από το περισσότερο

σημαντικό προς το λιγότερο κατά φθίνουσα σειρά της μέσης τιμής των απαντήσεων των υποερωτημάτων (πίνακας 10).

Ερ.8. Σε ποιο βαθμό θεωρείτε ότι μέσα από τη διαδικασία της συνέντευξης μπορούν να μετρηθούν και να αποτιμηθούν βαθμολογικά (να παίξουν δηλαδή σημαντικό ρόλο στην τελική βαθμολογία του) καθένα από τα παρακάτω χαρακτηριστικά ενός υποψηφίου Διευθυντή σχολικής μονάδας;

Πίνακας 11: Βαθμός σπουδαιότητας χαρακτηριστικών διευθυντή στην συνέντευξη

Αρ.	Ερωτήσεις	Ελάχ.	Μέγ.	Μέσος	Τυπική απόκλιση	Επικρ. Τιμή
1	Το ότι έχει καλή γνώση της εκπαιδευτικής νομοθεσίας	1	5	3,8	1,118	5
2	Το ότι είναι εν ενεργεία Διευθυντής σχολείου	1	5	3,63	1,274	5
3	Το ότι είναι εξωστρεφής/επικοινωνιακός	1	5	3,53	1,190	4
4	Το ότι έχει ασκήσει συνδικαλιστική δραστηριότητα	1	5	3,40	1,447	4
5	Το ότι είναι πολιτικά ενεργός	1	5	3,28	1,471	5
6	Το ότι είναι καινοτόμος και τολμά να πραγματοποιεί αλλαγές	1	5	3,08	1,273	3
7	Το ότι είναι οργανωτικός στη δουλειά του	1	5	3,07	1,333	3
8	Το ότι έχει ηγετικά χαρακτηριστικά και εμπνέει τους υφισταμένους του	1	5	3,01	1,283	2
9	Το ότι είναι εργατικός	1	5	2,96	1,319	3
10	Το ότι προσαρμόζει τις οδηγίες των ανωτέρων στα δεδομένα του σχολείου	1	5	2,96	1,278	3
11	Η ηλικία του	1	5	2,94	1,464	1
12	Το ότι συνεργάζεται καλά (με εκπαιδευτικούς, προϊσταμένους, γονείς, Δήμο κλπ.)	1	5	2,92	1,294	3
13	Το ότι είναι δημοκρατικός στη διοίκηση του σχολείου	1	5	2,91	1,283	3
14	Το ότι διαμορφώνει θετικό κλίμα/κουλτούρα στο σχολείο	1	5	2,88	1,340	3
15	Το ότι είναι ευσυνείδητος	1	5	2,86	1,331	3
16	Το φύλο του	1	5	2,85	1,541	1
17	Το ότι είναι δίκαιος (σε αναθέσεις εργασιών κλπ.)	1	5	2,83	1,339	3
18	Η ειδικότητά του (ως εκπαιδευτικού)	1	5	2,77	1,445	1

Στην ερώτηση 8 έχουν τοποθετηθεί χαρακτηριστικά (**και τα 18 χαρακτηριστικά του πίνακα-11 περιέχονται ίδια στον πίνακα-10**) που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι μπορεί να παίξουν σημαντικό ρόλο στην τελική βαθμολογία του υποψηφίου διευθυντή μέσα από τη διαδικασία της συνέντευξης ταξινομημένα από το περισσότερο σημαντικό προς το λιγότερο κατά φθίνουσα σειρά της μέσης τιμής των απαντήσεων των υποερωτημάτων. Όλες οι

διαφορές των μέσων όρων στα 18 όμορα ερωτήματα βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές με βάση το t test εξαρτημένων δειγμάτων με το πρόγραμμα SPSS vs21, δηλαδή τα χαρακτηριστικά ενός αποτελεσματικού διευθυντή αποτιμώνται διαφορετικά με τη ψηφοφορία και διαφορετικά με τη συνέντευξη.

Συμπεράσματα

Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό λίγο πάνω από τα δυο τρίτα συμφωνούν αρκετά ως πάρα πολύ με την αντικατάσταση της συνέντευξης από την ψηφοφορία για την επιλογή των διευθυντών σχολικών μονάδων τον Ιούνιο 2015 (ερώτηση-1), με το νόμο Ν.4327/2015, ενώ δείχνουν την αποδοχή που έτυχε στο σύλλογο διδασκόντων η μυστική ψηφοφορία, ίσως γιατί θεώρησαν ότι συμμετέχουν ενεργά στην επιλογή του διευθυντή μέσα από δημοκρατικές και διαφανείς διαδικασίες. Το ποσοστό αυτών που δεν συμφωνούν καθόλου ούτε με τη μυστική ψηφοφορία ούτε με τα ανώνυμα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια του 2017, δηλαδή με την ενεργό συμμετοχή του συλλόγου, είναι πολύ μικρό με βάση τα ευρήματα της έρευνας. Να σημειωθεί όμως ότι το 80% των διευθυντών που τοποθετήθηκαν με το νόμο του 2010 ψηφίστηκε από τους συλλόγους διδασκόντων το 2015.

Οι ερωτώντες εκπαιδευτικοί συμφωνούν πολύ (τιμή Likert 4) εξίσου ότι ψήφισαν τους υποψήφιους διευθυντές με κριτήριο την αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου και τις μεταξύ τους προσωπικές σχέσεις (πίνακας 4). Αρκετά σημαντικό ως πολύ θεωρούν το ατομικό τους συμφέρον, που σημαίνει ότι ψήφισαν και με ιδιοτέλεια. Το εύρημα αυτό μαζί με την επιλογή των προσωπικών σχέσεων έρχεται σε αντίθεση με το προηγούμενο κριτήριο της αποτελεσματικής λειτουργίας και δείχνει την υποκειμενικότητα της ψήφου. Τα ακαδημαϊκά προσόντα και η προϋπηρεσία στην εκπαίδευση ήταν τα λιγότερο σημαντικά κριτήρια στην επιλογή των διευθυντών με τη μυστική ψηφοφορία ή τα ερωτηματολόγια.

Οι εκπαιδευτικοί γνώριζαν κατά μέσο όρο αρκετά καλά το νέο σύστημα επιλογής των διευθυντών σύμφωνα με το νόμο Ν.4473/2017 με βάση τις απαντήσεις τους πίνακας 5, όμως το νέο σύστημα επιλογής διευθυντών που συνδύαζε τα ανώνυμα συμπληρωμένα ερωτηματολόγια και τη συνέντευξη έχει μία μέση τιμή απαντήσεων στην κλίμακα Likert 2,46 και δείχνει τον βαθμό αντικειμενικότητας, αξιοπιστίας και εγκυρότητας από τους εκπαιδευτικούς (πίνακας 6). Επιπλέον το νέο σύστημα δεν έπεισε πολύ τους ερωτούμενους ότι ενθάρρυνε πολύ την υποβολή νέων υποψηφιοτήτων (πίνακας 7) ή διασφάλισε τη στελέχωση των σχολείων με τους ικανότερους διευθυντές (πίνακας 8).

Για την συνέντευξη υπάρχει μία σχετική αποδοχή από τους εκπαιδευτικούς, ως εργαλείου αξιόπιστου και αντικειμενικού, στον τρόπο κρίσης του υποψηφίου. Τα δύο τρίτα των ερωτώμενων θεωρούν λίγο έως αρκετά αξιόπιστη τη συνέντευξη (πίνακας 9).

Τα άτυπα προσόντα (διαμόρφωση θετικού κλίματος, άμεση λήψη αποφάσεων, λύση σύνθετων προβλημάτων, καινοτομία κλπ) και η προσωπικότητά του υποψηφίου θεωρούνται στην ψηφοφορία ότι είναι τα πιο σπουδαία χαρακτηριστικά αφού αποτελούν τα προσόντα του αποτελεσματικού διευθυντή (Αναγνωστοπούλου, 2001; Πασιαρδής, 2004; Dimmock, 2003). Στις τελευταίες θέσεις βρίσκονται τα δημογραφικά στοιχεία δηλαδή το φύλο, η ηλικία και η ειδικότητά η θέση που κατέχει (εν ενεργεία διευθυντής) , καθώς και η συμμετοχή του υποψηφίου στην πολιτική ή στον συνδικαλισμό (πίνακας 10).

Τέλος για τα κυριότερα σημεία που παίζουν ρόλο στην συνέντευξη του υποψηφίου κατά την εκτίμηση των ερωτώμενων εκπαιδευτικών πρώτη θέση έχει η γνώση της νομοθεσίας, άρα η καλή γνώση αυτής συνεπάγεται και υψηλή βαθμολογία. Επίσης, σε υψηλές θέσεις στις απαντήσεις τους, δεύτερη και τέταρτη, βρίσκονται το ότι είναι κάποιος υποψήφιος εν ενεργεία διευθυντής ή συνδικαλιστής, αντίστοιχα. Πιστεύουν λοιπόν ότι τα υπηρεσιακά συμβούλια δεν θα είναι τόσο αντικειμενικά σε αυτά τα χαρακτηριστικά του υποψηφίου, αλλά θα πριμοδοτήσουν ενεργεία διευθυντή ή συνδικαλιστή.

Ποτέ άλλοτε κανένας νόμος δεν δίχασε τόσο πολύ την εκπαιδευτική κοινότητα, ώστε να την αναγκάσει να πάει στο ΣΤΕ, όσο ο νόμος του 2015. Η συνέντευξη δεν αμφισβητείται σαν επιστημονικό εργαλείο αποτίμησης προσόντων, αμφισβητείται όμως ο τρόπος

εφαρμογής της, αλλά και η επιστημονική κατάρτιση των ερωτώντων. Από την άλλη ενώ φαινομενικά η ψηφοφορία δείχνει να είναι ένα δημοκρατικό εργαλείο δίχασε πολλούς συλλόγους διδασκόντων καταστρέφοντας το σχολικό κλίμα σε πολλά σχολεία.

Δυστυχώς δεν υπάρχει μία εθνική στρατηγική όπως θα έπρεπε τουλάχιστον για τα θέματα παιδείας αλλά αντιθέτως η Στραβάκου, (2003), πιστεύει ότι η συνεχής διαφοροποίηση της νομοθεσίας οφείλεται στο γεγονός ότι «*τα πολιτικά κόμματα δίνουν ιδιαίτερη βαρύτητα στην κατάληψη των ηγετικών θέσεων των στελεχών της εκπαίδευσης*» και με κάθε αλλαγή στην πολιτική σκηνή της χώρας, «*αλλάζουν τους νόμους για την κατάληψη των θέσεων αυτών, ώστε να μπορέσουν να εφαρμόσουν τη δική τους εκπαιδευτική πολιτική*».

Αναφορές

Dimmock, C. (2003). Leadership in learning-centred schools: cultural context, functions and qualities. In M. Brundrett, N. Burton & R. Smith (Eds.), *Leadership in Education* (pp. 3-22). London: Sage

Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής*, 2η Έκδοση. Ιωάννινα: Εφύρα.

Αναγνωστοπούλου, Μ. (2001). Τάσεις στην έρευνα για το αποτελεσματικό σχολείο. *Τα εκπαιδευτικά,* τ. 61, σελ. 252-262.

Ανδρέου, Α. (1999). *Θέματα Οργάνωσης και Διοίκησης της Εκπαίδευσης και της Σχολικής Μονάδας.* Αθήνα: Νέα Σύνορα Α.Α. ΛΙΒΑΝΗ

Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ. & Τύπας, Γ. (2015). Οι απόψεις των υποψηφίων Διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το θεσμικό πλαίσιο επιλογής στελεχών εκπαίδευσης του 2011. Μια μελέτη περίπτωσης στη Δυτική Αττική. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος, 3*(3), 39-67.

Αργυροπούλου, Ε. (2010). Καθήκοντα και αρμοδιότητες των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων: Προσεγγίζοντας ερευνητικά το θέμα στο σύγχρονο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι. Στο Μαλαφάντης, Κ. Δ., Ανδρεαδάκης, Ν., Καραγιώργος, Δ., Μανωλίτσης, Β. & Οικονομίδης, Β. (Επιμ.), *7ο Πανελλήνιο Συνέδριο για την Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα, Α' Τόμος*, 19–21 Νοεμβρίου 2010, (σσ. 553–565). Ρέθυμνο: Διάδραση.

Cohen, L. και Manion, L., (1994) *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, (ελλ. μτφρ. Μητσοπούλου, Χ., Φιλοπούλου , Μ.), Αθήνα: Μεταίχμιο

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων (*Τόμος Α΄). Πάτρα: Εκδόσεις Ε.Α.Π.

Λεμονή, Ι., & Κολεζάκης, Α. (2013). Το πολυσύνθετο έργο του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας και η έλλειψη σχετικής κατάρτισής του στη "Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων". *Εκπαιδευτικός κύκλος, 1*(3), σσ. 165-182

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Στραβάκου, Π. Α. (2003). *Ο Διευθυντής της Σχολικής Μονάδας Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης - θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση.* Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη Α.Ε.

Τσοπάνογλου, Α. (2010). *Μεθοδολογία της επιστημονικής έρευνας και εφαρμογές της στην αξιολόγηση της γλωσσικής κατάρτισης*, Θεσσαλονίκη: Ζήτη

Ψαρρού, Μ.Κ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2001). *Επιστημονική έρευνα: θεωρία και εφαρμογές στις κοινωνικές επιστήμες*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Το νομοθετικό πλαίσιο για την επιλογή Διευθυντών σχολικών μονάδων από το 1974 μέχρι σήμερα. Κριτική προσέγγιση.

Μανδαλίδης Σωτήριος
Φυσικός, M.Sc., M.Ed., c.a.PhD ΠΤΔΕ-ΑΠΘ, Υποδιευθυντής Λυκείου
sotmandal@gmail.com

Περίληψη

Οι Νόμοι, τα Προεδρικά Διατάγματα και οι Υπουργικές Αποφάσεις που αφορούν τα συστήματα επιλογής των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση δεν είναι λίγοι, αλλά, τουναντίον, από τους περισσότερους σε χώρα της Ευρώπης. Η παρούσα δημοσίευση επιχειρεί μια ιστορική ανασκόπηση των νομοθετικών πλαισίων, βάσει των οποίων έγιναν οι επιλογές των διευθυντών των σχολικών μονάδων στην χώρα μας από το 1974 μέχρι το 2017. Έμφαση θα δοθεί στη σύγκριση των δύο τελευταίων νόμων με τους οποίους έγιναν οι κρίσεις των διευθυντών το 2015 και 2017, ενώ στο τέλος περιγράφεται ο τελευταίος νόμος που ψηφίσθηκε τον Ιούνιο του 2018 με βάση τον οποίο θα γινόντουσαν οι επόμενες κρίσεις που όμως ακόμα δεν έχουν πραγματοποιηθεί.

Λέξεις κλειδιά: Ιστορική ανασκόπηση, νομοθεσία, επιλογή διευθυντών, σύγκριση

Εισαγωγή

Τα στελέχη της εκπαίδευσης εργάζονται σε ένα πολύ ευαίσθητο τομέα που έχει αντίκτυπο στο παρόν και στο μέλλον συγκεκριμένων ατόμων καθώς και της χώρας γενικά. Αναλαμβάνουν να φέρουν σε πέρας ένα έργο που συνεπάγεται μεγάλη ευθύνη και που αναλύεται σε πολλές διαφορετικές λειτουργίες. Διαχειρίζονται την εκπαιδευτική πολιτική, εφαρμόζουν τα προγράμματα σπουδών, επιμορφώνουν, αξιολογούν, ενημερώνουν, διοικούν, οργανώνουν και συντονίζουν. Οι κυριότεροι και σημαντικότεροι ρόλοι που αναλαμβάνουν είναι αυτοί του εμψυχωτή και του διαμεσολαβητή γνώσης (Παρασκευά & Παπαγιάννη, 2008, σελ. 9).

Σήμερα η διοικητική δομή της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διαρθρώνεται σε τέσσερα βασικά επίπεδα: το εθνικό, το περιφερειακό, το επίπεδο περιφερειακής ενότητας και το σχολικό. Είναι δε, σύμφωνα με τον Σαίτη (2008), η δομή της πυραμιδοειδής.

Με βάση τις παραγράφους 2 και 3 του άρθρου 21 του ν. 4547/2018 οι διοικητικές θέσεις για τα στελέχη της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι οι εξής:

- Περιφερειακοί Διευθυντές Εκπαίδευσης.
- Διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.
- Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου.
- Προϊστάμενοι Κ.Ε.Σ.Υ. (Κέντρου Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης)
- Διευθυντές Σχολείων.

Ο Διευθυντής αν και βρίσκεται στη βάση της πυραμίδας της Ελληνικής εκπαιδευτικής Διοίκησης με ελάχιστη αυτονομία ενεργειών ανέκαθεν αποτελούσε σημαίνων δημόσιο πρόσωπο ιδίως για τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές, τους γονείς τους και την τοπική κοινωνία του Δήμου στον οποίο ανήκει η σχολική μονάδα. Η επιλογή τους προκαλούσε και προκαλεί τεράστιο ενδιαφέρον. Για την πολιτεία αποτελεί το εκτελεστικό όργανο των ψηφισθέντων νόμων γι αυτό και προσπαθεί να ελέγχει κατά το δοκούν την διαδικασία επιλογής σύμφωνα με κριτήρια που αλλάζουν συχνά ώστε να καταληφθούν οι θέσεις από άτομα κομματικά ελεγχόμενα.

Μεθοδολογία

Η έρευνα που έλαβε χώρα πραγματοποιήθηκε στα πλαίσια της μεταπτυχιακής μου διατριβής (Ιανουάριος, 2019) στο ΠΜΣ Διοίκηση και οργάνωση εκπαιδευτικών μονάδων, ΔΙ.ΠΑ.Ε. με θέμα : «**Απόψεις και προτάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της Ανατολικής Θεσσαλονίκης ως προς τα συστήματα επιλογής Διευθυντών Σχολικών Μονάδων»**.

Οι μελέτες που περιλαμβάνονται σ' αυτή την έρευνα αναφέρονται στα αποτελέσματα (με τις οποίες έγιναν συγκρίσεις) εντοπίστηκαν μέσω εκτενής αναζήτησης σε άρθρα περιοδικών με κριτές, δημοσιευμένα, χρησιμοποιώντας τις ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων ERIC, SCOPUS, Elsevier, Springer Link και Google Scholar. Πολλαπλές αναζητήσεις διεξήχθησαν χρησιμοποιώντας συνδυασμούς συναφών όρων στις λέξεις-κλειδιά (στα ελληνικά και στις αγγλικές μεταφράσεις των λέξεων): Διοίκηση σχολικής μονάδας, συστήματα επιλογής διευθυντών, εκπαιδευτική νομοθεσία ως προς τα συστήματα επιλογής. Για την ολοκλήρωση της ανασκόπησης φυλλομετρήθηκαν επιστημονικά περιοδικά στο χώρο της Εκπαίδευσης. επιπροσθέτως χρησιμοποιήθηκε η τεχνική σάρωσης των αναφορών των επιλεγμένων μελετών με χρήση των ονομάτων των συγγραφέων.

Αποτελέσματα

Στα χρόνια της μεταπολίτευσης μετά τη εγκαθίδρυση της Δημοκρατίας το 1974 στην Ελλάδα, εφαρμόστηκε αρχικά ο νόμος 309/1976 «**Περί Οργανώσεως και Διοικήσεως της Γενικής Εκπαιδεύσεως**», στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, όπου διευθυντές γίνονταν μόνο όσοι προέρχονταν από τους κλάδους Α1 ως Α6 και δηλαδή Θεολόγοι, Φιλόλογοι, Μαθηματικοί, Φυσικοί, Γαλλικής και Αγγλικής Φιλολογίας με αποτέλεσμα να αποκλείονταν εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων. Ο νόμος δεν προέβλεπε κρίσεις και επιλογές προσώπων, αλλά ο εκπαιδευτικός γινόταν διευθυντής με βάση δύο πίνακες-λίστες. Η μία λίστα βασιζόταν στις εκθέσεις υπηρεσιακής ικανότητας που συνέτασσαν οι επιθεωρητές εκπαίδευσης, ενώ η άλλη λίστα βασιζόταν αποκλειστικά στην «κατά αρχαιότητα επιλογή» (Μαδεμλής, 2014, σελ. 30). Η θέση είχε τον χαρακτήρα μονιμότητας και όχι θητείας. Η αρχαιότητα είχε στοιχεία αμεροληψίας, χωρίς όμως να σημαίνει ότι υπερτερούσε πάντα έναντι της επιλογής της διοίκησης. Αντίθετα, οι εκθέσεις αξιολόγησης των επιθεωρητών βασίζονταν θεωρητικά στα στοιχεία του υπηρεσιακού τους φακέλου. Υπήρχε ο κίνδυνος, σε μια εποχή της μεταπολίτευσης φορτισμένη πολιτικά και κομματικά, να είναι διαδικασία μεροληπτική και αδιαφανής.

Στη συνέχεια ακολούθησε ο νόμος 1304/1982 «**Για την επιστημονική – παιδαγωγική καθοδήγηση και τη διοίκηση στη Γενική και τη Μέση Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση και άλλες διατάξεις**», όπου η διοίκηση και ο έλεγχος λειτουργίας των σχολείων ασκείται τώρα από τους Προϊσταμένους Διεύθυνσης ή Γραφείων Εκπαίδευσης. Γίνονται, συνεπώς, οι προεργασίες, ώστε να αλλάξει ο τρόπος επιλογής των Διευθυντών Σχολικών Μονάδων στην Πρωτοβάθμια και τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση μέσω του ενεργού ρόλου του Διευθυντή Εκπαίδευσης.

Νόμος-Πλαίσιο 1566/1985, ΦΕΚ 167 τ.Α΄/30-9-1985

Ο τίτλος του «**Δομή και λειτουργία της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις**» αποδεικνύει τις τεράστιες αλλαγές που έφερε στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, καθώς και στο σύστημα επιλογής διευθυντών που χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά στις κρίσεις του 1986. Εισάγεται η αρχή του **primus inter pares** (πρώτος μεταξύ ίσων) για τον διευθυντή σχολικής μονάδας. Δημιουργούνται περιφερειακά υπηρεσιακά συμβούλια που είναι πενταμελή και αποτελούνται από α) τον Προϊστάμενο της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης β) δύο Προϊσταμένους γραφείων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ή από διευθυντές σχολείων και γ) δύο τακτικούς αιρετούς εκπροσώπους του κλάδου εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης αντίστοιχα, που προέρχονταν από εκλογές μεταξύ των συνδικαλιστικών οργανώσεων. Τα βασικά του νέα στοιχεία είναι

- Υπάρχει θητεία διευθυντή και όχι μονιμότητα, καθώς και επίδομα θέσης.
- Δίνεται δικαίωμα αίτησης δήλωσης σχολείων στον υποψήφιο διευθυντή.
- Υπάρχει μείωση ωραρίου διδασκαλίας που διευκολύνει το έργο του διευθυντή.
- Κριτήριο επιλογής δεν είναι μόνο η αρχαιότητα, αλλά και άλλα προσόντα, όπως π.χ. μεταπτυχιακές σπουδές.
- Θεωρητικά είναι πιο αξιοκρατικό, αφού δεν υπάρχει επιθεωρητής, (Μελισσόπουλος, 2006), το ΚΥΣΔΕ όμως μπορεί να αλλάξει την σειρά υποψηφίων
- Δίνεται δικαίωμα συμμετοχής σε εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων

Νόμος 1824/1988, ΦΕΚ 296 τ.Α΄/30-12-1988

Με τον παραπάνω νόμο με θέμα «**Ρύθμιση θεμάτων εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις**.» αποκλειστικά υπεύθυνο όργανο για την σύνταξη των αξιολογικών πινάκων υποψηφίων διευθυντών είναι τα ΠΥΣΔΕ, χωρίς να παρεμβαίνει κεντρικά το ΚΥΣΔΕ. Υπάρχει για πρώτη φορά προαιρετικά η δυνατότητα στο ΠΥΣΔΕ να καλέσει τον υποψήφιο σε συνέντευξη για τη διαμόρφωση πληρέστερης κρίσης.

Νόμος 2043/1992, ΦΕΚ 79 τ.Α΄/19-5-1992

Με το νόμο 2043/1992 με θέμα «**Εποπτεία και διοίκηση της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις**» είχαμε νέες αλλαγές στο σύστημα επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων. Τα βασικά σημεία του είναι :

- Δίνεται μεγάλη έμφαση στην αρχαιότητα έναντι των επιστημονικών και παιδαγωγικών προσόντων, με αποτέλεσμα οι νεώτεροι να έχουν λιγότερες πιθανότητες.
- Η μοριοδότηση της συνέντευξης που εμπεριέχει υποκειμενική κρίση, αλλά δυστυχώς πολλές φορές προσωπικά συμφέροντα και κομματισμό.
- Η δύναμη του ΠΥΣΔΕ αυξάνεται σαν όργανο επιλογής.
- Επανέρχεται η μονιμότητα.

Προεδρικό Διάταγμα 398/1995, ΦΕΚ 223 τ.Α΄/31-10-1995

Με το προεδρικό διάταγμα 398/1995 με θέμα «**Καθορισμός προσόντων, κριτηρίων και διαδικασίας επιλογής των στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης**» ρυθμίζονται πάλι σε σύντομο χρονικό διάστημα τα κριτήρια επιλογής διευθυντών. Καταργεί τη μονιμότητα των διευθυντών και επαναφέρει την πλήρωση των θέσεων με τετραετή θητεία. Δικαίωμα υποβολής υποψηφιότητας είχαν οι εκπαιδευτικοί με βαθμό Α΄ (οκταετή δηλαδή προϋπηρεσία).

Τα κριτήρια επιλογής χωρίζονται σε τρεις μεγάλες κατηγορίες:

α. Επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση. Σε αυτά υπάγονται μεταπτυχιακοί και διδακτορικοί τίτλοι σπουδών, ξενόγλωσσα πτυχία κλπ.

β. Υπηρεσιακή κατάσταση και διδακτική εμπειρία. Σε αυτά υπάγονται εκπαιδευτική υπηρεσία, διδακτικό έργο, σε ΑΕΙ-ΤΕΙ κλπ.

γ. Ικανότητα άσκησης διοικητικών καθηκόντων και καθοδηγητικού έργου - κοινωνική δραστηριότητα**.** Μοριοδοτούνται η προϋπηρεσία ως διευθυντής, υποδιευθυντής σχολείου, σχολικός σύμβουλος, προϊστάμενος γραφείου ή μέλος ΠΥΣΔΕ. Συνεκτιμούνται κοινωνικές δραστηριότητες .

- Και σε αυτό το νομοθέτημα δίνονται μεγάλα περιθώρια στα μέλη των ΠΥΣΔΕ, μέσω του αυξημένου ποσοστού των συνεκτιμημένων κριτηρίων σε σχέση με τα μοριοδοτούμενα, ώστε να προωθήσουν τις προσωπικές τους προτιμήσεις .
- Υπάρχει ασάφεια και αοριστία στην μοριοδότηση κοινωνικών δραστηριοτήτων.

Προεδρικό Διάταγμα 25/2002 , ΦΕΚ 20 τ. Α΄/7-2-2002

Το 2002 ψηφίζεται ο Νόμος 2986/2002 με θέμα «**Οργάνωση των περιφερειακών υπηρεσιών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου και των εκπαιδευτικών και άλλες διατάξεις**». Τα κριτήρια επιλογής καθορίζονται με το Προεδρικό Διάταγμα 25/2002. Για να είναι κανείς υποψήφιος διευθυντής απαιτείται εκπαιδευτική προϋπηρεσία οκτώ ετών και διδακτική πέντε ετών, ενώ το υπηρεσιακό συμβούλιο έχει γίνει εξαμελές με την προσθήκη ενός σχολικού συμβούλου.

Τα γενικά κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης διακρίνονται : α) Σε κριτήρια που μοριοδοτούνται και αναφέρονται στην επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση και συγκρότηση των υποψηφίων β) Σε κριτήρια που συνάγονται από τις αξιολογικές εκθέσεις των υποψηφίων που όμως ποτέ δεν ενεργοποιήθηκαν. γ) Σε κριτήρια που συνεκτιμώνται από το οικείο Συμβούλιο Επιλογής και συνάγονται από τα στοιχεία του φακέλου των υποψηφίων που δεν έχουν μοριοδοτηθεί, καθώς και από τη συνέντευξη των υποψηφίων ενώπιον του Συμβουλίου Επιλογής.

Οι παρατηρήσεις σε αυτό το νόμο είναι :

- Γίνεται προσπάθεια να φανεί το ΠΥΣΔΕ πιο δημοκρατικό, λόγω της συμμετοχής του σχολικού συμβούλου.
- Δίνεται η δυνατότητα σε νεότερους εκπαιδευτικούς να βάλουν υποψηφιότητα.
- Τα μόρια της επιστημονικής και παιδαγωγικής κατάρτισης είναι περισσότερα από την διοικητική και διδακτική εμπειρία, άρα ευνοούνται και εδώ οι νεότεροι .
- Η συνέντευξη συνεχίζει αλλά αμφισβητείται πάλι για την αξιοπιστία της.

Νόμος 3467/2006, ΦΕΚ 128 τ. Α΄/21-6-2006

Μετά τις εθνικές εκλογές του 2004 άλλαξε ξανά η νομοθεσία με τον παραπάνω νόμο με θέμα «**Επιλογή στελεχών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, ρύθμιση θεμάτων διοίκησης και εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις**». Η επιλογή και τοποθέτηση των στελεχών της δημόσιας εκπαίδευσης στις κενές θέσεις γίνεται για τετραετή θητεία.

Τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης διακρίνονται σε :

α) Υπηρεσιακή κατάσταση - Διδακτική εμπειρία, β) Επιστημονική - Παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση, γ) Προσωπικότητα και γενική συγκρότηση του υποψηφίου, όπως αποτιμάται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής. δ) Αξιολόγηση του εκπαιδευτικού έργου, που δεν ενεργοποιήθηκε

Η κριτική μελέτη του παραπάνω νόμου οδηγεί:

- Στην υποτίμηση των επιστημονικών προσόντων έναντι της συνέντευξης
- Στην ενίσχυση της αρχαιότητας.

Νόμος 3848/2010 , ΦΕΚ 71 τ. Α' 19-5-2010

Ο παραπάνω νόμος με θέμα «**Αναβάθμιση του ρόλου του εκπαιδευτικού-καθιέρωση κανόνων αξιολόγησης και αξιοκρατίας στην εκπαίδευση και λοιπές διατάξεις**», χρησιμοποιήθηκε στις κρίσεις των υποψηφίων διευθυντών το 2011.

Ως Διευθυντές σχολικών μονάδων και Ε.Κ. επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας με δεκαετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία σε αυτήν, οι οποίοι έχουν ασκήσει για οκτώ (8) τουλάχιστον έτη διδακτικά καθήκοντα. Ως επιπλέον προϋπόθεση επιλογής είναι η «κατοχή πιστοποιητικού γνώσεων και δεξιοτήτων στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε.) επιπέδου 1» και «η κατοχή πιστοποιητικού διοικητικής επάρκειας», το οποίο χορηγείται «ύστερα από παρακολούθηση αντίστοιχου ειδικού προγράμματος στο Εθνικό Κέντρο Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης»·.

Τα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης αποτελούν:

α) Η επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση , β) Η υπηρεσιακή κατάσταση και η καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία, γ) Η συμβολή του υποψηφίου στο εκπαιδευτικό έργο, όπως προκύπτει από τις θέσεις στις οποίες έχει υπηρετήσει με βάση τις

αξιολογικές εκθέσεις, καθώς και η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου, κατά την προφορική συνέντευξη

Η τελική κατάταξη των υποψηφίων γίνεται με βάση τα παρακάτω:

- Η συνέντευξη μαγνητοφωνείται ενώ οι υποψήφιοι εξετάζονται σε μία τυχαία επιλεγμένη από τράπεζα θεμάτων μελέτη περίπτωσης
- Τα μόρια κατανέμονται αρκετά ισορροπημένα. Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα νέοι εκπαιδευτικοί με αυξημένα προσόντα να κάνουν αιτήσεις υποψηφιότητας
- Η συνέντευξη παραμένει ρυθμιστής των συνολικών μονάδων του υποψηφίου.
- Δίνεται βαρύτητα στην απαραίτητη γνώση βασικών δεξιοτήτων ΤΠΕ
- Για μία ακόμη φορά δεν υλοποιούνται οι αξιολογικές εκθέσεις

Νόμος 4327/2015, ΦΕΚ 50 τ. Α΄/14-5-2015

Ο Νόμος 4327/2015 (ΦΕΚ Α΄50/14-5-2015) με θέμα «**Επείγοντα μέτρα για την Πρωτοβάθμια, Δευτεροβάθμια και Τριτοβάθμια εκπαίδευση και άλλες διατάξεις**», χρησιμοποιήθηκε για μία και μόνο φορά στις κρίσεις του 2015. Ο νόμος αυτός είναι ίσως ο πιο πολυσυζητημένος οδήγησε μάλιστα μία ομάδα εκπαιδευτικών να καταθέσουν αίτηση αντισυνταγματικότητας στο Συμβούλιο της Επικρατείας (ΣτΕ). Επιτρέπεται να βάλουν υποψηφιότητα εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας με δεκαετή (10) τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία, οι οποίοι έχουν ασκήσει διδακτικά καθήκοντα για οκτώ (8) τουλάχιστον έτη στην Πρωτοβάθμια ή Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Από τα ανωτέρω οκτώ (8) έτη άσκησης διδακτικών καθηκόντων, τα τρία (3) τουλάχιστον θα πρέπει να έχουν ασκηθεί σε αντίστοιχους με την προς κάλυψη θέση τύπους σχολείων.

Τα κριτήρια επιλογής είναι :

- Το κριτήριο της επιστημονικής − παιδαγωγικής συγκρότησης και κατάρτισης,
- Το κριτήριο της υπηρεσιακής κατάστασης, καθοδηγητικής και διοικητικής εμπειρίας,
- Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο – Προσωπικότητα – γενική συγκρότηση. Το κριτήριο αυτό αποτιμάται με τη μυστική ψηφοφορία του συλλόγου διδασκόντων της σχολικής μονάδας που ο υποψήφιος θα επιλέξει, αλλά που θα πρέπει να πάρει τουλάχιστον το 20% των ψήφων.

Είναι η πρώτη φορά που ο σύλλογος διδασκόντων συμμετέχει ενεργά στην επιλογή υποψηφίου διευθυντή, ενώ καταργείται εντελώς η συνέντευξη.

Στα περιφερειακά συμβούλια συμμετέχουν επιπλέον ένας σχολικός σύμβουλος και ένας εκπαιδευτικός με δεκαπενταετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία ύστερα από γνώμη του οικείου Περιφερειακού Διευθυντή Εκπαίδευσης. Η θητεία των διευθυντών είναι για πρώτη φορά τόσο μικρή, καθώς είναι διετής.

Οι παρατηρήσεις που έχουμε να κάνουμε είναι οι παρακάτω:

- Ο ρόλος των ΠΥΣΔΕ αποδυναμώνεται και είναι πια τυπικός
- Η πολιτεία διευρύνει τα ΠΥΣΔΕ τοποθετώντας δύο εκπαιδευτικούς
- Η μυστική ψηφοφορία ευνοεί τους εκπαιδευτικούς που έθεταν υποψηφιότητα για τη θέση διευθυντή στο σχολείο της οργανικής τους,
- Ενισχύεται και πάλι η αρχαιότητα
- Ο υποψήφιος διευθυντής έχει το δικαίωμα αίτησης μόνο για τρία σχολεία.
- Ενισχύεται εντυπωσιακά ο σύλλογος διδασκόντων κάθε σχολείου
- Η μυστική ψηφοφορία, δημιούργησε μερικές φορές προβλήματα στις σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών σε συλλόγους σχολείων

Μετά την επιλογή των νέων διευθυντών πολλοί εκπαιδευτικοί προσέφυγαν στο ΣΤΕ. Η υπ. αρ. 711/2016 απόφαση της ολομέλειας του ΣΤΕ έκρινε το νόμο 4327/2015 αντισυνταγματικό.

Νόμος 4473/2017 ΦΕΚ 78 τ. Α΄/30-5-2017

Είναι ο νόμος που χρησιμοποιήθηκε στις τελευταίες κρίσεις στελεχών το 2017 με θέμα «**Μέτρα για την επιτάχυνση του κυβερνητικού έργου σε θέματα εκπαίδευσης**». Η πολιτεία, παρά την αντίθετη άποψη του ΣτΕ, θεωρεί ότι ο προηγούμενος νόμος έτυχε της ευρύτερης αποδοχής των εκπαιδευτικών. Γι' αυτό και εντάσσει τον σύλλογο διδασκόντων στην εκλογική διαδικασία με άλλο τρόπο, παρά την κατάργηση της μυστικής ψηφοφορίας.

Επιλέγονται εκπαιδευτικοί της οικείας βαθμίδας με δεκαετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία σε αυτήν, οι οποίοι έχουν ασκήσει για οκτώ (8) τουλάχιστον έτη διδακτικά καθήκοντα στην πρωτοβάθμια ή/και στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση συνολικά. Από τα ανωτέρω οκτώ (8) έτη άσκησης διδακτικών καθηκόντων, τα τρία (3) τουλάχιστον θα πρέπει να έχουν ασκηθεί σε αντίστοιχους με την προς κάλυψη θέση τύπους σχολείων της οικείας βαθμίδας. Η επιλογή και τοποθέτηση όλων των στελεχών της γίνεται για τριετή θητεία, ενώ το Συμβούλιο επιλογής είναι επταμελές διευρυμένο Π.Υ.Σ.Δ.Ε, με τη συμμετοχή δύο επιπλέον εκπαιδευτικών με 15ετή υπηρεσία και διετή θητεία. Ο ένας από τους 2 έπρεπε να ήταν σχολικός σύμβουλος.

Τα μοριοδοτούμενα κριτήρια επιλογής των στελεχών της εκπαίδευσης αποτελούν:

α) Η επιστημονική – παιδαγωγική συγκρότηση και κατάρτιση , β) Η υπηρεσιακή κατάσταση με βάση τη διδακτική υπηρεσία αποτιμώμενη καθώς και η καθοδηγητική και διοικητική εμπειρία. γ) Η προσωπικότητα και η γενική συγκρότηση του υποψηφίου που αποτιμώνται κατά την προφορική συνέντευξη ενώπιον των οικείων περιφερειακών υπηρεσιακών συμβουλίων. Για τη μοριοδότηση της συνέντευξης τα συμβούλια συνεκτιμούν τα στοιχεία του υπηρεσιακού φακέλου των υποψηφίων, τα στοιχεία του φακέλου υποψηφιότητάς τους, καθώς και τη γνώμη των συνυπηρετούντων μόνιμων εκπαιδευτικών η οποία διατυπώνεται επί συγκεκριμένων ερωτήσεων αποτίμησης. Στο φύλλο αποτίμησης ο εκπαιδευτικός απαντά με ένα «συμφωνώ» ή «διαφωνώ» για κάθε υποψήφιο.

Οι παρατηρήσεις είναι οι παρακάτω:

- Η θητεία των διευθυντών από διετής γίνεται τριετής.
- Δίνονται μόρια στη συνολική διδακτική και όχι στην εκπαιδευτική υπηρεσία.
- Οι υποψήφιοι δηλώνουν μέχρι όλο το σύνολο των σχολικών μονάδων του ΠΥΣΔΕ.
- Εισάγεται ο περιορισμός των 2 συνεχόμενων θητειών ανά σχολείο
- Το ΠΥΣΔΕ διευρύνεται και γίνεται επταμελές,
- Η δήλωση των σχολείων γίνεται μετά την ανακοίνωση των τελικών πινάκων.
- Εισάγεται ξανά η συνέντευξη χωρίς μελέτες περίπτωσης.
- Ο ρόλος του συλλόγου διδασκόντων αποδυναμώνεται.

Νόμος 4547/2018, ΦΕΚ 102 τ. Α΄/12-06-2018

Ο νόμος 4547/2018 με θέμα **«Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις**» στο κεφάλαιο Γ΄ περιέγραφε τις διαδικασίες για μελλοντικές κρίσεις στελεχών της εκπαίδευσης (**όταν έγινε η έρευνα και όταν γραφόταν το παρόν άρθρο δεν είχε δημοσιευθεί ο νέος νόμος για τις κρίσεις στελεχών εκπαίδευσης: 4823/2021 ΦΕΚ 136 τ.Α΄/3-8-2021**). Προϋπόθεση για την επιλογή σε θέση στελέχους της εκπαίδευσης, είναι η κατοχή του βαθμού Α΄, καθώς και η πιστοποιημένη γνώση (Τ.Π.Ε.) Α΄ επιπέδου.

Διευθυντές σχολικών μονάδων και Ε.Κ. επιλέγονται εκπαιδευτικοί με δεκαετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία στη βαθμίδα αυτή, οι οποίοι έχουν ασκήσει για οκτώ (8) τουλάχιστον έτη διδακτικά καθήκοντα σε σχολικές μονάδες. Από τα ανωτέρω οκτώ (8) έτη άσκησης διδακτικών καθηκόντων τα τρία (3) τουλάχιστον έτη πρέπει να έχουν διανυθεί σε αντίστοιχους με την προς κάλυψη θέση τύπους σχολείων της οικείας βαθμίδας.

Τα κριτήρια επιλογής είναι : α) Επιστημονική συγκρότηση, όπου μοριοδοτείται ο Β΄ μεταπτυχιακός τίτλος σπουδών και η γνώση Τ.Π.Ε. Β΄ Επιπέδου, ενώ επαναφέρονται τα μόρια για συγγραφικό έργο, β) Διοικητική και Διδακτική εμπειρία, γ) Προσωπικότητα και γενική συγκρότηση που αποτιμάται με προσωπική συνέντευξη των υποψηφίων ενώπιον

του αρμόδιου συμβουλίου επιλογής. Στα Π.Υ.Σ.Π.Ε. ή Π.Υ.Σ.Δ.Ε συμμετέχουν επιπλέον ένας (1) Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου και ένας (1) εκπαιδευτικός με δεκαπενταετή τουλάχιστον εκπαιδευτική υπηρεσία. Η μεγάλη διαφοροποίηση από τους νόμους του 2015 και 2017 είναι ότι εξαλείφεται εντελώς ο ρόλος του Συλλόγου Διδασκόντων. Στην πραγματικότητα επανερχόμαστε στο ν. 3848/2010 με την συνέντευξη και τις κρίσεις των μελών των ΠΥΣΔΕ να κυριαρχούν πάλι. Αντίθετα, διατηρείται η σύνθεση του διευρυμένου ΠΥΣΔΕ και η ενισχυμένη αρχαιότητα. Στον πίνακα 2 παρουσιάζεται συγκριτικά η μοριοδότηση των κριτηρίων επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων των τεσσάρων τελευταίων νόμων.

Πίνακας 2: Μοριοδότηση των κριτηρίων επιλογής σε 4 νόμους, 2010-2018

Κριτήρια επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης	**(α) Νόμος 4547/2018**		**(β) Νόμος 4473/2017**		**(γ) Νόμος 4327/2015**		**(δ) Νόμος 3848/2010**	
	Μονάδες	**Ποσοστό συμβολής %**	**Μονάδες**	**Ποσοστό συμβολής %**	**Μονάδες**	**Ποσοστό συμβολής %**	**Μονάδες**	**Ποσοστό συμβολής %**
1ο: Επιστημονική και παιδαγωγική κατάρτιση	17	38	10	32	9	26	24	45,3
2ο: Υπηρεσιακή κατάσταση/ Διοικητική-καθοδηγητική εμπειρία	14 (10/4)	31	13 (10/3)	42	14 (11/3)	40	14 (8/6)	26,4
3ο: Προσωπικότητα-Γενική συγκρότηση/ Συμβολή στο εκπαιδευτικό έργο (ψηφοφορία Σ.Δ. (γ) / συνέντευξη (α, β, δ)	14	31	8	26	12	34	15	28,3
Σύνολο	45	100	31	100	35	100	53	100

Απ` ό, τι φαίνεται, όλες οι προσπάθειες αλλαγών στους νόμους επικεντρώνονταν στη διαδικασία επιλογής των Διευθυντών σχολικών μονάδων και όχι στην ποιοτική ανάπτυξή τους. Η περιγραφή θέσης διευθυντή που γίνεται κάθε φορά από έναν νόμο, δεν ανταποκρίνεται στις σύγχρονες ανάγκες του ρόλου του (Αργυρίου κ.α., 2015).

Συμπεράσματα

Από το 1974 τα συστήματα επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων διακρίνονται από :

- Συνεχείς αλλαγές των νόμων που ορίζουν τα συστήματα επιλογής των στελεχών στην εκπαίδευση λόγω αλλαγής κυβερνήσεων ή υπουργών (1976,1982,1985,1992, 1995, 2002, 2006, 2010, 2015, 2017, 2018).

- ➢ Καμία αξιολόγηση του διοικητικού και παιδαγωγικού έργου των στελεχών εκπαίδευσης. Όλοι θεωρούνται ότι υπηρέτησαν με επιτυχημένη θητεία παίρνοντας κανονικά το σύνολο της μοριοδότησης.
- ➢ Συμβούλια επιλογής όχι αξιόπιστα και αντικειμενικά, χωρίς κατάλληλες σπουδές ή επιμόρφωση σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης εκπαίδευσης. Απουσιάζει επίσης η διεύρυνση των συμβουλίων επιλογής σε αντίθεση με τις έρευνες των Ζέρβα (2016), Φούλια (2016), Αρβανιτάκη (2016) και Τσιώλη (2016)
- ➢ Διαφορετικά κριτήρια επιλογής ανάλογα τη θέση του στελέχους .
- ➢ Απουσία συμμετοχής του ΑΣΕΠ σε συμφωνία με τις έρευνες των Μπαβέλη (2016), Φούλια (2016) και Μηλίνη (2017)
- ➢ Φωτογραφικές διατάξεις οι οποίες νομοθετούνται ακόμα και κατά τη διάρκεια προκήρυξης θέσης.
- ➢ Έλλειψη κινήτρων για τη συμμετοχή των υποψηφίων σε προγράμματα διοίκησης της Εκπαίδευσης, καθόσον αυτά δε μοριοδοτούνταν. Στον νέο νόμο του 2018 προβλέπεται μία μικρή μοριοδότηση 0,5 μορίων για επιμορφώσεις στο Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Οι διευθυντές σχολικών μονάδων, αλλά και τα υπόλοιπα στελέχη της εκπαίδευσης στην πλειοψηφία τους στερούνται επιμόρφωσης σε θέματα οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης (Σαΐτης και Γουρναρόπουλος, 2001).
- ➢ Από το 2015 κυρίως υπάρχει μία έξαρση απόκτησης δεύτερων πτυχίων ή μεταπτυχιακών διπλωμάτων. Τα επιστημονικά προσόντα, όπως το μεταπτυχιακό ή το διδακτορικό δίπλωμα, δεν αποτελούν προϋπόθεση για την κατάληψη της διευθυντικής θέσης, ούτε όμως αποτιμώνται ανάλογα με τις απαιτήσεις της θέσης που πρόκειται να επιτελέσει ο υποψήφιος διευθυντής. Εξάλλου, οι διεθνείς τάσεις επιτάσσουν μεταπτυχιακό δίπλωμα ειδίκευσης στην εκπαιδευτική διοίκηση για την κάλυψη μίας διευθυντικής θέσης ενός σχολικού οργανισμού (Bush & Jackson, 2002 & Μαυροσκούφης, 1998).
- ➢ Μέσω των 2 τελευταίων διαδικασιών κρίσεων διαπιστώθηκε ότι όλες οι αλλαγές που σημειώθηκαν πραγματοποιήθηκαν σε πολύ λίγο χρονικό διάστημα παρόλο που η αξιολόγηση είναι μια διαδικασία συστηματική και οργανωμένη, η οποία διεξάγεται βάσει προκαθορισμένων κριτηρίων (Δημητρόπουλος, 1998).
- ➢ Απουσιάζει η τεχνική περιγραφή της θέσης (job description) των στελεχών της εκπαίδευσης, καθώς και ο προσδιορισμός των γνώσεων και ικανοτήτων (job specification) που απαιτεί η θέση, με αποτέλεσμα να προσδιορίζονται λανθασμένα τα ζητούμενα προσόντα (Σαΐτης, 2005α & Μπίστα, 2007).
- ➢ Δίνεται υπέρμετρη βαρύτητα στα χρόνια προϋπηρεσίας, ενώ είναι κοινά αποδεκτό ότι η αρχαιότητα δεν κρίνει αυτόματα τον αποτελεσματικότερο υποψήφιο, αλλά οι γνώσεις και οι ικανότητες που διαθέτει το άτομο για τη θέση αυτή (Σαΐτης, 1996, 1997 & Σαΐτης και Γουρναρόπουλος, 2001). Η εμμονή της πολιτείας στην αρχαιότητα έρχεται, μάλιστα, σε αντίθεση με τις σύγχρονες θεωρίες που υποστηρίζουν ότι το αρχαιότερο στέλεχος ή ο καλύτερος δάσκαλος δεν είναι απαραίτητα και το πιο ικανό διοικητικό στέλεχος (Bush, 2003, Ιορδανίδης, 2002, Everard & Morris, 1999 & Dean, 1995). Αυτό έχει σαν αποτέλεσμα να αποκλείονται νεότεροι, αλλά άξιοι εκπαιδευτικοί .

Είναι επιτακτική όσο ποτέ άλλοτε η δημιουργία ενός νέου αντικειμενικού νομοθετήματος για τη διαδικασίας επιλογής των διευθυντών σχολικών μονάδων.

Αναφορές

Bush, T. (2003). *Theories of Educational Management.* London: Sage.

Bush, T., & Jackson, D. (2002). “A Preparation for School Leadership International Perspectives.” *Educational Management and Administration*, 30, 4, p.417-429.

Dean, J. (1995). *Managing the primary school.* London: Routhledge

Αρβανιτάκης, Χ. Κ. (2016). *Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Κερκύρας για τη διαδικασία επιλογής των εκπαιδευτικών στελεχών.* Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Αργυρίου, Α., Ανδρεάδου, Δ. & Τύπας, Γ. (2015). Οι απόψεις των υποψηφίων Διευθυντών/τριών σχολικών μονάδων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για το θεσμικό πλαίσιο επιλογής στελεχών εκπαίδευσης του 2011. Μια μελέτη περίπτωσης στη Δυτική Αττική. *Εκπ@ιδευτικός κύκλος, 3*(3), 39-67.

Δημητρόπουλος, Ε. (1998). *Οι εκπαιδευτικοί και το επάγγελμα τους. Συμβολή στην ανάπτυξη μιας επαγγελματικής ψυχολογίας του Έλληνα εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Everard, K.B., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση. (*Μτφρ. Κίκιζας, Δ.), Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ζέρβα, Σ. (2016). *Απόψεις εκπαιδευτικών και διευθυντών για τα κριτήρια επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων Β΄/θμιας εκπαίδευσης και τον ενισχυμένο ρόλο των διδασκόντων στη συγκεκριμένη διαδικασία.* Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα

Ιορδανίδης, Γ. (2002). *Ο ρόλος του Προϊστάμενου Διεύθυνσης και Γραφείου Εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Μαδεμλής, Η. (2014). *Η επιλογή διευθυντών σχολικών μονάδων. Διεθνής εμπειρία και έρευνα πεδίου στη σύγχρονη ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Γρηγόρη

Μαυροσκούφης Δ. (1998). «Το Ζήτημα της Αξιολόγησης και της Επιλογής των Διευθυντών των Σχολείων: Ιστορική Διάσταση και Σημερινή Συγκυρία», *Νέα Παιδεία,* τεύχος 87, σελ. 143-159

Μελισσόπουλος, Σ. (2006). *Η Επιλογή του Διευθυντή Σχολικής Μονάδας. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση.* Θεσσαλονίκη: Εκδοτικός Οίκος Αδελφών Κυριακίδη.

Μηλίνης, Σ. (2017). *Αξιολογική αποτίμηση της διαδικασίας επιλογής Διευθυντών σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, σύμφωνα με το νόμο 4327/2015, από την οπτική γωνία των εκπαιδευτικών.* Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα.

Μπαβέλης, Ε. (2017). *Οι απόψεις εκπαιδευτικών Π/θμιας και Δ/θμιας εκπαίδευσης σχετικά με τα κριτήρια επιλογής των διευθυντών των σχολικών μονάδων. Μια μελέτη στη Δυτική Πελοπόννησο*. Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα

Μπίστα, Π. (2007). «Διευθυντής/ντρια Σχολικής Μονάδας», ρόλος σύνθετος και διλημματικός. *Νέα Παιδεία,* 124, 60-66

Παρασκευά, Φ. & Παπαγιάννη, Α. (2008). *Επιστημονικές & παιδαγωγικές δεξιότητες για τα στελέχη της εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Σαΐτης, Χ. (1996). Νομοθετικά κενά – ασάφειες και οι επιπτώσεις τους στη λειτουργία των σχολικών μονάδων. *Διοικητική Ενημέρωση,* 4, 87-95.

Σαΐτης, Χ. (1997). Management Ολικής Ποιότητας: Μια νέα μεθοδολογία για τον εκσυγχρονισμό του συστήματος διοίκησης της εκπαίδευσης. *Διοικητική Ενημέρωση,* 9, 21-51.

Σαΐτης, Χ. (2005α). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Αυτοέκδοση

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ/ Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Σαΐτης, Χ. & Γουρναρόπουλος, Γ. (2001). Η αναγκαιότητα προγραμματισμού για τη δημιουργία διοικητικών στελεχών στην εκπαίδευση. *Νέα Παιδεία, 99,* 75-90

Τσιώλης, Ι. (2016). *Σύγκριση παλαιού και νέου τρόπου επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων. διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών και διευθυντών σχολικών μονάδων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Πιερίας.* Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα.

Φούλιας, Δ. (2016). *Αναζητώντας το βέλτιστο σύστημα επιλογής διευθυντών σχολικών μονάδων: οι απόψεις εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται σε σχολεία του Δήμου Καλαμάτας.* Διπλωματική Εργασία, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο: Πάτρα.

Η μετασχηματιστική ηγεσία και ο ρόλος της στην εισαγωγή καινοτομιών στη σχολική μονάδα

Αραμπατζής Δημήτριος
Χημικός, PhD, 8ο ΓΕΛ Βόλου,
dimgreen@hotmail.com

Περίληψη

Ο ρόλος του διευθυντή θεωρείται καθοριστικός για την εισαγωγή και διάχυση της καινοτομίας στο σχολείο. Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε στη μετασχηματιστική ηγεσία και τις διαστάσεις της και στον ρόλο που παίζει ο ηγέτης στην εισαγωγή, εφαρμογή, αξιολόγηση και καθιέρωση μιας καινοτομίας στη σχολική μονάδα. Η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται θετικά με την αποτελεσματικότητα του συνόλου των εκπαιδευτικών, την επιτυχή εφαρμογή σχολικών καινοτομιών και τα μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ βασικά της γνωρίσματα είναι το όραμα, η προσωπική δέσμευση, η εξατομικευμένη στήριξη, η συνεργατική κουλτούρα, η συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων, η καλλιέργεια καινοτομικού κλίματος κ.ά. Έχει καταδειχθεί ότι το στυλ του ηγέτη που ευνοεί την προώθηση της καινοτομίας είναι ο μετασχηματιστικός ηγέτης, που κατανοεί τη διαδικασία της αλλαγής και την επιδιώκει. Μέσα από τη δημιουργία και την ενίσχυση κουλτούρας και κλίματος καινοτομίας συμβάλει στη βελτίωση του οργανισμού και την επιβίωσή του μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: μετασχηματιστική ηγεσία, καινοτομία, σχολική μονάδα

Εισαγωγή

Η διοίκηση είναι μία σημαντική δραστηριότητα του ανθρώπου, αφού μέσω αυτής, εναρμονίζονται όλες οι επιμέρους προσπάθειες των ατόμων για την πραγματοποίηση της συντονισμένης επίτευξης συγκεκριμένων κοινών στόχων. Σύμφωνα με τον Fayol, η «διοίκηση» ορίζεται ως μια «*λειτουργική διαδικασία που περιλαμβάνει πέντε επιμέρους ενέργειες: τον προγραμματισμό, την οργάνωση, τη διεύθυνση, το συντονισμό και τον έλεγχο*» (Σαΐτης, 2008, σελ. 33).

Η διοίκηση απασχολεί και τον χώρο της εκπαίδευσης καθώς το σχολείο είναι ένα ανοιχτό εκπαιδευτικό σύστημα που αλληλεπιδρά με το κοινωνικό γίγνεσθαι και καλείται να παράγει έργο και να βελτιώνει την ποιότητα των υπηρεσιών που προσφέρει, ώστε να καταστεί αποτελεσματικό ως προς τους στόχους που θέτει. Το σχολείο θα πρέπει να διαθέτει μια επιτυχημένη και αποτελεσματική διοίκηση, η οποία προσωποποιείται κυρίως στον ηγέτη-διευθυντή, που θα προωθεί τους στόχους του μέσα στο σημερινό απαιτητικό και μεταβαλλόμενο περιβάλλον, καθώς, όπως έχουν δείξει έρευνες, η διοίκηση σε κάθε σχολική μονάδα καθορίζει σε μεγάλο βαθμό την ποιότητα του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου (Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013).

Πολλές χώρες προωθούν την εισαγωγή καινοτομιών στα εκπαιδευτικά τους συστήματα αποσκοπώντας στην επικαιροποίηση των δομών τους ώστε να ανταποκρίνονται στις τεχνολογικές εξελίξεις και στην αυξανόμενη κοινωνική και πολιτισμική πολυμορφία. Η καινοτομία είναι εκούσια αλλαγή που στοχεύει αποφασιστικά σε συγκεκριμένους στόχους και σκοπούς, χαρακτηρίζεται από πρωτοποριακή αντίληψη της πραγματικότητας και στηρίζεται στην επιθυμία αυτού που καινοτομεί να βελτιώσει την υπάρχουσα κατάσταση εισάγοντας κάτι νέο, που δεν αποτελεί πρακτική του παρελθόντος, λαμβάνοντας όμως σοβαρά υπόψη του το αξιακό σύστημα μέσα στο οποίο καινοτομεί. (Γιαννακάκη, 2002).

Στην παρούσα εργασία θα αναφερθούμε στη μετασχηματιστική ηγεσία και τις διαστάσεις της και στον ρόλο που παίζει ο ηγέτης στην εισαγωγή, εφαρμογή, αξιολόγηση και καθιέρωση μιας καινοτομίας στη σχολική μονάδα.

Εκπαιδευτική ηγεσία

Η ηγεσία αποτελεί μια από τις κεντρικές έννοιες στη θεωρία της Διοικητικής Επιστήμης καθώς θεωρείται ως μια από τις βασικές συνιστώσες στην επιτυχία ή την αποτυχία των κοινωνικών οργανώσεων και χρήζει σημαντικής αξίας στον χώρο της εκπαίδευσης (Κατσαρός, 2008). Όπως προκύπτει από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση η έννοια της ηγεσίας είναι σύνθετη και παρουσιάζει πολλές διαφοροποιήσεις. Η προσπάθεια των ερευνητών εστιάζει στην αναζήτηση μοντέλων ηγεσίας, ώστε να εξηγηθούν και να οριοθετηθούν πληρέστερα οι συμπεριφορές των διευθυντών-ηγετών.

Ο Πασιαρδής (2012) διακρίνει τρεις τύπους ηγεσίας: την κατανεμημένη ή επιμεριστική ηγεσία, τη συναλλακτική και τη μετασχηματιστική. Παρότι υπάρχουν διακριτά χαρακτηριστικά σε κάθε τύπο ηγεσίας δεν είναι δυνατή η απόλυτη κατάταξη ενός ηγέτη σε έναν τύπο ηγεσίας γιατί, όπως βλέπουμε και στη βιβλιογραφία, υπάρχουν εννοιολογικές επικαλύψεις των διαφορετικών τύπων. Σύμφωνα με τον Σαΐτη (2005) κανένας τύπος ηγεσίας δεν μπορεί να θεωρηθεί κατάλληλος και αποτελεσματικός για όλες τις σχολικές μονάδες. Η αποτελεσματική ηγεσία είναι ταυτόσημη με την εξέλιξη και την προσαρμογή στις απαιτήσεις του περιβάλλοντος μέσα από διαδικασίες συνεχούς αξιολόγησης, γι' αυτό χρειάζεται μια ηγεσία που θα υιοθετεί στοιχεία και προσεγγίσεις από διάφορους τύπους ηγεσίας και θα αξιοποιεί τις επιμέρους πρακτικές τους, λαμβάνοντας υπόψη την ιδιαιτερότητα της κάθε σχολικής μονάδας και την κατάσταση που επικρατεί σε αυτή, όπως και το περιβάλλον της (Μπουραντάς, 2012).

Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι μία μορφή ηγεσίας επηρεασμένη από τις απόψεις του Burns (1978) και του Bass (1990), η οποία σχετίζεται θετικά με πολλές πτυχές της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι μετασχηματιστικοί ηγέτες είναι άνθρωποι που στοχεύουν στη βαθιά αλλαγή του εαυτού τους και των οργανώσεων που ηγούνται. Ηγούνται μέσα από την ανάπτυξη νέων ικανοτήτων, δεξιοτήτων και αντιλήψεων και μπορούν να προέλθουν από οποιαδήποτε θέση του οργανισμού (Leithwood et al., 1999). Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι συμμετοχικού τύπου και, συνεπώς, κατανεμημένη ηγεσία. Σύμφωνα με τους Leithwood και Jantzi (2006), εντοπίζονται οκτώ τομείς στο μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας: εξατομικευμένη στήριξη, κοινοί στόχοι, όραμα, νοητική παρώθηση, οικοδόμηση κουλτούρας, αμοιβές, υψηλές προσδοκίες, παράδειγμα προς μίμηση.

Σύμφωνα με έρευνες η μετασχηματιστική ηγεσία σχετίζεται θετικά με την αποτελεσματικότητα του συνόλου των εκπαιδευτικών, την επιτυχή εφαρμογή σχολικών καινοτομιών και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Leithwood & Jantzi, 2006; Leithwood et al., 2002; Ross & Gray, 2006). Ο ηγέτης αλληλεπιδρά με τους υφισταμένους του ώστε να ενισχύεται η δημιουργικότητα και τα κίνητρά τους στην οργάνωση (Burns, 1978), ενώ η μετασχηματιστική ηγεσία δεν επιδιώκει να διατηρήσει το status quo, αλλά παρέχει ένα κίνητρο για την αλλαγή και την καινοτομία στον οργανισμό, όχι προς ίδιον όφελος αλλά προς όφελος του οργανισμού (Bass & Avolio, 1994). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης επιδρά στην καλλιέργεια καινοτομικού κλίματος στον οργανισμό.

Η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση

Ένας από τους στόχους των συστημάτων εκπαίδευσης είναι να ανταποκρίνονται στις ανάγκες των ατόμων και των κοινωνιών. Για να αντιμετωπιστούν οι προκλήσεις που θέτουν οι ραγδαίες τεχνολογικές εξελίξεις και οι απαιτήσεις για νέες δεξιότητες πολλές χώρες προωθούν την εισαγωγή καινοτομιών στα εκπαιδευτικά τους συστήματα, η οποία μπορεί να οδηγήσει στην ανάπτυξη βελτιωμένων και αποτελεσματικών πρακτικών για τη διδασκαλία, τη μάθηση και την αξιολόγηση, σε αλλαγές στην οργάνωση και στη διοίκηση, και, τέλος, στην εξέλιξη των σχολείων και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα (CERI, 2010; European Commission, 2012; European Commission, 2014).

Στο πλαίσιο του σχολείου η καινοτομία μπορεί να διακριθεί σε τρεις βασικές κατηγορίες: εκπαιδευτική–παιδαγωγική καινοτομία, διοικητική–οργανωτική καινοτομία και καινοτομία σε οτιδήποτε αφορά το σχολικό κλίμα και τις ανθρώπινες σχέσεις. Οι τρεις κατηγορίες

καινοτομίας είναι προφανές ότι αλληλοεπηρεάζονται, επηρεάζοντας δημιουργικά ή ανασταλτικά η μία την άλλη, ενώ τα όρια τους δεν είναι πάντα διακριτά (Γιαννακάκη, 2005).

Ο ρόλος του διευθυντή κατά τον Fullan (2015), θεωρείται καθοριστικός για την εισαγωγή και διάχυση της καινοτομίας δεδομένου ότι επηρεάζει έντονα την πιθανότητα αλλαγής. Καθοριστικής σημασία είναι η διαμόρφωση ενός θετικού κλίματος εισαγωγής καινοτομιών στο σχολείο από τον διευθυντή. Η δημιουργία δηλαδή και η ενίσχυση κουλτούρας και κλίματος καινοτομίας. Στην περίπτωση που ο διευθυντής έχει επιβάλει ένα δυσάρεστο, αρνητικό κλίμα τότε οι εκπαιδευτικοί θα είναι αρνητικοί σε κάθε νέα προσπάθεια και αναποτελεσματικοί, ενώ οι μαθητές φοβισμένοι και με χαμηλή αυτοεκτίμηση.

Σε αρκετές έρευνες έχει καταδειχθεί ότι ο τύπος της ηγεσίας που ευνοεί την προώθηση της καινοτομίας και την αλλαγή είναι η μετασχηματιστική ηγεσία (Geijsel et al., 1999). Δεδομένου ότι οι στάσεις των εκπαιδευτικών απέναντι στην καινοτομία επηρεάζονται σημαντικά από την αντίληψή τους για τον τύπο ηγεσίας του Διευθυντή (Sarafidou & Nikolaidis, 2009), η μετασχηματιστική ηγεσία που πηγαίνει τον οργανισμό προς την αλλαγή και την καινοτομία μπορεί να συμβάλλει, μέσω της καλλιέργειας καινοτομικού κλίματος και της ώθησης των εκπαιδευτικών να εφαρμόσουν καινοτομίες, στη βελτίωση του οργανισμού και την επιβίωσή του μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον (Moolenaar et al., 2010; Sarros et al., 2008).

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι οραματιστής και δεν επιδιώκει τη διαιώνιση της υπάρχουσας τάξης, αλλά ενθαρρύνει τις καινοτομίες και την άσκηση πρωτοβουλίας, παρέχει κίνητρα για την αλλαγή και την καινοτομία στον οργανισμό, διαθέτοντας, παράλληλα, την απαραίτητη αυτονομία (Meyers et al., 2001).

Ο ρόλος του ηγέτη στην εισαγωγή, εφαρμογή και αξιολόγηση της καινοτομίας

Η διαδικασία εισαγωγής και ανάπτυξης καινοτομιών στο σχολείο αποτελεί ξεκάθαρα μια σπουδαία πρόκληση για τη σχολική ηγεσία και έχει άμεση σχέση με τη δυναμικότητα που αναπτύσσεται στη σχολική μονάδα, δηλαδή τον τύπο ηγεσίας του Διευθυντή, τη δραστηριοποίηση και τον επαγγελματισμό του κάθε εκπαιδευτικού, όπως και τη χωροταξική εγκατάσταση του σχολείου (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Οι παράγοντες που επηρεάζουν την υλοποίηση και τη πρόοδο της καινοτομίας είναι οι ίδιοι που επηρεάζουν και την επιτυχία της: η οργανωτική δομή του οργανισμού ή του συστήματος, οι διαδικασίες που ακολουθούνται για την εφαρμογή της και τέλος ο ανθρώπινος παράγοντας, ως ο πιο σημαντικός. Η βούληση και ο ενθουσιασμός των ανθρώπων που θα εμπλακούν είναι το ήμισυ του παντός (Stern & Jaberg, 2003, όπως αναφ. στο Παπαγεωργίου, 2007). Δεν πρέπει να παραλείψουμε να αναφέρουμε τον ρόλο που παίζει το οικονομικοκοινωνικό πλαίσιο μέσα στο οποίο εφαρμόζεται η καινοτομία. Σύμφωνα με τον Fullan (2015) τέσσερις παράγοντες που σχετίζονται με τα χαρακτηριστικά των ίδιων των καινοτομιών επηρεάζουν, μεταξύ άλλων, την εφαρμογή της καινοτομίας: η ανάγκη, η σαφήνεια, η πολυπλοκότητα και η ποιότητα.

Οι οργανωτικές συνθήκες παίζουν καθοριστικό ρόλο στην εισαγωγή και καθιέρωση των καινοτομιών. Σε συνθήκες αυτονομίας ευνοείται σημαντικά η εισαγωγή καινοτομιών. Σε αποκεντρωμένα εκπαιδευτικά συστήματα δίνεται η δυνατότητα στις σχολικές μονάδες να έχουν σχετική αυτοτέλεια, να μπορούν να διαφοροποιηθούν και κυρίως να μπορούν να προσαρμόσουν την καινοτομία στα χαρακτηριστικά, τις συνθήκες λειτουργίας και το κλίμα του σχολείου (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Ο ρόλος του διευθυντή κατά τον Fullan (2015), θεωρείται καθοριστικός για την εισαγωγή και διάχυση της καινοτομίας δεδομένου ότι επηρεάζει έντονα την πιθανότητα αλλαγής. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι οραματιστής και δεν επιδιώκει τη διαιώνιση της υπάρχουσας τάξης, αλλά ενθαρρύνει τις καινοτομίες και την άσκηση πρωτοβουλίας. Η επιτυχής αντιμετώπιση των αλλαγών αποτελεί μία σημαντική λειτουργία του ρόλου διευθυντή. Ο αποτελεσματικός ηγέτης πρέπει να έχει εμπειρία και γνώση σε ζητήματα που αφορούν τα προγράμματα σπουδών, τη διδακτική και την εισαγωγή, προώθηση,

παρακολούθηση και αξιολόγηση των καινοτομιών. Στο συνεχώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον της κοινωνίας της γνώσης η επιβίωση του σχολείου βασίζεται στην ικανότητά του να προσαρμόζει το περιεχόμενο, τις μεθόδους και το ήθος της εκπαίδευσης στις νέες ανάγκες (Καμπουρίδης, 2002), ενώ ο ρόλος του διευθυντή αυξάνεται ανάλογα με τον βαθμό αυτονομίας της σχολικής μονάδας (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Όταν εισάγεται μία καινοτομία στη σχολική μονάδα ο διευθυντής πρέπει να αναγνωρίζει και να προωθεί την ανάπτυξη των καινοτόμων ιδεών και παράλληλα να είναι αυτός ο εγγυητής της εφαρμογής της καινοτομίας. Η επιτυχία ή αποτυχία των εκπαιδευτικών καινοτομιών είναι άμεσα συνδεδεμένες με το ενδιαφέρον του διευθυντή (Πασιαρδής, 2004). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης πρέπει να είναι προετοιμασμένος για τις ενδεχόμενες αντιδράσεις και να αποδεχτεί τις αντιπαραθέσεις και την προσωρινή «αταξία», ώστε να μπορεί να ανταπεξέρθει και να εφαρμόσει αποτελεσματικότερα την καινοτομία, προτάσσοντας το συμφέρον της σχολικής μονάδας και χρησιμοποιώντας όλα τα εργαλεία που διαθέτει για να διατηρήσει σε κατάσταση ισορροπίας το μικροσύστημα της σχολικής μονάδας και να ξεπεράσει τα εμπόδια και τις αντιστάσεις που προκύπτουν από τους συναδέλφους εκπαιδευτικούς (Παπακωνσταντίνου, 2008). Ο σχολικός ηγέτης σε όλα τα στάδια εφαρμογής της καινοτομίας, έχει τον ρόλο του καθοδηγητή, μέντορα και εμψυχωτή. Στοχεύει στην αποθάρρυνση αρνητικών καταστάσεων, όπως μπορεί να είναι το άγχος, η απογοήτευση, ο εκνευρισμός, ενώ θα πρέπει να ενθαρρύνει τις εποικοδομητικές συμπεριφορές (Ράπτης, 2006). Προσπαθεί να επιλύσει προβλήματα ως προς την ποιότητα και πρακτική εφαρμογή της καινοτομίας, ώστε να μην επηρεαστεί αρνητικά η πορεία της καινοτομίας.

Η εισαγωγή μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας (όπως η χρήση νέας διδακτικής στρατηγικής) απαιτεί την ανάπτυξη της θεωρητικής γνώσης και της σχετικής εμπειρίας από τους εκπαιδευτικούς. Η βασική μέθοδος για την εισαγωγή εκπαιδευτικών καινοτομιών είναι συνήθως η επιμόρφωση. Ο μετασχηματιστικός ηγέτης φροντίζει για την επιμόρφωση, κατάρτιση και καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, αναλαμβάνοντας πρωτοβουλίες ενδοσχολικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Fullan (2015), τόσο τα ατομικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών όσο και οι συλλογικοί παράγοντες παίζουν ρόλο στην εφαρμογή της καινοτομίας. Η ψυχολογική κατάσταση ενός εκπαιδευτικού μπορεί να τον κάνει περισσότερο ή λιγότερο προδιατεθειμένο να ενδιαφερθεί και να δράσει στο πλαίσιο της εισαγωγής μιας καινοτομίας (Erwin & Garman, 2010). Ο μετασχηματιστικός ηγέτης πρέπει να καλλιεργεί κλίμα αλληλοσεβασμού και εμπιστοσύνης, να διευκολύνει τη διάδοση πληροφοριών και τη συνεχή ανταλλαγή ιδεών και υλικού, ώστε οι εκπαιδευτικοί να μαθαίνουν μαζί αλλά και ο ένας από τον άλλο.

Η αξιολόγηση μιας καινοτομίας δεν είναι εύκολη υπόθεση. Σύμφωνα με τον Perrin (2002) κατά την αξιολόγηση πρέπει να λαμβάνονται υπόψη οι «βέλτιστες πρακτικές», η μάθηση που προέκυψε από την όλη εμπειρία, ο βαθμός της καινοτομικότητας και της διάχυσης της νέας γνώσης, το οργανωσιακό και θεσμικό πλαίσιο της καινοτομίας και η αξιολόγηση της διαδικασίας. Ο όρος «επιτυχία» αναφέρεται στον βαθμό υιοθέτησης της αλλαγής από τους εκπαιδευτικούς και κατά πόσο αυτή μετασχημάτισε την εκπαιδευτική/σχολική πράξη (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης πρέπει να παρακολουθεί τις εκπαιδευτικές αλλαγές/καινοτομίες, να καταγράφει την εξέλιξή τους και να τις αξιολογεί συστηματικά, ώστε να εξασφαλίζει την απαραίτητη ανατροφοδότηση και όταν κρίνεται απαραίτητο να γίνονται οι αναγκαίες τροποποιήσεις (Μαυρογιώργος, 2006). Ο ηγέτης και οι εκπαιδευτικοί μέσα σε κλίμα αλληλοϋποστήριξης αξιοποιηθούν τα λάθη και τα μετατραπούν σε μάθηση για όλους. Εντοπίζουν τις αδυναμίες και τις δυσλειτουργίες και κάνουν τα κατάλληλα βήματα ώστε να επιτευχθεί η σταθεροποίηση της νέας κατάστασης, να γίνει η καθιέρωση της καινοτομίας.

Συμπεράσματα

Σήμερα αναγνωρίζεται παντού η αξία της εκπαίδευσης για την προσωπική, κοινωνική και οικονομική πρόοδο. Καθώς στις περισσότερες αναπτυγμένες κοινωνίες η παροχή βασικών εκπαιδευτικών ευκαιριών έχει εκπληρωθεί, ιδιαίτερη έμφαση δίνεται στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας της σχολικής μονάδας. Μεταξύ των πιο σημαντικών παραγόντων αποτελεσματικότητας του σχολείου αναφέρεται η εκπαιδευτική ηγεσία και ο τρόπος οργάνωσης και διεύθυνσης του σχολείου.

Τα χαρακτηριστικά του μετασχηματιστικού τύπου ηγεσίας είναι αυτά που, κατά την άποψή μας, πληρούν σε μεγάλο βαθμό τις προϋποθέσεις της αποτελεσματικής ηγεσίας. Βασικά της γνωρίσματα είναι το όραμα, η προσωπική δέσμευση, η εξατομικευμένη στήριξη, η συνεργατική κουλτούρα, η από κοινού επίλυση των προβλημάτων, η συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων, το χτίσιμο θετικών συναδελφικών σχέσεων, η καλλιέργεια καινοτομικού κλίματος κ.ά.

Η επιτυχία κάθε εκπαιδευτικής καινοτομίας εξαρτάται από το οργανωτικό και κοινωνικό κλίμα του σχολείου, το ηγετικό στιλ του διευθυντή, το είδος και τη φύση της καινοτομίας, την ενημέρωση και επιμόρφωση, την καθοδήγηση και υποστήριξη που προσφέρεται πριν και κατά τη διαδικασία της εφαρμογής της, το γνωστικό, κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό επίπεδο των μαθητών, από χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και του σχολείου, την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και τις αντιλήψεις των παραγόντων που εμπλέκονται ενεργά στην εφαρμογή.

Σε αρκετές έρευνες έχει καταδειχθεί ότι το στυλ του ηγέτη που ευνοεί την προώθηση της καινοτομίας είναι ο μετασχηματιστικός ηγέτης, που κατανοεί τη διαδικασία της αλλαγής και την επιδιώκει. Μέσα από τη δημιουργία και την ενίσχυση κουλτούρας και κλίματος καινοτομίας συμβάλει στη βελτίωση του οργανισμού και την επιβίωσή του μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο περιβάλλον.

Αναφορές

Bass, B. (1990). *Bass & Stogdill's handbook of leadership: Theory, research and managerial applications* (3rd ed.). New York: The Free Press.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (1994). *Improving organisational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks, CA: Sage.

Burns, J.M. (1978). *Leadership.* New York: Harper & Row Publishers.

CERI (2010). CERI's Innovation Strategy for Education and Training: Better Education for Better Lives. Retrieved June 1, 2021, from https://www.oecd.org/education/ceri/43325673.pdf.

Erwin, D. G., & Garman, A. N. (2010). Resistance to organizational change: linking research and practice. *Leadership & Organization Development Journal*, *31*(1), 39-56.

European Commission (2012). *Rethinking Education: Investing in skills for better socio-economic outcomes*. Retrieved June 1, 2021 from https://www.cedefop.europa.eu/files/com669_en.pdf.

Fullan, M. (2015). *The new meaning of educational change* (5th ed.). New York, NY: Teachers College Press.

Geijsel, F., Sleegars, P. & Van den Berg, R. (1999). Transformational leadership and the implementation of large-scale innovation. *Journal of Educational Administration, 37(4),* 309-328.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times*. Maidenhead, Berkshire: Open University Press.

Leithwood, A.K., Steinbach, R. & Jantzi, D. (2002). School's leadership and teachers' motivation to implement accountability policies. *Education Administration Quarterly,* 38(1), 94-119.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2006). Transformational school leadership for large-scale reform: Effects on students, teachers, and their classroom practices. *School effectiveness and school improvement*, *17*(2), 201-227.

Meyers, B., Meyers, J., & Gelzheiser, L. (2001). Observing leadership roles in shared decision making: a preliminary analysis of three teams. *Journal of Educational and Psychological Consultation, 12*(4), 277-312.

Moolenaar, N., Daly, A. & Sleegers, P. (2010). Occupying the principal position: examining relationships between transformational leadership, social network position, and schools' innovative climate. *Educational Administration Quarterly*, 46 (5), 623– 670.

Perrin, B. (2002). How to - and how not to - evaluate innovation. *Evaluation*, *8*(1), 13-28.

Ross, J. A., & Gray, P. (2006). School leadership and student achievement: the mediating effects of teacher beliefs. *Canadian Society for the Study of Education, 29*(3), 798-822.

Sarafidou, J.O. & Nikolaidis, D. (2009). School leadership and teachers' attitudes towards school change: the case of high schools in Greece. *The International Journal of Learning, 16(8),* 431-440.

Sarros, J, Cooper, B. & Santora, J. (2008). Building a climate for innovation through transformational leadership and organizational culture. *Journal of Leadership & Organizational Studies,* 15 (2), 145-158.

Γιαννακάκη, Μ. Σ. (2002). Διοικητική αποκέντρωση και εφαρμογή καινοτομιών στο σχολείο. Στο Παπάς, Α., Τσιπλητάρης, Α., Πετρουλάκης, Ν., Χάρης, Κ., Νικόδημος, Σ. & Ζούκης, Ν. (Επιμ.), *Πρακτικά του 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή, Ελληνική Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Έρευνα,* 115-130. Αθήνα.

Γιαννακάκη, Μ. Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Καψάλης, Α. (Επιμ.) *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων*, 243-276. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

European Commission. (2014). *Επίσημη Εφημερίδα της Ευρωπαϊκής Ένωσης*, C 183. (Διαθέσιμο: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=OJ:C:2014:183:FULL&from=EL, προσπελάστηκε στις 1/6/2021)

Καμπουρίδης, Γ. (2002). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων*. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μαυρογιώργος, Γ. (2006). Καινοτομία και εκπαιδευτική πολιτική του σχολείου. *Μορφωτική Πρωτοβουλία,* 45-56.

Μπουραντάς, Δ. (2012). Ο κρίσιμος ρόλος του διευθυντή ηγέτη. Στο Δ. Καρακατσάνη & Γ. Παπαδιαμαντάκη (Επιμ.), *Σύγχρονα Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Αναζητώντας το Νέο Σχολείο*, 149-152. Αθήνα: Επίκεντρο.

Παπαγεωργίου, Ι. (2007). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση. Στο Γ. Καψάλης & Α. Κατσίκης (Επιμ.) *Πρακτικά Συνεδρίου Η Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και οι προκλήσεις της εποχής μας*, 251-260. Ιωάννινα. (Διαθέσιμο: http://conf2007.edu.uoi.gr, προσπελάστηκε στις 1/6/2021)

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή.* Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Παπακωνσταντίνου, Γ., & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές διαχείρισης ανθρώπινου δυναμικού: Η διοίκηση του ανθρώπινου δυναμικού της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Gutenberg.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων: διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Ιων.

Ράπτης, Ν. (2006). Η διαχείριση της καινοτομίας από τη σχολική ηγεσία. *Επιστημονικό Βήμα*, *6*, 32-42.

Σαΐτης, Χ. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και πράξη*. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Το βεμπεριανό μοντέλο οργάνωσης στην ελληνική σχολική πραγματικότητα, το σχολείο ως κοινωνικό σύστημα και οι μηχανισμοί προστασίας του από την αβεβαιότητα του περιβάλλοντος

Μπαδήμα Σοφία
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής Ε.Α.Ε., Δ.Δ.Ε. Πρέβεζας,
smpadima@yahoo.gr

Τσουμάνης Σταύρος
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, Δ.Δ.Ε. Πρέβεζας,
stavrostsoumanis@hotmail.com

Περίληψη

Η κλασσική ανάλυση του Weber για τη γραφειοκρατία αποτελεί τη θεωρητική βάση της ανάλυσης της οργανωτικής δομής των εκπαιδευτικών μονάδων. Αρχικά, η εργασία αναφέρεται στα χαρακτηριστικά του βεμπεριανού μοντέλου. Ειδικότερα, επισημαίνονται ο καταμερισμός και η εξειδίκευση της εργασίας, ο απρόσωπος προσανατολισμός, η ιεραρχία της εξουσίας, οι κανόνες και οι κανονισμοί και ο προσανατολισμός καριέρας. Στη συνέχεια, έχοντας ως παράδειγμα ένα δευτεροβάθμιο σχολείο, παρατηρούνται σημεία των χαρακτηριστικών της γραφειοκρατικής θεωρίας. Στη συνέχεια, με αναφορά στα κοινωνικά συστήματα, εξισώνεται η συμπεριφορά ως σχέση προσωπικότητας – ρόλου. Κατ' επέκταση, οι ατομικές και δομικές διαστάσεις του σχολείου αποτελούν την οργανωσιακή βάση του. Στο ανοικτό κοινωνικό σύστημα δίνεται έμφαση στο περιβάλλον και στην αβεβαιότητά του. Τελικά, συναντάμε τους μηχανισμούς -εσωτερικούς και εξωτερικούς- αυτοπροστασίας του σχολείου ως απαραίτητη «ασπίδα» για την επιβίωσή του.

Λέξεις κλειδιά: γραφειοκρατεία, κοινωνικό σύστημα, μηχανισμοί προστασίας

Εισαγωγή

Οι σχολικοί οργανισμοί μπορούν να περιγραφούν με βάση την κλασσική ανάλυση της γραφειοκρατίας του Max Weber (Hall, 2002). Ο Weber, μελετώντας τα συστήματα οργάνωσης του αρχαίου κινέζικου πολιτισμού και της Καθολικής Εκκλησίας, κωδικοποίησε και διαφοροποίησε τρόπους οργάνωσης και κατέληξε να διακρίνει πέντε κύρια χαρακτηριστικά (Πασιαρδής, 2014).

Αρχικά, η εργασία αναφέρεται στο γραφειοκρατικό μοντέλο του Weber. Σημειώνονται εφαρμογές σε σύγχρονη ελληνική σχολική μονάδα. Επισημαίνονται τα στοιχεία της γραφειοκρατίας που στηρίζουν θετικά τη λειτουργία του σχολείου και ενισχύουν τον ρόλο του, καθώς και εκείνα που περιορίζουν τη θετική κινητικότητα της σχολικής ζωής. Στη συνέχεια, αναπτύσσεται η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων. Ακολουθεί η περιγραφή των βασικών της στοιχείων με εστίαση στη νομοθετική και ιδιογραφική διάσταση. Με βάση τη δομή ενός σύγχρονου ελληνικού σχολικού οργανισμού και επιπλέον των θεωρητικών πτυχών των κοινωνικών συστημάτων, περιγράφεται το εξωτερικό περιβάλλον. Σημαντική είναι η αβεβαιότητα που προκύπτει. Τέλος, διερευνώνται οι εσωτερικοί και εξωτερικοί μηχανισμοί αυτοπροστασίας του.

Τα βασικά χαρακτηριστικά του βεμπεριανού μοντέλου

Το πρώτο χαρακτηριστικό είναι η εξειδίκευση. Ο καταμερισμός εργασίας στοχεύει στο να γίνει κάποιος ειδικός στον τομέα του, με απώτερο σκοπό την αύξηση της αποδοτικότητας (Lunenbury & Ornstein, 2012). Η διαφοροποίηση των εργασιών ορίζει τις καθημερινές εργασίες που έχουν διανεμηθεί με σταθερές διαδικασίες ως τυπικές υποχρεώσεις του εργαζόμενου (Gerth & Mills, 1946). Ο καταμερισμός εργασίας προωθεί

την εξειδίκευση και οι εργαζόμενοι αποκτούν γνώσεις, ικανότητες και εμπειρία στο αντικείμενό τους, αυξάνοντας την αποδοτικότητα (Hoy & Miskel, 2004).

Ο Weber (1947) υπογραμμίζει τη σημασία του «sine ira et studio». Ο απρόσωπος προσανατολισμός στηρίζεται στην ισονομία για όλους. Το βεμπεριανό μοντέλο ασφαλίζει τις απρόσωπες αποφάσεις που στηρίζονται όχι τόσο στο συναίσθημα αλλά κυρίως στα γεγονότα. Ο οργανισμός θα πρέπει να διακατέχεται σε κάθε επίπεδο από πειθαρχία και υπακοή στους κανονισμούς.

Το μοντέλο προστάζει τον οργανισμό να μη λειτουργεί προσωποπαγώς, αλλά θεσμικά. Οι κανόνες και οι κανονισμοί εξασφαλίζουν την ομοιομορφία της πολιτικής του, ανεξαρτήτως των εργαζομένων και των οργανικών τους θέσεων, και η συνεκτικότητα των θεσμών στηρίζει τη δημοκρατική λειτουργία (Πασιαρδής, 2014).

Η ιεράρχιση της εξουσίας παράγεται από την κάθετη οργάνωση των γραφειοκρατικών δομών. Συνεπώς, «κάθε χαμηλότερο γραφείο είναι υπό επίβλεψη και εξουσιάζεται από το υψηλότερο» (Weber, 1947). Προωθείται ο συντονισμός των εργασιών, καθώς και η υπακοή και η πειθαρχία (Πασιαρδής, 2014).

Ο Hoy (2003) υποστηρίζει ότι οι εκπαιδευτικοί θεωρούν τη δουλειά τους ως καριέρα λόγω του ότι η εργασία τους βασίζεται σε τεχνικά προσόντα. Με κίνητρο τον προσανατολισμό της καριέρας, ο Hoy (2003) τονίζει ότι ο οργανισμός ασφαλίζει την αφοσίωση των ατόμων που με τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ικανότητές τους μπορούν να προαχθούν ή να υποβιβαστούν ιεραρχικά. Προσθέτει ότι οι εργαζόμενοι προστατεύονται από παράλογες αποφάσεις των προϊστάμενων.

Το σύγχρονο ελληνικό σχολείο, ως μηχανιστικός οργανισμός, μπορεί να περιγραφεί με τις αρχές που έχει καθορίσει ο Weber. Όσον αφορά την εξειδίκευση, αυτή εφαρμόζεται κυρίως με τον καθορισμό της ειδικότητας που έχει ο κάθε εκπαιδευτικός. Για παράδειγμα, υπάρχουν Μαθηματικοί, Φιλόλογοι, κ.λ.π. Οι ειδικότητες και οι αναθέσεις των μαθημάτων είναι κατηγοριοποιημένες από τη νομοθεσία. Σημαντικό για την ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων είναι να υπάρχουν καθηγητές με ειδικές πιστοποιημένες γνώσεις για την κάλυψη των αναγκών. Επίσης, ο Διευθυντής ασκεί διοικητικό έργο, το βοηθητικό προσωπικό εξεικεύεται σε άλλου τύπου εργασίες, κ.ά.

Οι αποφάσεις που λαμβάνει ο Διευθυντής καθώς και ο Σύλλογος Διδασκόντων τυπικά προσανατολίζονται προς τις βασικές αρχές της ισονομίας. Η ισοπολιτεία, όταν αμφισβητείται, ασφαλίζεται νομικά. Καθημερινά γίνεται προσπάθεια για την πειθαρχία των μαθητών και των εκπαιδευτικών στους κανονισμούς, π.χ. τήρηση ωραρίων.

Η συνέχιση της εκπαιδευτικής πολιτικής, ανεξαρτήτως των ατόμων που κατέχουν τις θέσεις (Πασιαρδής, 2014), στο ελληνικό σχολείο εξασφαλίζεται με συνέπεια. Ακολουθείται συστηματικά το θεσμικό πλαίσιο του Υπουργείου (λειτουργία, προγράμματα σπουδών, εξετάσεις, κ.ά.) και οι αποφάσεις των Υπηρεσιακών Συμβουλίων της Διεύθυνσης Δευτροβάθμιας Εκπαίδευσης (αποφάσεις ΠΥΣΔΕ, τροποποιήσεις τοποθετήσεων εκπαιδευτικών, πολιτιστικά προγράμματα, κ.ά.). Οι κανονισμοί θεσμοθετούν την κάθε εργασία και βοηθούν να οργανωθούν ιεραρχικά οι δραστηριότητες του οργανισμού και η ομοιομορφία διευκολύνει τον έλεγχο (Weber, 1947).

Η ιεραρχία, αν και το σχολείο δεν είναι πολυεπίπεδο σε θέματα εξουσίας, είναι σαφώς καθορισμένη (Πασιαρδής, 2014). Υπάρχει ο Διευθυντής, σε κάποιες περιπτώσεις Υποδιευθυντές, οι Εκπαιδευτικοί, το Βοηθητικό Προσωπικό (καθαρίστρια, επιστάτης) και τμήματα μαθητών σε κάθε τάξη.

Ο προσανατολισμός στην καριέρα παρατηρείται στο δευτεροβάθμιο σχολείο. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να προαχθούν σε υποδιευθυντές, διευθυντές, συντονιστές/συμβούλους, να αναλάβουν την άσκηση διοικητικού έργου, κ.ά., μέσω της μοριοδότησης και των επιδόσεών τους.

Βοηθητικές λειτουργίες και δυσλειτουργίες στον σχολικό οργανισμό

Κύριος στόχος του Λυκείου είναι η ομαλή λειτουργία και η αποδοτικότητα του. Ο σκοπός επιτυγχάνεται σε μεγάλο βαθμό με την υποστήριξη του μηχανισμού της ειδικότητας. Στο σύγχρονο δημόσιο σχολείο, η έλλειψη διοικητικού προσωπικού σε πολλές περιπτώσεις, καθώς και η νομοθεσία, προστάζει τους εκπαιδευτικούς πέραν των τυπικών τους υποχρεώσεων να αναλάβουν εξωδιδακτικά καθήκοντα, κυρίως γραφειοκρατικού τύπου. Αναλόγως των ιδιαίτερων ικανοτήτων, ο Διευθυντής του σχολείου αναθέτει εργασίες στις οποίες εξειδικεύεται ο κάθε εκπαιδευτικός. Ο καταμερισμός της εργασίας καθιστά τους καθηγητές υπεύθυνους για συγκεκριμένες αρμοδιότητες, π.χ. ο Μαθηματικός έχει αναλάβει το ωρολόγιο πρόγραμμα, ο Φιλόλογος ενημερώνει το Βιβλίο Πρακτικών, ο Πληροφορικός ενημερώνει Βάσεις Δεδομένων, κ.ά. Αυτού του τύπου οι εργασίες έχουν ανατεθεί με βάση κυρίως τις «άτυπες νόρμες» (Barnard, 1938) της σχολικής ομάδας. Γίνεται στην αρχή της σχολικής χρονιάς και επικυρώνεται από τον Σύλλογο Διδασκόντων. Οι εξειδικευμένες εργασίες συμβάλλουν στον «αναγκαίο συντονισμό» και στην αύξηση της αποδοτικότητας του συνόλου (Mintzberg, 1979). Επίσης, μέσω της αφοσίωσης στα εξωδιδακτικά καθήκοντα, υπάρχει η περίπτωση προβιβασμού με στόχο την εξέλιξη της καριέρας.

Η λογικότητα εξασφαλίζει την ίση αντιμετώπιση των μαθητών και την ισοπολιτεία (Πασιαρδής, 2014), αν και η σχέση καθηγητών – μαθητών δε στηρίζεται στην απροσωπία. Για παράδειγμα, οι μαθητές έχουν δικαίωμα να απουσιάσουν συγκεκριμένο αριθμό ημερών που γενικά δε μεταβάλλεται κατά περίπτωση. Δε γίνονται εξαιρέσεις από τους κανόνες για το προσωπικό. Οι κανονισμοί (π.χ. τα μαθήματα διδάσκονται και εξετάζονται με βάση τις οδηγίες του Υπουργείου) στηρίζουν τις καθημερινές εκπαιδευτικές δραστηριότητες, αλλά και τη διοικητική πολιτική του σχολείου (π.χ. καταγραφή μητρώου μαθητών, ψηφιακές καταχωρίσεις των δεδομένων του προσωπικού, κ.ά.), διασφαλίζοντας «συνθήκες σταθερότητας» σε περιπτώσεις που γίνονται αλλαγές στο προσωπικό (Hoy & Miskel, 2005), λόγου χάρη, απουσία των προϊσταμένων και αλλαγές στο πρόγραμμα. Η ιεράρχηση των καθηκόντων και των θέσεων μάς επιτρέπει να γνωρίζουμε τα καθηκοντά μας και τις υποχρεώσεις του ρόλου μας (Weber, 1947). Όταν, για παράδειγμα, ο/η καθηγητής/τρια αιτείται άδεια, απευθύνεται στον Διευθυντή του σχολείου.

Παρόλο που ο καταμερισμός οδηγεί στην εξειδίκευση, παράγει ανία (Hoy & Miskel, 2005). Όσον αφορά τα εξωδιδακτικά καθήκοντα των καθηγητών, πολλές φορές η πλήξη γίνεται εμφανής όταν καλούνται π.χ. να ενημερώνουν τακτικά τη Διεύθυνση μέσω της πλατφόρμας του Πληροφοριακού Συστήματος MySchool, να φτιάχνουν τις φόρμες των εξετάσεων των μαθητών, να τροποποιούν το ωρολόγιο πρόγραμμα, κ.ά.

Η λογικότητα οδηγεί κάποιες φορές στον απρόσωπο προσανατολισμό με αποτέλεσμα την έλλειψη ηθικού (Πασιαρδής, 2014). Σε κάποιες περιπτώσεις είναι συχνά δύσκολο να εφαρμοστεί η ισονομία, λόγω των «ανεπίσημων επαφών μεταξύ των μελών» (Πασιαρδής, 2014). Από το άτυπο σύστημα του σχολείου (Hoy & Miskel, 2012), π.χ. η συγγένεια και φιλικές σχέσεις των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών, οι κοινές πολιτικές πεποιθήσεις, η άτυπη επικοινωνία κ.ά., συχνά δημιουργούνται συγκρούσεις συμφερόντων (π.χ. μια άτυπη ομάδα θεωρεί ότι θα πρέπει να γίνεται αποδεκτό ένα παράνομο κύκλωμα ιδιαίτερων μαθημάτων των καθηγητών του σχολείου).

Η επαγγελματική γραφειοκρατία του Goulder (1958) εμποδίζει την επικοινωνία, με αποτέλεσμα την αλλοίωση της πληροφορίας (π.χ. ο Διευθυντής μπορεί να μην ενημερωθεί ποτέ για τα προβλήματα που δημιουργούνται, π.χ. εάν το Βοηθητικό Προσωπικό δε φροντίζει για την καθαριότητα στις τουαλέτες των μαθητών). Στην περίπτωση αλλοιωμένων πληροφοριών και καταχώρισής τους σε Συστήματα Καταγραφής, π.χ. των οικονομικών, μπορεί να δημιουργηθούν φαινόμενα δυσλειτουργίας στον σχολικό οργανισμό.

Συχνά στους εκπαιδευτικούς παρατηρείται η μετάθεση στόχων από τον πρωταρχικό σκοπό, που είναι η μόρφωση των μαθητών, λόγω των πολλών γραφειοκρατικών εντύπων που υποχρεώνονται να συμπληρώνουν (Πασιαρδής, 2014). Στο δημόσιο σχολείο υπάρχουν

τα έντυπα αξιολόγησης, εκθέσεις και αναφορές, αλληλογραφία, το μητρώο και οι καρτέλες μαθητών, υπεύθυνοι απουσιών, Σύμβουλοι Σχολικής Ζωής στα Επαγγελματικά Λύκεια, οργάνωση και διεξαγωγή των Πανελλαδικών Εξετάσεων, εκδρομές και σχολικοί περίπατοι, υπεύθυνοι τηλεκπαίδευσης, κ.ά. Οι προσωπικές φιλοδοξίες για καριέρα (π.χ. ο Διευθυντής, με στόχο να γίνει Προϊστάμενος, σπαταλά ενέργεια στη σχολαστική εκπλήρωση όλων των αιτημάτων της Διοίκησης, κ.ά.) επιφέρουν στο σχολείο έντονο το φαινόμενο της τυποκρατίας (Ιορδανίδης κ.ά., 2010) και δημιουργούν πολλές συγκρούσεις. Στο προσωπικό του σχολικού οργανισμού υπάρχει περίπτωση να συναντήσουμε και χαρακτηριστικά των «ντόπιων» κατά τη θεωρία του Gouldner (1958), όπως και κάποιους που μπορεί να ανήκουν στην Θεωρία Χ κατά τον McGregor (1960), με συνεπακόλουθο ο «αναγκαίος συντονισμός» (Mintzberg, 1979) να επιτυγχάνεται με δυσκολία σε περιπτώσεις όπως π.χ. η αξιολόγηση του σχολείου.

Η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων

Μια σημαντική θεωρία, με χαρακτηριστικό την έμφαση στην αποτελεσματική σύνθεση, τον συνδυασμό βασικών μεταβλητών και τον τρόπο που αυτές αλληλεπιδρούν, είναι η συστημική (Δερβιτσιώτης, 1991). Η θεωρία των κοινωνικών συστημάτων επηρεάζει την εκπαιδευτική διοίκηση, εναρμονίζοντας τις οργανικές θέσεις με τις λειτουργίες των ατόμων που τις κατέχουν και την ανάγκη του σχολείου για μεταβολή (Πασιαρδής, 2014). Τα χαρακτηριστικά των ανοικτών κοινωνικών συστημάτων (ο οργανισμός δέχεται επιδράσεις και εξαρτάται από το περιβάλλον) είναι το πλαίσιο για την ανάλυση των σχολικών οργανισμών (Hoy & Miskel, 2005).

Σύμφωνα με τον Πασιαρδή (2014), τα συστατικά του συστήματος είναι καταρχάς οι εισροές: γνώσεις, εξοπλισμός, γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικοί, κ.ά.. Ακολουθούν τα διαδικαστικά υποσυστήματα του μετασχηματισμού (π.χ. διδακτικές μέθοδοι, καταγραφή κτηματολογίου) των εισδοχών σε εκροές, που υποστηρίζουν το σύστημα να εκληρώνει τους στόχους του. Τέλος, παρατηρούνται οι εκροές - αποτελέσματα (αποφάσεις, γνώσεις, κ.α.) και το περιβάλλον. Τα κοινωνικά συστήματα έχουν τα γνωρίσματα της ανατροφοδότησης (π.χ. στο σχολείο μπορεί να επιτευχθεί με τις εξετάσεις, τα ερωτηματολόγια σχολικής ζωής, κ.ά.), της ισορροπίας (στατικής και δυναμικής) και της προσαρμογής (λειτουργία επιβίωσης του οργανισμού), (Lunenberg, 2010). Επιπλέον, για να επιτελέσει ένας οργανισμός τον σκοπό του, θα πρέπει να εναρμονίζονται η δομή, τα άτομα, το περιβάλλον και η άτυπη οργάνωση (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008).

Η συστημική προσέγγιση ορίζει σε κάθε οργανισμό υποσυστήματα που αλληλεπιδρούν ως λειτουργικές μονάδες. Το κάθε υποσύστημα υπηρετεί σκοπούς και στόχους, συνθέτοντας και ισορροπώντας το κύριο σύστημα (Hoy & Miskel, 2005). Το σχολείο ως ζωντανός οργανισμός λειτουργεί κανονιστικά και κυρωτικά, προσπαθώντας για την αρμονική σχέση των ατόμων και των στόχων (Lunenburg & Ornstein, 2012). Οι συγκρούσεις είναι αντιστρόφως ανάλογες με τη δυναμικότητα επίτευξης των στόχων (Cleveland, 1986). Το σχολείο ως σύνολο υποσυστημάτων περιλαμβάνει τις άτυπες επαφές, την τεχνολογία, τη γραφειοκρατία, τα οικονομικά, κ.ά. (Marion & Gonzales, 2014).

Οι Getzels και Guba (1957), πρωτεργάτες των κοινωνικών συστημάτων στην εκπαίδευση, διατυπώνουν την εξίσωση της οργανωσιακής συμπεριφοράς ως αποτέλεσμα του ρόλου επί της προσωπικότητας. Σύμφωνα με το μοντέλο τους, τα στοιχεία των κοινωνικών συστημάτων βασίζονται στη νομοθετική και ιδιογραφική διάσταση του οργανισμού. Υποστηρίζουν ότι η οργάνωση και το γενικότερο θεσμικό πλαίσιο του συστήματος (δομή, ρόλοι και προσδοκίες) και ο ατομικός παράγοντας (ανάγκες που κινητοποιούν την επίτευξη των στόχων, προσδοκίες) διέπουν τη λειτουργία του συστήματος.

Το δομικό στοιχείο: Το θεσμικό μέρος αναφέρεται στις σταθερές και διαχρονικές εργασίες του συστήματος. Το σχολείο είναι υποσύστημα του ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος και κατ' επέκταση του κρατικού (Πασιαρδής, 2014). Οι Hoy & Miskel (2005), αναλύουν τη συμπεριφορά σε σχέση με τον ρόλο. Οι στόχοι (γνωσιακοί, δημιουργία

αξιόλογων πολιτών, κ.ά.) θα επιτευχθούν ανάλογα με τις ανάγκες και τις προσδοκίες που ορίζουν τη συμπεριφορά των ατόμων. Προσθέτουν ότι παράλληλα ενεργούν οι στόχοι της ευρύτερης κοινωνίας. Οι λογικές και φυσικές πτυχές του συστήματος πρέπει να βρίσκονται σε ισορροπία (Hoy & Miskel, 2005).

Το ατομικό στοιχείο: ο Πασιαρδής (2005) αναφέρει ότι τα άτομα που έχουν τις θέσεις στο σχολικό σύστημα δεν εκτελούν μηχανικά λειτουργίες, αλλά με βάση την προσωπικότητά τους. Τονίζει ότι συχνά μπορεί να ταυτοποιήσουν τον ρόλο με τα χαρακτηριστικά τους. Προσθέτει ότι παράλληλα οι εκπαιδευτικοί κινητοποιούνται σε πολλές περιπτώσεις από προσωπικές ανάγκες. Για την αρμονική λειτουργία θα πρέπει η σύγκρουση ανάμεσα στις προσδοκίες του οργανισμού και των ατόμων να ρυθμίζονται, έτσι ώστε να αυξάνεται η αποδοτικότητά του (Cleveland, 1986). Οι ανεπίσημες επαφές που αναπτύσσονται στο σχολείο και τα κίνητρα των μελών τους συναρτώνται με τις γραφειοκρατικές ανάγκες του (Hoy & Miskel, 2012). Το ανεπίσημο πρόσωπο του οργανισμού περιλαμβάνει μοτίβα λειτουργίας πολιτικά ωθούμενα (Everald & Morris, 1999). Λόγου χάριν, στον επίσημο μηχανισμό του σχολείου μπορεί να παρατηρήσουμε την αποβολή και στον ανεπίσημο τον σαρκασμό. Η αποτελεσματικότητα του σχολείου εξαρτάται από το κλίμα και την ικανοποίηση της δημιουργικότητας (Πασιαρδής, 2004).

Το δημόσιο σχολείο, ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα και τυπικός οργανισμός (όπως ορίζεται κατά τους Hoy & Miskel, (2005)), έχει εισόδους από ανθρώπινους (διευθυντής, καθηγητές, γνώσεις, εμπειρίες, μαθητές, βοηθητικό προσωπικό) και οικονομικούς (μισθοδοσία, κ.ά.) πόρους. Τα υλικά (π.χ. βιβλία) όπως και οι μέθοδοι διδασκαλίας καθορίζονται από το αρμόδιο Υπουργείο. Το προσωπικό έχει μειωθεί και οι ώρες που δικαιολογούνταν σε καθηγητές για γραμματειακή υποστήριξη έχουν μετατραπεί σε πλήρες διδακτικό ωράριο. Η μείωση των οικονομικών πόρων (για γραφική ύλη, Η/Υ, θέρμανση) και το κλίμα απαξίωσης της κοινότητας για τους κρατικούς φορείς επηρεάζει αρνητικά την ανατροφοδότηση του σχολείου.

Οι διεργασίες σε κάθε επιμέρους υποσύστημα έχουν το βασικό χαρακτηριστικό της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον (Hoy & Miskel, 2005). Η οργάνωση π.χ. του αναλυτικού προγράμματος επηρεάζεται από τη νομοθεσία, το ακαδημαϊκό υπόβαθρο των καθηγητών, αλλά και από το υποσύστημα των άτυπων σχέσεων κατά τον Abbott (1969). Οι νόρμες της ομάδας των εκπαιδευτικών στο σχολείο προστάζουν τα μαθήματα που είναι πανελλαδικώς εξεταζόμενα να διδάσκονται π.χ. από τους αρχαιότερους. Η λήψη αποφάσεων και η διαχείριση των οικονομικών γίνεται προσπάθεια να είναι διαφανείς. Με την αυστηρή καταγραφή και την ταξινόμηση των δημογραφικών, οικονομικών και γενικότερα πληροφοριακών δεδομένων, κυρίως μέσω του MySchool, η σχολική μονάδα προσπαθεί να επιτύχει σωστές αποφάσεις σε διοικητικά θέματα, διευκολύνσεις στην οικονομική διαχείριση, κ.ά. Ο στόχος του δευτεροβάθμιου σχολείου είναι η μόρφωση των μαθητών και η εισαγωγή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η επιμόρφωση των καθηγητών αντιμετωπίζεται θετικά από τους περισσότερους και συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη. Απώτερος σκοπός και αξίωση της κοινότητας είναι η ψυχοκινητική-κοινωνική-γνωσιακή ανάπτυξη των μαθητών για τη δημιουργία χρήσιμων πολιτών. Η τυπική και άτυπη επιφάνεια του σχολείου το οριοθετεί και περιορίζει την εντροπία (Hoy & Miskel, 2005).

Η αβεβαιότητα του περιβάλλοντος και οι μηχανισμοί προστασίας της σχολικής μονάδας

Σύμφωνα με τον Duncan (1972), λαμβάνοντας ως άξονες μελέτης τη σταθερότητα και την πολυπλοκότητα, το περιβάλλον έχει βαθμούς αβεβαιότητας. Οι Hoy & Miskel (2005) υποστηρίζουν ότι το σχολείο ως ανοικτό σύστημα μπορεί να επηρεαστεί από το περιβάλλον του και αντίστροφα. Παρουσιάζουν πολλαπλούς παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν το σχολείο παροδικά και αποσματικά, καθώς οι συναρτήσεις της κουλτούρας, της πολιτικής και του ατομικού και δομικού στοιχείου παλεύουν για την τήρηση της ισορροπίας. Το

σχολείο χτίζει την «ασπίδα» του έτσι ώστε να αντιμετωπίσει τα αναδυόμενα θέματα, στοχεύοντας στην ισορροπία του (Pashiardis, 1996).

Εσωτερικοί μηχανισμοί: είναι σημαντικό στον εκπαιδευτικό οργανισμό να γίνονται οικονομετρικές έρευνες (Πασιαρδής, 2014). Τα κονδύλια και οι πόροι του σχολείου διαχειρίζονται πιο ορθά έχοντας επαρκή πληροφόρηση. Τα κενά καθηγητών, η αλλαγή του προγράμματος σπουδών, ο τρόπος διεξαγωγής των εξετάσεων, η αξιολόγηση του σχολείου, κ.ά., καθώς και οι γενικότερες οικονομικές, πολιτικές, τεχνολογικές αλλαγές, προστάζουν προβλέψεις για το μέλλον με τη χρήση μεθόδων όπως η Delphi (McCuskey, 2003). Επίσης, σημαντικός είναι ο έλεγχος των συνόρων του (Στυλιανίδης, 2008). Στην ελληνική σχολική πραγματικότητα δεν υπάρχουν τμήματα παραπόνων ούτε γραφείο δημοσκοπήσεων, αλλά πολλές φορές οι γονείς συζητούν με τον Διευθυντή. Η Διεύθυνση του σχολείου, κατά τη διαδικασία του στρατηγικού σχεδιασμού (McCuskey, 2003), χρησιμοποιεί τεχνικές όπως αυτή της ιδεοθύελλας (Slaughter, 1995). Κατά τη διάρκεια των συνελεύσεων του Συλλόγου Διδασκόντων, δομούν σενάρια (Whiteley, 1989) για το αύριο, αναλύοντας τις διάφορες τάσεις (π.χ. εάν οι υπάρχοντες καθηγητές μπορούν να έχουν δεύτερες αναθέσεις μαθημάτων για να καλύψουν το ωρολόγιο πρόγραμμα, δημιουργία οργανικών θέσεων, επιπτώσεις αρνητικής αξιολόγησης).

Εξωτερικοί μηχανισμοί: στην ελληνική σχολική πραγματικότητα λείπει η ανάπτυξη δεσμών των σχολείων με συγγενείς υπηρεσίες. Ο συνεταιρισμός είναι νομικά ανέφικτος (με εξαίρεση στα Εργαστήρια Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης), όπως και η προώθηση ομάδων επιρροής. Δεν επιτρέπεται κανενός τύπου επιδότηση και χορηγία, αν δεν έχει εγκριθεί σύμφωνα με τους κανονισμούς του αρμόδειου Υπουργείου. Οι Riley & Seashore (2004) υποστηρίζουν ότι η τοπική κοινότητα θα πρέπει να ενισχύει με εμπιστοσύνη το σχολείο και να το στηρίζει.

Συμπεράσματα

Επιλογικά, θα μπορούσαμε να υποστηρίξουμε ότι οι γραφειοκρατικές προσταγές μιας οργανωσιακής δομής όπως τις διατύπωσε ο Weber (1947), παρατηρούνται ως χαρακτηριστικά στα σύγχρονα σχολεία (Πασιαρδής, 2014). Οι εφαρμογές αντιμετωπίζονται άλλοτε θετικά και σε κάποιες περιπτώσεις οι απόψεις αντιτείνονται στην λειτουργία τους (Ιορδανίδης κ.ά., 2010).

Η αποδοτικότητα του σχολείου δεν εξαρτάται μόνο από το θεσμικό πλαίσιο, αλλά και από την αλληλεπίδρασή του με τη συμπεριφορά των ατόμων που κατέχουν τους ρόλους (Hoy & Miskel, 2005). Ο εκπαιδευτικός οργανισμός χαρακτηρίζεται από δύο βασικές διαστάσεις: την ατομική και τη θεσμική (Getzels & Guba, 1957).

Προσδιορίζοντας το εξωτερικό περιβάλλον του σύγχρονου ελληνικού σχολείου συμπεραίνουμε ότι η προστασία του είναι σημαντική, λόγω κυρίως της έλλειψης πόρων, των τεχνολογικών αλλαγών, των αλλαγών στην εκπαιδευτική πολιτική του κράτους, κ.ά. Ας φανταστούμε λοιπόν τους/τις μαθητές/τριές μας μετά από χρόνια και διερευνώντας τις ανάγκες του μέλλοντος, να στοχεύσουμε την προσαρμογή του σύγχρονου ελληνικού σχολείου σε αυτές.

Αναφορές

Abbott, M. G. (1969). The school as social system: Indicators for change. *Socio-Economic Planning Services*, 2, 167–174.

Barnard, C. I. (1938). *Functions of an executive*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cleveland, H. (1986). *The world we're preparing our schoolchildren for.* Unpublished paper presented to the study commission on Global Education.

Duncan, R. B. (1972). Characteristics of organizational envirronments and perceived envirromental uncertainty. *Administrative Science Quarterly*, *17*, 313-27.

Everard, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective School Management* (4th ed.). London: Chapman Pu.

Gerth, H. H. & Mills, C.W., (1946). *From Max Weber: Essays in Sociology*. New York: Oxford University Press.

Getzels, J. W. & Guba, E. G, (1957). Social Behaviour and the Administrative Process. *School Review, 65,* 423-41.

Gouldner, A. (1958). Cosmopolitans and Locals: Toward an analysis of latent social roles-II. *Administrative Science Quarterly, 3,* 444-79.

Hall, R. H. (2002). Organizations: *Structures, Processes, and Outcomes* (8th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Hoy, W. K. (2003). An analysis of enabling and mindful school structures: some theoretical research and practical considerations. *Journal of Educational Administration, 41,* 87-108.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G., (2004). *Education Administration: Theory, research and practice.* New York: McGraw Hill.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G., (2005). *Education administration-Theory, research and practice* (8th ed). New York: McGraw- Hill International Edition.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G., (2012). *Education administration-Theory, research and practice* (9th ed). New York: McGraw- Hill International Edition.

Lunenburg, F. C. (2010). *Schools as open systems*. *Schooling, 1*, 1.

Lunenburg F. C. & Ornstein A. C., (2012). *Education administration-Concepts and Practices* (6th ed.). Wadsworth, Cengage Learning.

Marion, R. & Gonzales, L. D., (2014). *Leadership in Education- Organizational Theory for the Practicional* (2nd ed.). Waveland Press, Inc.

McCuskey, B. M. (2003). *The Future of the University Housing Profession and Implications for Practitioners: a delphi study*. Doctoral Dissertation. West Virginia University. Morgantown.

McGregor, D. (1960). *The human Side of Enterprice.* New York: McGraw Hill.

Mintzberg, H. (1979). *The Structuring of Organizations*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Pashiardis, P. (1996). Environmental scanning in educational organizations: uses, approaches, sources and methodologies. *International Journal of Educational Management*, *10(3*), 5-9.

Riley, K. A. & Seashore, K., (2004). *Exploring new forms of community leadership: Linking schools and communities to improve educational opportunities for young people*. Nottingham. England: National College for School Leadership.

Slaughter, R. (1995). The Foresight Principle: cultural recovery in the 21st century. London: Adamantine.

Weber, M. 1947. The Theory of Social and Economic Organization, translated by T. Parsons. New York: Free Press.

Whiteley, M. A., (1989). Developing scenarios: linking environmental scanning and strategic planning*. Planning for Higher* Educatio*n, 18(4),* 47-60.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οργανισιακή Συμπεριφορά: η Παιδαγωγική της Διοίκησης της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Έλλην.

Δερβιτσιώτης, Κ. Ν. (1991). *Διοίκηση Παραγωγής.* Πειραιάς: Εκδόσεις Α. Σταμούλης.

Ιορδανίδης, Γ., Τσακιρίδου, Ε., Παραφέστα, Σ. (2010). Γραφειοκρατικές δομές στο δημοτικό σχολείο ως συντελεστές προώθησης ή αναστολής του έργου των εκπαιδευτικών και της λειτουργίας του. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 58*.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Το Σχολικό Κλίμα*: *Θεωρητική Ανάλυση και Εμπειρική Διερεύνηση των Βασικών Παραμέτρων του.* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg/ Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική Ηγεσία-Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή* (2η Έκδ.). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Στυλιανίδης, Μ. (2008). *Το Σχολείο του Μέλλοντος: Στρατηγική πρόγνωση και σχεδιασμός.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Πρακτικές διοίκησης επιχειρήσεων και η εφαρμογή τους στην διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων

Αποστόλου Γεώργιος
Μαθηματικός, MSc Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων,
Εκπαιδευτικός οργανισμός, i-tutor.gr,
apgeorge2004@yahoo.gr

Παπατσίμπας Αχιλλέας
Μαθηματικός, MSc Στατιστική και Επιχειρησιακή έρευνα
Υπουργείο Παιδείας,
achilleaspapat@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός μας είναι να διερευνήσουμε αν υπάρχουν και ποια είναι, τα διοικητικά μοντέλα που χρησιμοποιούνται στην παροχή υπηρεσιών και θα μπορούσαν αν προσαρμοστούν κατάλληλα, να αποτελέσουν μία αποδοτική πρακτική στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο πρώτο μέρος του άρθρου περιλαμβάνεται μια εισαγωγή στην έννοια της διοίκησης και του σχολείου ως οργανισμού ενώ στη συνέχεια ακολουθεί η περιγραφή διοικητικών πρακτικών, όπου αναλύονται τα πλεονεκτήματα και οι αδυναμίες τους, όπως επίσης και η προοπτική που παρουσιάζουν να υιοθετηθούν, από εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Λαμβάνοντας πάντα υπόψιν μας τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για την μετάβαση, από την παροχή υπηρεσιών, στον ευαίσθητο χώρο της εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: διοίκηση, εκπαιδευτικές μονάδες, διοικητικά μοντέλα

Εισαγωγή

Η παρούσα έρευνα έχει ως στόχο την βιβλιογραφική διερεύνηση διοικητικών μοντέλων που εφαρμόζονται στο χώρο των επιχειρήσεων και εφαρμόζονται ή θα μπορούσαν να εφαρμοστούν στην δημόσια και ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα.

Η διοικητική επιστήμη θεμελιώνεται τόσο πάνω σε εμπειρικά δεδομένα και συμπεράσματα που εξήχθησαν από τους πρώτους μελετητές του κλάδου, όσο και σε τεχνικές, έννοιες και πρακτικές που υιοθέτησε από άλλες επιστήμες, όπως, η οικονομία, η νομική, η ψυχολογία, η στατιστική, με σκοπό να ερμηνεύσει τον τρόπο λειτουργίας των οργανισμών (Κατσαρός, 2008). Οι οργανισμοί, είναι συστήματα συνειδητά συντονισμένων δραστηριοτήτων που έχουν συγκεκριμένη δομή, διέπονται από θεσμοθετημένους κανόνες και ασκούνται από δυο ή περισσότερα άτομα, τα οποία με βάση την μεταξύ τους επικοινωνία και αλληλεπίδραση, αποσκοπούν στην πραγμάτωση ενός ή περισσότερων συγκεκριμένων κοινών στόχων (Montana & Charnov, 2000; Barnard, 1938).

Για να μπορέσει η επιστημονική κοινότητα να κατανοήσει και να δώσει σαφείς ορισμούς για το φαινόμενο της διοίκησης χρησιμοποίησε διάφορες προσεγγίσεις. Οι σημαντικότερες των οποίων, σύμφωνα με τους (Chevallier 1993; Κατσαρός, 2008) είναι οι τρεις παρακάτω:

- Η νομολογιακή προσέγγιση
- Η διαχειρισιολογική προσέγγιση
- Η κοινωνιολογική προσέγγιση

Μέσα από τις διαφορετικές προσεγγίσεις για τη διοίκηση προκύπτουν και διαφορετικοί ορισμοί για το τι είναι διοίκηση, των οποίων τα κύρια στοιχεία είναι τα παρακάτω (Κατσαρός, 2008):

- Η προσπάθεια διαμόρφωσης και πραγματοποίησης, στο μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, κάποιων σκοπών, οι οποίοι αποτελούν και το λόγο ύπαρξης της διοίκησης.

- Η οργάνωση, ανθρωπίνων δραστηριοτήτων υλικών και τεχνικών πόρων, που απαιτούνται για την πραγματοποίηση των σκοπών
- Οι κοινά αποδεκτές λειτουργίες της διοίκησης είναι: ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος.

Άρα σύμφωνα με τα παραπάνω μπορούμε να καταλήξουμε στον παρακάτω ορισμό (Θεοφανίδης, 1985; Ζαβλανός, 1998): "Διοίκηση είναι η εξειδικευμένη ανθρώπινη δραστηριότητα, με κοινωνικές διαστάσεις, που γίνεται στο πλαίσιο μιας οργανωμένης συλλογικής προσπάθειας (επιχείρηση, δημόσιος οργανισμός, συνεταιρισμός …) λαμβάνοντας υπόψιν της τις ανθρώπινες σχέσεις και επιδιώκει την πραγματοποίηση, στον μεγαλύτερο δυνατό βαθμό, κάποιου προκαθορισμένου κοινού σκοπού (έργου, υπηρεσίας, πωλήσεων …) με την αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων, μέσα από λειτουργίες, όπως είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση, ο συντονισμός και ο έλεγχος".

Οι εκπαιδευτικές μονάδες ως οργανισμοί

Σε οποιαδήποτε ανθρώπινη δραστηριότητα, πρωταρχικό ρόλο παίζει η οργάνωση, άλλα τι είναι η οργάνωση;

Κάθε προσπάθεια που πραγματοποιείται από τον άνθρωπο, προσβλέπει σε κάποιον σκοπό. Για να φέρουμε τα αποτελέσματα που επιθυμούμε από μια συγκεκριμένη δραστηριότητα, θα πρέπει να συνδυάσουμε τους παραγωγικούς συντελεστές που είναι: τα κεφάλαια, τα υλικά αγαθά και η εργασία που προέρχεται από το ανθρώπινο δυναμικό. Από μόνοι τους οι παραπάνω συντελεστές δεν μπορούν να οδηγήσουν σε κάποια αποδοτική κατάληξη της προσπάθειας. Ο καταλύτης για τον συνδυασμό των παραγωγικών συντελεστών με τέτοιο τρόπο ώστε να καταλήξει η προσπάθειά μας στα επιδιωκόμενα αποτελέσματα είναι η οργάνωση (Μπουρής, 2011; Κατσαρός 2008).

Τη έννοια της οργάνωσης δεν την συναντάμε μόνο με την παραπάνω μορφή, ως μια από τις βασικότερες λειτουργίες της διοίκησης, αλλά και με την έννοια της οντότητας (Κατσαρός 2008). Επομένως σε κάθε οργανισμό υπάρχουν:

- Οι άνθρωποι, που είναι το αναγκαίο συστατικό για να υπάρχει οργανισμός. Τα άτομα που απαρτίζουν τον οργανισμό διαθέτουν θέληση, έχουν ανάγκες, και κίνητρα. Η ύπαρξη του οργανισμού συνεχίζει ακόμα και στην περίπτωση που όλα τα αρχικά του μέλη αντικατασταθούν. Η ύπαρξη του οργανισμού είναι ανεξάρτητος των προσώπων που τον στελεχώνουν (Ζαβλανός, 1998).
- Οι κοινοί στόχοι είναι ο λόγος για τον οποίο δημιουργούνται οι οργανισμοί. (Κατσαρός, 2008). Πολλές ανάγκες και επιδιώξεις μεμονωμένων ατόμων είναι αδύνατο να πραγματοποιηθούν από τη δραστηριότητα ενός και μόνου ατόμου και από άποψη χρόνου και από την άποψη της εργασίας και των υλικών που έχει ο καθένας στη διάθεση του. Μια συλλογική και οργανωμένη προσπάθεια δίνει λύση σε αυτού του είδους τα προβλήματα.
- Η οργανωτική δομή είναι ο συνεκτικός κρίκος μεταξύ των υπολοίπων δομών του οργανισμού. Καθορίζει τα κανάλια επικοινωνίας, ανταλλαγής πληροφοριών, ενημέρωσης μεταξύ των μελών. Καθορίζει τις γραμμές εξουσίας και διαμορφώνει τις δομές της, μέσα από τους κανόνες και τις αρχές λειτουργίας της (Κατσαρός, 2008).

Η εκπαίδευση είναι μια συλλογική δραστηριότητα, με διαχρονικό χαρακτήρα, ξεκινάει από την αρχαιότητα και συνεχίζει μέχρι και σήμερα, διαμορφωμένη σ' ένα συγκεκριμένο σύστημα λειτουργιών. Ο ρόλος της είναι η πνευματική και ταυτόχρονα γνωστική ανάπτυξη των μελών μιας κοινωνίας, μέσω των οποίων έχουμε πολιτιστική, κοινωνική, επαγγελματική, οικονομική, τεχνολογική, παραγωγική αναβάθμιση της κοινωνίας συνολικά, Επίσης αυτός ο ρόλος, επέβαλε και τον υποχρεωτικό της χαρακτήρα της στον σύγχρονο κόσμο (Κατσαρός, 2008). Υποστηρίζεται από συγκεκριμένο νομικό πλαίσιο και κανόνες που καθορίζουν τη λειτουργία της. Έχει υλικοτεχνική υποδομή και προσωπικό που εργάζεται στις δομές της, με σκοπό την επίτευξη των στόχων της. Οπότε ικανοποιεί όλες τις προϋποθέσεις να ονομάζεται οργανισμός.

Κατά συνέπεια όλες οι κοινωνικές ομάδες, διακριτές οργανώσεις, που έχουν στόχο την παροχή εκπαίδευσης και ικανοποιούν τις παραπάνω προϋποθέσεις, μπορούν να θεωρηθούν εκπαιδευτικοί οργανισμοί, που αποτελούν μέρος ενός ευρύτερου εκπαιδευτικού συστήματος (Etzioni, 1964).

Ένας εκπαιδευτικός οργανισμός, είναι ένας διοικητικός θεσμός, με συγκεκριμένη γραφειοκρατία, νομοθεσία και η οργάνωση του ακολουθεί πρότυπα ιεραρχίας, που στηρίζονται στην ύπαρξη κανόνων και διαμορφωμένων θέσεων και ρόλων, με συγκεκριμένα καθήκοντα. Αποτελεί όμως κι έναν κοινωνικό θεσμό, με παρουσία στην κοινωνία και η σχέση του με τους υπόλοιπους θεσμούς, διαμορφώνεται από διάφορους παράγοντες: γεωγραφικούς, ιστορικούς, πολιτιστικούς, οικονομικούς, πολιτικούς, οι οποίοι σχετίζονται με την ανάπτυξη οργανωμένων συμφερόντων και ομάδων πίεσης με αποτέλεσμα η λειτουργία του να μην ακολουθεί πάντα τα πρότυπα και τους κανόνες που ακολουθεί ο οργανισμός ως διοικητικός θεσμός. Αυτά τα δυο από μόνα τους, αποδίδουν στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς μια ιδιαιτερότητα σε σχέση με τους υπόλοιπους οργανισμούς, η οποίο και επιβάλει την ξεχωριστή τους μελέτη (Κατσαρός 2008).

Τα κύρια χαρακτηριστικά που διαφοροποιούν τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς από τους άλλους , είναι (Aitken & Handy, 1986; Μιχαλόπουλος, 1987; Everald, Morris & Wilson, 1999; Chevallier, 1993):

- Ο σκοπός, δεν μπορεί να καθοριστεί με ακρίβεια, καθώς αλλάζει αν δούμε την εκπαίδευση από διαφορετικές θέσεις. Διαφορετικός είναι για τους μαθητές, διαφορετικός για τους γονείς, διαφορετικός για τους εκπαιδευτικούς, διαφορετικός για την οικονομία. Οι έννοιες παιδεία, εκπαίδευση, μόρφωση, που χρησιμοποιούνται για την περιγραφή του είναι έννοιες με μεγάλο εύρος και συχνά το περιεχόμενο τους εξαρτάται από πολιτικές αποφάσεις.
- Αδυναμία προσδιορισμού των εξυπηρετούμενων, των εργαζομένων και του τελικού προϊόντος. Δεν είναι δυνατόν να προσδιοριστούν οι εξυπηρετούμενοι, καθώς μπορεί να είναι οι μαθητές, μπορεί να είναι οι γονείς, οι χρηματοδότες (στην ιδιωτική εκπαίδευση), οι επιχειρήσεις, η κοινωνία. Όπως επίσης και οι εργαζόμενοι δεν είναι εύκολο να προσδιοριστούν, μπορεί να είναι οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές ακόμα και οι γονείς. Τέλος και το ίδιο το εκπαιδευτικό προϊόν δεν προσδιορίζεται εύκολα, μπορεί να είναι το μορφωτικό επίπεδο, το παρεχόμενο σύστημα εκπαίδευσης, οι μαθητές οι ίδιοι.
- Η έλλειψη διοικητικής αυτονομίας και ανταγωνισμού, για τη δημόσια εκπαίδευση.
- Η αντίφαση μεταξύ των σχέσεων εξουσίας που υπάρχουν σ' ένα οργανισμό και την ισότιμη συμμετοχή που αποτελεί βασική αρχή του σχολείου.

Αν κατάλληλες αρχές της διοίκησης, όπως η συμμετοχική διοίκηση, το πρότυπο της ηγετικής συμπεριφοράς, η ενίσχυση των αδύναμων κρίκων του οργανισμού, ο περιορισμός της γραφειοκρατίας, η βελτίωση του σχολικού κλίματος και άλλες, προσαρμοστούν στις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευτικών οργανισμών, τότε συμβάλουν καθοριστικά στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού συστήματος εκπαίδευσης.

Εφαρμογές της διοίκησης των επιχειρήσεων στο χώρο της εκπαίδευσης

Στα πλαίσια των διαδικασιών για την Ευρωπαϊκή ολοκλήρωση, σε αναφορά της Επιτροπής για την ποιότητα της Σχολικής εκπαίδευσης, η αξιολόγηση και αναβάθμιση της εκπαίδευσης στα κράτη μέλη, αποτελεί έργο μείζονος σημασίας. Οι προκλήσεις για την επίτευξη αυτού του στόχου συνοψίζονται στα πέντε παρακάτω:

- Αξιολόγηση και βελτίωση πρακτικών του παρελθόντος.
- Αποκέντρωση και εκχώρηση αυτονομίας και εξουσιών στις περιφερειακές μονάδες του εκπαιδευτικού συστήματος, αφού πρώτα διασφαλιστεί η ποιότητα και ο έλεγχος που θα αποτρέπει προβλήματα που δημιουργούσαν πρακτικές του παρελθόντος.

- Επενδύσεις και σε ανθρώπινο δυναμικό άλλα και σε υλικοτεχνική υποδομή γίνονται στο χώρο της εκπαίδευσης, με αποτέλεσμα την ανάγκη δημιουργίας μετρήσιμων μεγεθών και δεικτών για την μέτρηση της ποιότητας όλου του εκπαιδευτικού συστήματος.
- Η κοινωνική ένταξη των νέων, αλλά και άλλων μεγάλων ομάδων πληθυσμών, όπως άνεργοι και μετανάστες, που πραγματοποιείται μέσω της εκπαίδευσης. (Ζώσης, 2006)

Θα πρέπει να λαμβάνουμε υπόψιν μας ότι υπάρχουν σημαντικές διαφορές ανάμεσα στην επιχείρηση και το σχολείο (Kwan, 1996). Οι επιχειρήσεις έχουν στόχους που πρέπει να υλοποιηθούν σε κάποιο εύλογο και προκαθορισμένο χρονικό διάστημα, ενώ στην εκπαίδευση οι στόχοι είναι μακροχρόνιοι και πολυπαραγοντικοί. Η διδασκαλία είναι μια διαπροσωπική σχέση και δεν μπορεί να τυποποιηθεί και να λειτουργήσει σαν μια γραμμή παραγωγής, γιατί είναι εξατομικευμένη και προσανατολισμένη στις ανάγκες της κάθε περίπτωσης ξεχωριστά. Τα λάθη σε μια επιχείρηση εντοπίζονται και διορθώνονται σχετικά εύκολα, στην εκπαίδευση κάθε άλλο παρά ισχύει αυτό, γιατί συνήθως έχουν ισχυρό ψυχολογικό αντίκτυπο στους μαθητές. Τέλος οι εισροές δεν μπορούν να μπορούν να περάσουν από αυστηρούς ποιοτικούς ελέγχους, έκτος από την πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, με αποτέλεσμα και το σύστημα εκροών να καλύπτει ελάχιστα κριτήρια.

Τρεις ευρέως διαδεδομένες μορφές οργάνωσης και διοίκησης υπάρχουν (Βαξεβανίδου & Ρεκλείτης, 2006).

- Η διοίκηση ολικής ποιότητας, η οποία δίνει έμφαση στην εξυπηρέτηση του πελάτη, η ποιότητα και η συνεχής βελτίωση των λειτουργιών και των διαδικασιών.
- Ο οργανισμός που μαθαίνει, ο οποίος με τον συνεχή πειραματισμό μετατρέπει τις εμπειρίες σε νέα γνώση και βελτιώνει τη δράση και τα αποτελέσματα του οργανισμού συνολικά.
- Ο επιχειρηματικός επανασχεδιασμός. Η ριζική αλλαγή των διαδικασιών ώστε να βελτιώνεται η εξυπηρέτηση των πελατών, να βελτιώνεται η ποιότητα των προϊόντων και να μειώνεται το κόστος, όπως και η βελτίωση της εργασιακής ζωής.

Διοίκηση ολικής ποιότητας Δ.Ο.Π.

Η έννοια της ποιότητας δεν έχει οριστεί με κάποιο συγκεκριμένο ορισμό, καθώς είναι κάτι πολύ υποκειμενικό και αυτό που για κάποιον είναι ποιοτικό δεν είναι για κάποιον άλλο. Υπάρχουν οι εξής κατηγορίες ορισμών (Garvin, 1984; Γκόνης 2011): Αυτοί που βασίζονται στην εγγενή ποιότητα των προϊόντων ή της υπηρεσίας. Αυτοί που έχουν να κάνουν με τα προϊόντα που δεν έχουν σφάλματα και πληρούν απαρέγκλιτα συγκεκριμένες προδιαγραφές. Οι ορισμοί που προκύπτουν από την πλευρά του χρήστη, σ’ αυτές τις περιπτώσεις το τελικό προϊόν ικανοποιεί το σκοπό του και έχουν ένα σύνολο χαρακτηριστικών που προσφέρουν ικανοποιητική χρήση στον πελάτη. Τέλος οι ορισμοί που αφορούν τη σχέση απόδοσης τιμής. Γενικά θα μπορούσαμε να χαρακτηρίσουμε ως ποιοτικό το προϊόν, που ικανοποιεί συγκεκριμένες κατασκευαστικές προϋποθέσεις, δεν έχει σφάλματα, ικανοποιεί της ανάγκες για τις οποίες αποκτήθηκε και έχει καλή σχέση απόδοσης τιμής.

Η διοίκηση ολικής ποιότητας είναι ένας σύγχρονος τρόπος διοίκησης που αποσκοπεί στην ανάπτυξη ενός οργανισμού μέσω της καλύτερης δυνατής ικανοποίησης των πελατών του. Οι βασικές έννοιες πάνω στην οποία στηρίζεται ο έλεγχος της ποιότητας είναι, η διασφάλιση της ποιότητας σε όλες τις λειτουργείς του οργανισμού, η πολιτική και οι στόχοι της ποιότητας και η σχέση πελάτη προμηθευτή.

Τα μοντέλα Δ.Ο.Π. που υπάρχουν είναι τα εξής (Γκόνης 2011):

- Το μοντέλο Baldridge, που ακολουθεί τις προϋποθέσεις του αντίστοιχου αμερικάνικου βραβείου.
- Το μοντέλο Deming που ακολουθεί τις προϋποθέσεις του αντίστοιχου Ιαπωνικού βραβείου.

- Το μοντέλο EFQM που ακολουθεί τις προϋποθέσεις του αντίστοιχου ευρωπαϊκού βραβείου.
- Το ISO 9000/(B55750)/EN 29000 μια σειρά προτύπων από το διεθνή οργανισμό ISO.

Στη διαχείριση ολικής ποιότητας εκτός από την ποιότητα, υπάρχει η σχέση μεταξύ πελάτη και προμηθευτή. Πελάτης είναι αυτός που λαμβάνει ένα εφόδιο για να ικανοποιήσει τις ανάγκες του και προμηθευτής είναι αυτός που του παρέχει τα εφόδια. Σε μια καθημερινή συναλλαγή οι ρόλοι μπορεί να αλλάζουν αρκετές φορές. Σ' ένα οργανισμό υπάρχουν οι εσωτερικοί και οι εξωτερικοί, πελάτες και προμηθευτές.

Επειδή η εκπαίδευση αποτελεί ένα οργανισμό ιδιαιτέρως πολύπλοκο, όπου οι εμπλεκόμενοι, μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, διεύθυνση, κοινωνία, αναλαμβάνουν πολλούς ρόλους, οι οποίοι ενίοτε εναλλάσσονται, κρίνεται σκόπιμο να υιοθετηθεί ένα μοντέλο εκπαίδευσης που θα δανείζεται αρχές της Δ.Ο.Π. (Hewitt & Clayton, 1999). Το συγκεκριμένο μοντέλο διοίκησης είναι πιο κοντά σε μια διδασκαλία και αντιμετωπίζει το μαθητή ως πελάτη και ως συνεργάτη, μακριά από τη μετωπική μάθηση και από πρακτικές επίβλεψης και ελέγχου (Cleary, 1996).

Ένα εκπαιδευτικό σύστημα βασισμένο πάνω στις αρχές της Δ.Ο.Π. θεωρεί τους μαθητές ταυτόχρονα και πελάτες, προμηθευτές και εργοδότες. Είναι εσωτερικοί πελάτες που μέσα από την εκπαιδευτική διαδικασία μετατρέπονται σε ενεργοί πολίτες και ανθρώπινο δυναμικό πολύτιμο για την κοινωνία και την οικονομία, ενώ ταυτόχρονα μετατρέπονται σε εξωτερικούς πελάτες για την επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης. Το εκπαιδευτικό προσωπικό μέσω της συνεργατικής μάθησης αντιμετωπίζεται ως συνεργάτης και προμηθευτής, καθώς δίνει συνεχώς πληροφορίες για την πορεία της μαθησιακής διαδικασίας. Οι γονείς μπορούν να θεωρηθούν πελάτες και εργοδότες, ειδικά στην περίπτωση της ιδιωτικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί είναι πελάτες της διοίκησης, αφού αυτή τους παρέχει το περιβάλλον και τα εργαλεία για την απρόσκοπτη λειτουργία του έργου τους. Τελικό προϊόν όμως δεν είναι οι μαθητές, αλλά η εκπαίδευση και η παιδεία του μαθητή (Cleary, 1996).

Αυτό που επιδιώκει η Δ.Ο.Π. στην εκπαίδευση είναι να πραγματοποιηθούν οι στόχοι και οι προσδοκίες των πελατών. Οι εξωτερικοί πελάτες, οι γονείς, η επόμενη βαθμίδα εκπαίδευσης, η κοινωνία, να ικανοποιούνται από το επίπεδο των μαθητών και της παιδείας που έχουν αποκομίσει και οι εσωτερικοί πελάτες, μαθητές, εκπαιδευτικοί να είναι ικανοποιημένοι από τις διδακτικές διαδικασίες του συστήματος. Χρησιμοποιεί εργαλεία και μεθόδους που εγγυώνται τη συμμόρφωση όλων των εμπλεκόμενων παραγόντων σε κριτήρια που θέτουν οι πελάτες. Η συνεχής βελτίωση του συστήματος επιτυγχάνεται με τη μέτρηση και αξιολόγηση των διαδικασιών όπως και με τη σωστή λειτουργία των διαύλων επικοινωνίας μεταξύ προμηθευτών, συστήματος, πελατών (Γκόνης 2011).

Η εφαρμογή της Δ.Ο.Π. στην εκπαίδευση συναντά κάποιες δυσκολίες (Rowley, 1995). Είναι αρκετά δύσκολο να αντιμετωπιστούν οι μαθητές ως πελάτες. Ο πελάτης θα πρέπει να έχει κάποιες συγκεκριμένες ανάγκες τις οποίες και να αναγνωρίζει. Οι μαθητές αφενός δεν έχουν πλήρη επίγνωση των αναγκών τους, αφετέρου δε αυτές αλλάζουν, αφού και το ίδιο το σχολείο έχει βασικό ρόλο την αλλαγή του ανθρώπου (μαθαίνω = αλλάζω) και έτσι υπάρχει ένα σοβαρό πρόβλημα για την αναγνώριση και ικανοποίηση των αναγκών του μαθητή. Έπειτα είναι δύσκολο και χρονοβόρο να πειστούν και να εφαρμόσουν έναν ιδιαιτέρα τεχνοκρατικό τρόπο διοίκησης οι άνθρωποι του εκπαιδευτικού συστήματος, μιας και έχουν συνηθίσει σε διαφορετικά μοντέλα. Επίσης και η δυσκολία να αποδειχθεί άμεσα η πρόοδος στην παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης, δημιουργεί προβλήματα στην εφαρμογή της.

Οργανισμοί που μαθαίνουν

Οι οργανισμοί, είναι συντονισμένες ομαδικές ενέργειες που έχουν κάποιον καλά ορισμένο στόχο. Μάθηση είναι η διαδικασία που μέσα από την εμπειρία παράγεται γνώση,

η οποία με τη σειρά της οδηγεί σε αλλαγή συμπεριφοράς. Οι οργανισμοί έχουν ανάγκη τη γνώση, για δυο λόγους, το πως και το γιατί, θα είναι αποτελεσματικοί .

Τα χαρακτηριστικά που διέπουν ένα οργανισμό που μαθαίνει, συνοψίζονται στα παρακάτω (Βαξεβανίδου & Ρεκλείτης, 2006):

- Ενθαρρύνονται δημιουργικοί και νέοι τρόποι σκέψης, εδώ οι άνθρωποι μαθαίνουν να μαθαίνουν μέσα από τη συλλογική προσπάθεια.
- Η δυναμικότητα του οργανισμού επεκτείνεται και έχει προσανατολισμό προς το μέλλον.
- Η καινοτομία και η γνώση είναι στις άμεσες προτεραιότητες της και έχουν σκοπό τη βελτίωση της ποιότητας και των σχέσεων με τους προμηθευτές και τους πελάτες, με σκοπό την αύξηση της αποτελεσματικότητας.
- Μέσω του πειραματισμού και των εμπειριών αποκτάει γνώσεις, μαθαίνει διαρκώς, προσαρμόζεται στο νέο περιβάλλον και το διαμορφώνει.

Γενικά μπορούμε να συνοψίσουμε ότι "Είναι οργανισμοί όπου τα μέλη τους συνεχώς επεκτείνουν την ικανότητα τους να επιτύχουν τα αποτελέσματα που πραγματικά επιθυμούν. είναι οι οργανισμοί εκείνοι οι οποίοι υιοθετούν καινοτόμα μοντέλα σκέψης, ελευθερώνουν τη συλλογική φιλοδοξία και διδάσκουν τα μέλη να αντιμετωπίζουν τον οργανισμό ως ένα ζωντανό ων."(Senge, 1990)

Το σχολείο ως κατεξοχήν χώρος μάθησης, που θα πρέπει συνεχώς να αλλάζει και να προσαρμόζεται στα νέα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα, έχει πολλά από τα χαρακτηριστικά ενός οργανισμού που μαθαίνει και θα μπορούσε να αντιμετωπιστεί ως ένας τέτοιος οργανισμός. Τα κύρια χαρακτηριστικά που αναζητούμε σ' ένα σχολείο για να το χαρακτηρίσουμε οργανισμό μάθησης είναι (Silins, Zarins, & Mulford, 1998):

- Το κλίμα συνεργασίας και οι κοινές αντιλήψεις του σχολείου που υποστηρίζουν τη συνεργασία, την ανταλλαγή ιδεών και πληροφοριών. Ο διευθυντής καλλιεργεί το ενδιαφέρον και την εμπιστοσύνη των εκπαιδευτικών, με διάθεση να δεχθεί νέες πρακτικές και αντιλήψεις.
- Τη δυνατότητα ανάληψης πρωτοβουλιών με ρίσκο, εφόσον η διεύθυνση του σχολείου επιτρέπει και ενθαρρύνει τον πειραματισμό. Οι εκπαιδευτικοί ανταμείβονται για τις πρωτοβουλίες που αναλαμβάνουν, η γνώμη τους λαμβάνεται υπόψιν στη λήψη αποφάσεων και εκτιμάται η εργασία του καθενός ξεχωριστά.
- Τις κοινές, ελεγχόμενες, αποστολές. Εκπαιδευτικοί και μαθητές ενημερώνονται για τις προτεραιότητες και τους σκοπούς του σχολείου, όλοι συμμετέχουν στις δράσεις του σχολείου και οι αποφάσεις του διευθυντή είναι με την συγκατάθεση του προσωπικού. Ο διευθυντής έχει υψηλές απαιτήσεις από την απόδοση όλων και περιμένει από το προσωπικό να είναι αποτελεσματικό και καινοτόμο.
- Την επαγγελματική ανάπτυξη του προσωπικού. Ο διευθυντής ενθαρρύνει το προσωπικό να πετύχει τους στόχους του, δημιουργεί ευκαιρίες για το προσωπικό ώστε να μαθαίνει ο ένας από τον άλλο και στις πρακτικές του σχολείου εισάγει τη διά βίου μάθηση.

Υπάρχουν όμως και αντικειμενικές δυσκολίες για να εφαρμοστεί αυτό το μοντέλο στην εκπαίδευση (Senge, 1990). Πρώτα απ' όλα οι μαθητές, λήπτες, των υπηρεσιών του οργανισμού έχουν διαφορετικές ανάγκες και προσδοκίες, οπότε δύσκολα συντονίζονται και αφοσιώνονται σ' ένα κοινό σκοπό, που απαιτεί η συλλογική μάθηση. Η έννοια της διδασκαλίας που είναι σχεδόν ταυτισμένη με τη μάθηση στο σχολείο, είναι αντίθετη με το μοντέλο της μάθησης των οργανισμών που μαθαίνουν. Τέλος, η ίδια η νομοθεσία δεν αφήνει πολλά περιθώρια ευελιξίας στους διευθυντές να εφαρμόσουν δράσεις που θα θέλανε.

Ο επιχειρηματικός επανασχεδιασμός

Οι Hammer & Champy (1993) όρισαν την αναδιοργάνωση ως "Τη θεμελιώδη αναθεώρηση και τον ριζικό επανασχεδιασμό των επιχειρηματικών διαδικασιών ώστε να

επιτευχθούν δραματικές βελτιώσεις σε κρίσιμα σημεία που καθορίζουν την επίδοση όπως είναι το κόστος, η ποιότητα , η εξυπηρέτηση και η ταχύτητα" (Hammer & Champy, 1993).

Οι λόγοι που οδηγούν τους οργανισμούς να σκεφτούν τον επανασχεδιασμό τους είναι οι πελάτες τους, ο ανταγωνισμός, οι χρηματοοικονομικοί κίνδυνοι και όλες μαζί οι κοινωνικές και οικονομικές αλλαγές.

Στην παραγωγική διαδικασία υπάρχουν τρία στάδια, τα εισερχόμενα, η επεξεργασία και το αποτέλεσμα. Στο μεσαίο στάδιο, της επεξεργασίας έρχεται να επέμβει ο επιχειρηματικός επανασχεδιασμός, ώστε να περιορίσει το χρόνο και το κόστος, αλλά και να βελτιώσει την ποιότητα του αποτελέσματος. Εξετάζονται από την αρχή όλες οι διαδικασίες και οι κανόνες του οργανισμού ένας προς έναν, με την προσοχή να δίνεται στο πως πρέπει να γίνεται κι όχι το πως γίνεται μέχρι τώρα. Στόχος δεν είναι η βελτίωση των αποτελεσμάτων, αλλά τα θεαματικά αποτελέσματα (Μαυράκης, 2014).

Η χρήση πληροφοριακών συστημάτων είναι ένα εργαλείο που μπορεί να χρησιμοποιηθεί για τον επανασχεδιασμό ενός οργανισμού. Επιτρέπει την γρήγορη και άμεση ανταλλαγή πληροφοριών μεταξύ του προσωπικού αλλά και μεταξύ του οργανισμού με το εξωτερικό περιβάλλον. Επιτρέπει την ταχύτερη διεκπεραίωση διαδικαστικών υποθέσεων και συναλλαγών με τους πελάτες και τους προμηθευτές. Όπως επίσης μπορούν να χρησιμοποιηθούν και για τον έλεγχο της πορείας των διαδικασιών του οργανισμού, αλλά και την εκπαίδευση του προσωπικού. Για να πετύχει θα πρέπει να συντρέχουν και άλλοι παράγοντες: Θα πρέπει να υπάρχει ηγεσία με όραμα και ανοιχτούς ορίζοντες. Μια εξαιρετική ομάδα ανθρώπων που θα αναλάβει τον επανασχεδιασμό προσανατολισμένο στους στόχους του οργανισμού και με μια ρεαλιστική προσέγγιση και το σχεδιασμό και την υλοποίηση του αυτοσχεδιασμού. Όπως φυσικά θα πρέπει να κατανοηθεί η αναγκαιότητα της διαδικασίας απ' όλα τα τμήματα του οργανισμού και να υιοθέτηση η εφαρμογή της (Balaji, 2004).

Μεταφέροντας τον επιχειρησιακό επανασχεδιασμό στο χώρο της εκπαίδευσης θα μπορούσαμε να πούμε ότι θα εξυπηρετούσε στους παρακάτω τομείς (Walker & Black, 2000): Τη μείωση του κόστους. Την καλύτερη ανταπόκριση στις ανάγκες των μαθητών. Την καλύτερη κατανόηση όλων των μεταβλητών και των παραγόντων που επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα της και την ευελιξία της, για να ανταποκριθεί με επιτυχία στις προκλήσεις των συνεχόμενων αλλαγών του εσωτερικού, αλλά κυρίως του εξωτερικού περιβάλλοντός της.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, τα διοικητικά μοντέλα που έχουν χρησιμοποιηθεί και στον χώρο της εκπαίδευσης είναι: Η διοίκηση ολικής ποιότητας, η οποία δίνει έμφαση στην εξυπηρέτηση των αναγκών, την ποιότητα και τη συνεχή βελτίωση των λειτουργιών και των διαδικασιών.
Ο οργανισμός που μαθαίνει, ο οποίος με τον συνεχή πειραματισμό μετατρέπει τις εμπειρίες σε νέα γνώση, η οποία βελτιώνει τη δράση και τα αποτελέσματα του οργανισμού συνολικά και ο επιχειρηματικός επανασχεδιασμός. Η ριζική αλλαγή των διαδικασιών ώστε να βελτιώνεται η εξυπηρέτηση των πελατών, να βελτιώνεται η ποιότητα των προϊόντων και να μειώνεται το κόστος, όπως και η βελτίωση της εργασιακής ζωής.

Παρά τις δυσκολίες που υπάρχουν για την εφαρμογή αυτών των καινοτομιών στο χώρο της εκπαίδευσης, θα μπορούσαν να γίνουν βήματα προς αυτή την κατεύθυνση. Στην προσχολική αγωγή αλλά και στα Πανεπιστήμια, κυρίως σε προγράμματα μεταπτυχιακών σπουδών, αυτό άλλωστε υλοποιείται και μάλιστα σε πολλές περιπτώσεις με ιδιαίτερη επιτυχία. Στην πρωτοβάθμια, την δευτεροβάθμια και την τεχνική εκπαίδευση το διοικητικό και εκπαιδευτικό προσωπικό έχει πολύ υψηλά ακαδημαϊκά προσόντα, αλλά ελάχιστες σπουδές πάνω σε θέματα διοίκησης, ενώ ελάχιστοι έχουν επαγγελματική εμπειρία σε επιχειρήσεις πέραν της εκπαίδευσης, γεγονός το οποίο δυσκολεύει την υιοθεσία και εφαρμογή των καινοτομιών.

Εστιάζοντας πάνω σε αυτές τις αδυναμίες και εκμεταλλευόμενοι τις δυνατότητές του προσωπικού και της δυναμικής που έχει, καθώς όλο και περισσότεροι νέοι επιστήμονες, στελεχώνουν τις σχολικές μονάδες, υπάρχει η δυνατότητα να εκσυγχρονιστεί η εκπαίδευση για το καλό των μαθητών και της κοινωνίας ολόκληρης. Απαραίτητα συστατικά είναι η θέληση, η διάθεση για βελτίωση και η εμπιστοσύνη στις δυνατότητες μας, στους συνεργάτες μας και την διοίκηση.

Θα έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον μία έρευνα, που να εξετάζει και να συγκρίνει, την άποψη όλων των εμπλεκόμενων φορέων για αυτές τις αλλαγές, σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς που δεν τις έχουν υιοθετήσει και σε οργανισμούς που τις εφαρμόζουν.

Αναφορές

Aitken, C. H. R., & Handy, C. (1986). Understanding Schools as Organizations.

Balaji, M. (2004). Reengineering an Educational Institute: A Case Study in New Zealand.

Barnard, C. (1938). 1. 1938. The functions of the executive. Cambridge/Mass.

Chevallier, J. (1993). Διοικητική επιστήμη (μτφρ. Ανδρουλάκης, Β., Σουλανδρου, Β., επιμ. Σπάνου Κ., Αθήνα - Κομοτηνή: εκδ. Αντ. Ν. Σάκκουλα).

Cleary, B. A. (1996). Relearning the learning process. Quality Progress, 29(4), 79.

Etzioni, A. (1964). Modern organizations (No. HM131 E8).

Everald, K. B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). Effective school management London.

Garvin, D. A., & Quality, W. D. P. (1984). Really Mean? Sloan management review, 25.

Hammer, M. & Champy, J. (1993) Re-engineering the Corporation: A Manifesto for Business Revolution.

Hewitt, F., & Clayton, M. (1999). Quality and complexity-lessons from English higher education. International Journal of Quality & Reliability Management, 16(9), 838-858.

Kwan, P. Y. (1996). Application of total quality management in education: retrospect and prospect. International Journal of Educational Management, 10(5), 25-35.

Patrick Montana & Bruce Charnov 2000 Management, 3rd e d i t i o n, BARRON'S, USA.

Rowley, J. (1995). A new lecturer's simple guide to quality issues in higher education. International Journal of Educational Management, 9(1), 24-27.

Senge, P.M. (1990). The leader's new work: Building learning organizations. Sloan Management Review, Fall: Silverman, D. (2013). Doing qualitative research: A practical handbook. SAGE Publications Limited.

Silins, H., Zarins, S., & Mulford, B. (1998). What Characteristics and Processes Define a School as a Learning Organisation? Is This a Useful Concept to Apply to Schools?

Walker, K. B., & Black, E. L. (2000). Reengineering the undergraduate business core curriculum: Aligning business schools with business for improved performance. Business Process Management Journal, 6(3), 194-213.

Βαξεβανίδου Μ. – Ρεκλείτης Π. (2006), «Αρχές οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων», Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα, 2006, έκδοση ΣΤ'.

Γκόνης, Ν. (2011). Εφαρμογή Μοντέλου Αριστείας EFQM στα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα.

Ζαβλανός, Μ. (1998). Μάνατζμεντ. Εκδόσεις Έλλην, Αθήνα.

Ζώσης, Β. Α. (2006). Διοίκηση ολικής ποιότητας (ΔΟΠ) και πρωτοβάθμια εκπαίδευση: οι αρχές της ΔΟΠ και η εφαρμογή τους στο σχολικό περιβάλλον. Μελέτη περίπτωσης από ελληνικό σχολείο.

Θεοφανίδης, Σ. (1985). Θεωρία και Τεχνική της Κοινωνικής Λογιστικής. Αθήνα: Εκδ. Παπαζήση.

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων–Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Μαυράκης, Ν., (2014). Επανασχεδιασμός επιχειρηματικών διαδικασιών σε μεγάλους οργανισμούς.

Μιχαλόπουλος Γ. (1987) Ο γραφειοκρατικός χαρακτήρας του Ελληνικού σχολικού συστήματος και η παιδαγωγική - εκπαιδευτική διαδικασία. Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 7.

Μπουρής, Ι. (2011). Γενικές αρχές της οργάνωσης και διοίκηση της εκπαίδευσης.

Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας του Covid-19

Ζαχαράτου Παναγιώτα
Εκπαιδευτικός-Οικονομολόγος, Β/θμια Δ/νση Πιερίας,
pzacharatou@gmail.com

Πετσάβας Παύλος
Υπ. Διδάκτωρ ΕΚΠΑ,
pavlospeb@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των επιπέδων της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περίοδο της πανδημίας. Για την πραγματοποίηση της έρευνας που διεξήχθη την περίοδο Μαρτίου-Απριλίου 2021, υιοθετήθηκε η ποσοτική ερευνητική στρατηγική. Η επιλογή της συγκεκριμένης μεθόδου είναι αποτέλεσμα της βιβλιογραφικής επισκόπησης και το δείγμα αποτέλεσαν 129 εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Ως μεθοδολογικό εργαλείο αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο των Maslach και Jackson (1986) κατάλληλα προσαρμοσμένο ώστε να ανταποκρίνεται στις ανάγκες της έρευνας. Η ανάλυση των αποτελεσμάτων κατέδειξε πως οι εκπαιδευτικοί βιώνουν «μέτριου» βαθμού συναισθηματική εξουθένωση και προσωπική επίτευξη ενώ «χαμηλά» εμφανίζονται τα επίπεδα της αποπροσωποποίησης. Επιπροσθέτως, ενώ διαπιστώθηκαν διαφορές στην επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με το φύλο και τις ώρες σχεδιασμού του τηλε-μαθήματος δεν επιβεβαιώθηκε η ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών αναφορικά με τη σχέση εργασίας και με το είδος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική εξουθένωση, τηλεκπαίδευση, εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, covid-19

Εισαγωγή

Το επάγγελμα του/της εκπαιδευτικού αποτελεί ένα κατεξοχήν ανθρωποκεντρικό επάγγελμα εξαιτίας της συναναστροφής με ανθρώπους γι' αυτό και ο κίνδυνος εμφάνισης του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι μεγαλύτερος (Μούζουρα, 2005). Σύμφωνα με το Δίκτυο Ευρυδίκη (2015) πολλές χώρες αντιμετωπίζουν ή πρόκειται να αντιμετωπίσουν ελλείψεις εκπαιδευτικών εξαιτίας των αποχωρήσεων ιδιαίτερα τα πρώτα χρόνια της καριέρας τους. Συγκεκριμένα στην Αγγλία, ένα ποσοστό της τάξης του 40% των εκπαιδευτικών εγκαταλείπουν το επάγγελμα στην πρώτη πενταετία της καριέρας τους (House of Commons Education and Skills Committee, 2004). Η εγκατάλειψη του επαγγέλματος είναι συνάρτηση των χαμηλών μισθών, της έλλειψης καθοδήγησης, της χαμηλής συμμετοχής τους στη λήψη αποφάσεων, της ασυμφωνίας μεταξύ προσωπικών και εκπαιδευτικών αξιών και των δυσλειτουργικών συμπεριφορών των μαθητών (Bentea & Anghelache, 2012; Borman & Dowling, 2008; Ingersoll, 2001; Kelly & Northrop, 2015; Skaalvik & Skaalvik, 2011; You & Conley, 2015). Οι παράγοντες αυτοί οδηγούν σε επαγγελματική εξουθένωση η οποία είναι υπεύθυνη για: ψυχικά και σωματικά προβλήματα, καταθλιπτική διάθεση, εξάντληση, κακή απόδοση ή στάση και αλλαγές στην προσωπικότητα των εκπαιδευτικών και δύναται να τους οδηγήσει σε πρόωρη συνταξιοδότηση ή ασθένειες (Schwarzer & Hallum, 2008).

Στους παραπάνω στρεσογόνους παράγοντες έρχεται να προστεθεί και η πανδημία που δεν απειλεί μόνο τη σωματική υγεία των ανθρώπων αλλά και την ψυχική με την εμφάνιση συναισθημάτων άγχους και ανησυχίας (Cortés-Álvarez, Piñeiro-Lamas & Vuelvas-Olmos, 2020). Πρόσφατες μελέτες επισημαίνουν ότι κατά τη διάρκεια του lock down, οι

εκπαιδευτικοί υπέστησαν άγχος από την ανάγκη προσαρμογής (σε χρόνο ρεκόρ) ώστε να παρέχουν διαδικτυακά μαθήματα (Besser et al., 2020). Στην Ελλάδα το Υπουργείο Παιδείας με το υπ. αρ. πρωτ. 155692/ΓΔ4 έγγραφο του σαφώς διατυπώνει τον τρόπο πραγματοποίησης της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: «*Θέτει στη διάθεση των διδασκόντων/ουσών και των μαθητών/τριών όλων των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης της χώρας την υπηρεσία σύγχρονης τηλεκπαίδευσης με τη χρήση του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου (ΠΣΔ) και της ψηφιακής πλατφόρμας Webex Meetings*». Έτσι το νέο αυτό ψηφιακό περιβάλλον στο οποίο οι εκπαιδευτικοί καλούνται να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους αλλά και η έλλειψη εμπειρίας στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση λειτούργησαν ως επιβαρυντικοί παράγοντες της ψυχικής τους υγείας. Επιπλέον, προηγούμενες μελέτες διαπίστωσαν ότι η εργασία από το σπίτι χρησιμοποιώντας Τεχνολογίες των Πληροφοριών και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) μπορεί να δημιουργήσει συναισθήματα έντασης, άγχους, εξάντλησης και μειωμένης ικανοποίησης από την εργασία (Cuervo et al., 2018).

Γι’ αυτό και η έρευνα αυτή επικεντρώθηκε στη διερεύνηση του αντίκτυπου της πανδημίας στην εξουθένωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Θεωρητική τεκμηρίωση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης

Η επαγγελματική εξουθένωση αναπτύσσεται σταδιακά ως αποτέλεσμα ενός εκτεταμένου και παρατεταμένου άγχους που σχετίζεται με την εργασία (Peeters & Rutte, 2005). Ιδιαίτερα την περίοδο της πανδημίας οι εκπαιδευτικοί ήρθαν αντιμέτωποι με τις αρνητικές επιπτώσεις της κοινωνικής ατροφίας και της κοινωνικής ενδόρρηξης (Chtouris & Zissi, 2020). Επιπροσθέτως, οι συνεχείς πιέσεις από το νέο εργασιακό ψηφιακό περιβάλλον και η απογοήτευση ως αποτέλεσμα της ανεπιτυχούς προσπάθειας τους να χρησιμοποιήσουν, κάποιες φορές, νέες προσεγγίσεις στη διδασκαλία και μάθηση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης συνέβαλλαν στην εκδήλωση του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης. Στο στάδιο αυτό οι εργαζόμενοι, ενδεχομένως, βιώνουν συναισθήματα αμφιβολίας και αδράνειας ειδικότερα όταν αυτοί τελικά συνειδητοποιήσουν ότι οι προσδοκίες τους είναι μη ρεαλιστικές και επιπλέον πρακτικά μη εφαρμόσιμες (Chirico, 2016). Οι νέες αυτές απαιτήσεις μαζί με την έλλειψη επιμόρφωσης πάνω στη χρήση της πλατφόρμας και στον παιδαγωγικό σχεδιασμό διαδικτυακών μαθημάτων ήρθαν να προστεθούν στο φόρτο εργασίας τους. Δεν είναι τυχαίο που ο ΟΟΣΑ έχει συμπεριλάβει το επάγγελμα του εκπαιδευτικού στα τρία περισσότερο στρεσογόνα (OECD, 2013) αν και στο διάστημα αυτό μπορεί να απουσίαζαν παράγοντες που έχουν αναδειχθεί στην έρευνα ως ιδιαίτερα επιβαρυντικοί όπως πιεστικός χρόνος και η απειθαρχία των μαθητών (Maphalala, 2014).

Στην παρούσα μελέτη θα προσεγγίσουμε την έννοια του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης με το μοντέλο της Maslach (1982) σύμφωνα με το οποίο διακρίνονται τρεις διαστάσεις: συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μείωση των προσωπικών επιτευγμάτων. Στην πρώτη διάσταση ο/η εργαζόμενος/η νιώθει ψυχικά άδειος χωρίς αποθέματα ενέργειας ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στα καθήκοντά του/της. Ειδικότερα για τους εκπαιδευτικούς, σύμφωνα με τον Steinhardt και τους συνεργάτες του (2011), το είδος αυτό της εξάντλησης αποτελεί κεντρικό στοιχείο της εξουθένωσης που αυτοί υφίστανται. Η έλλειψη ενέργειας των εκπαιδευτικών εκφράζεται σαν αδυναμία να «αποκαλυφθούν» στους μαθητές τους (Ferreira & Martinez, 2012). Το χαρακτηριστικό της δεύτερης διάστασης είναι η ανάπτυξη συναισθημάτων αποξένωσης του/της εκπαιδευτικού από τους μαθητές του/της και τέλος η μείωση των προσωπικών επιτευγμάτων αναφέρεται στην αίσθηση αναποτελεσματικότητας και τελικά αξιολογεί αρνητικά τον εαυτό του/της και την απόδοσή του/της. Στους εκπαιδευτικούς η διάσταση αυτή εμφανίζεται ως άρνηση να βοηθήσουν τους μαθητές να μάθουν και να αναπτυχθούν περισσότερο (Kantas & Vassilaki, 1997). Οι επιπτώσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι σημαντικές και βλαβερές τόσο για τον/την ίδιο/α τον/την εργαζόμενο/η όσο και για το σύνολο του εκπαιδευτικού

οργανισμού. Η άμεση επίδραση της εξουθένωσης έχει επίπτωση στην απόδοση και στην παραγωγικότητα που μπορεί να μην είναι αποτέλεσμα μόνο της μειωμένης απόδοσης του ατόμου αλλά και εξαιτίας των συχνών αδειών (Kyriacou, 2001). Επιπλέον, η κακή ψυχολογία δημιουργεί προβλήματα στις σχέσεις του ατόμου με τους συναδέλφους αλλά και με τους μαθητές. Ψυχολογικά το άτομο βιώνει αρνητικά συναισθήματα, έντονο άγχος, υπερένταση, χαμηλό ηθικό και κυνισμό όχι μόνο ως προς το επάγγελμά του και τους συναδέλφους του (Cordes & Dougherty, 1993) αλλά και τον γενικότερο κοινωνικό του περίγυρο. Οι συναισθηματικές μεταπτώσεις, η κυκλοθυμία του ατόμου μεταφέρονται και εκτός εργασιακού χώρου και έτσι δημιουργούνται προστριβές στην οικογένεια αλλά και σε όλο το φάσμα των διαπροσωπικών σχέσεων του. Σε κάποιες περιπτώσεις το άτομο όχι μόνο μειώνει τη συχνότητα των κοινωνικών του επαφών και κλείνεται στον εαυτό του (Leiter & Maslach, 1988) αλλά και υιοθετεί επικίνδυνες συμπεριφορές για την υγεία του όπως ο αλκοολισμός ή το μανιώδες κάπνισμα (Matrunola, 1996.) Ταυτόχρονα, συνυπάρχουν και σωματικά συμπτώματα τα οποία μπορεί να είναι ήπια ή και σοβαρότερα όπως πονοκέφαλοι, ζάλη, εφίδρωση, διαβήτης, κοιλιακό άλγος, δερματικές παθήσεις, λοιμώδεις νόσοι, υπέρταση και αδιαφορία για σεξουαλική δραστηριότητα (Θελερίτης, χ.η.). Συχνά, επίσης εμφανίζονται και προβλήματα σε γνωστικό επίπεδο όπως διαταραχές της μνήμης, έλλειψη αυτοσυγκέντρωσης και κινήτρου για εργασία (Olofsson et al., 2003) με άμεσες επιπτώσεις και στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών.

Συμπερασματικά, η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών δεν πρέπει να θεωρείται ως ένα ακόμη πρόβλημα αλλά ως ένα σημαντικό βαρόμετρο μιας κοινωνικής δυσλειτουργίας στο χώρο εργασίας αφού η κατάσταση της ψυχικής τους υγείας έχει άμεσο αντίκτυπο στην εκπαιδευτική διαδικασία (Shukla & Trivedi, 2008).

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση του επιπέδου του συνδρόμου της επαγγελματικής εξουθένωσης στους εκπαιδευτικούς της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας. Θεωρώντας ότι είναι ιδιαίτερης εκπαιδευτικής αξίας να οριοθετηθεί η χρονική περίοδος της έρευνας, να τονιστεί πως η διαδικασία έλαβε χώρα την περίοδο Μαρτίου-Απριλίου 2021 δηλαδή την περίοδο της υποχρεωτικής τηλεκπαίδευσης. Υπό το πρίμα αυτό τέθηκαν και τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

Ερευνητικό ερώτημα 1: Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βίωσαν συναισθηματική εξάντληση την περίοδο της πανδημίας;

Ερευνητικό ερώτημα 2: Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ένιωσαν αποπροσωποποίηση από τους μαθητές τους την περίοδο της πανδημίας;

Ερευνητικό ερώτημα 3: Οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης παρουσίασαν χαμηλή προσωπική επίτευξη την περίοδο της πανδημίας;

Ερευνητικό ερώτημα 4: Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας σχετίζεται με το φύλο ή τη σχέση εργασίας τους;

Ερευνητικό ερώτημα 5: Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας σχετίζεται με το είδος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που χρησιμοποιούσαν ή με τις επιπλέον ώρες που απαιτούνταν για το σχεδιασμό των διαδικτυακών μαθημάτων της επόμενης μέρας;

Περιγραφή του δείγματος

Το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν 129 εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Παρατηρούμε πως οι γυναίκες (65.1%) υπερτερούσαν σε ποσοστό σε σχέση με τους άνδρες (34.9%) και η πλειονότητα του δείγματος είχε ηλικία από 51-60 ετών που αντιστοιχούσε στο 38%. Οι έγγαμοι με παιδιά αποτέλεσαν το 65.9% ενώ το 21.7% οι άγαμοι. Ως προς τη σχέση εργασίας το 72.9% ήταν οι μόνιμοι ενώ το 2.3% οι αναπληρωτές σε ποσοστό 2.3% οι οποίοι είχαν προσληφθεί για την κάλυψη κενών εξαιτίας της απουσίας

εκπαιδευτικών που ανήκαν σε ευάλωτες ομάδες. Το 36.4% είχε προϋπηρεσία από 11-20 έτη και το 5.4% πάνω από 30 έτη. Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος ήταν ιδιαίτερα υψηλών προσόντων αφού το 46.5% ήταν κάτοχοι μεταπτυχιακού (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Κατανομή συχνοτήτων δείγματος

Φύλο	**Συχνότητα**	**Ποσοστό (%)**
Άνδρας	45	34.9
Γυναίκα	84	65.1
Ηλικία		
μέχρι 30	10	7.8
31-40	25	19.4
41-50	39	30.2
51-60	49	38
άνω των 60	6	4.6
Οικογενειακή κατάσταση		
Άγαμος/η	28	21.7
Έγγαμος/η χωρίς παιδιά	8	6.2
Έγγαμος/η με παιδιά	85	65.9
Διαζευγμένος/η - Χήρος/α	8	6.2
Σχέση εργασίας		
Μόνιμος/η	94	72.9
Αναπληρωτής/τρια μερικής απασχόλησης	8	6.2
Αναπληρωτής/τρια πλήρους απασχόλησης	24	18.6
Αναπληρωτής/τρια covid 3μηνης διάρκειας	3	2.3
Χρόνια προϋπηρεσίας		
1-10	43	33.3
11-20	47	36.4
21-30	32	24.8
άνω των 30	7	5.4
Εκπαιδευτικό επίπεδο		
Πτυχίο ΑΕΙ/ΤΕΙ	55	42.6
Δεύτερο πτυχίο	7	5.4
Μεταπτυχιακό	60	46.5
Διδακτορικό	7	5.4
Σύνολο	129	100

Ερευνητικό Εργαλείο

Το μεθοδολογικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας ποσοτικής έρευνας είναι το ερωτηματολόγιο που αποτελεί το περισσότερο διαδεδομένο εργαλείο συλλογής δεδομένων. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο δημιουργήθηκε ηλεκτρονικά με τις φόρμες της Google Forms και απεστάλλει επίσης ηλεκτρονικά στις διευθύνσεις ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (e-mail) των συμμετεχόντων. Η καταγραφή των απαντήσεων πραγματοποιήθηκε σε ηλεκτρονική βάση δεδομένων ενώ για τη στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό ανοιχτού κώδικα JASP 0.14.1.0.

Ως προς τη δομή του ερωτηματολογίου, αρχικά περιλάμβανε ένα εισαγωγικό σημείωμα για την ενημέρωση των συμμετεχόντων σχετικά με το σκοπό της έρευνας, τη τήρηση των πρωτοκόλλων ανωνυμίας και τέλος τη διαβεβαίωση των ερευνητών ότι η χρήση των ερωτηματολογίων είναι μόνο για ερευνητικούς σκοπούς. Η αναφορά αυτή είναι σημαντική ώστε οι ερωτώμενοι να κατανοήσουν πως στην έρευνα μας κυριαρχεί η ηθική από άποψη δεοντολογίας (Creswell, 2011).

Το Α΄ μέρος περιλαμβάνει 8 ερωτήσεις κλειστού τύπου με τις οποίες ανιχνεύονται τα δημογραφικά και επαγγελματικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας

εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα τα 6 χαρακτηριστικά ως προς τα οποία εξετάζονταν ήταν: το φύλο, η ηλικία, η οικογενειακή κατάσταση, η σχέση εργασίας, τα χρόνια προϋπηρεσίας, το εκπαιδευτικό επίπεδο. Επιπροσθέτως, περιλαμβάνονταν δυο ερωτήσεις που ανίχνευαν τα είδη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που χρησιμοποίησαν οι εκπαιδευτικοί (σύγχρονη εξ αποστάσεως, ασύγχρονη εξ αποστάσεως και τα δύο) και τις επιπλέον ώρες που απαιτούνταν για το σχεδιασμό των διαδικτυακών μαθημάτων της επόμενης μέρας (1-2, 3-4, πάνω από 4).

Το Β΄ μέρος του ερωτηματολογίου περιλαμβάνει 22 ερωτήσεις και ουσιαστικά αποτελεί μια προσαρμογή των ερευνητών ώστε να ανταποκρίνεται στις ιδιαίτερες συνθήκες της τηλεκπαίδευσης. Το ερωτηματολόγιο των Maslach και Jackson, (1986) (Maslach Burnout Inventory) το οποίο έχει μεταφραστεί από τον Κόκκινο (2006) ανίχνευε τις 3 διαστάσεις της εξουθένωσης. Πιο συγκεκριμένα:

9 ερωτήσεις εκτιμούσαν την συναισθηματική εξουθένωση (1, 2, 3, 6, 8, 13, 14, 16, 20)

5 ερωτήσεις την αποπροσωποποίηση (5, 10, 11, 15, 22) και

8 ερωτήσεις την προσωπική επίτευξη (4, 7, 9, 12, 17, 18, 19, 21).

Για τις απαντήσεις χρησιμοποιήθηκε η πεντάβαθμη κλίμακα Likert (1: ποτέ, 2: σπάνια, 3: μερικές φορές, 4: συχνά, 5: πάντα).

Αξιοπιστία ερωτηματολογίου

Σε κάθε ερευνητική διαδικασία ζητούμενο είναι η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων και στο πλαίσιο αυτό απαιτείται ο έλεγχος της αξιοπιστίας του μεθοδολογικού εργαλείου. Στην προκειμένη περίπτωση το συγκεκριμένο εργαλείο έχει χρησιμοποιηθεί σε πλήθος ερευνών και η αξιοπιστία του είναι αδιαμφισβήτητη. Οι ίδιοι οι σχεδιαστές Maslach και Jackson (1986) έχουν υπολογίσει την αξιοπιστία σε 0.90 για τη συναισθηματική εξάντληση, σε 0.79 για την αποπροσωποποίηση και σε 0.71 για την προσωπική επίτευξη. Ο Κόκκινος και η Δαβάζογλου (2006) έχουν υπολογίσει για το ερωτηματολόγιο των εκπαιδευτικών γενικής εκπαίδευσης μικρότερες τιμές στις διαστάσεις και συγκεκριμένα 0.80 για τη συναισθηματική εξάντληση, 0.68 για την αποπροσωποποίηση και 0.90 για την προσωπική επίτευξη. Στον έλεγχο αξιοπιστίας που πραγματοποιήθηκε με το δείκτη Cronbach's alpha (βλ. Πίνακα 2) οι τιμές κινήθηκαν κοντά σε αυτές του Κόκκινου και Δαβάζογλου (2009) καταλήγοντας πως το μεθοδολογικό εργαλείο έχει έναν ικανοποιητικό δείκτη αξιοπιστίας.

Πίνακας 2. Έλεγχος αξιοπιστίας

Διαστάσεις	**Cronbach's alpha**
Συναισθηματική Εξάντληση	0.890
Αποπροσωποποίηση	0.632
Προσωπική Επίτευξη	0.822
Σύνολο	0.782

Αποτελέσματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος

Αναφορικά με την πρώτη διάσταση της συναισθηματικής εξάντλησης οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 70.54% νιώθουν ψυχικά εξαντλημένοι «μερικές φορές» και «συχνά» από τα διαδικτυακά μαθήματα και σε ποσοστό 54.27% αισθάνονται εξουθενωμένοι «συχνά» και «πάντα» στο τέλος μιας ημέρας τηλεκπαίδευσης. «Σπάνια» και «μερικές φορές» το 45.74% των ερωτώμενων φαίνεται να αισθάνονται κούραση όταν σηκώνονται και έχουν να αντιμετωπίσουν άλλη μια μέρα τηλεκπαίδευσης και το 49.61% «μερικές φορές» και «συχνά» το να δουλεύουν με ανθρώπους εξ αποστάσεως τους προκαλεί ένταση. Το 75.96% του δείγματος αισθάνεται τουλάχιστον «μερικές φορές» εξουθενωμένο από την τηλεκπαίδευση και το 64.39% απογοητευμένο από τα διαδικτυακά μαθήματα. Το 47.28% «συχνά» και «πάντα» αισθάνεται ότι δουλεύει υπερβολικά σκληρά στα διαδικτυακά μαθήματα ενώ σχεδόν οι μισοί «σπάνια» και «ποτέ» βιώνουν έντονο στρες όταν δουλεύουν

διαδικτυακά με τους μαθητές. Το 48.06% «μερικές φορές» και «συχνά» αισθάνονται ότι έχουν φτάσει στα όριά τους με τα διαδικτυακά μαθήματα (βλ. Πίνακα 3).

Πίνακας 3. Κατανομή Συχνοτήτων της διάστασης Συναισθηματική Εξάντληση

Συναισθηματική Εξάντληση		**ΠΟΤΕ**	**ΣΠΑΝΙΑ**	**ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ**	**ΣΥΧΝΑ**	**ΠΑΝΤΑ**
1.Αισθάνομαι ψυχικά εξαντλημένος/η από τα	n	7	16	48	43	15
διαδικτυακά μαθήματα	%	5.43	12.40	37.21	33.33	11.63
2.Αισθάνομαι εξουθενωμένος/η στο τέλος	n	8	15	36	49	21
μιας ημέρας τηλεκπαίδευσης	%	6.2	11.63	27.91	37.99	16.28
3.Αισθάνομαι κουρασμένος/η όταν	n	18	33	26	41	11
σηκώνομαι το πρωί και έχω να αντιμετωπίσω άλλη μια μέρα τηλεκπαίδευσης	%	13.95	25.58	20.16	31.78	8.53
6.Το να δουλεύω με ανθρώπους εξ	n	28	27	37	27	10
αποστάσεως πραγματικά μου προκαλεί ένταση	%	21.71	20.93	28.68	20.93	7.75
8.Αισθάνομαι εξουθενωμένος/η από την	n	13	18	39	41	18
τηλεκπαίδευση	%	10.1	13.95	30.23	31.78	13.95
13.Αισθάνομαι απογοητευμένος/η από τα	n	16	30	56	21	6
διαδικτυακά μαθήματα	%	12.4	23.26	43.41	16.28	4.7
14.Αισθάνομαι ότι δουλεύω υπερβολικά	n	10	14	44	41	20
σκληρά στα διαδικτυακά μαθήματα	%	7.75	10.85	34.11	31.78	15.50
16.Αισθάνομαι υπερβολικό στρες όταν	n	31	34	38	21	5
δουλεύω διαδικτυακά με τους μαθητές	%	24.03	26.36	29.46	16.28	3.88
20.Αισθάνομαι ότι έχω φτάσει στα όριά μου	n	25	26	35	27	16
με τα διαδικτυακά μαθήματα	%	19.38	20.16	27.13	20.93	12.40

Αποτελέσματα δεύτερου ερευνητικού ερωτήματος

Ως προς τη δεύτερη διάσταση της αποπροσωποποίησης το 25.58% δεν αισθάνεται ότι μεταχειρίζεται μερικούς μαθητές σαν να είναι απρόσωπα αντικείμενα και το 52.72% «ποτέ» και «σπάνια» είναι περισσότερο σκληροί με τους ανθρώπους από τότε που ξεκίνησαν τα διαδικτυακά μαθήματα. Επίσης το 31.01% δεν έχει νιώσει συναισθηματικά απόμακρα με τους ανθρώπους όπως και το 57.36% δεν αδιαφορεί για το τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές κατά τη διάρκεια ενός διαδικτυακού μαθήματος. Το 42.64% δεν αισθάνεται ότι οι μαθητές τους, τους κατηγορούν για μερικά από τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στα διαδικτυακά μαθήματα (βλ. Πίνακα 4).

Πίνακας 4. Κατανομή συχνοτήτων της διάστασης Αποπροσωποποίηση

Αποπροσωποποίηση		**ΠΟΤΕ**	**ΣΠΑΝΙΑ**	**ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ**	**ΣΥΧΝΑ**	**ΠΑΝΤΑ**
5.Αισθάνομαι πως στα διαδικτυακά μαθήματα μεταχειρίζομαι μερικούς μαθητές σαν να είναι	n	33	26	27	32	11
απρόσωπα αντικείμενα	%	25.58	20.16	29.93	24.81	8.53
10.Έχω γίνει περισσότερο σκληρός/η με τους ανθρώπους από τότε που ξεκίνησα τα διαδικτυακά	n	34	34	40	18	3
Μαθήματα	%	26.36	26.36	31.01	13.95	2.33
11.Έχω γίνει συναισθηματικά απόμακρος/η με τους ανθρώπους από τότε που ξεκίνησα τα διαδικτυακά	n	40	32	29	23	5
Μαθήματα	%	31.01	24.81	22.48	17.83	3.88
15.Πραγματικά αδιαφορώ για το τι συμβαίνει σε μερικούς μαθητές κατά τη διάρκεια ενός	n	74	27	19	6	3

διαδικτυακού μαθήματος	%	57.36	20.93	14.73	4.65	2.33
22.Αισθάνομαι ότι οι μαθητές μου κατηγορούν εμένα για μερικά από τα προβλήματα που	n	55	34	25	14	1
αντιμετωπίζουν στα διαδικτυακά μαθήματα	%	42.64	26.36	19.38	10.85	0.78

Αποτελέσματα τρίτου ερευνητικού ερωτήματος

Ως προς την τρίτη διάσταση της προσωπικής επίτευξης οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 62.03% φαίνεται να καταλαβαίνουν «συχνά» και «πάντα» πως αισθάνονται οι μαθητές τους κατά τη διάρκεια ενός διαδικτυακού μαθήματος ενώ σε ποσοστό 32.56% αντιμετωπίζουν «μερικές φορές» πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών τους. Το 49.61% του δείγματος «ποτέ» και «σπάνια» αισθάνεται πως μπορεί να επηρεάζει θετικά τις ζωές των άλλων ενώ το 40.31% «μερικές φορές» νιώθει ενέργεια στα διαδικτυακά μαθήματα. Αξιοσημείωτο είναι πως μόνο το 13.96% καταφέρνει να δημιουργεί «πάντα» άνετη ατμόσφαιρα με τους μαθητές και το 34.88% «συχνά» νιώθει ενθουσιασμό έχοντας συνεργαστεί στενά με τους μαθητές του κατά τη διάρκεια ενός διαδικτυακού μαθήματος. Το 38.76% «συχνά» αισθάνεται πως έχει πετύχει αξιόλογα πράγματα στην εργασία του και το 37.21% «μερικές φορές» αντιμετωπίζει ήρεμα, προβλήματα συναισθηματικής φύσης στα διαδικτυακά μαθήματα (βλ. Πίνακα 5).

Πίνακας 5. Κατανομή συχνοτήτων της διάστασης Προσωπική Επίτευξη

Προσωπική Επίτευξη		**ΠΟΤΕ**	**ΣΠΑΝΙΑ**	**ΜΕΡΙΚΕΣ ΦΟΡΕΣ**	**ΣΥΧΝΑ**	**ΠΑΝΤΑ**
4.Μπορώ εύκολα να καταλάβω πως αισθάνονται οι μαθητές μου κατά τη διάρκεια ενός διαδικτυακού	n	3	12	34	47	33
Μαθήματος	%	2.3	9.3	26.36	36.43	25.6
7.Αντιμετωπίζω πολύ αποτελεσματικά τα προβλήματα των μαθητών μου κατά τη διάρκεια	n	7	31	42	34	15
διαδικτυακών μαθημάτων	%	5.43	24.03	32.56	26.36	11.63
9.Αισθάνομαι ότι με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορώ να επηρεάζω θετικά τις ζωές	n	21	43	47	15	3
των άλλων	%	16.28	33.33	36.43	11.63	2.33
12.Αισθάνομαι γεμάτος/η ενέργεια στα	n	17	31	52	21	8
διαδικτυακά μαθήματα	%	13.18	24.03	40.31	16.28	6.2
17.Δημιουργώ εύκολα άνετη ατμόσφαιρα με τους	n	6	21	47	37	18
μαθητές μου σε ένα διαδικτυακό μάθημα	%	4.65	16.28	36.43	28.68	13.96
18. Αισθάνομαι ενθουσιασμό έχοντας συνεργαστεί στενά με τους μαθητές μου κατά τη διάρκεια ενός	n	9	19	35	45	21
διαδικτυακού μαθήματος	%	6.98	14.73	27.13	34.88	16.28
19.Έχω πετύχει αξιόλογα πράγματα στα διαδικτυακά	n	6	18	48	50	7
Μαθήματα	%	4.65	13.9	37.21	38.76	5.43
21.Μπορώ να αντιμετωπίζω ήρεμα, προβλήματα	n	3	10	48	37	31
συναισθηματικής φύσης στα διαδικτυακά μαθήματα	%	2.33	7.75	37.21	28.68	24.03

Αποτελέσματα του τέταρτου ερευνητικού ερωτήματος

Το τέταρτο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε τη συσχέτιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών την περίοδο της πανδημίας με το φύλο και τη σχέση εργασίας τους. Για τον έλεγχο ως προς το φύλο χρησιμοποιήθηκε t-test ανεξάρτητων δειγμάτων που έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ ανδρών και γυναικών ($t=-2.906$, $df=127$, $p=0.004<0.05$). Οι γυναίκες εκπαιδευτικοί (N=84, μ.τ.=2.9) φαίνεται να παρουσιάζουν υψηλότερες τιμές επαγγελματικής εξουθένωσης έναντι των ανδρών (N=45, μ.τ.=2.7). Ο έλεγχος ως προς τη σχέση εργασίας δεν επιβεβαίωσε ($F=0.253$, $df=3$, $p=0.859>0.05$) την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών.

Αποτελέσματα του πέμπτου ερευνητικού ερωτήματος

Το πέμπτο ερευνητικό ερώτημα διερευνούσε τη συσχέτιση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αφενός με το είδος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που χρησιμοποιούσαν και αφετέρου με τις επιπλέον ώρες που απαιτούνταν για το σχεδιασμό των διαδικτυακών μαθημάτων της επόμενης μέρας. Ο έλεγχος με μονοπαραγοντική anova έδειξε πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F=0.496$, $df=2$, $p=0.610>0.05$) μεταξύ της εξουθένωσης και του είδους της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που χρησιμοποιούσαν (σύγχρονη, ασύγχρονη, και τα δύο) οι εκπαιδευτικοί. Επιπλέον, ο έλεγχος που πραγματοποιήθηκε για τη συσχέτιση της επαγγελματικής εξουθένωσης με τις επιπλέον ώρες που απαιτούνταν για το σχεδιασμό των διαδικτυακών μαθημάτων της επόμενης μέρας (1-2, 3-4, 4+) κατέληξε πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ($F=6.592$, $df=2$, $p=0.002<0.05$). Μάλιστα διαπιστώθηκε πως οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται 3-4 ώρες για το σχεδιασμό του τηλε-μαθήματος της επόμενης μέρας είναι περισσότερο επιρρεπείς στο σύνδρομο της εργασιακής εξουθένωσης.

Συμπεράσματα

Η πανδημία έφερε μια τεράστια αλλαγή στα εκπαιδευτικά δεδομένα σε ολόκληρο τον κόσμο αφού ανάγκασε τις σχολικές μονάδες να διακόψουν τη λειτουργία τους με σκοπό τον περιορισμό της εξάπλωσης της. Η συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αποτέλεσε παγκόσμια προτεραιότητα των κυβερνήσεων κι έτσι τα σχολεία ανέλαβαν την παροχή των εξ αποστάσεως μαθημάτων (Di Pietro et al., 2020). Φυσικά το φορτίο επωμίστηκαν οι εκπαιδευτικοί και μάλιστα χωρίς επαρκή καθοδήγηση, εκπαίδευση και πόρους. Συγκεκριμένα οι εκπαιδευτικοί ήταν, σε μεγάλο βαθμό, απροετοίμαστοι να συνεχίσουν την ψηφιακή εκπαίδευση και να υιοθετήσουν νέες διδακτικές μεθόδους (United Nations, 2020).

Υπό το πρίσμα αυτό, σκοπός της παρούσας μελέτης υπήρξε η διερεύνηση των επίπεδων επαγγελματικής εξουθένωσης 129 εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στην περίοδο της πανδημίας. Ταυτόχρονα εξετάστηκε και η σχέση της επαγγελματικής εξουθένωσης με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο, σχέση εργασίας) και με συγκεκριμένους παράγοντες (είδος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, επιπλέον ώρες που απαιτούνται για το σχεδιασμό των διαδικτυακών μαθημάτων).

Βασικό εύρημα της μελέτης είναι πως κάτω από τις συγκεκριμένες συνθήκες και τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο, οι Έλληνες εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης βιώνουν «μέτρια» επίπεδα συναισθηματικής εξουθένωσης (μ.τ.3.03, τ.α.0.86) και προσωπικής επίτευξης (μ.τ.3.22, τ.α.0.69) ενώ «χαμηλά» εμφανίζονται τα επίπεδα αποπροσωποποίησης (μ.τ.2.25, τ.α.0.73). Αντίστοιχη έρευνα των Στάγια και Ιορδανίδη (2014) που πραγματοποιήθηκε την περίοδο της οικονομικής κρίσης έδειξε «χαμηλά» επίπεδα και στις τρεις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Από αυτό μπορούμε να συμπεράνουμε πως η πανδημία και η τηλεκπαίδευση ενδεχομένως να επιβάρυναν περισσότερο τους εκπαιδευτικούς σε σχέση με την οικονομική κρίση. Υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης φαίνεται να αντιμετώπισαν οι Ινδοί εκπαιδευτικοί της έρευνας του Kumawat (2020). Συγκεκριμένα το 14% και το 31% του δείγματος αντιμετώπισαν «υψηλή» και «μέτρια» συναισθηματική εξάντληση αντίστοιχα, το 11% και το 25% «υψηλά» και «μέτρια»

επίπεδα αποπροσωποποίησης αντίστοιχα. Διαπιστώθηκε επίσης ότι περίπου το 99% ανέφερε «υψηλά» επίπεδα προσωπικής επίτευξης. Πριν την πανδημία οι επαγγελματίες αυτοί μελετήθηκαν ευρέως και η εξουθένωση συνδέθηκε κυρίως με τον υψηλό φόρτο εργασίας (Smetackova et al., 2019) ενώ την περίοδο της πανδημίας η αύξηση των επιπέδων της εξουθένωσης μπορεί να συνδέονται με παράγοντες όπως η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να προσελκύσουν τους μαθητές μέσω της διαδικτυακής μάθησης, η ανησυχία για την ευημερία και τις ανισότητες στην πρόσβαση των μαθητών τους.

Οι διαφορές στην επαγγελματική εξουθένωση σε σχέση με το φύλο είναι αντικρουόμενα αν και γενικότερα η κυρίαρχη αντίληψη είναι πως οι γυναίκες είναι περισσότερο επιρρεπείς σε σχέση με τους άντρες, εύρημα που επιβεβαιώθηκε και στην παρούσα έρευνα. Ωστόσο οι έμφυλες διαφορές δεν πρέπει να λαμβάνονται υπόψη με ένα απόλυτο τρόπο (Byrne, 1991) αλλά συναρτήσει κι άλλων παραγόντων όπως για παράδειγμα περιβαλλοντικών. Ενώ οι εκπαιδευτικοί που απασχολούνται 3-4 ώρες για το σχεδιασμό του τηλε-μαθήματος της επόμενης μέρας είναι περισσότερο επιρρεπείς στο σύνδρομο έναντι αυτών που απασχολούνται 1-2 ώρες ή και πάνω από 4. Ωστόσο ο έλεγχος συσχέτισης της επαγγελματικής εξουθένωσης με τη σχέση εργασίας όπως και με το είδος της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που χρησιμοποιούσαν οι εκπαιδευτικοί δεν επιβεβαίωσε την ύπαρξη στατιστικά σημαντικών διαφορών. Σε σχετικές έρευνες όπως της Μπούζαλη (2019) επίσης δεν εντοπίστηκε στατιστικά σημαντική σχέση ανάμεσα στη σχέση εργασίας των εκπαιδευτικών και στις τρεις διαστάσεις της εξουθένωσης. Έχει παρατηρηθεί πως η πιθανότητα εμφάνισης της εργασιακής εξουθένωσης μειώνεται, όσο αυξάνεται η δυνατότητα του εργαζόμενου να διαθέτει ένα υποστηρικτικό κοινωνικό περιβάλλον, να στηρίζεται και να μοιράζεται τις προσδοκίες και τους προβληματισμούς του μέσα σ’ αυτό (Vakola, 1996). Ιδιαίτερα στην ελληνική κοινωνία αφενός οι κοινωνικοί και οικογενειακοί παράγοντες (Kantas, 1996 όπ. αναφ. στο Στάγια και Ιορδανίδης, 2014) και αφετέρου όπως χαρακτηριστικά αναφέρουν οι Στάγια και Ιορδανίδης (2014) τα λίγα εναπομείναντα πλεονεκτήματα του επαγγέλματος λειτουργούν ως αντιστάθμισμα της εργασιακής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών. Επιπλέον, περισσότερο αποτελεσματική στην ανακούφιση της επαγγελματικής εξουθένωσης είναι η υποστήριξη από τους προϊσταμένους σε σχέση με αυτή των συναδέλφων (Constable & Russell, 1986).

Σημαντικό περιορισμό της παρούσας έρευνας ωστόσο αποτελεί το μέγεθος του δείγματος που δεν μας επιτρέπει τη γενίκευση των συμπερασμάτων όπως και η χρήση του συγκεκριμένου μεθοδολογικού εργαλείου. Οι προτάσεις για περαιτέρω έρευνα θα μπορούσαν να βασιστούν στους προηγούμενους περιορισμούς και να εμπλουτίσουν τα ερευνητικά δεδομένα.

Αναφορές

Bentea, C. & Anghelache, V. (2012). Teachers’ motivation and satisfaction for professional activity. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 33*, 563–567.

Besser, A., Lotem, S., & Zeigler-Hill, V. (2020). Psychological stress and vocal symptoms among university professors in Israel: implications of the shift to online synchronous teaching during the COVID-19 pandemic. (Διαθέσιμο: https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC7274605/, προσπελάστηκε στις 10/05/2021).

Borman, G.D. & Dowling, N.M. (2008). Teacher attrition and retention: a meta-analytic and narrative review of the research. *Review of Educational Research, 78*(3), 367–409.

Byrne, B.M. (1991). Burnout: Investigating the impact of background variables for elementary, intermediate, secondary, and university educators. *Teaching & Teacher Education, 7*(2), 197-209.

Chirico, F. (2016). Job stress models for predicting burnout syndrome: a review. *Ann 1st Super Sanita, 52*(3), 443-456.

Chtouris, S., & Zissi, A. (2020). Ο κοινωνικός μας εαυτός, η οικογένεια και οι κοινωνικές στάσεις την περίοδο των περιορισμών της πανδημίας Covid-19 το 2020. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 154*, 41-64.

Constable, J. & Russell, D. (1986). The effect of social support and the work environment upon burnout among nurses. *Journal of Human Stress, 12*, 20-26.

Cordes, C.L. & Dougherty, T.W. (1993). A review of an integration of research on job burnout. *Academy of Management Review*, *18*, 621-656.

Cortés-Álvarez, N., Piñeiro-Lamas, R. & Vuelvas-Olmos, C. (2020). Psychological effects and associated factors of covid-19 in a mexican sample. *Disaster Medicine and Public Health Preparedness, 14*(3), 413-424.

Creswell, W.J. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (επιμ. Τσορμπατζούδης, Χ., μτφ. Ν. Κουβαράκου). Αθήνα: Ίων.

Cuervo, T. C., Orviz, N. M., Arce, S. G. & Fernández, I. S. (2018). Technostress in Communication and Technology Society: Scoping Literature Review from the Web of Science. (Διαθέσιμο: https://www.researchgate.net/publication/322960013_Technostress_in_Communication_and_Technology_Society_Scoping_Literature_Review_from_the_Web_of_Science, προσπελάστηκε στις 7/6/2021).

Di Pietro, G., Biagi, F., Costa P., Karpiński Z., & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Ferreira I.A. & Martinez F.L. (2012). Presenteeism and burnout among teachers in public and private Portuguese elementary schools. *The International Journal of Human Resource Management, 23*(20), 4380-4390.

House of Commons (2004). *Education and Skills Committee First Report of Session 2003-04. Secondary education: Teacher retention and recruitment.* London: The Stationery Office.

Θελερίτης, Χ. (χ.η.). *Σύνδρομο εργασιακής εξουθένωσης (burnout syndrome)*.(Διαθέσιμο: http://www.encephalos.gr/full/47-4-07g.htm, προσπελάστηκε στις 15/06/2021).

Ingersoll, R.M. (2001). Teacher turnover and teacher shortages: an organizational analysis. *American Educational Research Journal, 38*(3), 499–534.

Kantas A. & Vassilaki, E. (1997). Burnout in Greek teachers: main findings and validity of the Maslach burnout inventory. *Work and Stress, 11*(1), 94-100.

Kelly, S. & Northrop, L. (2015). Early career outcomes for the ‘‘best and the brightest’’: selectivity, satisfaction, and attrition in the beginning teacher. *American Educational Research Journal, 52*(4), 624–656.

Kokkinos, C.M. & Davazoglou A.M. (2009). Special education teachers under stress: evidence from a Greek national study. *Educational Psychology, 29*(4), 407-424.

Kumawat, K. (2020). Perceived stress and burnout in online teaching in teachers in India during pandemic COVID-19. *Indian Journal of Health & Wellbeing*,*11*(10-12), 486-492.

Kyriacou, C. (2001). Teacher stress: Directions for future research. *Educational Review, 53*(1), 27–35.

Leiter, M.P. & Maslach, C. (1988). The impact of interpersonal environment on burnout and organizational commitment. *Journal of organizational behavior*, *9*(4), 297-308.

Maphalala, C.M. (2014). The Manifestation of Occupational Stress in the Teaching Profession: The Unheeded Voices of Teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences, 5* (1), 77-88.

Maslach, C. (1982). *Burn out: the cost of caring*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall.

Maslach, C. & Jackson, S. (1986). *Maslach burnout inventory manual.* Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press.

Matrunola P. (1996). Is there a relationship between job satisfaction and absenteeism? *Journal of Advanced Nursing, 23*(4), 827-34.

O.E.C.D. (Organisation for Economic Co-operation and Development). (2013). *Education at a glance 2013*. (Διαθέσιμο: https://www.oecd.org/education/eag2013%20(eng)--FINAL%2020%20June%202013.pdf, προσπελάστηκε στις 21/05/2021).

Olofsson B, Bengtsson C. & Brink E. (2003) Absence of response: a study of nurses' experience of stress in the workplace. *Journal Nursing Management, 11*(5), 351-8.

Schwarzer, R. & Hallum, S. (2008). Perceived teacher self-efficacy as a predictor of job stress and burnout: mediation analyses. *Applied Psychology*, *57*, 152-171.

Peeters, M.A.G., & Rutte, C.G. (2005). Time management behavior as a moderator for the job demand-controli. *Journal of Occupational Health Psychology, 10*(1), 64–75.

Shukla, A. & Trivedi, T. (2008). Burnout in Indian Teachers. *Asia Pacific Education Review, 9* (3), 320-334.

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S. (2011). Teacher job satisfaction and motivation to leave the teaching profession: relations with school context, feeling of belonging, and emotional exhaustion. *Teaching and Teacher Education, 27*(6), 1029–1038.

Smetackova I., Viktorova I., Martanova V.P., Pachova A., Francova V. & Stech S. (2019). Teachers between job satisfaction and burnout syndrome: what makes difference in Czech elementary schools. *Frontiers in Psychology, 10*, 2287.

Steinhardt A.M., Jaggars E.S.S., Faulk E.K. & Gloria T.C. (2011). Chronic work stress and depressive symptoms: assessing the mediating role of teacher burnout. *Stress and Health, 27*(5), 420-429.

United Nations (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. (Διαθέσιμο: https://www.un.org/development/desa/dspd/wpcontent/uploads/sites/22/2020/08/sg_policy_brief_covid-19_and_education_august_2020.pdf, προσπελάστηκε στις 26/05/2021).

Vakola, M. (1996). *Burnout, coping strategies and commitment among Greek doctors.* (Unpublished MSc Dissertation). Manchester: University of Manchester.

You, S. & Conley, S. (2015). Workplace predictors of secondary school teachers’ intention to leave: an exploration of career stages. *Educational Management Administration & Leadership, 43*(4), 561–581.

Κόκκινος Κ.Μ., & Δαβάζογλου, Α. (2006). Επαγγελματική εξουθένωση σε εκπαιδευτικούς ειδικής και γενικής πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στο Ε. Φτιάκα, Α. Γαγάτσης, Ι. Ηλία, Μ. Μοδέστου, *Πρακτικά 9ου Παγκύπριου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, Η Σύγχρονη Εκπαιδευτική Έρευνα στην Κύπρο: Προτεραιότητες και Προοπτικές*, (σ. 1065-1074). Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου.

Μούζουρα, Ε. (2005). *Πηγές και αντιμετώπιση επαγγελματικού-συναισθηματικού φόρτου εκπαιδευτικών: σύνδεση ατομικών και κοινωνικών συνθηκών έντασης* (Διδακτορική Διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Μπούζαλη, Β. (2019). *Η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στο χώρο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ειδικής Αγωγής και η επίδρασή της στην επαγγελματική και κοινωνική ζωή του/της εκπαιδευτικού.* (Μεταπτυχιακή Διατριβή). Ε.Α.Π., Πάτρα.

Στάγια, Δ. & Ιορδανίδης, Γ. (2014). Το επαγγελματικό άγχος και η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην εποχή της οικονομικής κρίσης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων, 7*, 56-82.

Διασφάλιση ποιότητας και αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας-εκμάθησης ξένων γλωσσών στο δημόσιο σχολείο

Σακελλάρη Ναταλία
Μόνιμη Εκπαιδευτικός ΠΕ05, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
nsakellari@hotmail.com

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο επιχειρείται η παρουσίαση, μέσα από βιβλιογραφική ανασκόπηση, των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας για τη βελτίωση της διδασκαλίας-εκμάθησης της ξένης γλώσσας στο σχολείο. Σε πρώτο χρόνο, γίνεται η παρουσίαση των βασικών αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση και στη συνέχεια, η παρουσίαση της εφαρμογής τους στη διδασκαλία-εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Δεδομένου ότι η γνώση ξένων γλωσσών αποτελεί έναν από τους βασικούς δείκτες ποιότητας που προωθούνται σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η συνεχής βελτίωση της ποιότητάς της αποτελεί βασική επιδίωξη στον τομέας της εκπαίδευσης. Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η παρουσίαση της εφαρμογής των αρχών μίας νέας φιλοσοφίας της επιστήμης της Διοίκησης στους κόλπους της εκπαίδευσης με στόχο τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και τη συνολική αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, ξένες γλώσσες, διασφάλιση ποιότητας

Εισαγωγή

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην προσωπική και κοινωνική πρόοδο και κατ' επέκταση στην κοινωνική ευημερία είναι αδιαμφισβήτητος. Τα νέα δεδομένα που δημιουργούνται από τις σύγχρονες κοινωνίες επηρεάζουν άμεσα και τον χώρο της εκπαίδευσης, καθώς οι νέοι καλούνται να καταστούν ανταγωνιστικοί για την αγορά εργασίας μέσα σ'ένα ιδιαίτερα απαιτητικό περιβάλλον αναπτύσσοντας νέες ικανότητες και δεξιότητες (Ζαβλανός, 2017). Κατά συνέπεια, οι φορείς που ασχολούνται με την εκπαίδευση και τη διοίκησή της οφείλουν να δίνουν ιδιαίτερη σημασία στην ποιότητα και την αποτελεσματικότητά της (Babbar, 1995).

Η ύπαρξη πληθώρας διακηρύξεων και αναφορών που περιέχουν τα χαρακτηριστικά και τους δείκτες της ποιότητας στην εκπαίδευση μαρτυρά την ιδιαίτερη βαρύτητα που δίνεται σε διεθνές επίπεδο και από όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Στο Πόρισμα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής *New Skills for New Jobs: Action now* (2010), η επικοινωνία σε ξένες γλώσσες αποτελεί μία από τις οκτώ δεξιότητες στις οποίες γίνεται αναφορά, ώστε να καθίστανται οι Ευρωπαίοι πολίτες ανταγωνιστικοί και να προσφέρουν υπηρεσίες υψηλής ποιότητας.

Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, η εκμάθηση γλωσσών και ο σεβασμός προς αυτές υποστηρίζεται από το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας. Συγκεκριμένα, από το 2010-2011 ξεκινά πιλοτικά η διδασκαλία της αγγλικής γλώσσας από την πρώιμη ηλικία (Α' Δημοτικού) και διαρκεί μέχρι και το λύκειο. Σήμερα, η διδασκαλία της αγγλικής από την Α' Δημοτικού έχει εισαχθεί σε όλα τα σχολεία, ενώ η δεύτερη ξένη γλώσσα εισάγεται στην Ε' δημοτικού. Παράλληλα, έχει εκπονηθεί το *Ενιαίο Πρόγραμμα Σπουδών των Ξένων Γλωσσών (ΕΠΣ-ΞΓ)*, ένα καινούριο πρόγραμμα σπουδών για τη διδασκαλία των ξένων γλωσσών που πλαισιώσει την εκπαιδευτική διαδικασία και έχει ως στόχο να βελτιώσει την ξενόγλωσση εκπαίδευση στο σχολείο.

Η βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας-εκμάθησης ξένων γλωσσών μέσω καινοτόμων δράσεων αποτελεί βασικό στόχο σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο. Ως καινοτόμος δράση η οποία συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας-

εκμάθησης ξένων γλωσσών νοείται και η υιοθέτηση και εφαρμογή των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ). Οι βασικές αρχές της, καθώς και τα ποικίλα εργαλεία ελέγχου που παρέχει, είναι εφικτό να υιοθετηθούν για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας-εκμάθησης των ξένων γλωσσών.

Σκοπός της εργασίας

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση των βασικών αρχών της ΔΟΠ και η δυνατότητα εφαρμογής τους στη διδασκαλία-εκμάθηση της ξένης γλώσσας στο σχολείο. Πρόκειται για μία νέα φιλοσοφία που εφαρμόζεται ολοένα και πιο συχνά στον τομέα της εκπαίδευσης σε παγκόσμιο επίπεδο και φιλοδοξεί να προσφέρει καινοτόμες ιδέες και εργαλεία για τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης.

ΔΟΠ στην εκπαίδευση

Η ΔΟΠ είναι μια νέα φιλοσοφία της διοίκησης, χαρακτηριστική του ιαπωνικού μάνατζμεντ. Βασική προϋπόθεση για την εφαρμογή της αποτελεί η συμμετοχή όλου του ανθρώπινου δυναμικού ενός οργανισμού με στόχο τη βελτίωση της ποιότητας του προϊόντος με το μικρότερο δυνατό κόστος και την ικανοποίηση των πελατών (Πετρίδου, 2020).

Ο όρος «Ολική Ποιότητα», καταδεικνύει τον σημαντικό ρόλο της συμμετοχής όλου του ανθρώπινου δυναμικού μιας επιχείρησης, ενός οργανισμού, μιας εκπαιδευτικής μονάδας που συνεργάζεται και συμμετέχει στις απαραίτητες διαδικασίες που αποβλέπουν στη βελτίωση της ποιότητας του προϊόντος ή της υπηρεσίας (Φασουλής, 2001).

Ο ορισμός της ποιότητας στον τομέα της εκπαίδευσης αποτελεί πολύπλοκο ζήτημα, δεδομένου ότι η εκπαιδευτική διαδικασία επηρεάζεται από ποικίλους παράγοντες που οφείλουν να διερευνηθούν και να ληφθούν υπόψη σε μια διαδικασία συνεχούς βελτίωσής της. Σύμφωνα με ερευνητές (Γαλανάκης, Μαλαγκονιάρη & Ντέλιου, 2015), η βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης δύναται να επιτευχθεί μέσω της υιοθέτησης των αρχών της ΔΟΠ, καθώς και την εφαρμογή μοντέλων ποιότητας σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Η χρήση μεθόδων και εργαλείων που προέρχονται από την επιστήμη της ΔΟΠ λόγω της αποτελεσματικότητάς της σε θέματα διασφάλισης της ποιότητας δύναται να συμβάλλει στην αναμόρφωση του σχολείου, βελτιώνοντας το επίπεδο της κουλτούρας, της διδασκαλίας και της μάθησης μέσω της ικανοποίησης των μαθητών και των εκπαιδευτικών (Masoumeh, Ramli, Shaffe & Soaib, 2011).

Για την υιοθέτηση και εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ κρίνεται απαραίτητη η συστημική προσέγγιση της εκπαίδευσης, η ύπαρξη ποσοτικών και ποιοτικών δεδομένων για τη μέτρηση της αποτελεσματικότητας του συστήματος και τέλος, η προσπάθεια για συνεχή πρόοδο (Πετρίδου, 2020). Η ποιότητα θα πρέπει να αποτελεί στοιχείο της κουλτούρας του οργανισμού και να χαρακτηρίζει όλα τα στάδια και όλες τις επιμέρους δραστηριότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τα τελευταία χρόνια σε πολλές χώρες (π.χ. Αμερική, Αγγλία, Καναδάς, Δανία, Ιρλανδία) πληθαίνουν τα παραδείγματα σχολείων και πανεπιστημίων που υιοθετούν τη φιλοσοφία της ΔΟΠ, με βασικό στόχο την αναβάθμιση της εκπαίδευσης, καθώς οι ειδικοί πιστεύουν πως με τον τρόπο αυτό δύναται να βελτιωθεί και να μετουσιωθεί το σχολικό σύστημα (Μπρίνια, 2008).

Βασική προϋπόθεση για την επίτευξη του επιθυμητού αποτελέσματος και την επίτευξη της ποιότητας αποτελεί ο στρατηγικός προγραμματισμός και η προτεραιότητα στις ανάγκες όλων των εμπλεκόμενων μερών: εκπαιδευτικών, μαθητών, γονέων, τοπικής και ευρύτερης κοινωνίας, κ.λπ. (Πετρίδου, 2020). Η έννοια της ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση είναι μια φιλοσοφία συνεχούς βελτίωσης, η οποία βασίζεται στην εφαρμογή ποιοτικών μεθόδων, καθώς και στην αξιοποίηση όλου του ανθρώπινου δυναμικού με σκοπό την παροχή αποτελεσματικότερων υπηρεσιών (Ζαβλανός, 2003). Η ΔΟΠ στην εκπαίδευση αναφέρεται στην ύπαρξη ποιοτικών προγραμμάτων σπουδών και μεθόδων διδασκαλίας, στη διερεύνηση των επιτευγμάτων των εκπαιδευόμενων και της απορρόφησής τους από την

αγορά εργασίας, καθώς και στη σωστή διαχείριση του προσωπικού και των προσφερόμενων πόρων (Πετρίδου, 2005). Για να εισαχθεί η ΔΟΠ στον εκάστοτε εκπαιδευτικό οργανισμό θεωρείται αναγκαίο οι διαδικασίες που λαμβάνουν χώρα στους κόλπους του, καθώς και το παραγόμενο προϊόν, να αποβλέπουν στην ικανοποίηση όλων των εμπλεκόμενων μερών. Κρίνεται, επίσης, σημαντική η συμμετοχή όλου του ανθρώπινου δυναμικού στις δραστηριότητες της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την επίτευξη του οράματος και των στόχων που θέτει ο εκπαιδευτικός οργανισμός (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012).

Οι βασικές αρχές της ΔΟΠ με εφαρμογή στην εκπαίδευση είναι οι κάτωθι: διαμόρφωση οράματος, αποστολής και πολιτικής ποιότητας, δέσμευση της διοίκησης του οργανισμού στην εφαρμογή της φιλοσοφίας της ΔΟΠ, έμφαση στην ικανοποίηση των πελατών, δέσμευση και ενεργός συμμετοχή των εργαζομένων στην εφαρμογή της φιλοσοφίας της ΔΟΠ, συνέχεια και συνέπεια στην προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας, έμφαση στην πρόληψη των προβλημάτων και των λαθών (Χατζηπαναγιώτου, 2005).

Διασφάλιση Ποιότητας και ΔΟΠ στη διδασκαλία-εκμάθηση των ξένων γλωσσών

Διασφάλιση Ποιότητας στη διδασκαλία-εκμάθηση των ξένων γλωσσών

Στο σύγχρονο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον, η γνώση ξένων γλωσσών αποτελεί ένα σημαντικό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα σε ποικίλους τομείς της κοινωνικής και επαγγελματικής ζωής. Για τον λόγο αυτό, η συνεχής βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας-εκμάθησης των ξένων γλωσσών αποτελεί βασικό μέλημα εκπαιδευτικών φορέων σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Pilhion, 2008). Ένας από τους βασικούς φορείς που έχει στόχο τη μεταρρύθμιση της διδασκαλίας και της εκμάθησης των γλωσσών είναι το Ευρωπαϊκό Κέντρο Σύγχρονων Γλωσσών (European Centre for Modern Languages, εφεξής ECML). Πρόκειται για έναν οργανισμό του Συμβουλίου της Ευρώπης με βασικό στόχο τη βελτίωση της ποιότητας της γλωσσικής εκπαίδευσης στην Ευρώπη.

Προς τον σκοπό αυτόν, ο εν λόγω οργανισμός παρέχει μοντέλα εκπαίδευσης για την εκπαίδευση, δημοσιεύει καλές πρακτικές προς υιοθέτηση στη διδακτική διαδικασία, εφαρμόζει ένα σύστημα αξιολόγησης βασισμένο στην πρακτική του αναστοχασμού και προωθεί εργαλεία που συμβάλλουν στην ποιότητα της διδασκαλίας-εκμάθησης των ξένων γλωσσών. Ένα από τα εργαλεία ποιότητας που δημιουργήθηκαν στο πλαίσιο των δράσεων του εν λόγω οργανισμού αποτελεί το *QualiTraining Guide, A Training guide for Quality Assurance in Language Education* (Muresan, Heyworth, Mateva & Rose, 2007). Πρόκειται για έναν οδηγό εκπαίδευσης για τη διασφάλιση της ποιότητας στη γλωσσική εκπαίδευση, μέσω της εφαρμογής της ΔΟΠ στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών. Η ποιότητα παρουσιάζεται από διαφορετική κάθε φορά σκοπιά ως εξής:

- Η ποιότητα αντιμετωπίζεται ως ικανοποίηση του πελάτη, μέσα από την ανάλυση αναγκών και τις προσδοκίες των ενδιαφερόμενων μερών και τον σχεδιασμό της διδασκαλίας σύμφωνα με αυτές.
- Μελετάται η ποιότητα με έμφαση στην επιρροή και στην αλληλεπίδραση του εκπαιδευτικού οργανισμού με τους ανθρώπους που δρουν και εργάζονται σε αυτόν. Δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην υιοθέτηση των αρχών της ΔΟΠ και στην αφοσίωση όλων των ενδιαφερόμενων μερών στη δημιουργία μια κουλτούρας ποιότητας και συνεχούς βελτίωσης του οργανισμού.
- Η ποιότητα αφορά στο σύστημα, στις διαδικασίες και στην αξιολόγησή τους. Η διδασκαλία αποτελεί ένα σύνολο διαδικασιών και βημάτων που είναι άρρηκτα συνδεδεμένα μεταξύ τους: η ανάλυση αναγκών, οι στόχοι που τίθενται στον προγραμματισμό, ο σχεδιασμός του μαθήματος, η αξιολόγηση/αυτοαξιολόγηση κ.λπ. Για τη συνεχή βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαία η αξιολόγηση όλων των διαδικασιών.

• Η ποιότητα προϋποθέτει τον έλεγχο και την αξιολόγηση των διαδικασιών, καθώς και τη συγκριτική αξιολόγηση. Παρουσιάζονται οι διάφοροι τύποι αξιολόγησης, οι μέθοδοι και τα εργαλεία-πλαίσια αναφοράς που χρησιμοποιούνται κατά την αξιολόγηση και διασφαλίζουν την ποιότητα της διδασκαλίας-εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Προτείνεται συγκριτική αξιολόγηση ως βασικό εργαλείο της ΔΟΠ, το οποίο δύναται να εφαρμοστεί στην ξενόγλωσση εκπαίδευση με τη χρήση δεικτών ποιότητας που έχουν προταθεί σε ευρωπαϊκό επίπεδο από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή. Η αξιολόγηση οφείλει να αποτελεί βασικό και απαραίτητο στοιχείο ενός οργανισμού που επιθυμεί να υιοθετήσει και να εφαρμόσει της αρχές της ΔΟΠ με στόχο την αποτελεσματικότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Η διασφάλιση της ποιότητας στη διδασκαλία-εκμάθηση της ξένης γλώσσας κερδίζει συνεχώς έδαφος στην εκπαιδευτική κοινότητα κυρίως διότι η εφαρμογή της παρέχει θετικά κίνητρα τόσο για τον μαθητή όσο και για τον εκπαιδευτικό (Heyworth, 2013). Όσον αφορά στον μαθητή, η διασφάλιση της ποιότητας μπορεί να τον οδηγήσει στη συνολική βελτίωση της διαδικασίας της μάθησης, να τον βοηθήσει να μαθαίνει πώς να μαθαίνει και να τον ενθαρρύνει να εμπλέκεται σε μεγαλύτερο βαθμό στη διαδικασία της μάθησης με αποτέλεσμα τη βελτίωση των μαθησιακών του αποτελεσμάτων (Joulia, 2003). Σύμφωνα με τα αποτελέσματα πρόσφατης έρευνας, ο εκπαιδευτικός ξένης γλώσσας του δημόσιου ελληνικού σχολείου, προκειμένου να διασφαλίσει την ποιότητα της διδασκαλίας του, θεωρεί σημαντικό να δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα στο πώς διδάσκει, να χρησιμοποιεί εργαλεία για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας του, να επιζητεί ανατροφοδότηση από τα ενδιαφερόμενα μέρη, να κατανοεί τις προσδοκίες τους και να στοχεύει στην επαγγελματική του ανάπτυξη (Σακελλάρη, 2020).

Σημαντικό στοιχείο για τη διασφάλιση της ποιότητας στη διδασκαλία των ξένων γλωσσών αποτελεί η ύπαρξη προτύπων ποιότητας. Για τον λόγο αυτό, κρίνεται σημαντική η ύπαρξη μιας κοινής γλώσσας, ενός κώδικα και ενός πλαισίου αναφοράς που να θέτει πρότυπα για τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, αποδεκτά από όλους όσοι ασχολούνται με την εκπαιδευτική διαδικασία (Brown & Heyworth, 1999). Ως ένα τέτοιο πλαίσιο αναφοράς δύναται να ληφθεί υπόψη το *Κοινό Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Αναφοράς για τη γλώσσα: εκμάθηση, διδασκαλία, αξιολόγηση* (*ΚΕΠΑ*), της Επιτροπής Παιδείας του Τμήματος Σύγχρονων Γλωσσών του Συμβουλίου της Ευρώπης. Το εν λόγω πλαίσιο προσφέρει σαφή περιγραφή στο πεδίο της εκμάθησης, διδασκαλίας και αξιολόγησης των ξένων γλωσσών, απαραίτητο στοιχείο για τη διασφάλιση της ποιότητας της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης. Το ΚΕΠΑ περιέχει σημαντικά στοιχεία ποιότητας για τη διδασκαλία-εκμάθηση των ξένων γλωσσών. Προτείνεται ένα πλέγμα αυτοαξιολόγησης που επιτρέπει στον κάθε χρήστη-μαθητή να εκφράσει τι μπορεί να κάνει με την ξένη γλώσσα και ποιοι είναι οι νέοι στόχοι που θέτει προς επίτευξη, ενώ, παράλληλα, δίνεται έμφαση στην αυτοαξιολόγηση ως βασικό εργαλείο μιας επιτυχούς διαδικασίας μάθησης. Τόσο το *ΚΕΠΑ* όσο και τα άλλα πλαίσια για την ξενόγλωσση εκπαίδευση που βασίζονται στο μοντέλο αυτό, δηλαδή η *Ολοκληρωμένη Εκμάθηση Περιεχομένου και Γλώσσας (CLIL)* και το *Πλαίσιο Αναφοράς για τις Πλουραλιστικές Προσεγγίσεις (CARAP)*, είναι βασικά σημεία αναφοράς τόσο για τον προσδιορισμό των στόχων όσο και για τη διαπίστευση της ποιότητας της ξενόγλωσσης εκπαίδευσης.

Σε μία προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας της διδασκαλίας–εκμάθησης ξένων γλωσσών σε ευρωπαϊκό επίπεδο, η υιοθέτηση καινοτόμων δράσεων και πρακτικών αποτελεί βασικό μέλημα. Στο πλαίσιο αυτό, η υιοθέτηση και εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ αποτελούν καινοτομία η οποία δύναται να συμβάλλει στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας-εκμάθησης της ξένης γλώσσας. Η διδασκαλία ως μία πολύπλοκη διαδικασία που δέχεται επιρροές από ποικίλους παράγοντες δύναται να βελτιωθεί, όπως κάθε άλλη διαδικασία ενός οργανισμού, με τη σωστή διαχείριση πηγών και προσωπικού (Heyworth, 2013).

Εφαρμογή αρχών της ΔΟΠ στη διδασκαλία-εκμάθηση των ξένων γλωσσών

Σύμφωνα με τον Parker (1998), οι βασικές αρχές της ΔΟΠ μπορούν να εφαρμοστούν με επιτυχία στην τάξη ξένης γλώσσας, στο πλαίσιο της συνεχούς διαδικασίας βελτίωσης της διδασκαλίας. Σε μία διαδικασία συνεχούς βελτίωσης της διδασκαλίας-εκμάθησης της ξένης γλώσσας στο σχολείο, οι αρχές της ΔΟΠ με εφαρμογή στην ξενόγλωσση τάξη παρουσιάζονται ως εξής:

Ενδυνάμωση

Η ενδυνάμωση αποτελεί βασική αρχή της ΔΟΠ. Στο πλαίσιο της τάξης ξένης γλώσσας, η αρχή αυτή προϋποθέτει την επανεξέταση του ρόλου του εκπαιδευτικού και του μαθητή. Γίνεται λόγος τα τελευταία χρόνια για την υιοθέτηση μαθητοκεντρικών μεθόδων διδασκαλίας στην εκπαίδευση. Οι μέθοδοι αυτές συνάδουν απόλυτα με τη διδασκαλία της ξένης γλώσσας, εάν λάβει κανείς υπόψη του ότι στο μάθημα ξένης γλώσσας κατά τη διεκπεραίωση των δραστηριοτήτων επιλέγεται πολύ συχνά η ομαδική εργασία, ενώ παράλληλα, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στη διαδικασία εκμάθησης και όχι μόνο στο αποτέλεσμα. Σε μία τάξη ξένης γλώσσας όπου υιοθετούνται οι αρχές της ΔΟΠ ο εκπαιδευτικός οφείλει να υιοθετεί στρατηγικές μάθησης και διάδρασης με στόχο την ανάπτυξη των ικανοτήτων και των δεξιοτήτων του μαθητή δίνοντας ιδιαίτερη έμφαση στην αυτόνομη μάθηση (Heyworth,2013; Parker, 1998).

Ανάγκες των μαθητών της ξένης γλώσσας (προσανατολισμός στην ικανοποίηση των αναγκών των μαθητών)

Η μελέτη των αναγκών και των προσδοκιών των άμεσα ενδιαφερόμενων μερών αποτελεί πυλώνα της ΔΟΠ. Αυτό είναι ένα πρώτο και βασικό βήμα για τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας (Ζαβλανός, 2017). Σε μία τάξη ξένης γλώσσας όπου υιοθετούνται οι αρχές της ΔΟΠ ο εκπαιδευτικός οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις ανάγκες των μαθητών, μέσω της χρήσης ερωτηματολογίων, συνεντεύξεων, διαγνωστικών τεστ κ.λπ., κατά τη φάση της ανάλυσης αναγκών. Με τον τρόπο αυτόν, ο εκπαιδευτικός δύναται να συλλέξει πληροφορίες για το εκάστοτε μαθητικό του κοινό και να προσαρμόσει τη διδασκαλία του ανάλογα κάθε φορά με τις ανάγκες (Parker, 1998). Το υλικό που θα χρησιμοποιηθεί στην τάξη οφείλει να ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών, αυξάνοντας, έτσι, το κίνητρο της μάθησης.

Συνεχής βελτίωση

Βασικός στόχος της υιοθέτησης των αρχών της ΔΟΠ είναι η συνεχής βελτίωση για την επίτευξη ποιοτικής εκπαίδευσης. Σε μία τάξη ξένης γλώσσας όπου υιοθετούνται οι αρχές της ΔΟΠ είναι απαραίτητος ο προσδιορισμός των αρμοδιοτήτων του καθενός, καθώς και η κοινοποίηση των στόχων του μαθήματος στους μαθητές (Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012; Parker, 1998; Πετρίδου 2020). Η δυνατότητα ανατροφοδότησης κρίνεται σημαντική για τον εκπαιδευτικό ξένης γλώσσας και για τον μαθητή. Κάθε δραστηριότητα που προτείνεται στους μαθητές οφείλει να συνοδεύεται από ανατροφοδότηση, αφενός μεν για να εντοπίσει ο εκπαιδευτικός ξένης γλώσσας τα δυνατά σημεία ή/και τις αδυναμίες, ώστε να προβεί σε ενδεχόμενες διορθωτικές ενέργειες, αφετέρου δε για να έχει ο μαθητής τη δυνατότητα να ελέγξει την απόδοσή του με στόχο την προσωπική του βελτίωση (Parker, 1998; Σακελλάρη, 2020).

Δέσμευση εκπαιδευτικού ξένης γλώσσας και μαθητών

Η δέσμευση όλων στην υιοθέτηση της φιλοσοφίας και των αρχών της ΔΟΠ αποτελεί βασικό στοιχείο για την επίτευξη της ποιότητας. Ο εκπαιδευτικός ξένης γλώσσας οφείλει να υποστηρίζει και να προωθεί την υιοθέτηση της ποιότητας στη διαδικασία της διδασκαλίας-εκμάθησης της ξένης γλώσσας και να αποτελεί πρότυπο για τους μαθητές του. Στόχος είναι να δημιουργηθεί μια ισότιμη σχέση εμπιστοσύνης και σεβασμού ανάμεσα στα δύο μέλη

που αλληλεπιδρούν στην τάξη, ώστε να επικρατεί ένα ευχάριστο και συνεργατικό κλίμα μάθησης (Heyworth, 2013; Parker, 1998).

Συστηματικές μετρήσεις

Η μέτρηση της αποτελεσματικότητας αποτελεί βασικό στοιχείο για τη βελτίωση της διαδικασίας της μάθησης στο πλαίσιο της τάξης. Είναι πολύ σημαντικό να βρεθούν αξιόπιστοι τρόποι για να διαπιστώσει ο εκπαιδευτικός ξένης γλώσσας τι έχουν μάθει οι μαθητές και σε ποιον βαθμό έχει επέλθει η βελτίωση (Muresan et al., 2007; Parker, 1998). Σύμφωνα με τη φιλοσοφία της ΔΟΠ, ο τρόπος με τον οποίο θα γίνουν οι μετρήσεις οφείλει να είναι αποτέλεσμα συμφωνίας μεταξύ του εκπαιδευτικού και του εκάστοτε μαθητικού κοινού. Εκπαιδευτικοί και μαθητές οφείλουν να είναι σε θέση να χρησιμοποιούν κατάλληλα εργαλεία για τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων, όπως για παράδειγμα ερωτηματολόγια που θα τους βοηθήσουν να βελτιώσουν τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης (Ζαβλανός, 2003; Heyworth, 2013).

Πρόληψη των λαθών (διαχείριση με γνώμονα την πρόληψη προβλημάτων)

Μία από τις αρμοδιότητες του εκπαιδευτικού ξένης γλώσσας αποτελεί η πρόληψη προβλημάτων που ενδέχεται να παρουσιαστούν κατά τη διδασκαλία. Σε αυτό το πλαίσιο, ο εκπαιδευτικός οφείλει να έχει εφαρμόσει πειραματικά τα σχέδια μαθήματος που πρόκειται να δουλέψει με τους μαθητές του, ώστε το περιεχόμενο να ανταποκρίνεται στο εκάστοτε μαθητικό κοινό, ο χρόνος να είναι επαρκής, κ.λπ. (Parker, 1998). Επιπρόσθετα, η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων από τους μαθητές, με στόχο τη βελτίωσή τους, όπου κριθεί απαραίτητο, δύναται να συμβάλλει στην πρόληψη μελλοντικών προβλημάτων (Ζαβλανός 2017; Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012).

Διευκόλυνση της επικοινωνίας

Η άρση εμποδίων επικοινωνίας μέσα σε έναν οργανισμό αποτελεί προϋπόθεση για τη σωστή υιοθέτηση των αρχών της ΔΟΠ (Ζαβλανός 2017; Κριεμάδης & Θωμοπούλου, 2012). Κατά συνέπεια, στην τάξη ξένης γλώσσας θα πρέπει να προωθείται και να διευκολύνεται η επικοινωνία μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικού. Απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η άρση των εμποδίων επικοινωνίας μεταξύ των δύο μερών, η οποία επιτυγχάνεται με επαναπροσδιορισμό της ιεραρχικής δομής στην τάξη (παραδοσιακή μέθοδος διδασκαλίας) (Parker, 1998). Ο εκπαιδευτικός παύει, πλέον, να αποτελεί την αυθεντία και βασικό μέλημα είναι η ύπαρξη διάδρασης μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και η δημιουργία μιας πιο ισότιμης σχέσης. Με τον τρόπο αυτό επικρατεί ένα ευχάριστο και συνεργατικό κλίμα μάθησης που βοηθάει τον μαθητή να αναπτύξει τις ικανότητές του στο μάθημα ξένης γλώσσας.

Ανθρώπινος παράγοντας

Κάθε άνθρωπος διακρίνεται από τις ιδιαιτερότητές του, τις επιθυμίες του, τους φόβους του. Τα άτομα που δρουν στους κόλπους μιας τάξης οφείλουν να αποδεχθούν τη μοναδικότητα του κάθε ατόμου και να συνυπάρχουν ομαλά. Μια τάξη όπου εφαρμόζονται οι αρχές της ΔΟΠ οφείλει να λαμβάνει σοβαρά υπόψη της τον ανθρώπινο παράγοντα και να σέβεται τη διαφορετικότητα, μετατρέποντας την τάξη σε έναν χώρο γεμάτο ανθρώπινες εμπειρίες όπου η μάθηση θα αποτελέσει για όλους μια ενδιαφέρουσα διαδικασία (Parker, 1998).

Προσδιορισμός στόχων (προς επίτευξη)

Σε μία τάξη ξένης γλώσσας όπου υιοθετούνται οι αρχές της ΔΟΠ, οι μαθητές γίνονται κοινωνοί των στόχων και των διαδικασιών που αφορούν στη διεξαγωγή του μαθήματος, όπως για παράδειγμα ο χρόνος που θα αφιερωθεί σε κάθε δραστηριότητα. Αυτό τους βοηθάει να πάρουν τις απαραίτητες πρωτοβουλίες, ώστε να φέρουν εις πέρας με επιτυχία

τις δραστηριότητες και να συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας του μαθήματος (Parker, 1998).

Συμπεράσματα

Η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης και η προσφορά άριστης κατάρτισης στους εκπαιδευόμενους αποτελεί βασικό ζήτημα που απασχολεί όλους όσοι εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Σε αυτό το πλαίσιο, καθίσταται επιτακτικός ο εκσυγχρονισμός των εκπαιδευτικών συστημάτων και η ύπαρξη μηχανισμών και διαδικασιών ελέγχου και διασφάλισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Η ευρεία εφαρμογή των αρχών της ΔΟΠ, τα τελευταία χρόνια, στον τομέα της εκπαίδευσης έχει καταδείξει την αποτελεσματικότητα της εν λόγω επιστήμης για τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης.

Στο σημείο αυτό πρέπει να τονιστεί ότι η εφαρμογή της ΔΟΠ δεν αποτελεί πανάκεια για την εξυγίανση της εκπαίδευσης, προσφέρει, ωστόσο, στον εκπαιδευτικό πολύτιμες αρχές και εργαλεία προς υιοθέτηση και χρήση για τη διασφάλιση και τη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας του και της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι εν λόγω αρχές και τα εργαλεία κρίνονται αποτελεσματικά, σύμφωνα με τις έρευνες και τις πρακτικές που ακολουθούνται σε ευρωπαϊκό και διεθνές επίπεδο (Anastasiadou, Zirinoglou & Florou, 2014; Kasperavičiūtė, 2011; Martinez Mediano & Riopérez Losada, 2005; Σακελλάρη, 2020), ώστε μέσα από την προσαρμογή και την εφαρμογή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία στην Ελλάδα να συμβάλλουν στη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης ξενόγλωσσης εκπαίδευσης.

Για την επίτευξη των ανωτέρω κρίνεται απαραίτητη η σωστή επιμόρφωση όλων όσοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, η αφοσίωσή τους στην υιοθέτηση της νέας κουλτούρας ποιότητας, καθώς και η δέσμευση και η συνεργασία όλων των ενδιαφερόμενων μερών σε μία αέναη διαδικασία συνεχούς βελτίωσης με στόχο τον εκσυγχρονισμό του εκπαιδευτικού συστήματος και την παροχή ποιοτικής ξενόγλωσσης εκπαίδευσης.

Αναφορές

Anastasiadou, S., Zirinoglou, P. & Florou G. (2014). The European Foundation Quality Management evaluation of Greek Primary and Secondary Education. *Procedia-Social and Behavioral Sciences, 143*, 932-940, (Διαθέσιμο: https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1877042814044589, προσπελάστηκε στις 20/8/2021)

Babbar, S. (1995). Applying total quality management to educational instruction. A case study from a US public university. *International Journal of Public Sector Management, 8,* 35-55.

Brown, P. & Heyworth, F. (1999). *Guide de l'utilisateur pour l'assurance qualité et la maîtrise de la qualité*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.

European Union (2010). *New Skills for New Jobs: Action now*. A report by the Expert Group prepared for the European Commission.

Heyworth, F. (2013). Applications of quality management in language education. *Language Teaching, 46*(3)*,* 281-315, (Διαθέσιμο: https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/applications-of-quality-management-in-language-education/C445C6F5FF6F7E9E1FC3FA2DED4DFA44, προσπελάστηκε στις 21/06/2021)

Joulia, D. (2003). À la recherche de la qualité dans l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. *Recherches et pratiques pédagogiques en langues de spécialité – Cahiers de l'APLIUT, XXII*(1), 23-29, (Διαθέσιμο: https://journals.openedition.org/apliut/3830, προσπελάστηκε στις 20/8/2021)

Kasperavičiūtė, R. (2011). L'application du modèle EFQM d'excellence aux établissements de l'enseignement supérieur. *Public Policy and Administration, 1*(3), 387-402.

Martinez Mediano,C. & Riopérez Losada,N. (2005). El modelo de excelencia de la EFQM y su aplicación para la mejora de los centros educativos. *Educación XX1, 8,* 35-65. (Διαθέσιμο: http://revistas.uned.es/index.php/educacionXX1/issue/view/70, προσπελάστηκε στις 21/8/2021)

Masoumeh, P., Ramli, B., Shaffe, M. & Soaib, A. (2011). Applying Total Quality Management in the Classroom and Solving Students Failure. *KASBIT Business Journal, 4,* 69-76.

Muresan, L., Heyworth, F., Mateva, G. & Rose, M. (2007). *QualiTraining Guide, A Training guide for Quality Assurance in Language Education*. Strasbourg/ Graz: European Centre for Modern Languages, Council of Europe.

Parker, G. (1998). TQM in language classroom. *Curriculum and Teaching, 30*, 67-78.

Pilhion, R. (2008). Vers une politique européenne de l'enseignement des langues. *Revue internationale d'éducation de Sèvres, 47,* 27-35, (Διαθέσιμο: https://journals.openedition.org/ries/289, προσπελάστηκε στις 19/8/2021)

Γαλανάκης, Ι., Μαλαγκονιάρη, Μ. & Ντέλιου, Κ. (2015). Εφαρμογή καινοτόμων εργαλείων Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε σχολική τάξη. Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Πρακτικά 8ου Συνεδρίου Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση Καινοτομία και Έρευνα* (σσ. 102-111), Αθήνα.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σταμούλη.

Ζαβλανός, Μ. (2017). *Η Ποιότητα στη Διδασκαλία, στη Μάθηση και στη Διοίκηση.* Αθήνα: Σταμούλη.

Κριεμάδης, Αθ. & Θωμοπούλου, Ι. (2012). *Διοίκηση σχολικών μονάδων με έμφαση στην ποιότητα*. Αθήνα: Οικονομική Βιβλιοθήκη.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management εκπαιδευτικών μονάδων και εκπαίδευσης*. Αθήνα: Σταμούλη.

Πετρίδου, Ε. (2005). Ο προγραμματισμός της δράσης της εκπαιδευτικής μονάδας ως βασικό στοιχείο της Διοίκησης της Ποιότητας στην εκπαίδευση. Στο: Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ.183-189). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Πετρίδου, Ε. (2020). *Διοίκηση-Management. Μία εισαγωγική προσέγγιση*. 4η έκδοση. Θεσσαλονίκη: Ζυγός.

Σακελλάρη, Ν. (2020). *Η ποιότητα στη διδασκαλία-εκμάθηση ξένων γλωσσών στο δημόσιο σχολείο: ένα εργαλείο αυτοαξιολόγησης του εκπαιδευτικού ξένης γλώσσας* (μη δημοσιευμένη διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2005). Το σχολείο ως εκπαιδευτικός οργανισμός. Στο: Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ.31-73). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Φασουλής, Κ. (2001). Η Ποιότητα στη Διοίκηση του ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης - Κριτική Προσέγγιση στο σύστημα «Διοίκηση Ολικής Ποιότητας» - Δ.Ο.Π.(T.Q.M.). *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 4*, 186-197, (Διαθέσιμο: http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos4/, προσπελάστηκε στις 21/6/2021).

Υποστήριξη και επαγγελματική ενίσχυση των νεοπροσλαμβανόμενων εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας

Λογοθέτη Σταματούλα
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, PhD ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
tlogotheti@yahoo.com

Περίληψη

Στις σύγχρονες ανταγωνιστικές, σύνθετες και αβέβαιες συνθήκες, οι οποίες διαμορφώνουν μία νέα εργασιακή πραγματικότητα, το ανθρώπινο δυναμικό αναγνωρίζεται ως βασικός παράγοντας επιτυχίας και αποτελεσματικής λειτουργίας των οργανισμών του δημόσιου τομέα. Στην προσπάθεια κατανόησης του τρόπου που ένας οργανισμός επιχειρεί να υποστηρίξει το ανθρώπινο δυναμικό του, επισκεπτόμαστε έναν σχολικό οργανισμό. Στην παρούσα εργασία, αναδεικνύονται και σχολιάζονται οι απόψεις, οι οποίες προκύπτουν από τη συνομιλία μας με τη διεύθυνση του σχολείου και τους εκπαιδευτικούς, σχετικά με την αναγκαιότητα και τον τρόπο που το σημερινό σχολείο δύναται να υποστηρίξει τους νεοπροσλαμβανόμενους εκπαιδευτικούς. Η προσέγγιση γίνεται υπό την οπτική των αναγκών εκπαίδευσης του νεοπροσληφθέντα εκπαιδευτικού, των κινήτρων για την περαιτέρω ανάπτυξη και εξέλιξή του και, συνακόλουθα, την υλοποίηση, στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, εκπαιδευτικών προγραμμάτων, των οποίων η στοχοθεσία λαμβάνει υπ' όψιν και ανταποκρίνεται στις υπάρχουσες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και, γενικότερα, τα στοιχεία που προσδιορίζουν την ομάδα στόχου.

Λέξεις κλειδιά: σχολείο, νεοπροσλαμβανόμενος εκπαιδευτικός, υποστήριξη

Εισαγωγή

Τα σχολικά περιβάλλοντα για να λειτουργήσουν με όρους ποιότητας και αποτελεσματικότητας οφείλουν να μεριμνούν για την επαγγελματική υποστήριξη και συναισθηματική συνδρομή των μελών τους (Dessler, 2015). Ιδιαίτερα, προς την κατεύθυνση αυτή, κρίνεται αναγκαία η υποστήριξη και επαγγελματική ενίσχυση των πρωτόπειρων και, γενικά, νεοεισερχόμενων σε μία σχολική μονάδα εκπαιδευτικών, η οποία προϋποθέτει τη σύμπραξη και συμβολή όλων των μελών του σχολικού οργανισμού (Ξωχέλλης, 2006). Με άλλα λόγια, η επίτευξη της αποτελεσματικής ένταξης των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα είναι αποτέλεσμα αθροιστικής συνάρτησης της εσωτερικής και εξωτερικής κουλτούρας του σχολικού οργανισμού. Ειδικότερα, όμως, η διάσταση της εσωτερικής κουλτούρας, η οποία στηρίζεται στις ανθρώπινες σχέσεις, διαδραματίζει σημαντικότερο ρόλο στη διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, του οποίου βασικός ρυθμιστής είναι ο διευθυντής του σχολείου (Ανθοπούλου, 1999:22-23).

Θεσμικά ο διευθυντής σχολικής μονάδας είναι εκείνος, ο οποίος υποδέχεται τους νεοδιόριστους εκπαιδευτικούς, προσανατολίζει, αναφορικά με τα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας, τη φυσιογνωμία της, το κανονιστικό πλαίσιο λειτουργίας. Ενημερώνει σχετικά με την εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος, τη σύνθεση του μαθητικού πληθυσμού, τις ιδιαίτερες μαθησιακές και ψυχοσυναισθηματικές ανάγκες του (Κιτσάκης, 2018:2083-2084). Παράλληλα, οργανώνει δομές, που επιτρέπουν και ενθαρρύνουν την ανάπτυξη υποστηρικτικών επαγγελματικών σχέσεων στη σχολική μονάδα, και μεριμνά για την επαγγελματική τους βελτίωση, υλοποιώντας επιμορφωτικές δράσεις (Μπάκας, 2002:263; Νικολαΐδου & Καραγιώργη, 2012:149), με στόχο την καλλιέργεια μίας κουλτούρας που ενθαρρύνει τη συνεχή μάθηση, την κριτική σκέψη και τη συνεργασία των μελών, εναρμονισμένη με το συλλογικό όραμα και το σχολικό συγκείμενο (Κουτούζης & Παυλάκης, 2018:14; Κωνσταντίνου, 2015:135).

Προκειμένου να κατανοήσουμε τον τρόπο οργάνωσης και λειτουργίας ενός σχολικού οργανισμού, αναφορικά με τη διαδικασία υποστήριξης του ανθρώπινου δυναμικού του

και, ειδικότερα, των πρωτόπειρων εκπαιδευτικών, επισκεφτήκαμε ένα περιφερειακό σχολείο, δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, Γυμνάσιο, αστικής περιοχής. Απευθυνθήκαμε και ζητήσαμε πληροφορίες από τη διεύθυνση του σχολείου, καθώς είναι αρμόδια για την αποδοτική λειτουργία του σε όλα τα επίπεδα. Συνομιλήσαμε επίσης, με τρεις εκπαιδευτικούς από το διδακτικό προσωπικό του σχολείου, δύο άνδρες και μία γυναίκα, ειδικότητας, φιλολόγων, μαθηματικών και φυσικών επιστημών, αντίστοιχα, με οργανική θέση στο συγκεκριμένο σχολείο. Από τη μεταξύ μας συνομιλία προέκυψαν ποικίλες και ενδιαφέρουσες απόψεις, αναφορικά με τη θεματολογία που η παρούσα εργασία πραγματεύεται, και οι οποίες θα αναδειχτούν στις ακόλουθες ενότητες.

Αναλυτικότερα, αρχικά, θα αναδείξουμε τις δεξιότητες, τις οποίες είναι αναγκαίο να διαθέτουν οι νεοδιόριστοι εκπαιδευτικοί στο σύγχρονο απαιτητικό και διαρκώς μεταβαλλόμενο σχολικό περιβάλλον. Ακολούθως, θα προσεγγίσουμε τις ανάγκες εκπαίδευσης του προσωπικού, καθώς και τον τρόπο που η σχολική μονάδα προσπαθεί να ικανοποιήσει. Στη συνέχεια, θα αναφερθούμε στα κίνητρα εκπαίδευσης και περαιτέρω ανάπτυξης και εξέλιξης των εκπαιδευτικών. Στην τελευταία ενότητα, θα παρουσιάσουμε ένα σύντομο εκπαιδευτικό πρόγραμμα υποστήριξης των αναδειχθέντων από την επικοινωνία μας αναγκών τους, εστιάζοντας στη στοχοθεσία του προγράμματος, τις εκπαιδευτικές μεθόδους και τα προσδοκώμενα από την υλοποίησή του αποτελέσματα.

Ικανότητες/ δεξιότητες νεοπροσλαμβανόμενου προσωπικού

Σχετικά με τις ικανότητες των νεοπροσληφθέντων εκπαιδευτικών συνομιλήσαμε με τη διεύθυνση του σχολείου, καθώς θεσμικά είναι το αρμόδιο όργανο για την υποδοχή και υποστήριξή τους (Ανθοπούλου, 1999:22). Από τη συνομιλία μας προέκυψαν ενδιαφέρουσες απόψεις, σχετικά με την αναγκαιότητα και τον τρόπο που το σημερινό σχολείο υποστηρίζει τους νεοπροσλαμβανόμενους εκπαιδευτικούς, οι οποίες αναδεικνύουν και την ελπιδοφόρα διάσταση και συμβολή του νεοπροσλαμβανόμενου προσωπικού στην υλοποίηση της στοχοθεσίας του σημερινού σχολείου.

Ο διευθυντής, διαθέτοντας πολυετή προϋπηρεσία, καθώς και εμπειρία σε θέσεις ευθύνης στον χώρο της εκπαιδευτικής διοίκησης επισήμανε πως ο νεοπροσληφθείς εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να διαθέτει υψηλή συναίσθηση της κοινωνικής του αποστολής, εφαρμόζοντας τη δεοντολογία του εκπαιδευτικού επαγγέλματος και με υπηρεσιακή συνέπεια και επάρκεια να ανταποκρίνεται στις υποχρεώσεις που προκύπτουν από τη θεσμική διάσταση του ρόλου του.

Προς την κατεύθυνση αυτή, τόνισε ότι, καθώς η παιδαγωγική πράξη συνιστά διαδικασία δυναμική και διαρκώς μεταβαλλόμενη, ο εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει επικοινωνιακές δεξιότητες, ικανότητες σχεδιασμού, προσαρμογής του εκπαιδευτικού έργου στα δεδομένα των μαθητών, τις κοινωνικο-πολιτισμικές συνθήκες και τους εκπαιδευτικούς πόρους, ώστε με ευελιξία και μεθοδική δεξιοτεχνία να διαμορφώνει συνθήκες γόνιμης και δημιουργικής μάθησης για τους μαθητές του. Το γεγονός, εξάλλου, ότι μέσα από την επιλεκτική λειτουργία της αξιολόγησης υποχρεούται να αναλάβει ρόλο κριτή, λειτουργώντας ως παράγοντας σχολικής, αλλά και κοινωνικής επιλογής, διανέμοντας “κοινωνικά προνόμια”, τον φέρνει συχνά, αντιμέτωπο με τους μαθητές ή τις οικογένειές τους. Συνεπώς, οφείλει να διαχειρίζεται καταστάσεις συγκρούσεων, να οικοδομεί υγιείς διαπροσωπικές σχέσεις, να συνεργάζεται και να αναπτύσσει θετικές συναδελφικές σχέσεις με τους μετόχους της εκπαιδευτικής πράξης (διευθυντή του σχολείου, σύλλογο διδασκόντων, γονείς, υποστηρικτικούς φορείς εκπαίδευσης).

Ιδιαίτερα, στις σημερινές ετερογενείς και πλουραλιστικές τάξεις, όπου η πολυμορφία του μαθητικού δυναμικού συνοδεύεται από ποικίλες μαθησιακές, συναισθηματικές και συμπεριφορικές δυσκολίες, ο νέος εκπαιδευτικός πρέπει να διαθέτει την ικανότητα δημιουργίας και διατήρησης μίας παιδαγωγικής ατμόσφαιρας αποδοχής και σεβασμού στο “διαφορετικό”.

Συνοψίζοντας, ο διευθυντής του σχολείου υπογράμμισε ότι ο νέος εκπαιδευτικός είναι αναγκαίο να διαθέτει τη θέληση να ενεργεί και να σκέφτεται ως "δάσκαλος", ώστε να βρει τη δύναμη να αγωνιστεί, προκειμένου να αποκτήσει το σχολείο τον θεμελιακό του ρόλο ως παιδευτικός θεσμός. Αναντίρρητα, ο ικανός εκπαιδευτικός, μπορεί να υπερνικήσει πολλές δυσλειτουργίες που αφορούν στο εκπαιδευτικό μας σύστημα, οδηγώντας τους μαθητές στην πρόοδο και επιτυχία (Τριλιανός, 2012:39).

Προσφερόμενη εκπαίδευση

Τόσο ο διευθυντής όσο και οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί επισήμαναν πως η σχολική μονάδα δίνει ιδιαίτερη βαρύτητα σε θέματα εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού προσωπικού. Όσον αφορά την εκπαίδευση των νεοτοποθετηθέντων και νεοδιόριστων εκπαιδευτικών εστιάζει στην υποδοχή και ενημέρωσή τους, την παροχή κατευθυντήριων γραμμών για την ομαλή λειτουργία του σχολείου (κανονισμός λειτουργίας, μαθητικός πληθυσμός και οι ανάγκες του, σχέση με τους γονείς, θέματα εκπαιδευτικής νομοθεσίας). Ωστόσο, καθώς η δράση για την παροχή επαγγελματικής υποστήριξης και συναισθηματικής συνδρομής προς τους νεοεισερχόμενους εκπαιδευτικούς, για να είναι αποτελεσματική, προϋποθέτει τη σύμπραξη και τον συντονισμό όλων των μελών του σχολικού οργανισμού (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2016:455), υποστήριξαν ότι ενθαρρύνεται η παρακολούθηση ενδοϋπηρεσιακών σεμιναρίων και ενεργοποιείται ο θεσμός του μέντορα, προκειμένου να τους υποστηρίξει πολύπλευρα.

Επισημάνθηκε, επίσης, ότι αρκετοί εκπαιδευτικοί εκδηλώνουν ενδιαφέρον συμμετοχής σε επιμορφωτικά προγράμματα, σε ποικίλες θεματικές ενότητες, όπως η υποστήριξη των ειδικών δυσκολιών μάθησης και, γενικότερα, η υποστήριξη της διαφορετικότητας, η διαχείριση παραβατικής συμπεριφοράς και συγκρούσεων, οι νέες τεχνολογίες, οι σύγχρονες διδακτικές προσεγγίσεις, η διαμόρφωση υγιούς και γόνιμου κλίματος στη σχολική κοινότητα.

Έτσι, το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου μπορεί να συμμετέχει σε επιμορφωτικά σεμινάρια που διοργανώνονται με πρωτοβουλία της οικείας Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, αλλά και του Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου (ΠΕΚ). Επίσης, υλοποιούνται εκπαιδευτικές δράσεις σε επίπεδο ενδοσχολικής επιμόρφωσης, η οποία λόγω του συνεργατικού της χαρακτήρα καλλιεργεί συνθήκες γόνιμης επικοινωνίας, συλλογικότητας και συναδέλφωσης (Παπαναούμ, 2005:83). Ωστόσο, τόνισαν τις δυσκολίες προγραμματισμού και υλοποίησης σχετικών επιμορφωτικών πρωτοβουλιών από τη σχολική κοινότητα, καθώς ανάλογες δράσεις απαιτούν χρόνο, αλλά και μεγαλύτερη αυτονομία στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, προκειμένου να ορίζει το πλαίσιο επιμόρφωσης του προσωπικού της.

Ανάγκες του εκπαιδευτικού προσωπικού

Αρχικά, οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί υπογράμμισαν την ανάγκη επικράτησης στον εργασιακό τους χώρο συνθηκών που διασφαλίζουν την εργασιακή τους ηρεμία και προωθούν την ανάπτυξη υγιών διαπροσωπικών σχέσεων. Με άλλα λόγια, προσδιόρισαν την ύπαρξη ενός ανοιχτού υποστηρικτικού επικοινωνιακού κλίματος ως την αναγκαία συνθήκη που προάγει την αλληλοκατανόηση, προωθεί τη συλλογικότητα, και αναπτύσσει αισθήματα ικανοποίησης, χαράς και ασφάλειας στον εργασιακό χώρο. Η αναγκαιότητα αυτή προβάλλει επιτακτικά, καθώς, όπως υποστήριξαν, είναι συχνά τα προβλήματα που αντιμετωπίζουν στη μεταξύ τους επικοινωνία, τη συνεργασία με τους γονείς, και σε επίπεδο διαμαθητικών σχέσεων.

Εξέφρασαν, επίσης, την ανάγκη στήριξης και προσανατολισμού στο εκπαιδευτικό τους έργο. Τόνισαν, ωστόσο, την αναγκαιότητα αυτονομίας και αποδέσμευσης από τη συμμόρφωσή τους στις υποχρεώσεις του αναλυτικού προγράμματος, με γνώμονα τις ανάγκες και αδυναμίες της τάξης που διδάσκουν.

Για την επίτευξη του στόχου αυτού, καθώς η κατάκτηση της γνώσης αποτελεί διαδικασία δυναμική και συνεχώς εξελισσόμενη, εκτιμούν ότι η αναγκαιότητα ενημέρωσης και διαρκούς προσαρμογής στα νέα δεδομένα του αντικειμένου διδασκαλίας είναι εμφανής. Η γενική παιδεία, η επαγγελματική κατάρτιση, η ουσιαστική και συστηματική επιμόρφωση, η τεχνολογική κατάρτιση, η διαρκής ερευνητική αναζήτηση, η μύηση στην ψυχοπαιδαγωγική έρευνα και τη διαχείριση των διαπροσωπικών σχέσεων, η διαπολιτισμική μόρφωση, η κατάρτιση σε θέματα υποστήριξης ειδικών μαθησιακών αναγκών και διαχείρισης ανομοιογενών τάξεων είναι τομείς που συνθέτουν το επιθυμητό περιεχόμενο της μόρφωσής τους, προκειμένου να αναλάβουν ενεργό ρόλο στην προσπάθεια για μία ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού έργου. Η κουλτούρα της σχολικής κοινότητας σε θέματα επιμόρφωσης και, γενικότερα, η ύπαρξη κλίματος ευνοϊκού για την παρακολούθηση διαφόρων εκπαιδευτικών δράσεων συνιστούν καθοριστικούς προτρεπτικούς παράγοντες για τη συμμετοχή τους.

Ειδικότερα, στους παράγοντες που αποτελούν την κινητήρια δύναμη για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε εκπαιδευτικά προγράμματα θα αναφερθούμε στην ακόλουθη ενότητα.

Κίνητρα εκπαίδευσης

Με τη συμμετοχή του το άτομο σε διαδικασίες εκπαίδευσης και επιμόρφωσης ικανοποιεί την αρχέγονη ανάγκη του για μάθηση, μέσω της οποίας διαρκώς εξελίσσεται, ικανοποιώντας παράλληλα ποικίλες άλλες ανάγκες, όπως ανάγκες για αυτοπραγμάτωση, για αυτονομία, για ασφάλεια, για γόητρο και υπόληψη, κοινωνικές ανάγκες (Βεργίδης, 2012). Παράλληλα, από την προσέγγιση των προσωπικών αναγκών του κάθε μέλους προκύπτουν και οι κοινές ανάγκες σε ομαδική βάση, τις οποίες ο οργανισμός οφείλει να αξιολογήσει και να προβεί στις κατάλληλες ενέργειες υποστήριξης του προσωπικού του (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2016; Σούλης, 2008).

Προς την κατεύθυνση αυτή, οι ερωτηθέντες εκφράζουν την άποψη ότι οι βασικές ανάγκες, όπως παρουσιάστηκαν στην παραπάνω ενότητα, αποτελούν, παράλληλα, και την κινητήρια δύναμη, προκειμένου μέσω της διά βίου εκπαίδευσής τους να διασφαλίζουν συνθήκες ποιότητας σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Συνακόλουθα, αξιολογούν ως σημαντικά κίνητρα για περαιτέρω κατάρτιση και επιμόρφωση τους ακόλουθους παράγοντες:

- τη βελτίωση σε προσωπικό και επαγγελματικό επίπεδο
- τη γνωριμία και ανταλλαγή απόψεων και εμπειριών με άλλους εκπαιδευτικούς
- τη κατανόηση των εκπαιδευτικών αλλαγών
- την πιστοποίηση της επιμόρφωσης και την ανάλογη μοριοδότηση, προκειμένου να διεκδικήσουν θέσεις στην ιεραρχία της εκπαίδευσης
- τα οικονομικά οφέλη.

Οι παραπάνω απόψεις συμφωνούν με ευρήματα σχετικών ερευνών, οι οποίες αναδεικνύουν ότι βασικά κίνητρα για την περαιτέρω εκπαίδευση των εκπαιδευτικών συνιστούν η οικονομική ενίσχυση και πιστοποίηση του επιμορφωτικού προγράμματος, η απόκτηση νέας γνώσης, ικανοτήτων και δεξιοτήτων (Υφαντή & Φωτοπούλου, 2011), η επίτευξη καλύτερων συνθηκών στην τάξη και, γενικότερα, στο σχολικό περιβάλλον, η προσωπική ικανοποίηση, η επαγγελματική ανέλιξη, η κοινωνική αναγνώριση (ΟΕΠΕΚ, 2008; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010; Φώκιαλη κ.ά., 2005:86).

Ακολούθως, θα γίνει περιγραφή εκπαιδευτικού προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης, το οποίο δύναται να πραγματοποιήσει η σχολική μονάδα στην προσπάθεια αποτελεσματικής διαχείρισης και υποστήριξης των εκπαιδευτικών του σχολείου και, ειδικότερα, των νεοπροσληφθέντων, σύμφωνα με τα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες τους, όπως αναδείχθηκαν στις προηγούμενες ενότητες.

Σχεδιασμός εκπαιδευτικού προγράμματος

Η υλοποίηση ενός εκπαιδευτικού προγράμματος, προκειμένου να ανταποκριθεί στη στοχοθεσία του, είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθεί βάσει λεπτομερούς σχεδιασμού, λαμβάνοντας υπ' όψιν τις υπάρχουσες ανάγκες, τα ενδιαφέροντα και, γενικότερα, τα στοιχεία που προσδιορίζουν την ομάδα στόχου (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2016).

Συνακόλουθα, το εν λόγω εκπαιδευτικό πρόγραμμα, με τίτλο "*Επίτευξη θετικού κλίματος στο σχολείο*» θα πραγματοποιηθεί με ευθύνη της διεύθυνσης του σχολείου, στο πλαίσιο της ενδοσχολικής επιμόρφωσης, η οποία συνιστά ενδοϋπηρεσιακή συνεργατική μορφή εκπαίδευσης, διότι συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας, με στόχο την αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου και, συνεκδοχικά, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με τελικό αποδέκτη τους μαθητές (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000; Παπαναούμ, 2005:88-89).

Ο σύλλογος διδασκόντων υπό την καθοδήγηση του συμβούλου παιδαγωγικής καθοδήγησης θα αναλάβει τον σχεδιασμό του επιμορφωτικού έργου αναθέτοντας την υλοποίησή του σε τρεις έμπειρους εκπαιδευτικούς με επιστημονική επάρκεια στο αντικείμενο των θεματικών ενοτήτων του προγράμματος, οι οποίες είναι: διαχείριση σχολικής τάξης, αντιμετώπιση συγκρούσεων, ανάπτυξη δεξιοτήτων σε επίπεδο επικοινωνίας-συνεργασίας των μελών τη σχολικής κοινότητας. Το πρόγραμμα θα πραγματοποιηθεί εκτός διδακτικού ωραρίου, απογευματινές ώρες, θα απευθύνεται στο εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου και η συμμετοχή σε αυτό θα έχει προαιρετικό χαρακτήρα. Θα αξιοποιηθούν η προϋπάρχουσα εμπειρία και γνώση των συμμετεχόντων, στοιχεία που διασφαλίζουν συνθήκες μάθησης ωφέλιμης και αποτελεσματικής και αναπτύσσουν, παράλληλα, δεξιότητες επικοινωνίας, συνέργειας και συλλογικότητας (Κόκκος, 2008).

Η στοχοθεσία του προγράμματος είναι:

- Η ανάπτυξη κριτικής σκέψης των συμμετεχόντων, καθώς οδηγεί σε σύνθετες διερευνήσεις, οι οποίες κρίνονται αναγκαίες για την καλλιέργεια επικοινωνιακού και συνεργατικού περιβάλλοντος.
- Η ενεργοποίηση και αξιοποίηση εμπειριών και γνώσεων σχετικά με τη θεματολογία του προγράμματος.
- Η προσαρμογή στο σχολικό περιβάλλον, ειδικότερα, για τους νέους εκπαιδευτικούς.
- Η υιοθέτηση τεχνικών υγιούς διαπροσωπικής επικοινωνίας για τη διαμόρφωση αρμονικού εργασιακού κλίματος.
- Η ψυχοσυναισθηματική ενδυνάμωση του εκπαιδευτικού προσωπικού.

Αρχικά, θα υπάρξει εισήγηση και θεωρητική προσέγγιση του θέματος από τον επιμορφωτή και, ακολούθως, θα ακολουθήσει αναλυτικότερη προσέγγιση με την αξιοποίηση πιο ενεργητικών τεχνικών.

Αναλυτικότερα, θα εφαρμοστούν οι ακόλουθες εκπαιδευτικές τεχνικές:

- Εμπλουτισμένη εισήγηση και ενίσχυσή της με τη χρήση νέας τεχνολογίας.
- Ομάδες εργασίας: συνιστά μία από τις βασικότερες μεθόδους διδασκαλίας στην εκπαίδευση ενηλίκων, καθώς διασφαλίζει την ανταλλαγή των εμπειριών, καλλιεργεί αισθήματα συλλογικότητας και ομαδικού πνεύματος, τα οποία αποτελούν μέρος της στοχοθεσίας του προγράμματος.
- Συζήτηση: μέθοδος, η οποία θα δώσει τη δυνατότητα να γίνει μια συγκεντρωτική και ολιστική προσέγγιση του θέματος με τη συστηματική επεξεργασία τυχόν προβληματισμών που έχουν προκύψει, τη διερεύνηση εφαρμογών και την εξαγωγή εναλλακτικών λύσεων και συμπερασμάτων (Παπαλεξανδρή & Μπουραντάς, 2016).

Με το πέρας της επιμορφωτικής διαδικασίας οι εκπαιδευτικοί αναμένεται:

- Να κατανοήσουν την αιτιολογία των συγκρουσιακών καταστάσεων στο σχολείο.
- Να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας, σύναψης υγιών διαπροσωπικών σχέσεων και αντιμετώπισης συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον.
- Να καλλιεργήσουν συναισθήματα ασφάλειας και «ανήκειν» στο σχολικό πλαίσιο.
- Να διαμορφώσουν ένα συνεργατικό, γόνιμο και δημιουργικό κλίμα στη σχολική κοινότητα.

Στον ακόλουθο πίνακα παρουσιάζονται οι θεματικές ενότητες του εκπαιδευτικού προγράμματος και η χρονική διάρκεια της καθεμίας.

Πίνακας 1. Θεματικές ενότητες εκπαιδευτικού προγράμματος

Θεματικές ενότητες	Χρονική διάρκεια
Διαχείριση σχολικής τάξης	4 ώρες
Αντιμετώπιση συγκρούσεων	4 ώρες
Ανάπτυξη δεξιοτήτων επικοινωνίας-συνεργασίας	4 ώρες
Συμπεράσματα- Προτάσεις- Ανατροφοδότηση	3 ώρες

Τα συμπεράσματα, τα οποία θα προκύψουν, θα αξιοποιηθούν για τη δημιουργία ηλεκτρονικού και έντυπου υλικού, το οποίο, κατά περίσταση, θα εμπλουτίζεται και, συνάμα, θα αποτελεί υποστηρικτική βάση για τη διαμόρφωση του προγραμματικού έργου της σχολικής μονάδας.

Συμπεράσματα

Οι σχολικοί οργανισμοί προοδεύουν, όταν σε αυτούς λειτουργούν άνθρωποι ποιότητας, σε ένα περιβάλλον οργανωμένο και ικανό να υποστηρίξει τη βελτίωσή τους. Προς αυτήν την κατεύθυνση, η εκπαίδευση προσωπικού και, ιδιαίτερα, του νεοπροσλαμβανόμενου απαιτείται να ανταποκρίνεται στις υπάρχουσες εργασιακές τους ανάγκες, η ανάλυση των οποίων θα κατευθύνει τον σχεδιασμό και την εφαρμογή των αναγκαίων επιμορφωτικών δράσεων. Είναι ευθύνη της πολιτείας και των στελεχών γραμμής, η παροχή μίας πολύπλευρης και διαρκούς επιμορφωτικής διαδικασίας, που θα ενισχύσει τα επαγγελματικά τους προσόντα και, παράλληλα, θα εξασφαλίσει ένα υψηλής ποιότητας εκπαιδευτικό δυναμικό στους σχολικούς οργανισμούς.

Αναφορές

Dessler, G. (2015). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού. Βασικές έννοιες και σύγχρονες τάσεις* (μτφ. Γ. Χρηστίδης). Αθήνα: Κριτική.

Ανθοπούλου, Σ.-Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σσ. 17-92). Τόμος Β΄. Πάτρα: Ε.Α.Π.

Βεργίδης, Δ. (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής, *Επιστήμη και Κοινωνία. Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας, 29*, 97-126.

Κιτσάκης, Β. (2018). Υποδοχή και επαγγελματική ένταξη νέων εκπαιδευτικών στη σχολική μονάδα. Στο Φ. Γούσιας (Επιμ.), *Πρακτικά του 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός»* (σσ. 2080-2088). Αθήνα, Ελλάδα, 19 Σεπτεμβρίου 2020.

Κόκκος, Α. (2008). Οι εκπαιδευτικές τεχνικές. Στο: Δ. Βαϊκούση, Ι. Βαλάκας, Ε. Γιαννακοπούλου, Ι. Γκιάστας, Α. Κόκκος, & Α. Τσιμπουκλή (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων: Εκπαιδευτικές Μέθοδοι–Ομάδα εκπαιδευόμενων* (σσ. 62-64). Τόμος Δ΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ., & Παυλάκης, Μ. (2018). *Η κουλτούρα και η σημασία της στην εξέλιξη των εκπαιδευτικών μονάδων σε οργανισμούς μάθησης*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κωνσταντίνου, Χ. (2015). *Το καλό σχολείο, ο ικανός εκπαιδευτικός και η κατάλληλη αγωγή ως παιδαγωγική θεωρία και πράξη - Μια προσέγγιση βασισμένη σε θεωρητικά και ερευνητικά δεδομένα*. Αθήνα: Gutenberg.

Μπάκας, Θ. (2002). Ο παιδαγωγικός ρόλος του διευθυντή του σχολείου. *Επιστήμη και Παιδαγωγία, 3*, 261-277.

Νικολαΐδου, Μ., & Καραγιώργη, Γ. (2012). Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών ηγετών και ηγεσία – Προγράμματα κατάρτισης και επιμόρφωσης. Στο: Μ. Νικολαΐδου (Επιμ.), *Εκπαιδευτική ηγεσία. Ε, και; Χαρτογραφώντας το πεδίο της ηγεσίας στην εκπαίδευση: Από τη θεωρία στην έρευνα και στην πρακτική* (σσ. 147-166). Αθήνα: Ίων.

Ξωχέλλης, Π. (2006). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο. Ο ρόλος και το επαγγελματικό του προφίλ σήμερα, η εκπαίδευση και η αποτίμηση του έργου του.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Ξωχέλλης, Π., & Παπαναούμ, Ζ. (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ελληνικές εμπειρίες 1997-2000.* Θεσσαλονίκη: Action.

ΟΕΠΕΚ, (2008). *Ανίχνευση επιμορφωτικών αναγκών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση.* Αθήνα: ΟΕΠΕΚ.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (2010). *Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική ερμηνεία αποτελεσμάτων*. Μείζον Πρόγραμμα Επιμόρφωσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Παπαλεξανδρή, Ν., & Μπουραντάς, Δ. (2016). *Διοίκηση ανθρώπινου δυναμικού*. Αθήνα: Μπένου.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: Γιατί, πότε, πως. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σούλης, Σ.-Γ. (2008). *Ένα σχολείο για όλους.* Αθήνα: Δαρδανός.

Τριλιανός, Α. (2012). Η ποιότητα της εκπαίδευσης και οι δείκτες που την προσδιορίζουν. Στο: Α. Τριλιανός, Γ. Κουτρουμάνος, & Ν. Αλεξόπουλος (Επιμ.), *Πανελλήνιο συνέδριο με διεθνή συμμετοχή: Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Τάσεις και Προοπτικές* (σσ. 31-52). Τόμος Α΄. Αθήνα, Ελλάδα, 11-13 Μαΐου, 2012.

Υφαντή, Α., & Φωτοπούλου, Β. (2011). Διερευνώντας τις αντιλήψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαγγελματισμό και την επαγγελματική ανάπτυξη. Μια εμπειρική μελέτη. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη, 4*, 70-83.

Φώκιαλη, Π., Κουρουτσίδου, Μ., & Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο: Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (σσ. 82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ο διευθυντής ως θεματοφύλακας σχεδιασμού προγράμματος αξιοποίησης των ΤΠΕ στη σχολική μονάδα

Κιτσάκης Βασίλειος
Εκπαιδευτικός ΠΕ03, M.Ed, M.Sc
bkitsakis@gmail.com

Περίληψη

Στο σημερινό διαρκώς μεταβαλλόμενο οικονομικό, κοινωνικό και πολιτικό συγκείμενο τα εκπαιδευτικά συστήματα παρακολουθούν τις έντονες αλλαγές και προσπαθούν να ανασυνταχθούν και να προσαρμοστούν. Στην εκπαιδευτική διεργασία η χρήση των ΤΠΕ είναι ιδιαίτερα διαδεδομένη. Λειτουργεί υποστηρικτικά στον παραδοσιακό τρόπο μάθησης και σε συνδυασμό με την εισαγωγή καινοτομιών στο σχολικό περιβάλλον, τον βελτιώνει. Οι εκπαιδευτικοί ενθαρρύνονται να αξιοποιήσουν καινοτόμα προγράμματα, εμφορούμενοι από εσωτερικά κίνητρα για να βελτιώσουν διδακτικές πρακτικές, να αναπτύξουν δεξιότητες και ικανότητες στους μαθητές, προκειμένου να πραγματοποιηθούν οι αναγκαίες αλλαγές για την αναβάθμιση της ποιοτικής λειτουργίας του οργανισμού σύμφωνα, με την ισχύουσα εκπαιδευτική πολιτική και τα προστάγματα της σύγχρονης κοινωνίας. Στην παρούσα εργασία θα αναλυθεί ο προγραμματισμός που απαιτείται για την εισαγωγή και ένταξη των ΤΠΕ στη σχολική μονάδα, θα αναδειχθούν τα εμπόδια και οι αντιστάσεις που ενδέχεται να υπάρξουν, και θα προβληθεί ο τρόπος αντιμετώπισής τους από τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, ώστε το υλοποιηθέν πρόγραμμα να καταστεί βιώσιμο.

Λέξεις κλειδιά: διευθυντής, ΤΠΕ, σχεδιασμός καινοτόμου προγράμματος, αλλαγή, εμπόδια

Εισαγωγή

Η εποχή μας μπορεί να χαρακτηριστεί από τις έντονες και συχνές αλλαγές, με οικονομικές υφέσεις και διακυμάνσεις, πολιτικές ανακατατάξεις, μετακινήσεις πληθυσμών, μεταναστευτικά και προσφυγικά ρεύματα, πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, ανάπτυξη του τεχνολογικού τομέα, διάχυση των πληροφοριών, διαφοροποιήσεις στις συνθήκες και τον τρόπο εργασίας. Τα εκπαιδευτικά συστήματα έρχονται αντιμέτωπα με αυτές τις διαφορετικές προκλήσεις, τις παρακολουθούν και προσπαθούν να τις εντάξουν στους κόλπους τους, προετοιμάζοντας και εφοδιάζοντας τους σημερινούς νέους και αυριανούς πολίτες να τις αντιμετωπίσουν με γνώσεις, ικανότητες, δεξιότητες, αξίες, κοινωνικές αρχές (Κουτούζης, 2008:30). Βασικός πυλώνας του εκπαιδευτικού συστήματος, η σχολική μονάδα, αντιλαμβανόμενη τις συνθήκες που επικρατούν, και επηρεασμένη από αυτές, εισάγει και υιοθετεί αλλαγές, που συνήθως προτείνονται κεντρικά, λόγω της φύσης του συγκεντρωτικού εκπαιδευτικού μας συστήματος, κάτι που, όμως, περιορίζει σημαντικά τα περιθώρια ουσιώδους διοίκησης από την εκπαιδευτική μονάδα (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994; Κουτούζης, 2008:28).

Ο δυναμισμός και η προσπάθεια που καταβάλλουν οι εκπαιδευτικοί, το σχολικό κλίμα που επικρατεί, καθώς και η κουλτούρα αποδοχής και υλοποίησης αλλαγών, αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για την εισαγωγή και ένταξή τους στην εκπαιδευτική μονάδα. Βέβαια, ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου, ως οργανωτής και συντονιστής της εκπαιδευτικής διεργασίας στο σχολικό περιβάλλον, αποτελεί τον ακρογωνιαίο λίθο του οικοδομήματος που ονομάζεται σχολείο, και είναι ο εγγυητής της εύρυθμης λειτουργίας του, καθώς και της αποτελεσματικής υιοθέτησης και πραγματοποίησης αλλαγών από τους εκπαιδευτικούς στους κόλπους του σχολείου (Edmonts, 1979; Σαΐτης, 2008:27).

Οι μετασχηματιστικές προσπάθειες και οι εκπαιδευτικές αλλαγές, δεν αποτελούν ένα σημερινό φαινόμενο, αλλά υλοποιούνται από τη στιγμή δραστηριοποίησης και οργάνωσης των εκπαιδευτικών συστημάτων (Δακοπούλου, 2008:167). Άλλωστε, ο εκπαιδευτικός

οργανισμός αποτελεί ένα κοινωνικό σύστημα αποτελούμενο από ανθρώπους που επιθυμούν την παροχή αποτελεσματικής, με κανόνες, εκπαίδευσης, λαμβάνοντας υπόψη και επηρεαζόμενος από το ευρύτερο σύστημα στο οποίο εντάσσεται, τις ανάγκες που μεταβάλλονται, την αστάθεια και πίεση που προκαλείται, τις ιδιαίτερες τοπικές συνθήκες (Δακοπούλου, 2008:175).

Οι εκπαιδευτικές αλλαγές αποτελούν μετασχηματισμούς μικρής εμβέλειας, θεσμοθετημένες ή μη, με έμφαση σε διοικητικά, οργανωτικά ή διοικητικά θέματα που επιδρούν στο περιβάλλον της σχολικής κοινότητας, χωρίς να μεταβάλλεται η φιλοσοφία και το περιεχόμενο του εκπαιδευτικού οικοδομήματος (Δακοπούλου, 2008:170). Οι άξονες στους οποίους επικεντρώνονται οι αλλαγές στην εκπαίδευση εστιάζουν στο πλήθος μαθητών και εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας, την υλικοτεχνική υποδομή και τα μέσα που χρησιμοποιούνται, τους σκοπούς και τους στόχους, τη μορφή εξουσίας και το σύστημα διοίκησης, τον τρόπο και τα μέσα χρηματοδότησης, τα αναλυτικά προγράμματα και τις διδακτικές μεθόδους, την αξιολόγηση μαθητών και εκπαιδευτικών (Δακοπούλου, 2008:170). Η εκπαιδευτική αλλαγή μπορεί να έχει ως αφετηρία μια δυναμική ιδέα μιας ομάδας ανθρώπων, η οποία δοκιμάζεται στη σχολική πραγματικότητα ή επιλογές που έχουν δοκιμαστεί σε άλλα κράτη. Στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης εξαγγέλλονται πολιτικές για εκπαιδευτικές αλλαγές που αφορούν τα κράτη-μέλη της, και σε μεγάλο βαθμό είναι δεσμευτικές, αφού ακολουθούνται και από την ανάλογη χρηματοδότηση (Δακοπούλου, 2008:185).

Μία μορφή σύγχρονης εκπαιδευτικής αλλαγής αποτελεί η εκπαιδευτική καινοτομία. Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μία έντονη ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές καινοτομίες που αφορούν τη σχολική μονάδα και την εκπαιδευτική διεργασία, και διακατέχονται από ένα πνεύμα αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού συστήματος και εκχώρησης μεγαλύτερης αυτοτέλειας στη σχολική κοινότητα (Παπακωνσταντίνου, 2008:232). Τα καινοτόμα προγράμματα είναι μία σκόπιμη, οργανωμένη παρέμβαση με στόχο την αλλαγή ή βελτίωση του παρεχόμενου έργου, καθώς και της πρακτικής που έως τότε έχει υιοθετηθεί (Δακοπούλου, 2008:199; Παπακωνσταντίνου, 2008:232). Η καινοτομία είναι ένα πλέγμα πρωτότυπων αρχών που μπορεί να προκαλέσει αλλαγή σε στάσεις, σε συμπεριφορές, στο όραμα και την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού οργανισμού (Cachia et al., 2010; Ματσαγγούρας, 2012; Μαυροσκούφης, 2002:19). Οι καινοτομίες διακρίνονται σε αυτές που έχουν σχέση με το εκπαιδευτικό και παιδαγωγικό αντικείμενο, με τη διοικητική οργάνωση και δομή, καθώς και με το κλίμα του σχολείου και τις σχέσεις των ανθρώπων (Γιαννακάκη, 2005:257). Η προώθησή τους είναι μία ιδιαίτερα δύσκολη διαδικασία, καθώς προϋποθέτει τη διάθεση για συνεργασία και συμμετοχή των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας και, ιδιαίτερα, των εκπαιδευτικών. Η εισαγωγή του νέου, του καινούργιου, μπορεί να προκαλέσει αντίσταση και άρνηση υλοποίησής του. Επίσης, για την αποτελεσματική λειτουργία της σχολικής μονάδας θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η συμπερίληψη όλων με όρους κοινωνικής ισότητας και δικαιοσύνης (Δακοπούλου, 2008:201).

Στην παρούσα εργασία θα παρουσιάσουμε τη διαδικασία υλοποίησης ενός προγράμματος αξιοποίησης και ένταξης των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνιών (ΤΠΕ) στην εκπαιδευτική διαδικασία, το οποίο υλοποιεί μία σχολική μονάδα στο πλαίσιο των καινοτόμων δράσεων που αναλαμβάνει για να διασφαλίσει συνθήκες ποιότητας και αποτελεσματικότητας στη λειτουργία της.

Αξιοποίηση και ένταξη των ΤΠΕ στη σχολική μονάδα

Σύμφωνα με τον Παπακωνσταντίνου (2008:234), για την ένταξη μιας καινοτομίας στο σχολείο πρέπει να απαντηθούν δύο ερωτήματα: α) Γιατί μια αρνητική κατάσταση εξακολουθούμε να τη δεχόμαστε και να υπάρχει; β) Με ποιες ενέργειες-φάσεις θα αλλάξουμε αυτή την κατάσταση;

Στη σύγχρονη εποχή η χρήση των ΤΠΕ, σε αρκετούς τομείς της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, έρχεται να λειτουργήσει υποστηρικτικά προς το δασκαλοκεντρικό, φορμαλιστικό μοντέλο διδασκαλίας και να κομίσει ένα πνεύμα ανανέωσης και εκσυγχρονισμού, καθώς η μαθητική διεργασία και οι δράσεις του σχολείου οργανώνονται με διαφορετικό τρόπο (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015:124; Sharples et al., 2015).

Η σχολική μονάδα στην οποία υλοποιείται το πρόγραμμα που παρουσιάζουμε είναι σχολείο αστικής περιοχής με 150 μαθητές και 45 καθηγητές και προσπαθεί να εντάξει τις ΤΠΕ στη μαθησιακή διαδικασία. Στο σχολείο αυτό υπάρχουν αρκετοί ρομά μαθητές, καθώς και μαθητές με μαθησιακά προβλήματα. Ο διευθυντής θα καταρτίσει ένα σχέδιο για την αξιοποίηση και ένταξη ψηφιακών εφαρμογών στη σχολική μονάδα με γνώμονα την υπάρχουσα κατάσταση και τρόπους βελτίωσής της, καθώς και την εισαγωγή νέων πρακτικών που θα ενισχύσουν τις σχέσεις των μελών της σχολικής κοινότητας και θα διευρύνουν το πεδίο δράσης της, συνάπτοντας συνεργασίες με τοπικούς φορείς και άλλα σχολεία στο εσωτερικό ή εξωτερικό της χώρας. Σημαντικό κρίνεται και το σκέλος της υποστήριξης των μαθητών, με παρεμβάσεις ενισχυτικές ως προς τον τρόπο και τα μέσα διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη το πλαίσιο και το ύφος που καθορίζουν τα αναλυτικά προγράμματα. Η αξιοποίηση και ενσωμάτωση των ΤΠΕ στη σχολική μονάδα θα γίνει στο πλαίσιο του έργου «Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών για την Αξιοποίηση και Εφαρμογή των Ψηφιακών Τεχνολογιών στην Διδακτική Πράξη» του επιχειρησιακού προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση».

Σκοπός και στόχοι του προγράμματος δράσης

Σκοπός του προγράμματος είναι η αξιοποίηση και ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διεργασία για την αναβάθμιση του παρεχόμενου παιδαγωγικού και διδακτικού έργου και τη διάχυση καλών πρακτικών και συνεργασιών με φορείς της εκπαίδευσης.

Ειδικότερα, οι στόχοι του προγράμματος είναι οι ακόλουθοι:

- Βελτίωση υφιστάμενων τεχνολογικών υποδομών.
- Αγορά απαραίτητων λογισμικών.
- Εφαρμογή διδακτικών πρακτικών στη σχολική τάξη.
- Ανάπτυξη επικοινωνιακών δεξιοτήτων που στηρίζονται στη συνεργασία και ενθαρρύνουν τον διάλογο.
- Δημιουργία κοινοτήτων μάθησης και επιμορφωτικών εργαστηρίων.
- Ενίσχυση και υποστήριξη πρωτοβουλιών από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς.
- Επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών με την αξιοποίηση σύγχρονων και ασύγχρονων μεθόδων διδασκαλίας.
- Επικοινωνία και συνεργασία με άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς, μέσω Ευρωπαϊκών προγραμμάτων.
- Παρουσίαση και ανάδειξη των δράσεων του σχολείου στη σχολική κοινότητα.

Διαδικασία εισαγωγής προγράμματος

Ο διευθυντής επικοινώνησε με τον συντονιστή παιδαγωγικής ευθύνης του σχολείου, του ανέφερε τους προβληματισμούς, αλλά και τους ενδοιασμούς του για το εγχείρημα, και έπειτα από συνεννόηση μαζί του, προχώρησε σε διάλογο με τον σύλλογο των εκπαιδευτικών.

Σε πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε συνεδρίαση του συλλόγου των εκπαιδευτικών (μονίμων, αναπληρωτών, ωρομισθίων) στην αρχή του σχολικού έτους, έπειτα από πρόσκληση του διευθυντή του σχολείου με θέμα ημερήσιας διάταξης την αξιοποίηση και ένταξη των ΤΠΕ στη σχολική μονάδα. Ο διευθυντής ανέλυσε τον σκοπό και τους λειτουργικούς στόχους του προτεινόμενου προγράμματος, καθώς και την αναγκαιότητα εισαγωγής του, λόγω των ιδιαίτερων συνθηκών και αναγκών της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Η πλειονότητα των εκπαιδευτικών συμφώνησε για την περαιτέρω ένταξη της

ψηφιακής τεχνολογίας στο εκπαιδευτικό έργο και την αξιοποίησή της για διδακτικούς σκοπούς, αλλά και για λόγους επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης. Έγινε ανάλυση της υπάρχουσας κατάστασης σε σχέση με τα διαθέσιμα μέσα και την απαραίτητη υλικοτεχνική υποδομή, αλλά και των δυνατοτήτων του προσωπικού για τη χρήση και αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών.

Στη συνέχεια, ο διευθυντής ανέφερε τα πεδία εφαρμογής των αλλαγών, σε γενικό πλαίσιο, ώστε να μην εγκλωβίσει τη σκέψη των συναδέλφων του και να ακούσει τις προτάσεις τους. Περαιτέρω, αναφέρθηκε στις ενδεχόμενες αλλαγές που μπορούν να προκύψουν στο εκπαιδευτικό έργο με την υποστήριξη ηλεκτρονικού υπολογιστή, προτζέκτορα, διαδραστικού πίνακα και ανάλογων λογισμικών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπροσθέτως, τόνισε τη δυνατότητα ενσωμάτωσης και ασύγχρονων μορφών μάθησης με χρήση ηλεκτρονικού ταχυδρομείου, προσωπικής ιστοσελίδας, ηλεκτρονικής τάξης, ώστε να συνδράμονται οι μαθητές με υλικό που θα παρέχεται σε περίπτωση ασθένειας. Προς αυτήν την κατεύθυνση, επισήμανε την αξιοποίηση των ΤΠΕ για την υποστήριξη της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, προκειμένου να μην στερείται τη μαθησιακή διαδικασία μαθητής που πρέπει να απέχει από τη σχολική τάξη για μεγάλο χρονικό διάστημα.

Επίσης, έγινε ενημέρωση για Ευρωπαϊκά προγράμματα και συνεργασίες μεταξύ σχολείων στο εσωτερικό και εξωτερικό της χώρας, στα οποία θα μπορούσε να αξιοποιηθεί εμπειρία από προγράμματα πολιτιστικού και περιβαλλοντικού χαρακτήρα που ήδη είχαν υλοποιηθεί.

Οι εκπαιδευτικοί εξέφρασαν τις απόψεις τους, ανέλυσαν τα δεδομένα και τα προβλήματα που πιθανόν να προκύψουν, διατύπωσαν εναλλακτικές προτάσεις, που αξιολογήθηκαν από τον σύλλογο των διδασκόντων, λαμβάνοντας υπόψη τους στόχους που είχαν τεθεί και την αποτελεσματικότερη λειτουργία του σχολείου. Επιλέχθηκε η βέλτιστη από αυτές και συγκροτήθηκαν ομάδες ανά επιστημονικό κλάδο. Οι εκπαιδευτικοί που, ήδη, αξιοποιούσαν τα τεχνολογικά μέσα και είχαν μεγαλύτερη ευχέρεια με αυτά, λειτουργώντας ως μέντορες, ορίστηκαν ως υπεύθυνοι των ομάδων που θα δημιουργούνταν και θα παρείχαν τη δυνατή υποστήριξη και στους υπόλοιπους ενδιαφερόμενους. Στην πορεία τέθηκαν τα χρονικά όρια για την υλοποίηση της κάθε δράσης, αν και σε πολλά σημεία υπήρχε ένας συνδυασμός και μια αλληλεξάρτηση. Επιπρόσθετα, έγινε καταγραφή και αποτυπώθηκε ο διαθέσιμος τεχνολογικός εξοπλισμός του σχολείου, ο οποίος κρίθηκε αρκετός και σε καλή κατάσταση για τις ανάγκες υλοποίησης του εγχειρήματος. Για την αγορά μικρής ποσότητας ηλεκτρονικών εξαρτημάτων, αποφασίστηκε να ζητηθεί η οικονομική συνδρομή της σχολικής επιτροπής.

Ο διευθυντής επισήμανε την ανάγκη εισαγωγής της αλλαγής για την υποστήριξη και τον εμπλουτισμό των μαθησιακών δραστηριοτήτων, τη συνεργατική επικοινωνία των μελών της σχολικής κοινότητας, τον πειραματισμό και την ανίχνευση νέων προοπτικών με δημιουργικό τρόπο. Επίσης, αναγνώρισε τις δυσκολίες που θα υπάρξουν στα πρώτα στάδια, και ότι είναι απαραίτητη η έντονη προσπάθεια για τη βιωσιμότητα της αλλαγής. Ανέφερε, επίσης, ότι τυχόν προβλήματα που θα δημιουργούνταν με υποστηρικτική διάθεση και συνεννόηση θα επιλύονταν μεταξύ των εκπαιδευτικών, έχοντας ως γνώμονα την επίτευξη των προκαθορισμένων στόχων. Άλλωστε, η διάθεση και η προσπάθεια των εκπαιδευτικών να προσφέρουν στον επαγγελματικό τους χώρο και να εντοπίσουν και άλλες προοπτικές σε προσωπικό και εργασιακό επίπεδο, με μικρές, διαδοχικές κινήσεις, μπορεί να λειτουργήσει προσθετικά στην υποστήριξη των προτεινόμενων αλλαγών.

Στον πρώτο χρόνο εισαγωγής του προγράμματος υποστήριξε την αναγκαιότητα ενημέρωσης των εκπαιδευτικών του σχολείου και εφαρμογής του, σε μικρή έκταση, στις τάξεις, ώστε όλοι οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να συμμετέχουν και οι μαθητές να μην προβληματίζονται. Περιγράφοντας τη διαδικασία υλοποίησης του προγράμματος ορίστηκε ότι στο τέλος κάθε μήνα οι ομάδες των εκπαιδευτικών να συζητούν για τα θετικά ή

αρνητικά που προέκυπταν και να αναπροσαρμόζουν τα μέσα και τις μεθόδους που έχουν χρησιμοποιηθεί.

Διευκρίνισε ότι κατά το δεύτερο έτος υλοποίησης των αλλαγών στη σχολική μονάδα θα αξιολογηθεί το επίπεδο ενσωμάτωσής τους στη σχολική πραγματικότητα από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να γίνουν οι απαραίτητες παρεμβάσεις και διορθωτικές κινήσεις, έπειτα από συζήτηση και ανταλλαγή απόψεων.

Ο διευθυντής προσκάλεσε όλους τους εκπαιδευτικούς να εκφράσουν τη θέση τους, τις διαφωνίες τους, τις αντιθέσεις τους, να είναι συμμέτοχοι και να δεσμευτούν προσωπικά για την προσπάθεια που αποφάσισε η πλειονότητα του συλλόγου, εμπνέοντας, συντονίζοντας τις ομάδες και λειτουργώντας ως συνδετικός κρίκος μεταξύ τους, ελέγχοντας τις πραγματοποιηθείσες εργασίες και την τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων.

Αντιστάσεις στην εισαγωγή καινοτομίας

Η εισαγωγή αλλαγών στη σχολική κοινότητα ενδέχεται να δημιουργήσει αντιδράσεις, αντιπαραθέσεις, συγκρούσεις και να διαταράξει την ισορροπία του σχολικού περιβάλλοντος (Μπόκολα & Μπαγάκης, 2017:295).

Ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας, όταν μάλιστα εφαρμόζεται για αρκετά χρόνια, έχει γίνει συνήθεια που δεν επιθυμούν κάποιοι εκπαιδευτικοί να απεμπολήσουν. Αντιστέκονται στην αλλαγή, στο διαφορετικό, οχυρώνονται στις δικές τους παραδοχές και απόψεις δείχνοντας επιφυλακτικότητα, ακόμη και άρνηση, να συμμετέχουν σε μια νέα προσπάθεια. Σε αυτές τις περιπτώσεις, χρησιμοποιούνται λεκτικά και μη λεκτικά μηνύματα για να γίνει αντιληπτή η δυσφορία τους και η άρνηση για συμμετοχή (Herrera, 1995:24; Πολυζοπούλου, 2018:1134). Τέτοιες αντιδράσεις ενθαρρύνονται και από το ελληνικό, συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό μοντέλο διοίκησης με τις αγκυλώσεις και τις στρεβλώσεις του (Λαΐνας, 1993:255; Μπόκολα & Μπαγάκης, 2017:295). Επίσης, οι συχνές μετακινήσεις του εκπαιδευτικού προσωπικού, λόγω μεταθέσεων, τοποθετήσεων, αποσπάσεων, δημιουργούν μια ασυνέχεια σε προγραμματισμένες αλλαγές, καθώς είναι δύσκολο να ενημερωθούν και να εξοικειωθούν με αυτές.

Αρκετές φορές οι παγιωμένες αντιλήψεις και οι εγωιστικές συμπεριφορές δυναμιτίζουν την ατμόσφαιρα και δεν επιτρέπουν τη θέαση των καταστάσεων από διάφορες οπτικές. Υπάρχει αντίσταση μόνο και μόνο για την αντίσταση, και δεν είναι σπάνιες οι περιπτώσεις που προτάσσονται προσωπικά μικροσυμφέροντα. Μάλιστα, όσο κλιμακώνεται η διαφωνία και εξελίσσεται η σύγκρουση, οι αντιμαχόμενες πλευρές δεν υποχωρούν, καθώς υπάρχει το διακύβευμα της προσωπικής νίκης και σπαταλάται ενέργεια μόνο για τη σύγκρουση. Όμως, και οι δύο πλευρές έχουν να χάσουν από μια τέτοια συμπεριφορά (Everard & Morris, 1999:120).

Στα συλλογικά όργανα αναπτύσσεται μια δυναμική αλληλεπίδραση μεταξύ ανθρώπων με κοινά ενδιαφέροντα και επιδιώξεις. Δημιουργούνται ομάδες για εκπαιδευτικούς ή ιδεολογικούς λόγους που έρχονται σε αντίθεση μεταξύ τους. Όταν, μάλιστα, υπεισέρχεται το προσωπικό στοιχείο ή το στοιχείο της κυριαρχίας, η σύγκρουση είναι προ των πυλών (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008β:96).

Επιπρόσθετα, κάθε άτομο αποτελεί μια διαφορετική πολυεπίπεδη και πολυσχιδή προσωπικότητα, με τις δικές του αξίες, απόψεις, εμπειρίες, συμπεριφορές, γνώσεις, προσδοκίες και φιλοδοξίες που προσπαθεί να ικανοποιήσει σε προσωπικό, επαγγελματικό και κοινωνικό επίπεδο. Υπάρχουν περιπτώσεις που κάποιος μπορεί να θεωρηθεί θιγμένος από τον ρόλο που έχει αναλάβει ή ότι δεν του δίνεται η απαραίτητη σημασία και νιώθει παραγκωνισμένος. Όταν αυτά δεν εκπληρώνονται στο μέτρο που επιθυμεί, είναι πιθανό να δημιουργηθεί μια πηγή σύγκρουσης (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008β:96).

Οι εκπαιδευτικοί ως ενήλικες εκτός από τον επαγγελματικό χώρο που δραστηριοποιούνται πρέπει να ανταποκριθούν και σε άλλους ρόλους που έχουν σχέση με τις οικογενειακές και κοινωνικές υποχρεώσεις τους. Ο περιορισμένος χρόνος που διαθέτουν τους στερεί το δικαίωμα να ασχοληθούν και με δραστηριότητες που δεν γνωρίζουν καλά

και υπάρχει ο φόβος και η αβεβαιότητα αν θα τα καταφέρουν. Έτσι, αποφεύγουν την εμπλοκή και δραστηριοποίησή τους.

Άρση των εμποδίων από τον διευθυντή

Συχνό φαινόμενο είναι να δημιουργούνται αντιδράσεις και εμπόδια κατά την εισαγωγή καινοτομιών. Ο διευθυντής θα πρέπει να έχει προετοιμαστεί για ένα τέτοιο ενδεχόμενο και με κατάλληλους χειρισμούς και ευελιξία να αποσοβήσει τις αντιδράσεις, προτάσσοντας το συμφέρον του σχολείου, απαλλαγμένος από δογματισμούς και εγωιστικές συμπεριφορές (Παπακωνσταντίνου, 2008:237). Με ικανότητα οφείλει να διαχειριστεί την κατάσταση και να κατευθύνει τις αλλαγές σε επιθυμητό επίπεδο (Everard et al., 2004).

Βέβαια, οι διαφορετικές απόψεις σε μια ομάδα ανθρώπων είναι κομμάτι της ζωής και δείχνουν ενδιαφέρον και κατάθεση του διαφορετικού. Δε σημαίνουν απαραίτητα μόνο σύγκρουση, αλλά και σύνθεση και διατύπωση προτάσεων με επιχειρήματα και σύνεση (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008α:319). Στη περίπτωση αυτή ο διευθυντής πρέπει να αντιλαμβάνεται πιθανά σημεία συγκρούσεων και να ξεχωρίζει τις περιπτώσεις που μπορούν να συμβάλλουν θετικά για τον οργανισμό και την πρόοδό του ή να προκαλέσουν έντονες διαφωνίες και προβλήματα (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008β:95). Είναι σημαντικό να μην αναβάλλει τα προβλήματα που δημιουργούνται ή να τα προσπερνά. Σε περιπτώσεις που το κλίμα της ομάδας δεν είναι θετικό, ο διευθυντής ως ο εγγυητής του πλαισίου και εκφραστής της ομάδας, με αποφασιστικότητα οφείλει να προσανατολίζει τα μέλη της προς το επιτελούμενο έργο (Γκιάστας, 2008:263), με προσήνεια να ακούει τις θέσεις των συνομιλητών του και με αίσθηση του χιούμορ να αποφορτίζει την ένταση που πιθανό να προκληθεί.

Για την εισαγωγή και βιωσιμότητα της καινοτομίας καλό είναι ο διευθυντής να αποκαταστήσει την προβληματική επικοινωνία μιας ομάδας και να καλλιεργεί εποικοδομητικές σχέσεις με τις υπόλοιπες και το σύνολο, αξιοποιώντας τους υπεύθυνους των ομάδων ως εξισορροπητικά στοιχεία (Γκιάστας, 2008:252). Όλες οι ομάδες πρέπει να συνεργάζονται και τα μέλη τους να εκφράζουν τις απόψεις, αλλά και τα συναισθήματά τους. Ο διευθυντής είναι αυτός που αφουγκράζεται τον παλμό της ομάδας και δημιουργεί συνθήκες ενεργούς εμπλοκής και συμμετοχής στη διαδικασία και τη λήψη αποφάσεων, καθοριστικής σημασίας, για να αισθάνονται τα άτομα μέρος του συνόλου, που λαμβάνει υπόψη τη γνώμη τους και υπάρχει το συναίσθημα του ανήκειν (Γκιάστας, 2008:256; Fullan, 2016). Άλλωστε, όλα τα άτομα είναι σημαντικά για τη συνοχή και λειτουργία της ομάδας και τη δημιουργία ομαδικής κουλτούρας.

Στον εκπαιδευτικό οργανισμό ο διευθυντής με τη συνεργασία του εκπαιδευτικού προσωπικού θα προσπαθήσει να επιτύχει το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα. Σημαντικό είναι με τη στάση του, την ακεραιότητά του, την αυτοπεποίθησή του και τις γνώσεις του να πείσει τους συναδέλφους του για την καινοτομία, για το καινούργιο που θα εισφέρουν, εργαζόμενοι συλλογικά (Παπακωνσταντίνου, 2008:240). Επίσης, λειτουργώντας με δικαιοσύνη απέναντι προς όλους και επαινώντας τις θετικές κινήσεις, αναγνωρίζει την προσπάθειά τους και συμβάλλει στην επίλυση των προβλημάτων και την υλοποίηση της αλλαγής (Everard & Morris, 1999:120).

Ο διευθυντής, που βρίσκεται στο πλευρό των εκπαιδευτικών και λειτουργεί υποστηρικτικά, μπορεί να τονώσει την αυτοπεποίθησή τους, για να ανακαλύψουν πλευρές του εαυτού τους που και οι ίδιοι δεν γνωρίζανε. Άλλωστε, ο κάθε άνθρωπος μαθαίνει με τον δικό του τρόπο, στηριζόμενος στην εμπειρία και τις γνώσεις που διαθέτει και, μάλιστα, αναζητά να ικανοποιήσει εσωτερικές ανάγκες, που έχουν να κάνουν με την αυτονομία και την αυτοεκπλήρωση (Κόκκος, 2008:44).

Συμπεράσματα

Κάθε προσπάθεια για υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων σε μία σχολική μονάδα για να επιτύχει και να είναι βιώσιμη χρειάζεται τη συλλογική προσπάθεια και υποστήριξη των

εκπαιδευτικών. Στην προκειμένη περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί με την ενθάρρυνση και κινητοποίηση του διευθυντή, θα αναπτύξουν ψηφιακές δεξιότητες που θα συνδράμουν τη διδακτική πρακτική, θα ανανεώσουν το ενδιαφέρον τους για την εργασία τους και θα εξωτερικεύσουν κρυμμένους πόρους και ενέργεια για την υλοποίησή τους. Ο δρόμος που θα ακολουθήσουν δε θα είναι εύκολος. Θα υπάρχουν εμπόδια και συγκρούσεις, που με την κατάλληλη ενίσχυση και ανατροφοδότηση από τον διευθυντή του σχολικού οργανισμού, θα επιτευχθεί ένα θετικό κλίμα αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, με κύριο άξονα την καλλιέργεια και ανάπτυξη των ικανοτήτων και των ταλέντων μαθητών και εκπαιδευτικών μέσα από την αναζήτηση της νέας γνώσης και τη σύνδεσή της με το κοινωνικό περιβάλλον, διαμορφώνοντας κουλτούρα αλλαγής και καινοτομίας στη σχολική κοινότητα. Με τον τρόπο αυτόν, οι εκπαιδευτικοί θα αισθάνονται ότι ο εργασιακός τους χώρος, με τη βοήθεια της τεχνολογίας, απέκτησε προστιθέμενη αξία, θα αντλούν ευχαρίστηση και ικανοποίηση από την εργασία τους και με ενθουσιασμό θα στοχεύουν στη βελτίωση των διδακτικών πρακτικών και της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου.

Αναφορές

Cachia, R., Ferrari, A., Ala-Mutka, K., & Punie, Y. (2010). *Creative learning and innovative teaching: final report on the study on creativity and innovation in education in EU member states.* Seville: Joint Research Center.

Edmonts, R. (1979). Effective schools for the urban poor. *Educational Leadership*, *37(1)*, 15-24.

Everard, K.B., Morris, G., & Wilson, I. (2004). *Effective school management*, 4th edition. London: Chapman Publishing.

Everard, K., & Morris, G. (1999). *Αποτελεσματική εκπαιδευτική διοίκηση* (μτφ. Δ. Κίκιζας). Πάτρα: ΕΑΠ.

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*. New York: Teachers College Press.

Herrera, T. (1995). *Teacher change in the staff development setting: case studies of three middle school teachers of mathematics*. Presented in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree Doctor of Philosophy in the Graduate School of the Ohio State University.

Sharples, M., Adams, A., Alozie, N., Ferguson, R., FitzGerald, E., Gaved, M., McAndrew, P., Means, B., Remold, J., Rienties, B., Roschelle, J., Vogt, K., Whitelock, D., & Yarnall, L. (2015). *Innovating Pedagogy 2015: Open University Innovation Report 4*. Milton Keynes: The Open University.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008α). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Έλλην.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008β). Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης (Επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική* (σσ. 71-118), τόμ. Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). *Εξουσία και οργάνωση-διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος.* Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α. Λιβάνη.

Γιαννακάκη, Μ. Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο: Α. Καψάλης (Επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 243-276). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Γκιάστας, Ι. (2008). Ομάδα εκπαιδευομένων. Στο: Δ. Βαϊκούση, Ι. Βαλάκας, Ε. Γιαννακοπούλου, Ι. Γκιάστας, Α. Κόκκος, & Ά. Τσιμπουκλή (Επιμ.), *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων, Εκπαιδευτικές μέθοδοι-Ομάδα εκπαιδευομένων* (σσ. 221-278), τόμ. Δ΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική αλλαγή - Μεταρρύθμιση - Καινοτομία. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Β. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης,

Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική διοίκηση και Πολιτική, (σελ. 165-211), τόμ. Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κόκκος, Α. (2008). *Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων. Θεωρητικές προσεγγίσεις*. Τόμος Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως οργανισμός. Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Β. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης, *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική διοίκηση και Πολιτική*, (σελ. 27-50), τόμ. Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κυριακώδη, Δ., & Τζιμογιάννης Α. (2015). Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, *8(3)*, 123-151.

Λαΐνας, Α. (1993). Διοίκηση της εκπαίδευσης και αναλυτικά προγράμματα: Η θεσμοθέτηση της αποκέντρωσης και της ευρύτερης συμμετοχής. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 19*, 254-294.

Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο νέο Λύκειο. Βιβλίο Εκπαιδευτικού*, Πάτρα: ΙΤΥΕ-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

Μαυροσκούφης, Δ. (2002) . Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα. *Νέα Παιδεία*, *103*, 16-23.

Μπόκολα, Γ., & Μπαγάκης, Γ. (2017). Η διαχείριση από τους εκπαιδευτικούς και την ηγεσία των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των συγκρούσεων που προκαλούν οι εκπαιδευτικές αλλαγές. Στο: Σ. Γκιόση, Ε. Βαλκάνος, & Α. Οικονόμου (Επιμ.), *Σχολική ηγεσία και εκπαιδευτικοί οργανισμοί* (σσ. 284-296). Πρακτικά 1ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου, Εκπαιδευτική ηγεσία, αποτελεσματική διοίκηση και ηθικές αξίες, 24-26 Νοεμβρίου 2017. Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Στο: Ζ. Παπαναούμ (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης: Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 231-240), Θεσσαλονίκη: Π.Ι.-Α.Π.Θ.

Πολυζοπούλου, Α. (2018). Εισαγωγή καινοτομιών στις σχολικές μονάδες: η στάση των εκπαιδευτικών και ο ρόλος του/της διευθυντή/ριας. *Χώροι για το Παιδί ή Χώροι του Παιδιού;*, *1*, 1133-1149.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Στρατηγικός Σχεδιασμός σε επίπεδο Σχολικής Μονάδας: Μια μελέτη περίπτωσης

Σιούλη Στυλιανή
Φιλόλογος-Δασκάλα, 1ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης (Εντ. ΑΠΘ),
sioulisa@auth.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης και έχει ως σκοπό την παρουσίαση ενός στρατηγικού σχεδιασμού στο επίπεδο συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και την καταγραφή των δυνατοτήτων και των αδυναμιών της, στο πλαίσιο αντιμετώπισης των απειλών και των κινδύνων και αξιοποίησης των ευκαιριών του περιβάλλοντος, ώστε το σχολείο να γίνει πιο αποτελεσματικό και να συνεχιστεί απρόσκοπτα το όραμα και η αποστολή του. Αξιοποιήθηκε το μεθοδολογικό εργαλείο στρατηγικού σχεδιασμού S.W.O.T. (Dobson & Starkey, 1994) και οι ημι-δομημενες συνεντεύξεις με εκπαιδευτικούς για την καταγραφή των δυνατοτήτων και των αδυναμιών της σχολικής μονάδας και την αντιμετώπιση των απειλών και των κινδύνων αξιοποιώντας τις ευκαιρίες του περιβάλλοντος, ώστε το σχολείο να γίνει πιο αποτελεσματικό και να συνεχιστεί απρόσκοπτα το όραμα και η αποστολή του. Η σημαντικότητα της παρούσας μελέτης έγκειται στα πρακτικά και θεωρητικά στοιχεία που αναλύονται και δίνουν τη δυνατότητα αξιοποίησης από άλλες σχολικές μονάδες.

Λέξεις κλειδιά: στρατηγικός σχεδιασμός, σχολική μονάδα, Swot Analysis

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία μελέτη περίπτωσης και έχει ως σκοπό την παρουσίαση ενός στρατηγικού σχεδιασμού σε επίπεδο συγκεκριμένης σχολικής μονάδας. Για τον λόγο αυτόν παρουσιάζονται το πλαίσιο του στρατηγικού σχεδιασμού στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα στο επίπεδο σχολικής μονάδας, ο ρόλος του οράματος και της αποστολής της σχολικής μονάδας, η αξιοποίηση του μεθοδολογικού εργαλείου στρατηγικού σχεδιασμού S.W.O.T. (Dobson & Starkey, 1994) και παρατίθενται αναλυτικά οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα πλεονεκτήματα, τις αδυναμίες, τις ευκαιρίες και τις απειλές της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας.

Η σημαντικότητα της παρούσας μελέτης έγκειται στα πρακτικά και θεωρητικά στοιχεία που αναλύονται και δίνουν τη δυνατότητα αξιοποίησης από άλλες σχολικές μονάδες. Πιο συγκεκριμένα δίνεται η δυνατότητα συσχετισμού των πληροφοριών που παίρνει από το περιβάλλον (δυνατότητες, αδυναμίες με τις ευκαιρίες και τις απειλές) καθώς και η δυνατότητα αξιοποίησης των ευρημάτων προς όφελος των σχολικών οργανισμών υιοθετώντας πρόσφορες στρατηγικές ανάπτυξης.

Στρατηγικός σχεδιασμός και το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα χαρακτηρίζεται από υψηλό βαθμό συγκεντρωτισμού. Ως συγκεντρωτικά συστήματα θεωρούνται εκείνα τα συστήματα στα πλαίσια των οποίων η λειτουργία όλων των κρατικών υπηρεσιών ρυθμίζεται από την κεντρική εξουσία. Πιο συγκεκριμένα, ούλα τα θέματα της διοίκησης που αφορούν είτε στο κέντρο είτε στην περιφέρεια χειρίζονται από τα κεντρικά διοικητικά όργανα. Όλες οι διοικητικές υποθέσεις αποτελούν αρμοδιότητα της κεντρικής διοίκησης (Σαΐτης, 1992).

Αρκετές έρευνες έχουν γίνει πάνω στον τρόπο διοίκησης της εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα σύμφωνα με τους Ανδρέου και Παπακωνσταντίνου (1994) χαρακτηρίζεται αρκετά πολύπλοκο εξαιτίας των διαφόρων μεγάλων και πολλών δομών, κατατάσσοντάς το στις ανταποκρίσεις των μηχανιστικών γραφειοκρατικών μοντέλων.

Ταυτοχρόνως, το Υπουργείο Παιδείας εν έτει 2020 δεν παραπέμπει σε ένα στρατηγικό πρόγραμμα με σαφές όραμα, καθαρούς στόχους και μετρήσιμους δείκτες παρακολούθησης της προόδου, αναφορικά με τον προσδοκώμενο στόχο, το σχέδιο υλοποίησης με προϋπολογισμό και τις πηγές χρηματοδότησης. Δεν περιγράφεται ο απώτερος στόχος, ούτε και οι επιμέρους μετρήσιμους στόχοι, ώστε ολόκληρη η κοινωνία να συμμετάσχει στην επίτευξη τους και η Ελλάδα να επιδείξει πρόοδο ως προς τους στόχους 2030 (Ηνωμένα Έθνη, 2015).

Τα όρια του σχεδιασμού - προγραμματισμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Σε σχολικό επίπεδο, φυσικό επακόλουθο της παραπάνω ασάφειας του οράματος είναι η έλλειψη ενός κοινού κινητήριου μοχλού για τη μετά τη δημοσιονομική κρίση και μετά την πανδημία εποχή, για την συμμετοχή στην 4η βιομηχανική επανάσταση, τη βιώσιμη ανάπτυξη για ευημερία και καλύτερη ζωή σύμφωνα με τους στόχους του 2030.

Ο/Η διευθυντής/ντρια και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας καλούνται να πραγματοποιήσουν τον σχεδιασμό-προγραμματισμό, ο οποίος αναφέρεται κυρίως σε θέματα καταμερισμού της εργασίας και της οργάνωσης της σχολικής ζωής. Συγκεκριμένα, ο/η διευθυντής/ντρια του σχολείου, ως υπεύθυνος/η για την ομαλή λειτουργιά της σχολικής μονάδας και τον συντονισμό της σχολικής ζωής, πρέπει με την έναρξη της σχολικής χρονιάς να ερευνήσει και να προγραμματίσει τις μελλοντικές δραστηριότητες του σχολείου, κατά τρόπο που να οδηγούν στην κατεύθυνση υλοποίησης των αντικειμενικών σκοπών του ιδρύματος (Σαΐτης, 2008).

Η δυνατότητα άσκησης στρατηγικού σχεδιασμού σε επίπεδο σχολικής μονάδας συνδέεται στενά με τον βαθμό αυτονομίας της σχολικής μονάδας. Όσο πιο αυτόνομη είναι μια σχολική μονάδα, τόσο πιο απαραίτητος και ουσιαστικότερος είναι ο μακροχρόνιος σχεδιασμός (Κατσαρός, 2008). Ο στρατηγικός σχεδιασμός και η δράση που αναπτύσσεται στα πλαίσιά του αναβαθμίζει και ενισχύει την αυτονομία της σχολικής μονάδας ακόμα και στα συγκεντρωτικά συστήματα όπως είναι το Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. Η εμπειρία αλλά και πολλές έρευνες έχουν δείξει ότι οι σχολικές μονάδες που αναπτύσσουν δράσεις σχεδιασμού του μέλλοντος απολαμβάνουν διαφορετικό βαθμό αυτονομίας ακόμα και μέσα σε ένα συγκεντρωτικό σύστημα (Hoy and Miskel, 2013).

Σύμφωνα και με τον Λαΐνα (2000), η διαμόρφωση στρατηγικού προγραμματισμού στο επίπεδο της σχολικής μονάδας προϋποθέτει σημαντικό βαθμό αυτονομίας. Μια τέτοιου βαθμού αυτονομία θα σήμαινε την υιοθέτηση ενός αποκεντρωτικού συστήματος και τη θεμελίωση αυτού σε δημοκρατικές αρχές, με βάση τη συνεργασία και τη συμμετοχή όλων των εμπλεκομένων. Αυτή η μορφή αυτονομίας, εξάλλου, απαιτεί μια μορφή οργάνωσης της σχολικής μονάδας που θα είναι εύκαμπτη και ευέλικτη, για να μπορεί να ανταποκρίνεται και να προσαρμόζεται εύκολα στις συνεχώς μεταβαλλόμενες απαιτήσεις της σύγχρονης κοινωνίας (Ανδρέου & Παπακωνσταντίνου, 1994).

Καταληκτικά, δεδομένου του συγκεντρωτικού χαρακτήρα του εκπαιδευτικού μας συστήματος, η δυνατότητα εφαρμογής του στρατηγικού σχεδιασμού από τις σχολικές μονάδες περιορίζεται σημαντικά. Παρόλα αυτά η εφαρμογή ενός τοπικής εμβέλειας στρατηγικού σχεδιασμού που θα συνάδει με τον κεντρικό στρατηγικό σχεδιασμό, θα λαμβάνει υπόψη τις ιδιαίτερες συνθήκες και τις ανάγκες της σχολικής μονάδας, αναβαθμίζει και ενισχύει εκ των πραγμάτων την αυτονομία των σχολικών μονάδων ακόμα και στα συγκεντρωτικά συστήματα (Καράλης, 2007).

Η αξιοποίηση του μεθοδολογικού εργαλείου Swot Analysis

Η ανάλυση S.W.O.T. (Dobson & Starkey, 1994) αποτελεί ένα πολύ σημαντικό εργαλείο με τη βοήθεια του οποίου γίνεται η επιλογή της πιο κατάλληλης στρατηγικής την οποία θα οργανώσει και θα εφαρμόσει μια επιχείρηση. Η ανάλυση αυτή πραγματοποιείται από τα στελέχη της επιχείρησης και περιλαμβάνει την εσωτερική ανάλυση, δηλαδή την ανάλυση των δυνάμεων (ισχυρών σημείων) και των αδυναμιών που διαθέτει η επιχείρηση και έχουν

να κάνουν κυρίως με τη δομή, τους πόρους και την κουλτούρα της. Επιπλέον, περιλαμβάνει και την εξωτερική ανάλυση, την ανάλυση δηλαδή των ευκαιριών και των απειλών που παρουσιάζονται στο εξωτερικό περιβάλλον της και που αυτή καλείται να αντιμετωπίσει.

Η ανάλυση S.W.O.T μπορεί να αποτελέσει ένα πολύ σημαντικό εργαλείο για τις επιχειρήσεις που τα τελευταία χρόνια έχει επεκταθεί και στις σχολικές μονάδες. Επομένως ο σχεδιασμός σε επίπεδο σχολικής μονάδας, ο οποίος θα συνάδει με τον κεντρικό σχεδιασμό του Υπουργείου Παιδείας, εναρμονίζοντας τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά και τις ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδας με τις ανάγκες της σχολικής κοινότητας, λαμβάνοντας υπόψη τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της, αντιμετωπίζοντας τις απειλές και τους κινδύνους και αξιοποιώντας τις ευκαιρίες του περιβάλλοντος, μπορεί να βοηθήσει το σχολείο να γίνει πιο αποτελεσματικό, ώστε να μπορεί να ανταποκρίνεται κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο στις ανάγκες των μαθητών/τριων, αλλά και της ευρύτερης κοινότητας (Καράλης, 2007).

Όραμα και αποστολή ενός σχολικού οργανισμού

Ο στρατηγικός σχεδιασμός ξεκινά με τη διαμόρφωση του οράματος της σχολικής μονάδας ύστερα από μια πρώτη επαφή με τους εμπλεκόμενους φορείς. Κατά τους Olsen και Eadie (1982) βασικό στοιχείο του στρατηγικού σχεδιασμού αποτελεί ο καθορισμός του οράματος από τον οργανισμό κάτι που τον βοηθά μέσω της πρόγνωσης μιας μελλοντικής κατάστασης να οραματίζεται στόχους. Το όραμα ουσιαστικά δίνει απάντηση στην ερώτηση «πού θέλουμε να είμαστε και τι είδους οργάνωση θέλουμε να είμαστε στο μέλλον» (Davies, 2014).

Για να είναι αποτελεσματικό ένα όραμα θα πρέπει να είναι κοινό, να διασφαλίζει τη δέσμευση των μελών της οργάνωσης και να έχει προκύψει μέσα από συμμετοχικές διαδικασίες διαλόγου και συζήτησης στα πλαίσια ποιοτικών επαγγελματικών και προσωπικών σχέσεων που βασίζονται στην εμπιστοσύνη (Τσιάκκιρος Α., 2015).

Η δήλωση αποστολής της σχολικής μονάδας

Κάθε οργανισμός, έχει έναν σκοπό που δικαιολογεί την ύπαρξή του και εκφράζεται μέσα από τη «δήλωση» της αποστολής του. Έτσι, κάθε σχολείο με τη «δήλωση» της αποστολής του εκφράζει τον σκοπό της λειτουργίας του ο οποίος τον κάνει να ξεχωρίζει από άλλες σχολικές μονάδες. Ουσιαστικά κάθε σχολική μονάδα, μέσω της αποστολής της καταγράφει τους σκοπούς, εξηγεί τους συνολικούς στόχους, τη φιλοσοφία της και τις βασικές στρατηγικές που ακολουθεί προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της. Οι στόχοι που προκύπτουν από τη δήλωση αποστολής, αποτελούν την έκφραση των επιθυμητών και μετρήσιμων αποτελεσμάτων που επιδιώκει να επιτύχει η εκπαιδευτική μονάδα. Οι στόχοι θα πρέπει να είναι προκλητικοί, μετρήσιμοι, συνεπείς, λογικοί, ξεκάθαροι και να έχουν συγκεκριμένο χρονοδιάγραμμα (Johnson G., Scholes K., Whittington, R. 2005).

Το όραμα και η αποστολή του 1ου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης

Το 1ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης (Εντ. ΑΠΘ) είναι ένα δημόσιο σχολείο το οποίο μέσω των εκπαιδευτικών υπηρεσιών που παρέχει έχει ως σκοπό την παρακίνηση των μαθητών/τριων στην αναγνώριση των δυνατοτήτων τους και η δημιουργία ενός περιβάλλοντος μέσα στο οποίο τα παιδιά δραστηριοποιούνται και μαθαίνουν, ενώ ταυτοχρόνως επιτυγχάνεται η πρόσκτηση των απαραίτητων δεξιοτήτων του 21ου αιώνα μέσω της διερευνητικής-ανακαλυπτικής μάθησης, με απώτερο στόχο τη δημιουργία ενεργών, υπεύθυνων και ευτυχισμένων πολιτών στο πλαίσιο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Η καινοτομία που προσφέρει σε σύγκριση με τα υπόλοιπα εκπαιδευτικά ιδρύματα είναι η εκπαίδευση φοιτητών ως μελλοντικών εκπαιδευτικών στο πλαίσιο πρακτικών ασκήσεων που υλοποιούνται στο σχολείο και η μεγαλύτερη αυτονομία του σχολικού οργανισμού στο σχεδιασμό και στην εφαρμογή καινοτόμων δράσεων στα πλαίσια του σχολικού

προγράμματος, αλλά και του εξωσχολικού προγράμματος (λειτουργία ομίλων μετά το πέρας του σχολικού ωραρίου).

Όραμα του 1ου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης, όπως διαμορφώθηκε και ορίστηκε τον Οκτώβριο του 2020 είναι να αποτελέσει ένα σχολείο το οποίο θα προσφέρει ποικίλες και ολοκληρωμένες γνώσεις επιπέδου καλλιεργώντας παράλληλα τις απαραίτητες ικανότητες και δεξιότητες που είναι αναγκαίες για μια δημιουργική σταδιοδρομία. Η κύρια αποστολή της μονάδας είναι να υιοθετεί δημιουργικές ιδέες, να εμπνέει το αίσθημα υποχρέωσης προς το κοινωνικό σύνολο και την ανθρωπότητα καθώς και να βοηθά τους/τις μαθητές/τριες να ανακαλύπτουν τις ιδιαίτερες ικανότητες και τα ταλέντα τους εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος. Καίριος στόχος του είναι η συνεχής βελτίωση των εκπαιδευτικών υπηρεσιών και η υιοθέτηση νέων προσεγγίσεων και στρατηγικών μάθησης θέτοντας πάντα προτεραιότητα τους/τις μαθητές/τριες και την ανθρωπότητα εν γένει.

Ο σκοπός της έρευνας

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η παρουσίαση ενός στρατηγικού σχεδιασμού στο επίπεδο συγκεκριμένης σχολικής μονάδας και η καταγραφή των δυνατοτήτων και των αδυναμιών της, στο πλαίσιο αντιμετώπισης των απειλών και των κινδύνων και αξιοποίησης των ευκαιριών του περιβάλλοντος, ώστε το σχολείο να γίνει πιο αποτελεσματικό και να συνεχιστεί απρόσκοπτα το όραμα και η αποστολή του.

Ερευνητικά ερωτήματα

Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για τη διαδικασία στρατηγικού σχεδιασμού μιας σχολικής μονάδας;

Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για πλεονεκτήματα, αδυναμίες, ευκαιρίες και απειλές της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας;

Ποιες είναι οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας για τους στρατηγικούς στόχους στο πεδίο των εκπαιδευτικού και μαθητικού δυναμικού και της εκπαιδευτικής/παιδαγωγικής διαδικασίας;

Συμμετέχοντες/ουσες

Στην έρευνα συμμετείχαν εθελοντικά 6 εκπαιδευτικοί του σχολείου εκ των οποίων όλες ήταν γυναίκες. Από τις συμμετέχουσες οι δύο αποτελούν στελέχη διοίκησης του σχολείου με 2 περίπου χρόνια διοικητική υπηρεσία και 8ετη εκπαιδευτική θητεία στο σχολείο, ενώ οι υπόλοιπες 4 εκπαιδευτικοί με 8ετή θητεία στο σχολείο. Η ηλικία τους κατά μέσο όρο κυμαίνεται στα 47 έτη. Ως προς το επίπεδο σπουδών οι μισές ήταν κάτοχοι διδακτορικού τίτλου, ενώ οι άλλες μισές κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών.

Μεθοδολογική προσέγγιση

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε στο πλαίσιο της παρούσας έρευνας είναι η μελέτη περίπτωσης (case study). Μελέτη περίπτωσης είναι η μελέτη ενός περιστατικού εν εξελίξει (

Adelman, C., Jenkins, D., & Kemmis, S. (1976). Re-thinking case study: notes). Η μελέτη περίπτωσης αφορά τη λεπτομερή εξέταση ή παρατήρηση ενός υποκειμένου ή μιας ομάδας υποκειμένων χωρίς περιορισμό στη διεξαγωγή της. Για το λόγο αυτό θεωρείται μια ερευνητική στρατηγική που καθοδηγεί τον ερευνητή στη διεξαγωγή της έρευνάς του. Περιλαμβάνει τη χρήση ποιοτικών και ποσοτικών μεθόδων για τη συλλογή δεδομένων. Η μελέτη περίπτωσης ενδιαφέρεται πρωταρχικά για την αλληλεπίδραση των παραγόντων και των γεγονότων, και όπως έχουν δηλώσει οι Nisbet, J. D., & Watt, J. (1980). Case Study. Rediguide 26. Nottingham,, «ορισμένες φορές αρκεί να πάρουμε ένα συγκεκριμένο περιστατικό και θα έχουμε μια ολόκληρη εικόνα αυτής της αλληλεπίδρασης».

Μέσο συλλογής των δεδομένων

Πραγματοποιήθηκε συνέντευξη μέσω Skype με στόχο τη συγκέντρωση πληροφοριών και τη συλλογή δεδομένων, ώστε να γίνει στη συνέχεια έλεγχος των ερμηνειών. Η συνέντευξη διέπεται από ευελιξία και από αμεσότητα στην επικοινωνία.

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκε η ημι-δομημένη (ημι-κατευθυντική) συνέντευξη με συμμετέχοντες/ουσες εκπαιδευτικούς του 1ου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης. Πιο συγκεκριμένα, υπήρχαν συγκεκριμένες θεματικές ερωτήσεις που αφορούσαν στους στρατηγικούς στόχους που είχαν τεθεί, στην καταγραφή των δυνατοτήτων και των αδυναμιών της σχολικής μονάδας καθώς και στην αντιμετώπιση των απειλών και των κινδύνων αξιοποιώντας τις ευκαιρίες του περιβάλλοντος, ώστε το σχολείο να γίνει πιο αποτελεσματικό. Η σειρά των ερωτήσεων διαμορφώθηκε ανάλογα με τη ροή του διαλόγου. Κύρια πλεονεκτήματα της μεθόδου αυτής είναι η δυνατότητα προσαρμογής των ερωτήσεων στον ερωτώμενο, η αύξηση του αυθορμητισμού του ερωτώμενου και η μείωση της παρέμβασης της συνεντεύκτριας. Ταυτόχρονα επιτυγχάνεται ο εμπλουτισμός με διευκρινιστικές ερωτήσεις και η διερεύνηση και εμβάθυνση πέρα από τα προκαθορισμένα ερωτήματα.

Πριν τη διενέργεια της συνέντευξης, εξηγήθηκε από την ερευνήτρια ο σκοπός της συνέντευξης, διαβεβαιώθηκε ο εμπιστευτικός της χαρακτήρας και ζητήθηκε η άδεια ηχογράφησης. Εν συνεχεία, ακολούθησαν κάποιες φιλικές ερωτήσεις στην αρχή, ώστε να νιώσουν πιο άνετα οι συμμετέχουσες και στη συνέχεια ακολούθησε το κυρίως σώμα των ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις που δομήθηκαν ήταν διαμορφωμένες με τέτοιο τρόπο, ώστε να μην είναι κατευθυντικές και να έχουν μία φυσική ροή. Η συνεντεύκτρια προσπάθησε να δημιουργήσει κατά τη συνέντευξη τις συνθήκες, ώστε να εκφραστούν ελεύθερα και αυθόρμητα. Οι ερωτώμενες απάντησαν αβίαστα, χωρίς αυστηρή λεκτική διατύπωση και χωρίς συγκεκριμένη σειρά εκφοράς στα ερωτήματα. Σε αυτό συνέβαλε σημαντικά και η διαπροσωπική σχέση της συνεντεύκτριας που είχε αναπτυχθεί με τις συντευξιαζόμενες.

Οι συνεντεύξεις που διενεργήθηκαν αποσκοπούσαν στην εμβάθυνση και αναζήτηση ποιοτικών στοιχείων και δεδομένων σχετικών με ζητήματα της ερευνητικής μελέτης.

Οι ερωτήσεις της ημι-δομημένης συνέντευξης, αφού χωρίσθηκαν σε ομάδες, αναλύθηκαν ποιοτικά με τη βοήθεια των μεθόδων ανάλυσης περιεχομένου.

Ανάλυση και παρουσίαση των ευρημάτων της έρευνας

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών ως προς τη διαδικασία στρατηγικού σχεδιασμού μιας σχολικής μονάδας

Ως στρατηγικός σχεδιασμός/προγραμματισμός των σχολικών μονάδων στην Ελλάδα νοείται ο σχεδιασμός, η δημιουργία ή η επιλογή μιας συγκεκριμένης στρατηγικής, η οποία θεμελιώνεται επί του οράματος και της αποστολής του σχολείου και έχει ως στόχο τον καθορισμό του παρόντος και βελτίωσης του μέλλοντος της σχολικής μονάδας. Πιο συγκεκριμένα, ως «στρατηγικός σχεδιασμός» στα πλαίσια του 1ου Πειραματικού Δημοτικού σχολείου Θεσσαλονίκης (Εντ. ΑΠΘ) νοείται η διαδικασία που βοηθά να διευκρινιστεί τι έχει κατακτηθεί και επιτευχθεί μέχρι στιγμής, να τεθούν νέοι στόχοι για το μέλλον αξιοποιώντας τους υπάρχοντες πόρους (εκπαιδευτικούς με υψηλά προσόντα και δεξιότητες, ευελιξία προγραμμάτων σπουδών, όμιλοι δημιουργικότητας και καινοτομίας, ερευνητικές-δημιουργικές δράσεις) και να επανασχεδιαστεί η πορεία της σχολικής μονάδας προς την επίτευξη της αποστολής του σχολείου με φυσικό επακόλουθο την προβολή του και την αύξηση της δημόσιας αξίας του.

Το σύνολο των συμμετεχουσών στην έρευνα εξέφρασαν τους ενδοιασμούς τους ως προς την ευκολία εφαρμογής του στρατηγικού σχεδιασμού στις σχολικές μονάδες του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Πιο συγκεκριμένα, έγινε λόγος για δυσκολίες που εντοπίζονται στις επιθυμίες, γνώσεις και δεξιότητες του/της διευθυντή/ντριας και του/της υποδιευθυντή/ντριας, στη σταθερή οργανωτική δομή των σχολικών μονάδων, στα καθορισμένα αναλυτικά προγράμματα, στην αδυναμία ελέγχου των εισδοχών τους

(μαθητές, προσωπικό) και των άυλων πόρων τους (ποιότητα και ποσότητα), στον υψηλό βαθμό συγκεντρωτισμού και στο γεγονός ότι τα αποτελέσματά του δεν είναι άμεσα ορατά.

Ωστόσο, όπως κατέδειξαν οι συνεντευξιαζόμενες, ο στρατηγικός σχεδιασμός στα ΠΕΙ.Σ μπορεί να εφαρμοστεί με μεγαλύτερη επιτυχία, καθώς απολαμβάνουν διαφορετικό βαθμό αυτονομίας μέσα στο συγκεντρωτικό ελληνικό σύστημα, η επιλογή των διευθυντικών στελεχών γίνεται βάσει αξιολόγησης και προγενέστερης εμπειρίας σε Π.Π.Σ, η επιλογή των υπηρετούντων εκπαιδευτικών γίνεται μετά από κρίση και αξιολόγησή τους, οι μαθητές/τριες επιλέγονται είτε μετά από γραπτές δοκιμασίες στα πρότυπα σχολεία, είτε με τη διενέργεια κλήρωσης στα πειραματικά, ενώ το κοινωνικό-οικονομικό επίπεδο των γονέων που επιλέγουν τα πρότυπα-πειραματικά σχολεία είναι αρκετά υψηλό.

Στο 1ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο (Εντ. ΑΠΘ) υιοθετούνται στο πλαίσιο της διοίκησης συμμετοχικά μοντέλα λήψης αποφάσεων, ώστε να δημιουργηθεί το κατάλληλο κλίμα στο σχολείο αποδοχής και εφαρμογής αλλαγών. Για τον παραπάνω λόγο θεωρείται ότι η ενεργός ανάμειξη του Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων στα σχολικά δρώμενα οδηγεί στην εμπλοκή του στο κοινό όραμα του σχολείου και σχετίζεται με τη βελτίωση των σχολικών επιδόσεων των παιδιών, ιδιαίτερα κατά τη φοίτησή τους στην πρώτη βαθμίδα της εκπαίδευσης. Ένα μεγάλο μέρος των γονέων μπορεί να σταθεί αρωγός στην προσπάθεια πραγματοποίησης στρατηγικού σχεδιασμού, διότι πολλοί από αυτούς ανήκουν σε επαγγελματικές ομάδες με ιδιαίτερα καινοτόμα χαρακτηριστικά, μπορεί να προσφέρουν τις επιστημονικές τους γνώσεις ως επιστήμονες, μπορεί να βοηθήσουν ως πόροι του συστήματος είτε προσθέτοντας τεχνική βοήθεια είτε οικονομική. Επίσης, οι σχέσεις σχολείου-οικογένειας προτάσσονται ως ένας από τους παράγοντες που καθορίζουν την αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Στο πλαίσιο του στρατηγικού σχεδιασμού του σχολείου συμμετέχει εκπρόσωπος (ΔΕΠ) του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης, ο οποίος διατελεί ως πρόεδρος του ΕΠΕΣ και διέπεται με φιλοδοξίες και όραμα για το σχολείο. Υπό την επίβλεψη του πανεπιστημίου διενεργείται η προαγωγή της έρευνας στη διδασκαλία των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων, στο ψυχοπαιδαγωγικό τομέα καθώς και ο πειραματισμός σε τρόπους λειτουργίας και διοίκησης του σχολείου.

Επιπρόσθετα, η εμπλοκή τοπικών ιθυνόντων (π.χ. δήμαρχος) ενδέχεται να προσδώσει κίνητρα στη διεύθυνση του σχολείου και στους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν πρωτοβουλίες σύνδεσης του σχολείου με την τοπική κοινωνία και να εντατικοποιήσουν τη συνεργασία του σχολείου με την τοπική αυτοδιοίκηση και, γενικότερα, τους τοπικούς φορείς. Τα κίνητρα αυτά μπορεί να σχετίζονται με οικονομικές παροχές και βελτιώσεις στην υλικοτεχνική υποδομή.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τα πλεονεκτήματα, τις αδυναμίες, τις ευκαιρίες και τις απειλές της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας

Στα δυνατά σημεία του 1ου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης (Εντ. ΑΠΘ), τα οποιά ρητά αναφέρθηκαν από τις περισσότερες συμμετέχουσες στην έρευνα, εντάσσονται η ανάπτυξη ερευνητικών, δημιουργικών δράσεων, η πιλοτική εφαρμογή και ο πειραματισμός σε προγράμματα σπουδών, μεθόδους διδασκαλίας, νέου εκπαιδευτικού υλικού, νέων διδακτικών εργαλείων, σχολικών εγχειριδίων και καινοτόμων διδακτικών πρακτικές, όπως η πληθώρα προσφερόμενων ομίλων δημιουργικότητας και καινοτομίας στις εγκαταστάσεις του σχολείου.

Επιπρόσθετα, η ισχυρή, πολυετής φήμη του σχολείου με τη μακροχρόνια παρουσία στον χώρο της εκπαίδευσης σε συνάρτηση με το εκπαιδευτικό προσωπικό του που αποτελείται από προσεκτικά επιλεγμένους κατόπιν αξιολόγησης εκπαιδευτικούς με εμπειρία και σπουδές, οι οποίοι/ες χαρακτηρίζονται για το ήθος και τη συνέπεια τους και τα χαρακτηριστικά των μαθητών/τριων που θέτουν υψηλούς προσωπικούς-εκπαιδευτικούς στόχους. Σημαντικός παράγοντας θεωρείται και η δυνατότητα διαμόρφωσης τμημάτων με μικρό αριθμό μαθητών/τριων (μέχρι 20) εκ των οποίων 10 αγόρια και 10 κορίτσια).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί των ΠΕΙ.Σ. επιμορφώνονται διαρκώς σε συνεργασία με τα Α.Ε.Ι. και το Ι.Ε.Π. με στόχο την εφαρμογή νέων προγραμμάτων και τη διάχυση των καλών εκπαιδευτικών πρακτικών.

Τέλος, δεν θα πρέπει να παραβλεφθεί ο ικανός και δραστήριος Σύλλογος Γονέων και Κηδεμόνων και οι σημαντικές υλικοτεχνικές εργαστηριακές υποδομές που παρά τους ελλιπείς πόρους συντήρησής του, αποτελούν ισχυρό πλεονέκτημα.

Αντίθετα με τις δυνάμεις, οι αδυναμίες είναι οι συνθήκες που περιορίζουν την ικανότητα του σχολείου να επιτελέσει την αποστολή του και ενδέχεται να στερήσουν από έναν σχολικό οργανισμό τη δημιουργία ενός διατηρήσιμου ανταγωνιστικού πλεονεκτήματος. Αδυναμίες του 1ου Πειραματικού Δημοτικού σχολείου είναι, όπως επισημάνθηκαν από το σύνολο των ερωτηθεισών αποτελούν: η υψηλή γραφειοκρατία, η έλλειψη χρηματοδότησης και οικονομικής υποστήριξης από το κράτος, η έλλειψη αθλητικών εγκαταστάσεων (γηπέδων και εσωτερικού γυμναστηρίου), οι παλιές κτιριακές εγκαταστάσεις με συνεχή ανάγκη βελτιώσεων και υψηλό κόστος συντήρησης.

Η δεινή οικονομική κατάσταση της χώρας επιβαρύνει σημαντικά την απρόσκοπτη λειτουργία της σχολικής μονάδας, καθώς μειώνονται οι κρατικές παροχές. Το ρευστό κοινωνικό-οικονομικό περιβάλλον της χώρας με τις συνεχείς αλλαγές των κυβερνητικών σχημάτων και υπουργών Παιδείας προκαλεί αστάθεια στη λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επίσης, διαπιστώνονται διαρροές μαθητών/τριων, οι οποίοι/ες επιλέγουν παρόχους ιδιωτικής εκπαίδευσης.

Οι εξωτερικοί παράγοντες τους οποίους το ΠΕΙ.Σ μπορεί να εκμεταλλευτεί, για να εκπληρώσει την αποστολή του και να αυξήσει την ελκυστικότητά του είναι η απογοήτευση των γονέων από τις εκπαιδευτικές υπηρεσίες που προσφέρουν τα υπόλοιπα δημόσια σχολεία σε συνδυασμό με την υψηλή αύξηση του αριθμού των μεταναστών/προσφυγόπουλων τα τελευταία χρόνια στις υπόλοιπες δημόσιες δομές. Η τάση επένδυσης των γονέων στην καλύτερη δυνατή και δωρεάν εκπαίδευση των τέκνων τους, ειδικά σε περιόδους οικονομικής κρίσης, θεωρείται από τις πιο σημαντικές ευκαιρίες. Σε αυτές προστίθενται οι συνεργασίες με ευρωπαϊκά σχολεία, η ανταλλαγή εκπαιδευτικών και μαθητών/τριων και η δυνατότητα ταξιδιών εκτός Ελλάδας για ομάδες εργασίες στο πλαίσιο των ευρωπαϊκών προγραμμάτων Erasmus+.

Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τους στρατηγικούς στόχους σε διάφορα πεδία όπως του εκπαιδευτικού και μαθητικού δυναμικού και της εκπαιδευτικής/παιδαγωγικής διαδικασίας

Βασικός μελλοντικός στόχος, όπως έχει τεθεί από την διοίκηση του σχολείου είναι η μεταστέγαση του 1ου Πειραματικού Δημοτικού σχολείου είτε σε νέο κτίριο, είτε σε προϋπάρχον κτίριο με επαρκείς διαθέσιμους εσωτερικούς, όσο και εξωτερικούς χώρους. Στο πλαίσιο της επίτευξης αυτού του στόχου έχουν διενεργηθεί όλες οι απαραίτητες ενέργειες και έχουν κατατεθεί τα σχετικά αιτήματα τόσο στην Περιφερειακή Διεύθυνση Εκπαίδευσης Κεντρικής Μακεδονίας, όσο και στις τοπικές αρχές (Δήμος Θεσσαλονίκης). Το κτίριο που στεγάζεται τη δεδομένη στιγμή το σχολείο, είναι η παλιά Οικοκυρική Σχολή, ένα διατηρητέο κτίριο του 1892 που δεν διαθέτει τις κατάλληλες αίθουσες διδασκαλίας, τους χώρους διοίκησης (π.χ. γραφεία για τη διεύθυνση και τους εκπαιδευτικούς του σχολείου), τις ειδικές αίθουσες διδασκαλίας (π.χ. εργαστήρια, αίθουσα καλλιτεχνικών, μουσικής κ.λπ.), τις αίθουσες δραστηριοτήτων και εκδηλώσεων (π.χ. θεάτρου, πολλαπλών χρήσεων, αμφιθεάτρου κ.λπ.), τις αθλητικές εγκαταστάσεις (π.χ. γυμναστήρια, αποδυτήρια κ.λπ.), τους βοηθητικούς χώρους (π.χ. αποθήκη, κυλικείο κ.λπ.) για να καλύψει τις σύγχρονες ανάγκες λειτουργίας της σχολικής μονάδας.

Οι εκπαιδευτικοί που στελεχώνουν το σχολείο είναι εκπαιδευτικοί υψηλών προσόντων με υψηλό όραμα και διάθεση. Επίσης πλέον, δίνεται η δυνατότητα σε όσους δεν επιθυμούν να αποχωρήσουν από το σχολείο και στη θέση αυτών να τοποθετηθούν κατόπιν αξιολόγησης εκπαιδευτικοί με μεγάλη εμπειρία και σπουδές που θέλουν να προάγουν την

καινοτομία, την έρευνα και το όραμα του ΠΕΙ.Σ.. Στόχος πάντα του σχολείου είναι η ανάδειξη της φήμης του και η προσέλκυση ανθρώπινου δυναμικού που έχει τη δυνατότητα να ανταποκριθεί στις ανάγκες και απαιτήσεις του σχολείου, ώστε να το βελτιώσει και να το εξελίξει. Φυσικά, τα πλεονεκτήματα της επιλογής των κατάλληλων εκπαιδευτικών που θα εργαστούν στο σχολείο είναι τεράστια για τη σχολική μονάδα.

Οι μελλοντικοί στρατηγικοί στόχοι της σχολικής μονάδας στο πεδίο του μαθητικού δυναμικού είναι να εντοπίσει τα ιδιαίτερα ατομικά χαρακτηριστικά του/της εκάστοτε μαθητή/τριας με στόχο την προαγωγή των δυνατοτήτων του/της και να θέσει μετρήσιμους ατομικούς στόχους, ώστε να υπάρχει σημαντικό ποσοστό επιτυχούς εισαγωγής των μαθητών/τριων στα Πρότυπα Πειραματικά Γυμνάσια κατόπιν εξετάσεων. Αυτό δύναται να επιτευχθεί, όταν τίθενται ξεκάθαροι, μετρήσιμοι, άμεσοι και προσωπικοί στόχοι από τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο εσωτερικής παρακίνησης και κινητοποίησης των μαθητών/τριων να τους επιτύχουν, ενισχύοντας παράλληλα την αντιλαμβανόμενη ικανότητά τους, ώστε να φέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα.

Καίριος στόχος του στρατηγικού προγραμματισμού του σχολείου σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχουσών στην έρευνα θα αποτελέσει το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία μέσα από καινοτόμες δράσεις που προϋποθέτουν τη γόνιμη και αρμονική συνεργασία μεταξύ της σχολικής κοινότητας, των γονέων, της τοπικής κοινότητας, καθώς και της ευρύτερης κοινωνίας, με την εμπλοκή φορέων, οργανισμών, πανεπιστημίων, επαγγελματιών και επιστημόνων. Το άνοιγμα του σχολείου στην τοπική κοινωνία θα συμβάλει στη δημιουργία ενός διαύλου επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών με την τοπική κοινωνία προάγοντας το όραμα του σχολείου.

Επίσης, τίθεται ως βασικός στόχος η αξιοποίηση των κινητών συσκευών (ipads) που δόθηκαν φέτος στα πειραματικά σχολεία με στόχο την ενίσχυση της κινητής μάθησης και της ενεργούς προαγωγής του ενδιαφέροντος των μαθητών/τριων. Ο στόχος αυτός θα επιτευχθεί με κατάλληλα καταρτισμένους/ες εκπαιδευτικούς που θα αναλάβουν ενεργό ρόλο δημιουργίας καινοτόμων προγραμμάτων και δραστηριοτήτων across the curriculum για όλες τις τάξεις του δημοτικού.

Συμπεράσματα

Με βάση τα παραπάνω θεωρείται αναγκαίο να υποστηριχθεί ο ρόλος των διευθυντικών στελεχών, προσδίδοντας χαρακτήρα επαγγελματισμού, προσδιορίζοντας αρχικά τις ικανότητες που απαιτούνται, προκειμένου κάποιος/α να αναλάβει την ευθύνη διοίκησης ενός εκπαιδευτικού οργανισμού και αξιολογώντας στη συνέχεια τις συγκεκριμένες ανάγκες επαγγελματικής εξέλιξης εκείνων που θα αναλάβουν διευθυντικές θέσεις, να παρέχονται οι δυνατότητες κατάρτισης και επιμόρφωσης. Τα Επιμορφωτικά αυτά Προγράμματα θα πρέπει να είναι υποχρεωτικού χαρακτήρα και μεθοδικά.

Προετοιμασία και οργάνωση προγραμμάτων mentoring και coaching κατά τα πρότυπα καλών πρακτικών άλλων χωρών (π.χ. Μεγάλη Βρετανία). Ο θεσμός του μέντορα συνίσταται σε μια υποστηρικτική σχέση μεταξύ του μέντορα, που είναι ένας έμπειρος διευθυντής και του νέου διευθυντή, η οποία επικεντρώνεται στη βελτίωση της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων και στην κατανόηση της σχέσης της καθημερινής ζωής του σχολείου και των θεωριών μάθησης.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον θα ήταν σε μελλοντικές έρευνες να γίνει προσπάθεια πληρέστερης καταγραφής των απόψεων των στελεχών εκπαίδευσης και σύγκρισης των αποτελεσμάτων με τις απόψεις των εκπαιδευτικών των σχολείων. Επίσης, θα ήταν καλό να υπάρξει σύγκριση με έρευνες που θα διενεργηθούν σε σχολεία άλλων νομών της Ελλάδας και να διερευνηθεί κατά πόσο οι παράγοντες και οι συνιστώσες του περιβάλλοντος (κοινωνικοί, πολιτικοί, οκονομικοί, ιστορικοί) επηρεάζουν και διαφοροποιούν τις απόψεις των συμμετοχόντων/ουσων και να ληφθούν υπ' όψιν οι απόψεις των μαθητών/τριων, αλλά και των γονέων τους. Τέλος, θα είναι ιδιαίτερα ωφέλιμο να επαναληφθεί η SWOT analysis στο ίδιο σχολείο σε μεταγενέστερο χρόνο, ώστε να επισημανθούν τυχόν αλλαγές που θα

προκύψουν στο εσωτερικό και στο εξωτερικό περιβάλλον, καθώς η συγκεκριμένη ανάλυση αποτυπώνει τις απόψεις τη δεδομένη χρονική στιγμή.

Αναφορές

Adelman, C., Jenkins, D., & Kemmis, S. (1976). Re-thinking case study: notes from the second Cambridge Conference. Cambridge journal of education, 6(3), 139-150. Retrieved from: http://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/0305764760060306

Davies, B. (2014). Strategic Leadership Reconsidered. Retrieved from: https://doi.org/10.1080/15700760500244819

Dobson, P. W. & Starkey, K. (1994). The Strategic Management Blueprint. Oxford: Blackwell.

Hoy, W. & Miskel, C. (2013). Educational administration: theory, research, and practice. New York: McGraw-Hill.

Johnson, G., Scholes, K., Whittington,R. (2005). Exploring Corporate Strategy. Essex England: Pearson Education Limited.

Nisbet, J. D., & Watt, J. (1980). Case Study. Rediguide 26. Nottingham, England: University of Nottingham, School of Education.

Olsen, J. B., & Eadie. (1982). The game plan, governance with foresight. Retrieved from: http://dx.doi.org/10.2307/976082

United Nations General Assembly. (2015). Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development. Resolution A/RES/70/1 of 25 September 2015. Retrieved from: https://www.un.org/ga/search/view_doc.asp?symbol=A/RES/70/1&Lang=E

Ανδρέου, Α. & Παπακωνσταντίνου, Γ. (1994). Εξουσία και Οργάνωση-Διοίκηση του Εκπαιδευτικού Συστήματος. Αθήνα: Νέα Σύνορα-Α.Α.Λιβάνη.

Καράλης, Γ. (2007). Το στρατηγικό σχέδιο ανάπτυξης της σχολικής μονάδας ως μέρος της διαδικασίας αυτονόμησής της. Δελτίο Παιδαγωγικού Ινστιτούτου Κύπρου (9).

Κατσαρός, Ι. (2008). ΟΡΓΑΝΩΣΗ ΚΑΙ ΔΙΟΙΚΗΣΗ ΤΗΣ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗΣ. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο Παπαναούμ, Ζ. (Επιμ.). Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Σαΐτης, Χ. (1992). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Θεωρία και πράξη. Αθήνα: ΙΔΙΟΥ.

Σαΐτης, Χ. (2008). Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Τσιάκκιρος, Α. (2015). Οργανισμοί και διοίκηση – Ανάλυση αναγκών. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός - Τόμος ΙΙ: Στρατηγικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.

Τσιάκκιρος, Α. (2015β). Η στρατηγική πρόγνωση του μέλλοντος-Εισαγωγή στην έννοια της στρατηγικής. Στο Π. Πασιαρδής (Επιμ.), Διαχείριση αλλαγής, σχολική αποτελεσματικότητα και στρατηγικός σχεδιασμός -Τόμος ΙΙ: Στρατηγικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ.

Εννοιολογικός προσδιορισμός ηγεσίας και ηγέτη/ηγέτιδας

Κούτρας Γεώργιος
Υποδιευθυντής, Γυμνάσιο Καλυθιών Ρόδου,
georgios_koutras@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι η βιβλιογραφική εννοιολογική ανασκόπηση, τόσο της ηγεσίας όσο και της αποτελεσματικής εφαρμογής της μέσω του/της ηγέτη/ηγέτιδας. Η ηγεσία ως μια διαδικασία επηρεασμού ενός ατόμου ή μιας ομάδας θεωρείται ότι κατευθύνεται και δημιουργεί προσδοκίες για την εκπλήρωση ορισμένης στοχοθεσίας. Το άτομο που χαρακτηρίζεται ως ηγέτης/ηγέτιδα αναμένεται, μέσω της συμπεριφοράς του, να ασκεί δημιουργική επιρροή στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, να παροτρύνει την ανάπτυξή τους, να ακολουθήσουν εθελοντικά και με προθυμία το όραμά και τους κοινούς στόχους του οργανισμού. Ωστόσο, η τέχνη της αποτελεσματικής ηγεσίας εκπληρώνεται μέσω του/της ηγέτη/ηγέτιδας με αποδέκτες τους εκπαιδευτικούς και τους/τις μαθητές/τριες. Δείχνει το δρόμο προς την εκπλήρωση και υλοποίηση των επιθυμητών επιδιωκόμενων κοινών στόχων μέσα σε ένα μεταβαλλόμενο αλλά και αναδυόμενο εκπαιδευτικό οργανισμό που μαθαίνει για να μαθαίνει. Συμπερασματικά, η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία θεωρείται ευρέως κρίσιμη για την επιτυχία των τοπικών προσπαθειών βελτίωσης των επαγγελματικών δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών και των επιτευγμάτων των μαθητών/τριών.

Λέξεις κλειδιά: ηγεσία, ηγέτης, ηγέτιδα, εκπαίδευση.

Εισαγωγή

Η ηγεσία είναι η ικανότητα άσκησης διαπροσωπικής επιρροής σε μια κατάσταση ή σε μια εκπαιδευτική ομάδα ή σε ένα οργανισμό, και κατευθύνεται μέσω της επικοινωνιακής διαδικασίας, προκειμένου να υλοποιηθεί και να επιτευχθεί αποτελεσματικά ένα όραμα και μια σειρά προκαθορισμένων στόχων. Εξέχοντα ρόλο διαδραματίζει ο/η Ηγέτης/Ηγέτιδα (ως διευθυντής/τρια) που προωθεί σκέψεις, στάσεις και συμπεριφορές για να αναδείξει τα συμφέροντά του εκπαιδευτικού οργανισμού. Στόχοι της εργασίας είναι να προσδιορίσει εννοιολογικά τόσο τη σημασία της ηγεσίας όσο και πως αυτή εκφράζεται από τον/την ηγέτη/ηγέτιδα μέσα από συγκεκριμένες συμπεριφορές και τρόπους παρακίνησης των ανθρώπων με τους οποίους συνεργάζεται μέσα σε ένα εκπαιδευτικό οργανισμό.

Ηγεσία και ηγέτης/ηγέτιδα

Η ηγεσία είναι ένα από τα πιο πολύπλοκα και πολύπλευρα φαινόμενα στα οποία έχει εφαρμοστεί η οργανωτική και ψυχολογική έρευνα. Ενώ ο όρος «ηγέτης» σημειώθηκε ήδη από το 13^{ο} αιώνα και είχε αντιληφθεί ακόμη και πριν από τη βιβλική εποχή, ο όρος «ηγεσία» υπάρχει μόνο από τα τέλη του 17^{ου} αιώνα. Κατά τα τελευταία 50 χρόνια, η ηγεσία έχει εξεταστεί από την άποψη των ανθεκτικών χαρακτηριστικών, των συνόλων συμπεριφορών ή στυλ, των ιδιοτήτων κατάστασης και των υποτιθέμενων γνωστικών διαδικασιών (Badshah, 2012: 49). Ηγεσία, αλλά και ηγέτης/ηγέτιδα είναι λέξεις που χρησιμοποιούνται συχνά για να περιγράψουν ένα άτομο που έχει εξαιρετικές αξίες, δεξιότητες επικοινωνίας, αυτοπεποίθηση, σεβασμό και χρησιμοποιεί αποτελεσματικά την εμπιστοσύνη και την επιρροή του για την προώθηση της αρμονίας και της ομαδικής εργασίας (Gaiter, 2013: 323).

Επιπρόσθετα, ο/η ηγέτης/ηγέτιδα και η ηγεσία είναι δύο από τους πιο ευρέως χρησιμοποιούμενους όρους στην έρευνα της επιστήμης της εκπαίδευσης και της διαχείρισης. Ως αποτέλεσμα της ευρείας χρήσης τους, έχουν καθοριστεί από διαφορετικούς ερευνητές και μελετητές. Λόγω του ποικίλου πολιτιστικού, ιστορικού και ακαδημαϊκού υπόβαθρου αυτών των ερευνητών, αυτοί οι όροι έχουν οριστεί διαφορετικά. Γι' αυτό

πρέπει να είμαστε πιο προσεκτικοί με την επιλογή των λέξεων για να αποφύγουμε την ασάφεια και την αοριστία που ενυπάρχει στη σωρεία των ορισμών (Malik & Azmat, 2019: 16-17). Άλλωστε, η ηγεσία είναι ένα σύνθετο και πολυσυζητημένο θέμα που εκπέμπει την ακτινοβολία της στις θεωρίες της Διοικητικής Επιστήμης.

Η κατανόηση και η εμβάθυνση του φαινομένου της ηγεσίας και του/της ηγέτη/ηγέτιδας προϋποθέτει, τόσο τον λόγο ύπαρξη των οργανώσεων (π.χ. δημιουργία αξιών για την ικανοποίηση αναγκών διαφόρων ομάδων ενδιαφερομένων, αποστολή της οργάνωσης κ.ά.) όσο και τη εμπέδωση και ερμηνεία των θεμελιωδών προϋποθέσεων που οι οργανώσεις πρέπει να πληρούν ώστε να ανταποκρίνονται στους λόγους ύπαρξής τους και κατά συνέπεια του ενστίκτου της επιβίωσής τους (Μπουραντάς, 2017: 9-10).

Η ηγεσία στην εκπαίδευση απέκτησε μεγάλη προσοχή κατά τις τελευταίες δεκαετίες λόγω των αυξανόμενων ευθυνών των διευθυντών/τριών του σχολείου και του πλαισίου που βασίζεται στην υπευθυνότητα στην οποία εργάζονται (Hitt & Tucker, 2016· Daniëls et al., 2019: 110). Επίσης, η ηγεσία είναι ένα από τα πιο εξεταζόμενα φαινόμενα της κοινωνικής επιστήμης. Ο έλεγχος που παρέχεται στην ηγεσία δεν προκαλεί έκπληξη, δεδομένου ότι είναι μια καθολική δραστηριότητα εμφανής στην ανθρωπότητα και στα είδη ζώων. Κατά τον καθορισμό οποιουδήποτε ορισμού της ηγεσίας, είναι επίσης σημαντικό να το διαφοροποιήσει εννοιολογικά από την εξουσία και τη διαχείριση, επειδή αυτές οι δύο έννοιες συχνά συγχέονται με την ηγεσία (Antonakis & Day, 2018: 3). Οι περισσότεροι ορισμοί της ηγεσίας περιλαμβάνουν τρία συστατικά στοιχεία: επιρροή, ομάδα και σκοπό. Πρώτον, οι ηγέτες/ηγέτιδες είναι άνθρωποι που επηρεάζουν τη συμπεριφορά των άλλων. Δεύτερον, η ηγεσία συνήθως διερευνάται στο πλαίσιο ομάδων, ειδικά ομάδων εργασίας. Τρίτον, η μελέτη ηγεσίας επικεντρώνεται στον στόχο της ομάδας, που πρέπει να επιτευχθεί (Safonov et al., 2018: 304). Ωστόσο, από την αναδίφηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας, προβάλλονται μερικοί ορισμοί που προσπαθούν να αποτυπώσουν την έννοια της ηγεσίας.

Ηγεσία είναι η κορυφή της εξουσίας και η άσκηση ανώτατης εξουσίας που αναλαμβάνουν το πρόσωπο ή πρόσωπα και πρωτοστατούν σε χώρο δράσης, σε ορισμένο τομέα ανθρώπινης δραστηριότητας, όπως π.χ. πνευματική, πολιτική κ.ά. (Μπαμπινιώτης, 2012: 816; 2013: 445). Ο Russell (2005: 16) προτείνει ότι η ηγεσία είναι η «διαπροσωπική επιρροή που ασκείται από ένα άτομο ή άτομα, μέσω της διαδικασίας επικοινωνίας, προς την επίτευξη των στόχων ενός οργανισμού». Ηγεσία είναι η διαδικασία επηρεασμού της σκέψης, των συναισθημάτων, των στάσεων και συμπεριφορών μιας μικρής ή μεγάλης, τυπικής ή άτυπης ομάδας ανθρώπων από ένα άτομο (ηγέτη/ηγέτιδα), με τέτοιο τρόπο ώστε εθελοντικά και πρόθυμα και με την κατάλληλη συνεργασία και επικοινωνία να δίνουν τον καλύτερό τους εαυτό για να υλοποιήσουν αποτελεσματικούς στόχους που απορρέουν από την αποστολή της ομάδας και την φιλοδοξία που την διακατέχει για πρόοδο και για ένα ασφαλέστερο και ελπιδοφόρο μέλλον (Μπουραντάς, 2005: 197; Μπουραντάς, 2017: 20-21). Η ηγεσία είναι η διαδικασία της διαδραστικής επιρροής που συμβαίνει όταν, σε ένα δεδομένο πλαίσιο, κάποιοι άνθρωποι δέχονται κάποιον/α ως ηγέτη/ηγέτιδα τους για την επίτευξη κοινών στόχων (Silva, 2016: 3). Επομένως, η ηγεσία είναι διαδραστική και δυναμική, καλεί τόσο τις ενέργειες όσο και τους τρόπους να επηρεάσουν τους υφισταμένους και τους εργαζόμενους (οπαδούς-ακόλουθους) (Kane, 2014: 4).

Η έννοια ηγεσία κατέχει πυρηνική θέση τόσο στη θεωρία της διοικητικής επιστήμης όσο και στην καθημερινή λειτουργία των σύγχρονων οργανισμών. Είναι το πλέγμα εκείνων των συμπεριφορών που χρησιμοποιείς με τους άλλους όταν προσπαθείς να επηρεάσεις τη δική τους συμπεριφορά (Πασιαρδής, 2004: 209; Brauckmann & Πασιαρδής, 2008: 216). Εξελίσσεται συνήθως δυναμικά και διαμορφώνεται από τους ίδιους/ες τους/τις ηγέτες/ηγέτιδες, από τους ανθρώπους στους οποίους αυτοί απευθύνονται και από την εκάστοτε εποχή. Απαντά στην ανθρώπινη ανάγκη για ασφάλεια (Maslow) αλλά και στην

ύπαρξη ενός πρότυπου ηθικής στάσης, αρχών, αξιών, ιδανικών, συμπεριφοράς και πρακτικών καλών αποφάσεων (Πλουμής, 2019: 21).

Ουσιαστικά από τα αρχικά των λέξεων της ηγεσίας προσδιορίζονται στοιχεία όπως: L = Look and Listen (κοίτα & άκου), E = Emotional Bonding (συναισθηματικός δεσμός), A = Awareness (επίγνωση), D = Doing (Πράξη), E = Empowerment (Ενδυνάμωση), Responsibility (υπευθυνότητα), S = Synchronicity (συγχρονικότητα) (Deepak, 2019). Επιπλέον, οι Katz και Kahn (1978) εντοπίζουν τρία βασικά συστατικά της ηγεσίας: α) την απόδοση μιας θέσης ή ενός αξιώματος, β) τα χαρακτηριστικά του ατόμου και γ) την κατηγορία μιας συγκεκριμένης διοικητικής συμπεριφοράς.

Είναι σημαντικό να ξεκαθαρίσουμε πως η έννοια της ηγεσίας δεν είναι ταυτόσημη με τις έννοιες της δύναμης, της εξουσίας και της επιρροής. Ειδικότερα, στοιχεία όπως: α) η δυνατότητα ενός να επιβάλλει τις επιθυμίες του πάνω στους άλλους (δύναμη), β) το νόμιμο δικαίωμα να ασκήσει τη δύναμη που κατέχει (εξουσία) ή γ) η ικανότητα κάποιου να επιδράσει με τον τρόπο του στη συμπεριφορά ή στον τρόπο σκέψης των άλλων (επιρροή). Ενώ οι τρεις αυτές διαστάσεις, παρόλο που αποτελούν σημαντικές μέσα στην άσκηση της ηγεσίας, πολλές φορές γίνονται αντικείμενο σύγχυσης και αποπροσανατολισμού (Φωτόπουλος, 2014: 5). Γι' αυτό το ταξίδι προς την κατάκτηση της ικανότητας να βιώνεις την ηγεσία ξεκινά από όσα πιστεύεις. Έτσι ο/η ηγέτης/ηγέτιδα πρέπει να πιστεύει ότι είναι διατεθειμένος/η να τολμάει να είναι άνθρωπος και όχι θέση, να τολμάει να συνδέεται με τους ανθρώπους ικανοποιητικά και να τολμάει να κυνηγάει το όνειρό του/της (Brooks et al., 2014: 17-18).

Επιπρόσθετα, η ηγεσία είναι κατά κύριο λόγο λειτουργία υψηλού επιπέδου, του δεξιού εγκεφάλου. Είναι περισσότερο τέχνη και στηρίζεται σε μια φιλοσοφία (Covey, 2000: 163). Βασικά το δεξιό ημισφαίριο είναι περισσότερο διαισθητικό, δημιουργικό και ασχολείται με εικόνες, με ολότητες, με τη σχέση μεταξύ των μερών, με τη σύνθεση, τη συναρμογή των μερών σε ολότητες, με την ταυτόχρονη και ολιστική σκέψη και είναι χρονικά ελεύθερο. Ωστόσο, πολλοί άνθρωποι δυσκολεύονται να αξιοποιήσουν τις δυνατότητες του δεξιού ημισφαιρίου. Σαν ηγέτες/ηγέτιδες όσο περισσότερο μπορούμε να αξιοποιήσουμε τις δυνατότητες του δεξιού μας ημισφαιρίου, τόσο πληρέστερα θα είμαστε σε θέση να απεικονίζουμε νοερά, να συνθέτουμε, να υπερβαίνουμε το χρόνο και να παρουσιάζουμε καταστάσεις. Ειδικότερα, πρέπει να προβάλλουμε μια ολιστική εικόνα του τι θέλουμε να κάνουμε και να γίνουμε στη ζωή (Covey, 2000: 144-145).

Εντούτοις, σκοπός της τέχνης της ηγεσίας (διευθυντών/τριών και υποδιευθυντών/τριών, ή αλλιώς προϊσταμένων και υφισταμένων) δεν είναι να μας μάθει πώς να διατάζουμε ή να ελέγχουμε τους εκπαιδευτικούς μέσω της προβολής του φόβου της αποτυχίας ή της υπόσχεσης για ηθική ανταμοιβή. Αντίθετα, θα πρέπει να μας δείξει το δρόμο πώς να προσφέρουμε στους εκπαιδευτικούς τα κατάλληλα εργαλεία και εφόδια ώστε να καθοδηγήσουν μόνοι τους τον εαυτό τους προς την κατεύθυνση των όσων πραγματικά γνωρίζουν να κάνουν καλά και αποτελεσματικά (Carnegie, 2019: 20). Έτσι, η ηγεσία αποκτά σημαντικό ρόλο στη δημιουργία ψυχολογικά υγιών χώρων εργασίας αλλά και της οργανωτικής επιτυχίας (Burke, 2017: 10).

Όμως μέσα σε αυτή την ολιστική επιστημονική εικόνα του όρου ηγεσία είναι αναγκαίες και ορισμένες προϋποθέσεις όπως: Πρώτο, η ύπαρξη ηγέτη/ηγέτιδας, ο/η οποίος/α είναι σημαντικό να κατέχει μια καίρια θέση στην ιεραρχική θέση της οργάνωσης. Δεύτερον, η ύπαρξη μελών (οπαδοί-ακόλουθοι), που θα υλοποιήσουν τους στόχους της ομάδας. Τρίτο, η ύπαρξη αποτελεσματικής δράσης. Τέταρτον, η επίτευξη επιδιωκόμενων σκοπών και στόχων (Σαΐτη & Σαΐτης, 2012: 261-262).

Επομένως, στην εκπαίδευση η ηγεσία μπορεί να ασκείται τόσο από ομάδες όσο και από άτομα. Ουσιαστικά, η ηγεσία είναι μια διαδικασία *επιρροής* που οδηγεί στην επίτευξη των επιθυμητών ή επιδιωκόμενων σκοπών και στόχων. Περιλαμβάνει την έμπνευση και την υποστήριξη άλλων (μαθητών/τριών, εκπαιδευτικών, γονέων) για την επίτευξη ενός

οράματος για το σχολείο. Βασίζεται σε σαφείς οργανωτικές αξίες και *δέσμευση* των ανθρώπων σε αυτές τις αξίες. Ειδικότερα όμως η εκπαιδευτική ηγεσία επικεντρώνεται στη διδασκαλία και τη μάθηση και στη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών στη συνεργασία με τους/τις μαθητές/τριες. Η επιρροή των ηγετών/ηγέτιδων στοχεύει στη μάθηση των μαθητών/τριών μέσω των εκπαιδευτικών. Η έμφαση δίνεται στην κατεύθυνση και τον αντίκτυπο της επιρροής παρά στην ίδια τη διαδικασία επιρροής (Bush & Glover, 2003: 10-12).

Συμπερασματικά, ηγεσία είναι η ευκαιρία ευθύνης για άσκηση από τον/την ηγέτη/ηγέτιδα θετικής επιρροής και αλληλεπίδρασης με τους εργαζόμενους (οπαδούς-ακόλουθους), είτε άμεσα είτε έμμεσα, είτε τυπικά είτε άτυπα. Η ηγεσία εκφράζεται από τον/την ηγέτη/ηγέτιδα μέσα από συγκεκριμένες συμπεριφορές και τρόπους που αντιμετωπίζει τους εργαζόμενους (οπαδούς-ακόλουθους). Με τον τρόπο αυτό χαράζει την πορεία και λαμβάνει αποφάσεις αυτές τις στιγμές της ζωής του, ώστε να εμπνέει και να επηρεάζει με τις πράξεις του (και τις ενέργειές του) τους εργαζόμενους (οπαδούς-ακόλουθους) προκειμένου να εκπληρώσουν όλοι μαζί κοινούς στόχους, αρχές και αξίες, ώστε να συνεχίσουν να βελτιώνονται, αλλά και να ανακαλύψουν νέους οπτικούς προορισμούς.

Πυξίδα του/της ηγέτη/ηγέτιδας είναι να έχει την αυτοπεποίθηση και το θάρρος να αναζητά ανθρώπους με ικανότητες αλλά και σύγχρονες ιδέες που συμπληρώνουν τις δικές του και συγχρόνως ανταποκρίνονται στο όραμα, στους απώτερους εφικτούς στόχους και στις δυνατότητες του εκπαιδευτικού οργανισμού. Η ηγεσία καταλήγει να είναι θέμα ευθυγράμμισης των ανθρώπων προς κοινούς εφικτούς στόχους αλλά και της κατάλληλης εξουσιοδότησής τους να αναλαμβάνουν τις απαραίτητες ενέργειες για να τους επιτύχουν. Ωστόσο, οι ηγέτες/ηγέτιδες δεν είναι οι μόνοι με σημαντική ευθύνη του καθήκοντος που αναλαμβάνουν. Οι εργαζόμενοι (οπαδοί-ακόλουθοι) είναι εξίσου υπεύθυνοι με τους/τις ηγέτες/ηγέτιδες για τη διασφάλιση ότι οι ηθικές και πραγματικά υγιείς αποφάσεις λαμβάνονται με δίκαιο τρόπο για την ανάπτυξη του εκπαιδευτικού οργανισμού. Επομένως, η ηγεσία απαιτεί εργαζόμενους (οπαδούς-ακόλουθους). Ηγέτες/Ηγέτιδες δεν υπάρχουν αν δεν βρίσκονται άλλοι να τους ακολουθήσουν. Επιγραμματικά ηγεσία είναι η διαδικασία από τον/την ηγέτη/ηγέτιδα διοχέτευσης της ενέργειας και της άσκησης επιρροής του σε ένα άτομο ή μια ομάδα για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων εφικτών κοινών στόχων, αποστολής και οράματος μέσα στο εμφανές μεταβαλλόμενο αλλά και αναδυόμενο εκπαιδευτικό οργανισμό που μαθαίνει για να μαθαίνει.

Ουσιαστικά, η ηγεσία περιλαμβάνει τρεις μεταβλητές: τον/την ηγέτη/ηγέτιδα, εκείνους που καθοδηγούνται από τον/την ηγέτη/ηγέτιδα (οι οπαδοί ή αλλιώς ακόλουθοι) και τις συνθήκες τις οποίες αντιμετωπίζουν (Κωνσταντίνου-Χαρμπαλή, 2021: 24). Ωστόσο, ο ορισμός του ακολουθείν ως ειδοποιό χαρακτηριστικό του εργαζόμενου είναι δύσκολη υπόθεση γιατί μπορεί να έχει θετική ή αρνητική χροιά και να λειτουργεί με διαφορετικό τρόπο σε διαφορετικά περιβάλλοντα και ανθρώπους (π.χ. θετικά στον στρατό και στους επιβάτες μιας αεροπορικής πτήσης αλλά και αρνητικά σε περιπτώσεις οπαδών παραθρησκευτικών οργανώσεων). Τι σημαίνει όμως το ακολουθείν ως ιδιότητα του εργαζόμενου στον εκπαιδευτικό περιβάλλοντα χώρο; Είναι μια διαδικασία κατά την οποία ένα ή περισσότερα άτομα δέχονται την επιρροή ενός άλλου προκειμένου να ολοκληρώσουν ένα κοινό σκοπό. Οι ιδιότητες των εργαζόμενων ατόμων στηρίζονται σε μια δυναμική εξουσίας ανάμεσα σε αυτούς και στον/στην ηγέτη/ηγέτιδα. Επιπλέον, το ακολουθείν έχει και μια ηθική διάσταση. Όπως ο ρόλος του/της ηγέτη/ηγέτιδας, έτσι και οι ρόλοι των εργαζόμενων δεν είναι ηθικά ουδέτεροι. Τόσο οι εργαζόμενοι όσο και οι ηγέτες/ηγέτιδες συνεργάζονται προκειμένου να πετύχουν κοινούς στόχους, ενώ έχουν και ηθική υποχρέωση απέναντι σε αυτούς τους κοινούς στόχους (Northouse, 2019: 294-295).

Ο/Η ηγέτης/ηγέτιδα έχει πρωταρχική σημασία στο σχεδιασμό/προγραμματισμό της πορείας σταδιοδρομίας των υφισταμένων και εργαζομένων του. Διαδραματίζει επίσης καθοριστικό ρόλο στην ανάπτυξη και προώθηση μελλοντικών ηγετών/ηγέτιδων. Επιπλέον, μια αποτελεσματική ηγεσία ανοίγει το δρόμο για την οργάνωση να κυλά ομαλά προς την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί. Η ανάπτυξη ηγεσίας είναι επίσης αυτό-ανάπτυξη. Για να γίνει ένας/μια αποτελεσματικός/ή ηγέτης/ηγέτιδα ξεκινά με μια ενδοσκόπηση που είναι και ανακαλύπτοντας τι είναι καλύτερο στον εαυτό του/της, βελτιώνει έτσι την αυτογνωσία και ενισχύει την αυτοπεποίθησή του. Φέρνει, στη σφαίρα της γνώσης, τι εκτιμά περισσότερο (Kumar & Matheen, 2019: 14). Επομένως, η ανάπτυξη ηγεσίας μέσω της αυτό-ανάπτυξης επικεντρώνεται στην αύξηση των γνώσεων, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων των ηγετών/ηγέτιδων ώστε να χρησιμοποιούνται οι κατάλληλοι/ες τη σωστή στιγμή.

Ηγέτης/Ηγέτιδα είναι αυτός/ή που βρίσκεται στην κορυφή της εξουσίας ή γενικότερα επηρεάζει και ελέγχει ένα σύνολο (σε πολιτικό, κοινωνικό, ιδεολογικό επίπεδο), συνήθως θεωρείται κορυφαίος/α σε ένα χώρο, ενώ έχει αρχηγικά προσόντα και τίθεται επί κεφαλής της ομάδας του (Μπαμπινιώτης, 2012: 816; 2013: 445). Ηγέτης/Ηγέτιδα είναι επίσης το άτομο που ασκεί θετική και δημιουργική επιρροή πάνω σε άλλα άτομα και τα κάνει να τον ακολουθούν πρόθυμα και εθελοντικά στην υλοποίηση του οράματος και των στόχων, σε μια πορεία προόδου για ένα καλύτερο μέλλον (Μπουραντάς, 2005: 198-199; Μπουραντάς, 2017: 22).

Ειδικότερα, ο Ηγέτης/Ηγέτιδα στον Πλάτωνα όφειλε να ασκεί επιρροή, να είναι ενάρετος και ανθεκτικός. Πρέπει να είναι άνθρωπος της εξουσίας με ένα όραμα που αναζητά ειλικρινά την αλήθεια (Μπουμπούλη, 2017: 154). Πριν από περίπου 2500 χρόνια, ο Σωκράτης υποστήριξε ότι ένας/μια ηγέτης/ηγέτιδα έχει ιδιότητες και ιδιαίτερα επαγγελματικές ή τεχνικές γνώσεις που είναι συγκεκριμένες για την κατάσταση και ως εκ τούτου δεν είναι μεταβιβάσιμες. Αλλά υποστήριξε επίσης την άλλη πλευρά του νομίσματος ότι ένας καλός/ή ηγέτης/ηγέτιδα των οργανισμών, θα έκανε επίσης έναν καλό/ή εκπαιδευτικό διευθυντή/τρια και οι δύο να μοιραστούν ορισμένες γενικές δεξιότητες ηγεσίας. Επίσης, είπε είναι καλό να έχουμε τη δυνατότητα να επιλέγουμε τους καλύτερους ανθρώπους για να εργαστούν και να είμαστε σε θέση να προσδιορίσουμε και να συνεργαστούμε με τους σωστούς συμμάχους (Khan et al., 2015: 87).

Σύμφωνα με το Ναπολέων Βοναπάρτη που ως στρατηγός κατέκτησε σχεδόν ολόκληρη την Ευρώπη τον 19ο αιώνα και έγινε «Αυτοκράτορας» της Γαλλίας 'ένας ηγέτης είναι ένας έμπορος με ελπίδα'. Δηλαδή, αυτό που χωρίζει έναν ηγέτη από έναν κοινό άντρα είναι η ικανότητά του να ενθαρρύνει και να φέρει ελπίδα στους ανθρώπους (Malik & Azmat, 2019: 18). Οι Khan et al (2015) είπαν ότι ο/η επιτυχημένος/η ηγέτης/ηγέτιδα είναι αυτός/ή που είναι ευέλικτος/η να προσαρμοστεί στις διαφορές μεταξύ των ομάδων και στις μεταβαλλόμενες καταστάσεις. Εδώ η ευελιξία προστίθεται επίσης ως σημαντική ποιότητα ενός/μιας αποτελεσματικού/ής ηγέτη/ηγέτιδας. Άλλωστε, σύμφωνα με τον Maxwell (2020: 14): «η ευελιξία στην ηγεσία είναι η ικανότητα και η πρόθεση κάποιου να αλλάξει τον τρόπο που ηγείται, ώστε να εντείνει την ανάπτυξη σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο».

Ως εκπαιδευτικοί ηγέτες/ηγέτιδες, γνωρίζουμε ότι η ποιότητα της διδασκαλίας που λαμβάνει στις τάξεις μας είναι το καθοριστικό χαρακτηριστικό της επιρροής μας αλλά και ο καθοριστικός παράγοντας της επιτυχίας των μαθητών/τριών μας. Παρόλο που υπάρχουν πολλοί τρόποι να ανταποκριθούμε μέτρια σε ζητήματα επιδόσεων των εκπαιδευτικών μας, υπάρχει επίσης ένας σαφής τρόπος να το κάνουμε ορθά. Τα στάδια που θα μπορούσαμε να εκτελέσουμε ως εκπαιδευτικοί ηγέτες/ηγέτιδες για να αντιμετωπίσουμε αποτελεσματικά μια ανησυχία απόδοσης των εκπαιδευτικών είναι: 1. Ορίστε μια σαφή κατανόηση του τι είναι η (αποτελεσματική διδακτική) υψηλή απόδοση στους εκπαιδευτικούς. Άλλωστε η σαφήνεια προηγείται της ικανότητας. 2. Δώστε συχνά, περιγραφικά και εστιασμένα σχόλια. Μπαίνοντας στην τάξη ενός εκπαιδευτικού, παρατηρώντας τη διδασκαλία και τη μάθηση,

έχετε καλύτερες ευκαιρίες να προσφέρετε το είδος της ανατροφοδότησης που τον βοηθά να δει πού είναι και πώς να προχωρήσει προς την εμπειρία. Επίσης, τα σχόλια είναι μια διαδραστική διαδικασία, οπότε αφήνοντας μια σημείωση ή στέλνοντας ένα μόνο μήνυμα ηλεκτρονικού ταχυδρομείου μπορεί να είναι βολική και αποτελεσματική κατά καιρούς, δεν αρκεί. Πρέπει να αφιερώσετε χρόνο για να συνομιλήσετε πρόσωπο με πρόσωπο. 3. Όταν υπάρχει ανησυχία, ονομάστε το (π.χ. διαφορά μεταξύ των προσδοκιών μας ως ηγέτη/ηγέτιδας και της απόδοσής του εκπαιδευτικού μας). Θυμηθείτε ότι η επικοινωνία είναι αμφίδρομη. 4. Προσφέρετε συνεπή υποστήριξη και πόρους στους εκπαιδευτικούς. Η αντιμετώπιση των προβλημάτων απόδοσης απαιτεί δύο στοιχεία: Υψηλές προσδοκίες και υψηλά επίπεδα υποστήριξης. 5. Εμπιστευτείτε τη διαδικασία. Επειδή η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών απαιτεί χρόνο, οι ηγέτες/ηγέτιδες πρέπει να διασφαλίσουν ότι οι εκπαιδευτικοί τους έχουν άφθονες ευκαιρίες για πρόσβαση σε υποστήριξη, χρήσιμη καθοδήγηση, πρακτικές στρατηγικής και ανάπτυξη των δεξιοτήτων τους (Hall, 2019).

Επομένως, η αποτελεσματική εκπαιδευτική ηγεσία θεωρείται ευρέως κρίσιμη για την επιτυχία των τοπικών προσπαθειών βελτίωσης του σχολείου. Αλλά είναι συχνά ασαφές ή παραβλέπεται τι συνεπάγεται η εφαρμογή ηγεσίας στους εκπαιδευτικούς. Ωστόσο, ένα σαφές ηγετικό εννοιολογικό πλαίσιο για να καθοδηγήσει το εκπαιδευτικό έργο τους μπορεί να περιλαμβάνει τέσσερις κύριες δραστηριότητες όπως: συνεργασία με εκπαιδευτικούς, μοντελοποίηση αποτελεσματικής διδασκαλίας, παροχή πόρων και υποστήριξη/ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Cheung et al, 2018: 38).

Συμπεράσματα

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση της έρευνάς μας ανέδειξε την ηγεσία που κατέχει πυρηνική θέση τόσο στη θεωρία της διοικητικής επιστήμης όσο και στην καθημερινή λειτουργία των σύγχρονων οργανισμών. Η ηγεσία είναι η ευκαιρία ευθύνης για άσκηση από τον/την ηγέτη/ηγέτιδα θετικής επιρροής και αλληλεπίδρασης με τους άλλους ανθρώπους (υφισταμένους και εργαζομένους). Πρέπει να είναι θέμα ευθυγράμμισης των ανθρώπων προς κοινούς εφικτούς στόχους, την εκπλήρωση της αποστολής και του οράματος, της ανάπτυξης και προόδου του οργανισμού.

Επιπλέον, η ηγεσία στη σύγχρονη εποχή αποτελεί τον πυρήνα και το πνεύμα των οργανώσεων. Οι ηγέτες/ηγέτιδες εκτός από το ότι είναι επιφορτισμένοι με το καθήκον της επίτευξης των κοινών στόχων, του οράματος και των ιδεών ενός οργανισμού είναι επίσης υπεύθυνοι για τη διατήρηση και την εφαρμογή των οργανωτικών κανόνων και των συστημάτων. Οι ηγέτες/ηγέτιδες σε όλα τα επίπεδα είναι οι κύριοι εκπρόσωποι των οργανώσεων στις οποίες εργάζονται και αποτελούν την γέφυρα και τον συνδετικό κρίκο του οργανισμού με τους εργαζόμενους (Καρασιαλής, 2017).

Ο ρόλος των εκπαιδευτικών ως ηγετών/ηγέτιδων έχει υποστεί πολλές αλλαγές στην εποχή της παγκοσμιοποίησης λόγω των διαφορετικών αναγκών και προσδοκιών των ενδιαφερομένων στην εκπαίδευση. Τα σχολεία έχουν διαφορετικές συγκεκριμένες ανάγκες λόγω της δημογραφικής τους δομής, του επιπέδου ακαδημαϊκού επιτεύγματος των μαθητών/τριών, της εμπειρίας των εκπαιδευτικών και της γονικής συμμετοχής. Έτσι χρειάζονται εκπαιδευτικούς ηγέτες/ηγέτιδες που να μπορούν να μεταμορφώσουν και να αναπτύξουν σχολεία που αναδύουν τις επαγγελματικές δεξιότητες των εκπαιδευτικών. Απαραίτητη η προετοιμασία των ηγετών/ηγέτιδων και η προώθηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των μελλοντικών ικανών εκπαιδευτικών ηγετών/ηγέτιδων (Hülya, 2020).

Σε μια πιθανή μελλοντική έρευνα αναγκαία η μελέτη της ενσυναίσθησης που εκτιμάται συνήθως από ηγέτες/ηγέτιδες και ενδιαφερόμενους στον τομέα της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Απαραίτητη η ενσωμάτωση της ενσυναίσθησης στις καινοτόμες εκπαιδευτικές πρακτικές ηγεσίας. Η ενσυναίσθηση ορίζεται ως η ικανότητα κάποιου να ταυτοποιεί, να καταλαβαίνει και να βιώνει τα συναισθήματα των άλλων. Επιπλέον, η ενσυναίσθηση (κατανόηση άλλων και ενεργό ενδιαφέρον για τις ανησυχίες τους) αναγνωρίστηκε ως το πιο σημαντικό χαρακτηριστικό της συναισθηματικής νοημοσύνης. Μια περαιτέρω μελέτη που σχετίζεται

με τις ηγετικές πρακτικές τονίζει τη συνάφεια μεταξύ των συναισθημάτων του/της ηγέτη/ηγέτιδας και των υφισταμένων και εκπαιδευτικών. Επιπλέον, υπογραμμίζεται θετικά η αξία της ενσυναίσθησης στην εφαρμογή αποτελεσματικής επικοινωνίας στη διοίκηση του σχολείου (Mei & Shulan, 2020).

Εντούτοις, η συναισθηματική δυναμική θα μπορούσε είτε να είναι διακοπτόμενη είτε να διευκολύνει τη διαδικασία επικοινωνίας και συνεργασίας μεταξύ του/της ηγέτη/ηγέτιδας και των υφισταμένων και εκπαιδευτικών. Ωστόσο, ως ηγέτες/ηγέτιδες, εμείς πρέπει πρώτα να θέσουμε τον τελικό κοινό στόχο μέσω της ηγεσίας που να εξυπηρετεί αφενός τους υφισταμένους και εκπαιδευτικούς και αφετέρου να κάνει καλή χρήση της ενσυναίσθησης αποβλέποντας τόσο στη ορθή λήψη των εκπαιδευτικών αποφάσεων όσο και στη μείωση των συγκρουσιακών καταστάσεων που παρουσιάζονται στο σχολικό περιβάλλον.

Αναφορές

Antonakis, J. & Day, D.-V. (2018). Leadership: Past, present, and future. In: J. Antonakis & D.-V. Day (Eds.), *The nature of leadership* (p.p. 3-26). Los Angeles: Sage Publications, Inc.

Badshah, S. (2012). Historical Study of Leadership Theories. *Journal of Strategic Human Resource Management; 1* (1), 49-59.

Brauckmann, S. & Πασιαρδής, Π. (2008). Νέα Εκπαιδευτική Πολιτική και Εκπαιδευτική Ηγεσία: Εξερευνώντας τα Θεμέλια μιας Νέας Σχέσης. Στο: Μ. Αποστολάτου, Ι. Ζώτος, Φ. Μπαρώνα & Μ. Νίκα (Επιμ.), *Επιμόρφωση Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις - Αποτελέσματα - Προοπτικές* (σ.σ. 193-233). Βόλος: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Brooks, M., Stark, J. & Caverhill, S. (2014). *Το κληροδότημα της ηγεσίας σας. Πώς θα επηρεάσετε θετικά τις ζωές των άλλων.* Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Burke, R. (2017). Toxic leaders: Exploring the dark side. *Effective Executive, 20* (1), 10-14.

Bush, T. & Glover, D. (2003). *School Leadership: Concepts and Evidence.* Nottingham: National College for School Leadership.

Carnegie, D. (2019). *Ηγεσία: Πώς να οδηγήσετε τον εαυτό σας και τους άλλους στην επιτυχία (1η Έκδοση)* [Μ. Μπανούση (Επιμ.) - Χ. Μπαρουξής (Μετ.)]. Αθήνα: Διόπτρα.

Cheung, R., Reinhardt, T., Stone, E. & Little, J-W. (2018). Defining Teacher Leadership: A Framework. *Phi Delta Kappan, 100* (3), 38-44.

Covey, S. (2000). *Οι 7 συνήθειες των εξαιρετικά αποτελεσματικών ανθρώπων* [Γ. Φαλδαμής (Μετ.)]. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Daniëls, E., Hondeghem, A. & Dochy, F. (2019). A review on leadership and leadership development in educational settings. *Educational Research Review, 27* (1), 110-125.

Deepak, C. (2019). *Η ψυχή της ηγεσίας: Ξεκλείδωσε το δυναμικό σου για μεγαλείο* [Ρ. Καρακατσάνη (Επιμ. - Μετ.)]. Αθήνα: Ασημάκης.

Gaiter, D. (2013). Facets of leadership. *The Neurodiagnostic Journal, 53* (4), 323-327.

Hall, P. (2019). The Power of Instructional Leadership. *Educational Leadership, 76* (6), 12-17.

Hitt, D. & Tucker, P. (2016). Systematic Review of Key Leader Practices Found to Influence Student Achievement: A Unified Framework. *Review of Educational Research, 86* (2), 531-569.

Hülya, S. (2020). *Educational Leadership.* Intechopen, London: United Kingdom.

Kane, G. (2014). *Leadership Theories.* Burlington, M.A.: Jones & Bartlett.

Katz, D. & Kahn, R. (1978). *The social psychology of organizations (2th Ed.).* New York: Wiley.

Khan, M.-S., Khan, I., Qureshi, Q.-A., Ismail, H.-M., Rauf, H., Latif, A. & Tahir, M. (2015). The Styles of Leadership: A Critical Review. *Public Policy and Administrative Research, 5* (3), 87-92.

Kumar, S. & Matheen, W. (2019). Facets of Leadership. *Asian Journal of Interdisciplinary Research, 2* (2), 14-18.

Malik, M.-A. & Azmat, S. (2019). Leader and Leadership: Historical Development of the Terms and Critical Review of Literature. *Annals of the University of Craiova for Journalism, Communication and Management, 5* (1), 16-32.

Maxwell, J. (2020). *Ηγεσία σε ένα μεταβαλλόμενο κόσμο. Οι 11 θεμελιώδεις αλλαγές που κάθε ηγέτης πρέπει να ενστερνιστεί (1η Έκδοση)* [Λ. Μαζαράκη (Επιμ.) - Α. Δεληγιάννη (Μετ.)]. Αθήνα: Κλειδάριθμος.

Mei, J. & Shulan, L. (2020). To Empathize, or Not Empathize in Educational Leadership. *Journal of Organizational and Educational Leadership*, *5* (1), 1-20.

Northouse, P. (2019). *Ηγεσία. Θεωρία και Πράξη* [Φ. Νταλιάνης (Επιστ. Επιμ.) - Β. Νταλιάνη, Δ. Καπράνου & Ρ. Σινοπούλου (Μετ.)]. Αθήνα: Παπασωτηρίου.

Russell, R. (2005). *Leadership in recreation (3th Ed.).* New York: McGraw-Hill.

Safonov, Y., Maslennikov, Y. & Lenska, N. (2018). Evolution and modern trendencies in the theory of leadership. *Baltic Journal of Economic Studies, 4* (1), 304-310.

Silva, A. (2016). What is Leadership? *Journal of Business Studies Quarterly, 8* (1), 1-5.

Καρασιαλής, Α. (2017). *Ηγεσία σε οργανισμούς.* Μεταπτυχιακή Διατριβή. Διοίκηση Επιχειρήσεων. Αποθετήριο Ανοικτού Πανεπιστημίου Κύπρου.

Κωνσταντίνου-Χαρμπαλή, Ζ. (2021). *Η επικοινωνία ως μέσο άσκησης της ηγεσίας στις μικρομεσαίες επιχειρήσεις: Εμπειρική έρευνα στην περιοχή της Θεσσαλονίκης.* Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Διατμηματικό Πρόγραμμα Μεταπτυχιακών Σπουδών στη Διοίκηση Επιχειρήσεων. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2012). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων): Ερμηνευτικό, Ορθογραφικό, Ετυμολογικό, Συνωνύμων - Αντιθέτων, Κυρίων Ονομάτων, Επιστημονικών όρων, Ακρωνυμίων (Δ΄ Έκδοση Έγχρωμη).* Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2013). *Μικρό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας: Ερμηνευτικό, Συνωνύμων - Αντωνύμων, Κυρίων Ονομάτων, Με κλιτικούς πίνακες, Με οδηγίες για την ορθογραφία, Με κανόνες για τον γραπτό λόγο (Γ΄ Έκδοση).* Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Μπουμπούλη, Π. (2017). Το πρότυπο του ευσυνείδητου ηγέτη στον Πλάτωνα: Μια σύγχρονη αναφορά. Στο Τόμο Α΄: Β. Καραβάκου & Κ. Τσιούμης (Επιμ.), *Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες - 1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο* (σ.σ. 154-159). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία. Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας (1η Έκδοση).* Αθήνα: Κριτική.

Μπουραντάς, Δ. (2017). *Ηγεσία. Μικρές Εισαγωγές (1η Έκδοση).* Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πλουμής, Μ. (2019). *Μαθήματα Ηγεσίας.* Αθήνα: Υπατία - Λυδία.

Σαΐτη, Α. & Σαΐτης, Χ. (2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη Περιπτώσεων.* Αθήνα: Σαΐτη Άννα.

Φωτόπουλος, Ν. (2014). *Αποτελεσματική Ηγεσία στην Εργασία. Εκπαιδευτικό υλικό για τα Κέντρα Δια Βίου Μάθησης.* Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο - ΚΔΒΜ.

Η χρήση των ΤΠΕ στη διοίκηση της εκπαίδευσης

Θεοδωρίδου Θεοδώρα
Νοσηλεύτρια, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια, ΔΙΠΑΕ
dor.theo03@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία αυτή έγινε με σκοπό να εστιάσει στο ρόλο του διευθυντή σχετικά με τη χρήση των νέων τεχνολογιών στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Η τεχνολογία στη σημερινή εποχή παρέχει σημαντικά και αξιόπιστα εργαλεία, τα οποία καθιστούν τη σχολική μονάδα αποτελεσματική ως προς την πληροφόρηση και τη διεκπεραίωση διοικητικών υπηρεσιών. Στόχος της εργασίας είναι να αναδείξει: το ρόλο του διευθυντή στη χρήση των νέων τεχνολογιών, το πόσο σημαντικές είναι οι νέες τεχνολογίες ως εκσυγχρονιστικό εργαλείο στη σχολική μονάδα και τους παράγοντες που επηρεάζουν την εφαρμογή τους ή μη.

Λέξεις κλειδιά: ΤΠΕ, διευθυντής, σχολική διοίκηση, σχολική μονάδα

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η αλματώδης ανάπτυξη της τεχνολογίας, επέφερε την ραγδαία εξέλιξη της πληροφορίας και της επικοινωνίας. Σε όλα τα μήκη και πλάτη του πλανήτη, οι νέες τεχνολογίες έκαναν την καθημερινότητα των πολιτών καλύτερη είτε σε εργασιακό, είτε σε ατομικό, είτε σε μορφωτικό επίπεδο. Όσον αφορά την υιοθέτηση των Τ.Π.Ε στη διοίκηση της εκπαίδευσης, δρουν βοηθητικά στην οργάνωση και την ανάλυση των διοικητικών πληροφοριών. Η ένταξη των Τ.Π.Ε στη διοίκηση του σχολείου επιδιώκει να μπορούν τα στελέχη του να αντλούν γρήγορα πληροφορίες, να κερδίζουν χρόνο σε διάφορες διοικητικές ενέργειες, να έρχονται σε επαφή με πλειάδα πληροφοριών, να καινοτομούν και να επικοινωνούν (Χαραλάμπους, 2008).

Η ηγεσία του σχολείου αποτελεί καθοριστικό παράγοντα για την ένταξη των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία. Ο διευθυντής του σχολείου, ως ηγετικό στέλεχος, έχει ένα μεγάλο μέρος της ευθύνης για την επιτυχή ενσωμάτωση και την αποτελεσματική χρήση και εφαρμογή των ΤΠΕ στη σχολική μονάδα και απαιτεί τη συνεργασία του με τους εκπαιδευτικούς, καθώς η ένταξη των ΤΠΕ δεν θα ήταν εφικτή τόσο από πλευράς οργάνωσης και συντονισμού, όσο και από πλευράς έμπνευσης, παροχής στόχου και οράματος (Βοσνιάδου, 2006).

Η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση και στην διοίκηση της σχολικής μονάδας

Οι Τ.Π.Ε. (τεχνολογίες πληροφοριών και επικοινωνίας) είναι ισχυρά εργαλεία για το σχολείο αφού οδηγούν τη σύγχρονη κοινωνία σε μια συνεχή πρόοδο. Ως Τ.Π.Ε. ορίζονται οι μέθοδοι, οι εφαρμογές και τα προϊόντα της σύγχρονης επιστήμης που αφορούν στη συγκέντρωση, την ηλεκτρονική κωδικοποίηση, την επεξεργασία, την ταξινόμηση, τη γνωστοποίηση και τη μελέτη της όποιας πληροφορίας σε κάθε της μορφή (κείμενο, αριθμούς, γραφήματα, ήχο, εικόνα ή βίντεο)(Παπασταματίου, 2008).

Οι Τ.Π.Ε. στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης είναι η αξιοποίηση πληροφορικών εφαρμογών και συστημάτων για την εξασφάλιση των καλύτερων και ποιοτικότερων προϋποθέσεων για τις διαδικασίες επικοινωνίας και μάθησης (Nolan & Tatnall, 1995).

Στην εποχή μας η χρήση των ΤΠΕ εξασφαλίζει μια ποιοτικότερη καθημερινότητα: στις οικονομικές συναλλαγές, στο εμπόριο, στον τομέα της απασχόλησης και στη διαφύλαξη του ανταγωνισμού. Οι ΤΠΕ καθιστούν κάθε σχολική μονάδα ένα περιβάλλον στο οποίο εφαρμόζονται καινοτόμες πρακτικές τόσο στη διοίκηση όσο και στις εκπαιδευτικές δράσεις. Η χρήση τους είναι πολύ σημαντική και χρήσιμη στη σχολική μονάδα γιατί εξασφαλίζει: ηλεκτρονικό ωρολόγιο πρόγραμμα, ηλεκτρονικό πρωτόκολλο, ηλεκτρονική ύλη των

μαθημάτων και παρακολούθηση και αξιολόγηση των επιδόσεων των μαθητών (Πασιάς, 2006).

Η αποτελεσματικότητά τους αφορούν κυρίως πρακτικά ζητήματα όπως:

α. Την αποδοτικότερη γραμματειακή υποστήριξη και μηχανοργάνωση των σχολείων με τη χρήση πρωτοκόλλου, όπως η έκδοση και η παραλαβή εγγράφων στα οποία θα έχει πρόσβαση όποιος ενδιαφέρεται με την κατάλληλη φόρμα συναλλαγής ώστε να λαμβάνει ενημέρωση για τις υποθέσεις του. Επίσης πραγματοποιείται έκδοση εκπαιδευτικών εντύπων για έλεγχο, εγγραφές φοίτησης, καταγραφή και εκτύπωση των βαθμολογιών των μαθητών, απουσίες και ετοιμασία του ωρολόγιου προγράμματος.

β. Την ηλεκτρονική επικοινωνία, την αλληλογραφία και τις ηλεκτρονικές συναλλαγές, όπως η επικοινωνία εκπαιδευτικών με τον μαθητή ή με τους γονείς των μαθητών, με το προσωπικό του σχολείου ή με συναδέλφους στο εξωτερικό, την αποστολή μηνυμάτων ή τις ενημερώσεις στην ιστοσελίδα του σχολείου, την ενημέρωση για την νομοθεσία, για την διδακτέα και εξεταστέα ύλη ανά μάθημα, την άμεση είσοδο στο πανελλήνιο σχολικό δίκτυο και την περιήγηση στο δίκτυο με βάσεις δεδομένων διάφορων δραστηριοτήτων (Μικρόπουλος, 2006).

γ. Τη συλλογή στοιχείων που αφορούν τη σχολική περιουσία, την οικονομική διαχείριση του σχολείου (μισθοδοσία υπαλλήλων, εκκαθαριστικό αποδοχών κλπ), δημιουργία βάσης διαχείρισης των βιβλιοθηκών και πρόσβαση σε ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό.

δ. Την ηλεκτρονική διατήρηση αρχείων και εγγράφων, μαθημάτων αλλά και προσωπικού, τη σύνταξη για τους ελέγχους επίδοσης των αποδεικτικών φοίτησης και των απολυτηρίων και την τήρηση αρχείου επισκεπτών.

ε. Την ηλεκτρονική υποβολή αιτήσεων, όπως βεβαιώσεις σπουδών, νομιμοποιητικών εγγράφων, δικαιολογητικών συμμετοχής, έκδοσης τίτλων κ.α. στοχεύοντας στην ευέλικτη διευκόλυνση των φορέων εντός και εκτός της σχολικής μονάδας (Μπάκας, 2009: Oboegbulem & Ugwu, 2013).

Με την έκρηξη της τεχνολογίας και των πληροφοριακών εφαρμογών είναι επιτακτική ανάγκη η χρήση των ΤΠΕ στη σχολική κοινότητα:

- ως μέσο διδασκαλίας,
- ως αντικείμενο μάθησης,
- ως εφαρμογή στη διοίκηση και στην οργάνωση της σχολικής μονάδας,
- για τη βελτίωση του διοικητικού έργου και
- για την καλύτερη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος (Μιχαηλίδης, 2002).

Οι συνεχιζόμενες αλλαγές στον κόσμο της πληροφορίας προκαλούν την αναζήτηση αποτελεσματικότερων συστημάτων διαχείρισης, οργάνωσης και διοίκησης της εκπαίδευσης.

Η χρήση των ΤΠΕ καθορίζει την εκπαιδευτική οργάνωση και απαιτεί εκπαιδευμένους χρήστες ώστε να καταστούν πιο αποτελεσματικές, για να ικανοποιήσουν τις απαιτήσεις του γραφειοκρατικού συστήματος της σχολικής μονάδας. Η απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στη χρήση Η/Υ προϋποθέτει συνεχή επιμόρφωση και κατάρτιση των διευθυντών ώστε να γίνουν ικανοί και κατάλληλοι πληροφοριακά, διαμορφώσουν την εκπαίδευση, αναβαθμίζοντάς την, μέσω της διάδοσης των ΤΠΕ (Almas & Krumsvik, 2007).

Οι ΤΠΕ προσφέρουν αναβάθμιση του εργασιακού περιβάλλοντος, την δυνατότητα ταχύτερης διακίνησης δεδομένων και αποτελεσματικότερης συνεργασίας με την χρήση του διαδικτύου και ενισχύουν την δράση των πληροφοριών (αποτελεσματικές υπηρεσίες, ελεύθερη πρόσβαση, διαφάνεια). Ενώ αξιοποιούνται στην εκπαίδευση με στόχο: την υιοθέτηση τεχνολογικών εφαρμογών στη μάθηση, την αξιοποίηση και παρακολούθηση των μαθητών και την οργάνωση και διοίκηση της σχολικής κοινότητας (Mooji & Smeets, 2001).

Ωστόσο η χρήση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση γίνεται χωρίς οργάνωση και μελέτη. Η διακίνηση πληροφοριών και δεδομένων στη διοίκηση του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος είναι προβληματική, λόγω της πολύπλοκης γραφειοκρατίας, της απαιτητικής

νομοθεσίας, της αδιαφορίας των στελεχών της κεντρικής και περιφερειακής διοίκησης, της έλλειψης ενός αξιόπιστου συστήματος αλληλογραφίας, της κακής χρήσης του και της απουσίας κατάλληλων επιμορφωτικών στελεχών (Κολλάτου κ.α., 2014).

Το Ελληνικό συντηρητικό γραφειοκρατικό σύστημα οφείλει να συμβαδίσει με τις απαιτήσεις της σύγχρονης εποχής, τόσο σε θέματα εκπαίδευσης, όσο και σε θέματα διοίκησης και οργάνωσης. Τα διοικητικά έγγραφα στη σχολική μονάδα αποτελούν σημαντικούς πόρους και η χρησιμοποίησή τους είναι καθοριστική για την επικοινωνία αλλά και την πρόσβαση στις πληροφορίες της εκπαιδευτικής κοινότητας. Επομένως η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διοίκηση είναι σημαντική γιατί απλοποιεί τη διαδικασία των διοικητικών λειτουργειών, έχει την δυνατότητα πρόσβασης σε πληθώρα πληροφοριών, στην ελαχιστοποίηση των χρόνων διεκπεραίωσης, στον εκσυγχρονισμό της εκπαιδευτικής διοίκησης και στην άμεση επικοινωνία (Ρεντίφης, 2014).

Η χρήση των ΤΠΕ στη διοίκηση μειώνει τα γραφειοκρατικά προβλήματα της σχολικής μονάδας, βοηθάει τον διευθυντή στη γρήγορη και αποτελεσματικότερη εκτέλεση των καθηκόντων του, συμβάλει στη λήψη άμεσων αποφάσεων και δίνει τη δυνατότητα του ανοίγματος του σχολείου στην κοινωνία, ως κρίκου επικοινωνίας με τους φορείς και την κοινωνία.

Οι Τ.Π.Ε. μπορούν να εφαρμοστούν και στη διεκπεραίωση σημαντικού αριθμού οργανωτικών εργασιών, εφόσον δίνεται η δυνατότητα στους διευθυντές να προβούν στην αποθήκευση πληροφοριών προσωπικών στοιχείων του ανθρώπινου δυναμικού του σχολείου με στόχο να διατηρηθεί η εμπιστευτικότητα των πληροφοριών. Επίσης, βοηθούν στη διανομή εγγράφων στη διάρκεια σεμιναρίων με τη χρήση του powerpoint, στην προετοιμασία σχεδίων μαθήματος, στη δημιουργία αναφορών για διάφορα θέματα του σχολείου, στην αγορά διάφορων προϊόντων ή και υπηρεσιών για το σχολείο, μέσω διαδικτύου (Internet) και στην παροχή δυνατότητας επιμόρφωσης του προσωπικού σε πραγματικό χρόνο, μέσω τηλεδιασκέψεων (Παπαδάκης, 2010).

Ιδιαίτερα σημαντική θεωρείται και η εισαγωγή νέων τεχνολογιών στις σχολικές βιβλιοθήκες, οι οποίες αποτελούν ένα τεχνολογικά εμπλουτισμένο μαθησιακό περιβάλλον. Η αναβάθμιση τους σε ψηφιακές πηγές πληροφοριών μπορεί να επιτευχθεί με τη συμβολή και τη στήριξη του διευθυντή σε έναν ειδικά διαμορφωμένο χώρο. Η δημιουργία ενός κέντρου διαχείρισης ψηφιακών μέσων σε κάθε σχολική μονάδα το οποίο θα έχει συστήματα νέων τεχνολογιών, παιδαγωγική οργάνωση και αισθητική, προσφέρει δυνατότητες οργάνωσης, επεξεργασίας, επίδειξης και παρουσίασης της πληροφορίας (Κλιάπης, 2011).

Ο ρόλος του διευθυντή /τριας στην εφαρμογή νέων τεχνολογιών

Η σωστή χρήση των ΤΠΕ καθορίζεται από τον ίδιο τον διευθυντή του σχολείου, ο οποίος θα πρέπει να είναι καταρτισμένος, να διαθέτει γνώσεις και ικανότητες για την αποτελεσματικότητα της χρήσης των ΤΠΕ και ο ρόλος του εκτός από την ορθή χρήση των ΤΠΕ θα είναι να οδηγεί και τους συναδέλφους του προς αυτή την κατεύθυνση. Ο ρόλος του, επίσης, συμπεριλαμβάνει την αναβάθμιση του διοικητικού και του εκπαιδευτικού έργου μέσω της χρήσης των ΤΠΕ και της εφαρμογής νέων μεθόδων. Μέσα από την αναδιαμόρφωση του σχολικού ήθους το οποίο συνδέεται με την παιδαγωγική και διοικητική κουλτούρα, ο διευθυντής ως πηγή έμπνευσης για το λοιπό προσωπικό, αλλάζει το σχολικό περιβάλλον με τέτοιο τρόπο που να αποτελεί πόλο έλξης για την αποτελεσματική εισαγωγή των ΤΠΕ, έχοντας ως στόχο την δημιουργία ενός σύγχρονου σχολείου (Μπουραντάς, 2005).

Ο διευθυντής δεν θα πρέπει να αναλώνεται στη χειρόγραφη εργασία και σε τόνους χαρτιών, ξοδεύοντας πολύτιμο χρόνο και οφείλει να μεταμορφωθεί σε έναν ηλεκτρονικό ηγέτη, που θα θέσει νέους στόχους για ένα νέο ψηφιακό σχολείο και για την έγκυρη και έγκαιρη ηλεκτρονική αποτύπωση των στοιχείων της σχολικής μονάδας (Μακρή & Βλαχόπουλος, 2015).

Συγκεκριμένα ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να:

- προωθεί τη χρήση κατάλληλων τεχνολογικών μέσων για τη βελτίωση της διδασκαλίας και της μάθησης αλλά και της διευκόλυνσης του διοικητικού έργου, βελτιώνοντας έτσι τις διοικητικές εργασίες,
- εξασφαλίζει εκσυγχρονισμένη γραμματειακή υποστήριξη,
- υποστηρίζει την ενσωμάτωση της τεχνολογίας για να υπάρχουν ποιοτικότερα συστήματα αξιολόγησης,
- χρησιμοποιεί την τεχνολογία για την ενίσχυση της εκπαίδευσης,
- είναι καταρτισμένος και να παρακολουθεί συνέχεια τις τεχνολογικές εξελίξεις,
- προωθεί την αναβάθμιση επικοινωνιακών δυνατοτήτων (ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, τηλεδιασκέψεις),
- φροντίζει για διευκολύνσεις διοικητικής φύσεως που σχετίζονται με βαθμολογίες, ωρολόγιο πρόγραμμα, μισθοδοσία, ευρετήριο παντός τύπου, υποστηριζόμενος απ' τη χρήση των ΤΠΕ,
- να καλλιεργεί τη σκέψη για χρήση της τεχνολογίας αποτελώντας πηγή έμπνευσης για τους υφισταμένους του και τέλος να
- προωθεί τη χρήση της τεχνολογίας για την επίτευξη καλύτερης επικοινωνίας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Καψάλης, 2005).
- Ενώ μέσω των ΤΠΕ, έχει την δυνατότητα να:
- προγραμματίζει εργασίες γραμματείας,
- διαχειρίζεται στοιχεία μαθητών και εκπαιδευτικών,
- έρχεται σε επικοινωνία με την ευρύτερη κοινότητα,
- διοργανώνει πολιτιστικά δρώμενα και να
- φροντίζει για την ασφαλή πρόσβαση των μαθητών και του εκπαιδευτικού προσωπικού στο διαδίκτυο.

Τέλος, σαν ηγέτης της σχολικής μονάδας θα πρέπει να ενδιαφέρεται για τη βελτιστοποίηση ανθρώπων, υλικών και οικονομικών πόρων (Νάκος, 2009).

Συμπεράσματα

Οι Τ.Π.Ε. πρέπει να ενταχθούν και να αξιοποιηθούν με πολλούς τρόπους από τα διευθυντικά στελέχη αλλά και από το υπόλοιπο ανθρώπινο δυναμικό των σχολείων ώστε να γίνει μια σημαντική αλλαγή στο χώρο της εκπαίδευσης με την υιοθέτηση νέων πρωτοπόρων μεθόδων στη σχολική διοίκηση. Γι' αυτό το λόγο, είναι απαραίτητο τα ηγετικά στελέχη της εκπαίδευσης να είναι τεχνολογικά άρτια καταρτισμένοι στα πληροφοριακά συστήματα και εξοικειωμένοι με τις νέες τεχνολογίες, συμμετέχοντας τακτικά σε αντίστοιχα σεμινάρια και σε προγράμματα επιμόρφωσης ώστε να χρησιμοποιούν και να αξιοποιούν με τον πιο αποτελεσματικό τρόπο τις δυνατότητες που προσφέρει η σύγχρονη τεχνολογία, με σκοπό να οδηγήσουν στον εκσυγχρονισμό του γραφειοκρατικού διοικητικού συστήματος των εκπαιδευτικών μονάδων και στο μετασχηματισμό του σε ένα ευέλικτο και καινοτόμο σύστημα (Χριστοδούλου, 2007).

Η χρήση των Τ.Π.Ε. βοηθάει στην καταγραφή της σχολικής μονάδας με κάθε λεπτομέρεια (εκπαιδευτικό προσωπικό, τμήματα που λειτουργούν, μαθητικό δυναμικό κατά τάξη, ωράριο κλπ), με σκοπό την απλούστευση της εκπαιδευτικής και διοικητικής δραστηριότητας και τη βελτίωση της επικοινωνίας της εκπαιδευτικής κοινότητας με το εξωτερικό περιβάλλον, επηρεάζοντας όλες τις πτυχές της. Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας θα πρέπει να μεταμορφώσει το σχολείο, σε ένα σχολείο ευέλικτο, ανοικτό προς την κοινωνία ώστε να είναι ανταγωνιστικό σε κάθε πρόκληση και καινοτομία. Με τη βοήθεια της χρήσης των ΤΠΕ επιτυγχάνεται η απλοποίηση των διοικητικών εργασιών, εξοικονομείται χρόνος και χρήμα και ενισχύεται η επικοινωνία μεταξύ όλων των

εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία (εκπαιδευτικού προσωπικού, μαθητών, γονέων) (Δημακόπουλος & Παναγιωτόπουλος 2011: Makewa et al., 2013).

Η ηλεκτρονική διοίκηση και διακυβέρνηση, αποτελεί πλέον αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινότητας και οδηγεί σε ένα ελπιδοφόρο μέλλον. Βελτιώνει την ποιότητα των διοικητικών και εκπαιδευτικών πράξεων οι οποίες οφείλουν να ακολουθούν τις σύγχρονες εξελίξεις και καινοτομίες, μέσα στα πλαίσια του ανταγωνισμού που παρατηρείται σε παγκόσμιο επίπεδο (Oboegbulem & Ugwu, 2013).

Τέλος, η επιτυχής ενσωμάτωση των ΤΠΕ προϋποθέτει θετική στάση από την πλευρά του διευθυντή σε συνδυασμό με ηγετικές και πληροφοριακές δεξιότητες. Ο βαθμός επιτυχίας της χρήσης των ΤΠΕ, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά του διευθυντικού στελέχους, γιατί με τη συμπεριφορά του, τη στάση του, τις αντιλήψεις του και το παράδειγμά του επηρεάζει την ίδια την ταυτότητα του σχολείου (Πιτσιάβας & Βλαχόπουλος 2015).

Αναφορές

Almas, A. G. & Krumsvik, R. (2007). Digitally literate teachers in leading edge schools in Norway. *Journal of In-Service Education,* 33 (4), 479-497.

Makewa, L., Meremo, J., Role, E. & Role, J. (2013). ICT in Secondary school administration in rural southern Kenya: An educator’s eye on its importance and use. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology,* 9 (2), 48 - 63.

Mooij, T. & Smeets, E. (2001). Modeling and supporting ICT implementation in secondary schools. *Computers and Education,* 36, 265-281.

Nolan, P. & Tatnall, A. (1995). *ITEM as a Catalyst for School Reform*. *Information Technology in Educational Management.* London.

Oboegbulem, A. & Ugwu, R. N. (2013). The Place of ICT (Information and Communication Technology) in the Administration of Secondary Schools in South Eastern States of Nigeria. *US - China Education Review A,* 3 (4), 231 - 238.

Βοσνιάδου, Σ. (2006). *Παιδιά, σχολεία και υπολογιστές: Προοπτικές, προβλήματα και προτάσεις για την αποτελεσματικότερη χρήση των Νέων Τεχνολογιών στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Gutenberg.

Δημακόπουλος, Δ. & Παναγιωτόπουλος, Χ. (2011). ΤΠΕ & Οργάνωση - Διοίκηση Σχολικών Μονάδων: Αποτελέσματα μιας εμπειρικής έρευνας εστιασμένης στις απόψεις των Διευθυντών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Αχαΐας. *I-teacher*, 3, 29 - 42.

Καψάλης, Α. (2005). *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων.* Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονία.

Κλιάπης, Π. (2011). *Οι Νέες Τεχνολογίες στη Σχολική Βιβλιοθήκη.* Θεσσαλονίκη: University Studio Press.

Κολλάτου, Μ., Οικονόμου, Κ. & Σακατζής, Δ. (2014). Στάσεις απέναντι σε καινοτομίες/αλλαγές στη διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος με αξιοποίηση ΤΠΕ: η περίπτωση του ηλεκτρονικού μηχανογραφικού δελτίου. *Εκπαιδευτική Επικαιρότητα*, 1, (5), 6. Ανακτήθηκε στις 16 Μαρτίου 2018 από τη διεύθυνση https://ekpaideytikhepikairothta.files.wordpress.com/2014/03/teyxos_5.pdf.

Μακρή, Α. & Βλαχόπουλος, Δ. (2015). Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Οργάνωση και Διοίκηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μια Διερευνητική Μελέτη στην Περιφερειακή Ενότητα Θεσσαλονίκης. *8th International Conference in Open & Distance Learning.* Athens: PROCEEDINGS.

Μικρόπουλος, Τ. (2006). *Ο Υπολογιστής ως Γνωστικό Εργαλείο.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μιχαηλίδης, Π. Γ. (2002). Αυτοσχεδιασμός: μια εναλλακτική και αιρετική προσέγγιση για την πληροφορική στα σχολεία. Στο Δημητρακοπούλου, Α. (επιμ.) *Οι Τεχνολογίες*

Πληροφορίας και Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση: Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ΕΤΠΕ, Ρόδος, Τόμος Α΄, 501-510. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτης.

Μπάκας, Θ. (2009). Η αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Εκπαίδευσης (Τ.Π.Ε.), στη διοικητική υποστήριξη των σχολείων. Στο Φ. Γούσιας (επιμ.) *Πρακτικά 6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Επιστημονικής Ένωσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας για τη διάδοση των Τ.Π.Ε. στην Εκπαίδευση (Ε.Ε.Ε.Π. - ΔΤΠΕ),* 171 - 183.

Μπουραντάς, Δ. (2005). *Ηγεσία: Ο δρόμος της διαρκούς επιτυχίας.* Αθήνα: Κριτική.

Νάκος, Κ. (2009). Ο ρόλος του Διευθυντή και η συμβολή των Νέων Τεχνολογιών στην άσκηση της Διοίκησης των Σχολικών μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. *Εισήγηση στην ΑΣΠΑΙΤΕ Ιωαννίνων: «Ο Διευθυντής Σχολικής Μονάδας και οι Νέες Τεχνολογίες».* Ανακτήθηκε στις 15 Φεβρουαρίου 2018 από τη διεύθυνση: http://ipeir.pde.sch.gr/educonf/2/17Afises/nakos/nakos.pdf.

Παπαδάκης, Ε. (2010). *«Οι Στάσεις των Διευθυντών/τριών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στις ΤΠΕ και τη συμβολή τους στη Διοικητική Διαδικασία» (*Διπλωματική εργασία “thesis”). Πανεπιστήμιο Αιγαίου. Ρόδος. Ανακτήθηκε στις 27 Ιανουαρίου 2018 από τη διεύθυνση http://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/13897/file0.pdf?sequence =1.

Παπασταματίου, Ν. (2008). Η χρήση των τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών στην Εκπαίδευση. *Ημερίδα Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών Δ/θμιας Εκπαίδευσης Ν. Αρκαδίας* όπως ανακτήθηκε την 23 Μαΐου, 2015 από το διαδίκτυο http://www.slideshare.net/npapastam/ss-428835.

Πασιάς, Κ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση. Η στρατηγική της Λισαβόνας: Εκπαιδευτικός Λόγος και Πολιτικές.* τ. Β΄ Αθήνα.

Πιτσιάβας Δ. & Βλαχόπουλος Δ. (2015). *Ο ρόλος των ΤΠΕ και του νέου Πληροφοριακού Συστήματος "Myschool" στη διοικητική διαδικασία των Δημοτικών Σχολείων: Η περίπτωση των Διευθυντών της Περιφερειακής Ενότητας Ημαθίας*. 8η Ομοσπονδία Ελλάδας.

Ρεντίφης, Γ. (2014). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ, ως το κλειδί της αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης. *i – teacher,* 7, 125 - 131.

Χαραλάμπους, Κ. (2008). Η Χρήση των ΤΠΕ στην Οργάνωση και Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων: Μια συνοπτική ματιά. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου,* Τεύχος 7, 15 - 17.

Χριστοδούλου, Θ. (2007). *Η Διοίκηση των σχολικών μονάδων εκπαίδευσης-Εποπτεία*. 1388. Αναρτημένες ανακοινώσεις: Οργάνωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Ανακτήθηκε στις 03/02/2018 από: http://conf2007.edu.uoi.gr/Praktika/1388-1532.pdf.

Επαγγελματική ικανοποίηση και σχολική ηγεσία: Έρευνα σε εκπαιδευτικούς των Κυκλάδων

Αξαοπούλου Μαρία
Εκπαιδευτικός Β/θμιας Εκπαίδευσης, ΠΕ02, Μ.Δ.Ε. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
mazwiaxaopoulou@gmail.com

Σταφυλά Αμαλία
Επίκουρη Καθηγήτρια, ΔΙΠΑΕ ΣΕΠ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
amalia.stafyla@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας ήταν να διερευνήσει τους παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών των Κυκλάδων, εστιάζοντας στην επίδραση του στυλ ηγεσίας της διεύθυνσης του σχολείου σε αυτήν. Δείγμα της αποτέλεσαν 188 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Κυκλάδων, που απάντησαν σε σχετικό διαδικτυακό ερωτηματολόγιο. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι οι εκπαιδευτικοί ήταν μέτρια προς πολύ ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους γενικά. Ήταν μέτρια ικανοποιημένοι από τη διοίκηση του σχολείου, τις σχέσεις με τον διευθυντή, τους μαθητές, τους γονείς των μαθητών και την κοινωνία, από το σχολικό κλίμα και το σχολικό ωράριο λειτουργίας. Οι εκπαιδευτικοί δήλωσαν χαμηλή ικανοποίηση ως προς την κτιριακή και υλικοτεχνική σχολική υποδομή, την επαγγελματική ανάπτυξη και τις οικονομικές τους απολαβές. Το εφαρμοζόμενο στυλ ηγεσίας της διεύθυνσης του σχολείου ήταν κυρίως το μετασχηματιστικό, ενώ αναδείχθηκε υψηλή θετική συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών αυτών. Τέλος, επισημαίνονται η πρακτική αξιοποίηση των ερευνητικών αποτελεσμάτων και οι μεθοδολογικοί περιορισμοί.

Λέξεις-κλειδιά: επαγγελματική ικανοποίηση, ηγεσία, εκπαιδευτικοί, έρευνα, Κυκλάδες.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία διερευνά την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών των Κυκλάδων, εστιάζοντας στην επίδραση του στυλ ηγεσίας της διεύθυνσης του σχολείου σε αυτήν. Το θέμα της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών έχει αποτελέσει δημοφιλές αντικείμενο επιστημονικής έρευνας, καθώς, αφενός, στην εποχή της τεχνολογίας και των ραγδαίων αλλαγών η εκπαίδευση αποτελεί αναγκαία προϋπόθεση προκειμένου το άτομο να αναπτυχθεί προσωπικά, επαγγελματικά και κοινωνικά (Μποζίκης, 2020), αφετέρου, η αποτελεσματική εκπλήρωση των καθηκόντων των εκπαιδευτικών επηρεάζεται σημαντικά από τον βαθμό ικανοποίησής τους από την εργασία τους (Ekuwan, 2014). Επιπλέον, το στυλ ηγεσίας της διεύθυνσης του σχολείου φαίνεται ότι σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και με την αποτελεσματική λειτουργία του σχολικού οργανισμού (Διακουμή, 2016). Τέλος, κατά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση δεν εντοπίστηκε έρευνα που να εξετάζει την επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στις Κυκλάδες, σε μια περιοχή με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά.

Θεωρητικό πλαίσιο-βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι μία πολυδιάστατη και δυναμική κατασκευή που επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως είναι τα ατομικά χαρακτηριστικά, οι συνθήκες εργασίας και ειδικότερες όψεις που σχετίζονται με το επάγγελμα (Griva et al., 2012).

Πρόκειται για μία πνευματική αντίληψη που σχετίζεται με τις στάσεις των ατόμων απέναντι στη δουλειά τους (Yıldız & Şimşek, 2016), την αξία που δίνουν σε αυτήν και τα κέρδη που αντιλαμβάνονται ότι αποκτούν από την άσκηση του συγκεκριμένου επαγγέλματος (Ekuwam, 2014). Αφορά στο αποτέλεσμα της σύγκρισης μεταξύ αυτού που συμβαίνει στην πραγματικότητα και αυτού που σύμφωνα με τις προσδοκίες, εν προκειμένω, των εκπαιδευτικών θα έπρεπε να ισχύει (González & Equipo de investigación Grupo D.I.E.A., 2010). Στην παρούσα έρευνα ως επαγγελματική ικανοποίηση θεωρήθηκαν τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών αναφορικά με την εργασία τους και με παράγοντες που σχετίζονται με αυτήν.

Θεωρητικές προσεγγίσεις σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση

Η επαγγελματική ικανοποίηση συσχετίζεται με την παρώθηση και είναι ο συνδετικός κρίκος ανάμεσα στις θεωρίες κινήτρων και την υλοποίησή τους στο περιβάλλον εργασίας (Ταραλάικου, 2015). Έχουν διατυπωθεί πολλές θεωρίες παρακίνησης, που εμπεριέχονται σε δύο γενικότερες κατηγορίες, τις θεωρίες περιεχομένου / οντολογικές και τις θεωρίες διαδικασίας / μηχανιστικές. Ειδικότερα, οι θεωρίες περιεχομένου επικεντρώνονται στη φύση της παρακίνησης και αφορούν στα κίνητρα και στην αναγνώριση των ανθρώπινων αναγκών. Από την άλλη, οι θεωρίες διαδικασίας επικεντρώνονται στη διαδικασία της παρακίνησης και στη σχέση μεταξύ μεταβλητών, συμπεριλαμβανομένου του τρόπου με τον οποίο υποκινείται η ανθρώπινη συμπεριφορά (Waters, 2013). Στην παρούσα έρευνα, από τις θεωρίες περιεχομένου, αξιοποιήθηκαν η θεωρία ιεράρχησης αναγκών του Maslow (1943, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2002), η θεωρία ERG του Alderfer (1972, όπ. αναφ. στο Αντωνιάδη, 2013) και η θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg ή αλλιώς, θεωρία υγιεινής (1959, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2002). Από τις θεωρίες διαδικασίας, αξιοποιήθηκε η θεωρία της ισότητας ή της δίκαιης μεταχείρισης του Adams (1965, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2002).

Επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: σχετικές έρευνες

Η βιβλιογραφική ανασκόπηση ανέδειξε ποικιλία ευρημάτων σχετικά με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Οι ερευνητές συμφωνούν για την επίδραση ορισμένων παραγόντων στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, όπως είναι το σχολικό κλίμα, οι σχέσεις των εκπαιδευτικών με τη διεύθυνση του σχολείου, με τους μαθητές τους (Διακουμή, 2016 · Σαΐρης, 2014), ενώ διαφέρουν τα ευρήματά τους για την επίδραση άλλων παραγόντων σε αυτήν, όπως είναι το φύλο, η ηλικία (Ekuwan, 2014 · Σαΐρης, 2014 · Waters, 2013). Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών είναι απόρροια εγγενών παραγόντων που συσχετίζονται με τη φύση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος, εξωγενών παραγόντων που αφορούν στο εργασιακό περιβάλλον, ενώ δεν αποκλείεται η επίδραση χαρακτηριστικών του δημογραφικού τους προφίλ. Μολονότι οι εγγενείς παράγοντες παίζουν σημαντικό ρόλο στην απόφαση κάποιου να γίνει εκπαιδευτικός, εξωγενείς παράγοντες δύνανται να επιδράσουν στην επαγγελματική ικανοποίησή του και την επιθυμία του να συνεχίσει ή όχι να ασκεί το επάγγελμα αυτό (Achanta & Reddy, 2014).

Η έννοια της ηγεσίας

Η ηγεσία προσθέτει αξία στους οργανισμούς και στο κοινωνικό σύνολο (Τζωρτζάκης, 2021). Πρόκειται για τη σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ των ατόμων, ώστε να αναπτυχθεί και να εξελιχθεί ένας οργανισμός μέσω ορθής κατεύθυνσης (Δούγαλη, 2017). Στην παρούσα έρευνα ως στυλ ηγεσίας θεωρήθηκε ο τρόπος που αλληλεπιδρά ο διευθυντής του σχολείου με το ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής του μονάδας, όταν προσπαθεί να επηρεάσει τη συμπεριφορά τους (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008), τους καθοδηγεί ή τους παρακινεί, για να πετύχουν έναν επιθυμητό στόχο (Waters, 2013).

Θεωρίες ηγεσίας

Εξαιτίας της μεγάλης σημασίας του ρόλου του διευθυντή-ηγέτη έχουν δημιουργηθεί και εξεταστεί διάφορες θεωρίες σχετικά με τα στυλ ηγεσίας. Ειδικότερα, οι παραδοσιακές θεωρίες ηγεσίας επικεντρώνονται στον ηγέτη (Κουτούζης, 1999). Σε αντίθεση με τις παραδοσιακές θεωρίες, οι σύγχρονες θεωρίες πρεσβεύουν ότι τον σημαντικότερο ρόλο στην ηγεσία δεν έχει ο ηγέτης, αλλά οι σχέσεις ανάμεσα στον τελευταίο και τους οπαδούς του (Brungardt, 1998).

Στην παρούσα έρευνα αξιοποιήθηκαν τρεις σύγχρονες θεωρίες. Συγκεκριμένα, η συναλλακτική ηγεσία, η παθητική / προς αποφυγήν ηγεσία και η μετασχηματιστική ηγεσία. Στη συναλλακτική ηγεσία διακρίνονται τρεις διαστάσεις, δηλαδή η «ηγεσία με ενδεχόμενη ανταμοιβή (contingent reward leadership)», η «ηγεσία-κατ' εξαίρεση (ενεργητική) (management-by-exception active)» και η «ηγεσία-κατ' εξαίρεση (παθητική) (management-by-exception passive)» (Antonakis et al., 2003). Σύμφωνα με τους Avolio και Bass (2004, όπ. αναφ. στο Δούγαλη, 2017), η «ηγεσία-κατ' εξαίρεση (παθητική)» και η ηγεσία «laissez faire» είναι δύο διαστάσεις της «παθητικής / προς αποφυγήν ηγεσίας (passive / avoidant leadership)». Τέλος, η μετασχηματιστική ηγεσία περιλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις-συμπεριφορές (Bass, 1985, όπ. αναφ. στο Yıldız & Şimşek, 2016), δηλαδή την «εξιδανικευμένη επιρροή (idealized influence)», την «ενεργοποίηση διανοητικών ικανοτήτων (intellectual stimulation)», την «εμπνευσμένη παρακίνηση (inspirational motivation)» και το «εξατομικευμένο ενδιαφέρον (individualized consideration)».

Σχολική ηγεσία και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: σχετικές έρευνες

Σύμφωνα με τη βιβλιογραφική ανασκόπηση, το στυλ ηγεσίας του διευθυντή του σχολείου επιδρούσε στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Nyenyembe et al., 2016). Σε πολλές από τις έρευνες μεγαλύτερη επίδραση στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ασκούσε το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας και έπειτα το συναλλακτικό (Aydin et al., 2013). Μάλιστα, καθώς το στυλ ηγεσίας του διευθυντή γινόταν από συναλλακτικό μετασχηματιστικό μεγάλωνε το επίπεδο επαγγελματικής ικανοποίησης και οργανωτικής δέσμευσης των εκπαιδευτικών (Aydin κ. συν., 2013). Αντίθετα, στους Kiboss και Jemiryott (2014) το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας δε σχετιζόταν με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών, καθώς οι πιο πολλοί το θεωρούσαν ως τρόπο διαχείρισης και όχι ως αληθινή ηγεσία, καθώς επικεντρωνόταν μόνο σε βραχυπρόθεσμα καθήκοντα. Επιπλέον, στους Ali και Dahie (2015) μεγαλύτερη επαγγελματική ικανοποίηση προσέφερε το «laissez faire» στυλ ηγεσίας, καθώς στους εκπαιδευτικούς άρεσε ο ηγέτης που τους άφηνε να αποφασίζουν μόνοι τους σχετικά με τη δική τους εργασία και τους έδινε περισσότερο χώρο ελευθερίας.

Σκοπός έρευνας-ερευνητικά ερωτήματα-ερευνητικές υποθέσεις

Ο σκοπός της παρούσας ποσοτικής έρευνας ήταν να εξετάσει τους κυριότερους παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των σχολείων των Κυκλάδων, εστιάζοντας στην επίδραση του στυλ ηγεσίας που ασκεί ο διευθυντής / η διευθύντρια της σχολικής μονάδας σε αυτήν.

Τα ερευνητικά ερωτήματα και οι ερευνητικές υποθέσεις ήταν τα παρακάτω:

Ερευνητικό ερώτημα 1: Είναι ικανοποιημένοι οι εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των σχολείων των Κυκλάδων από το επάγγελμά τους; Ειδικότερα, πόσο ικανοποιημένοι είναι από την κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου τους, τις διοικητικές ικανότητες του διευθυντή / της διευθύντριάς τους, τη σχέση τους με αυτόν / αυτήν, το σχολικό κλίμα, τη σχέση / συνεργασία τους με τους μαθητές, τους γονείς των μαθητών, την κοινωνία, την επαγγελματική τους ανάπτυξη, τις οικονομικές τους απολαβές και το ωράριο εργασίας τους;

Ερευνητικό ερώτημα 2: Ποιο στυλ ηγεσίας εφαρμόζεται από τους διευθυντές / τις διευθύντριες των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Κυκλάδων;

Ερευνητικό ερώτημα 3: Σχετίζεται το στυλ ηγεσίας που εφαρμόζεται από τους διευθυντές / τις διευθύντριες των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Κυκλάδων με την επαγγελματική ικανοποίηση των παραπάνω εκπαιδευτικών όσο εργάζονται με τον διευθυντή / τη διευθύντρια στον οποίο / στην οποία αναφέρονται;

Για τη διερεύνηση της συσχέτισης του εφαρμοζόμενου από τον διευθυντή / τη διευθύντρια στυλ ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση των παραπάνω εκπαιδευτικών όσο εργάζονται μαζί του / της διατυπώθηκαν οι παρακάτω ερευνητικές υποθέσεις:

H1: Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, H2: Το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, H3: Το «laissez faire» στυλ ηγεσίας δε σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Μέθοδος

Δείγμα

Δείγμα της έρευνας που διενεργήθηκε το χρονικό διάστημα 21 Ιανουαρίου με 12 Φεβρουαρίου 2019 αποτέλεσαν 188 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που υπηρετούσαν το σχολικό έτος 2018-2019 σε δημόσια σχολεία των Κυκλάδων, δηλαδή 7 % του πληθυσμού-στόχου.

Ερευνητικό εργαλείο

Τα δεδομένα συγκεντρώθηκαν με βολική δειγματοληψία (δειγματοληψία χωρίς πιθανότητα) μέσω ενός διαδικτυακού ερωτηματολογίου ερωτήσεων κλειστού τύπου τεσσάρων τμημάτων. Το πρώτο (Α.) μέρος του περιελάμβανε 7 ερωτήσεις για τη συγκέντρωση δημογραφικών και επαγγελματικών στοιχείων του δείγματος. Το δεύτερο (Β.) μέρος- για τη δημιουργία του οποίου αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο της Αντωνιάδη (2013) που αποτελούταν από 24 ερωτήσεις και συμπληρώθηκε αυτό με 5 ερωτήσεις που αντλήθηκαν από το ερωτηματολόγιο του Σαΐρη (2014)- περιελάμβανε συνολικά 29 ερωτήσεις για την εξέταση παραγόντων που σχετίζονται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος. Το τρίτο (Γ.) μέρος περιείχε 45 ερωτήσεις για την εξέταση του στυλ ηγεσίας των διευθυντών / διευθυντριών των σχολικών μονάδων, όπου εργαζόταν το δείγμα της έρευνας. Σε αυτό χρησιμοποιήθηκε το πολυπαραγοντικό ερωτηματολόγιο ηγεσίας «M.L.Q. Multifactor Leadership Questionnaire (5X–Short)» των Avolio και Bass (2004) στη μορφή rater form, έτσι όπως μεταφράστηκε στα ελληνικά από τον Μαγουλιανίτη (2011). Το τέταρτο (Δ.) μέρος περιελάμβανε 2 ερωτήσεις για την καταγραφή του βαθμού της συνολικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από το επάγγελμά τους γενικά και της ικανοποίησής τους από το επάγγελμά τους όσο εργάζονταν με τον διευθυντή / τη διευθύντρια του σχολείου όπου υπηρετούσαν. Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου ελέγχθηκε ως προς την εσωτερική συνέπεια των απαντήσεων μέσω του συντελεστή Cronbach's alpha για τους θεματικούς του άξονες στο Β. και Γ. μέρος του. Οι τιμές βρέθηκαν μεγαλύτερες του 0.7 τόσο ως προς την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος (Β. μέρος) όσο και ως προς το εφαρμοζόμενο στυλ ηγεσίας των διευθυντών / διευθυντριών (Γ. μέρος), εκτός από τις διαστάσεις του στυλ ηγεσίας «εξιδανικευμένη επιρροή (idealized influence)», «ηγεσία-κατ' εξαίρεση (ενεργητική) (management-by-exception active)» και «ηγεσία-κατ' εξαίρεση (παθητική) (management-by-exception passive)», με τιμές 0.44, 0.67 και 0.66 αντίστοιχα.

Ερευνητική διαδικασία

Το διαδικτυακό ερωτηματολόγιο της έρευνας με τη σχετική ενημερωτική επιστολή για τον σκοπό αυτής και για τη χρησιμότητα των ερευνητικών αποτελεσμάτων προωθήθηκαν στο email των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονταν το σχολικό έτος 2018-2019 στις Κυκλάδες μέσω της Διεύθυνσης της εκάστοτε σχολικής μονάδας, αφού προηγουμένως υπήρξε σχετική προφορική ενημέρωση, αφενός, σε ό, τι αφορά τα δημοτικά σχολεία, του / της εκάστοτε διευθυντή / διευθύντριας και αφετέρου, ως προς τα σχολεία της δευτεροβάθμιας, του Τμήματος Εκπαιδευτικών Θεμάτων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κυκλάδων. Το ερωτηματολόγιο και η συνοδευτική επιστολή δημοσιεύτηκαν επίσης σε δημόσιες και σε κλειστές σχετικές ομάδες εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης στο Facebook.

Αποτελέσματα

Ως προς το 1ο ερευνητικό ερώτημα, αναδείχθηκε ότι οι εν λόγω εκπαιδευτικοί ήταν μέτρια προς πολύ ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους γενικά (M= 3,63 και SD= 0,98) και από το επάγγελμά τους όσο εργάζονταν με τον διευθυντή / τη διευθύντρια στον οποίο / στην οποία αναφέρονταν (M= 3,44 και SD= 1,26). Ειδικότερα, οι εκπαιδευτικοί ήταν ελάχιστα ικανοποιημένοι ως προς τους άξονες «κτιριακή και υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου» (M= 11,74 και SD= 3,46), «επαγγελματική ανάπτυξη» (M= 7,13 και SD= 2,69) και «οικονομικές απολαβές» (M= 2,34 και SD= 1,01). Μέτρια ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναδείχθηκε στους άξονες «διοικητική οργάνωση του σχολείου (M= 13,14 και SD= 3,94), «σχέσεις των εκπαιδευτικών με τον διευθυντή / τη διευθύντρια» (M= 10,59 και SD= 2,95), «σχολικό κλίμα» (M= 20,67 και SD= 4,66), «σχέσεις των εκπαιδευτικών με τους μαθητές» (M= 15,02 και SD= 2,80), «σχέσεις / συνεργασία τους με τους γονείς των μαθητών τους και την κοινωνία» (M= 10,08 και SD= 2,80) και «ωράριο λειτουργίας» του σχολείου (M= 3,50 και SD= 1,11).

Ως προς το 2ο ερευνητικό ερώτημα, στα σχολεία των εκπαιδευτικών του δείγματος εφαρμοζόταν κυρίως το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας (M= 45,84 και SD= 17,08), έπειτα το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας (M= 23,85 και SD= 6,33) και σε μικρότερο βαθμό η παθητική / προς αποφυγήν ηγεσία (M= 4,74 και SD= 4,16). Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών του δείγματος δήλωσαν ότι το στυλ ηγεσίας του διευθυντή / της διευθύντριάς τους τούς ωθούσε να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια, το θεωρούσαν αποτελεσματικό στυλ ηγεσίας και ήταν ευχαριστημένοι από αυτό «μερικές φορές», «αρκετά συχνά», «συνήθως, αν όχι πάντα».

Ως προς το 3ο ερευνητικό ερώτημα και τη συσχέτιση του στυλ ηγεσίας που εφαρμόζεται από τους διευθυντές / τις διευθύντριες των σχολείων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης των Κυκλάδων με την επαγγελματική ικανοποίηση των παραπάνω εκπαιδευτικών όσο εργάζονται με τον διευθυντή / τη διευθύντρια στον οποίο / στην οποία αναφέρονται, υπήρξε υψηλή θετική συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών του δείγματος [$r_s(188) = 0,76$, $p = 0,00$], μικρή θετική συσχέτιση του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας [$r_s(188) = 0,31$, $p= 0,00$], ενώ μέτρια αρνητική ήταν η συσχέτιση του στυλ της παθητικής / προς αποφυγήν ηγεσίας «laissez faire» με την επαγγελματική ικανοποίησή τους [$r_s(188) = -0,57$, $p= 0,00$]. Κατά συνέπεια, έγιναν δεκτές οι Η1: «Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης» και Η2: «Το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», ενώ απορρίφθηκε η Η3: «Το «laissez faire» στυλ ηγεσίας δε σχετίζεται με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης».

Συζήτηση

Ως προς το 1ο ερευνητικό ερώτημα, η μέτρια προς μεγάλη επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος ίσως οφείλεται στο ότι επέλεξαν συνειδητά να κάνουν το επάγγελμα αυτό, επειδή τους ικανοποιεί (Παπαοικονόμου, 2011). Τους παρακινεί η φύση της εργασίας τους (παράγοντας παρώθησης ή κινήτρου), σύμφωνα με τη θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (1959, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2002), για να είναι ικανοποιημένοι.

Η δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών των Κυκλάδων για τις κτιριακές και υλικοτεχνικές υποδομές των σχολείων τους ίσως οφείλεται στο ότι αρκετά κτίρια, όπου στεγάζονται τα σχολεία, είναι παλιά, με απαρχαιωμένο εξοπλισμό. Το εύρημα αυτό συμπίπτει με το αποτέλεσμα της έρευνας του Σαΐρη (2014), ενώ διαφοροποιείται από εκείνο των Διακουμή (2016) και Jouck (2014-2015).

Η μέτρια ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τη διοικητική οργάνωση του σχολείου ίσως οφείλεται στο ότι, σύμφωνα με τη θεωρία των δύο παραγόντων του Herzberg (1959, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2002), η διοικητική οργάνωση του σχολείου ως παράγοντας υγιεινής ή συντήρησης απομακρύνει τη δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών, αλλά δεν αποτελεί ουσιώδες κίνητρο που τους ευχαριστεί, για να είναι πιο αποτελεσματικοί. Στην Κολέρδα (2015) ο βαθμός επαγγελματικής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών εξαρτάται επίσης από τις διοικητικές ικανότητες του διευθυντή.

Η μέτρια ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της έρευνας για την αναγνώριση της δουλειάς τους από τον διευθυντή / τη διευθύντρια είναι μία ανάγκη που βρίσκεται ψηλά στην πυραμίδα ιεράρχησης των αναγκών του Maslow (1943, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2002). Επίσης, εξηγείται βάσει της θεωρίας της ισότητας ή της δίκαιης μεταχείρισης του Adams (1965, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2002), καθώς οι εκπαιδευτικοί νιώθουν επαγγελματική ικανοποίηση, όταν ο διευθυντής / η διευθύντριά τους τούς συμπεριφέρεται με σεβασμό και δικαιοσύνη και αναγνωρίζει τη δουλειά τους. Ανάλογα αποτελέσματα ως προς τον παράγοντα αυτόν αναδείχθηκαν στους Δημόπουλο (2017) και Σαΐρη (2014).

Η μέτρια ικανοποίηση των εκπαιδευτικών ως προς το σχολικό κλίμα εξηγείται από το ότι οι καλές σχέσεις μεταξύ τους, το ομαδικό πνεύμα και οι κοινοί στόχοι μπορεί να σχετίζονται με τα πολλά χρόνια που αυτοί υπηρετούν στο ίδιο σχολείο, οπότε έχουν αναπτύξει σχέσεις οικειότητας μεταξύ τους.

Ως προς τη μέτρια ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις σχέσεις τους με τους μαθητές / τις μαθήτριές τους, είναι ενθαρρυντικό το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί των σχολείων των Κυκλάδων έχουν καλές σχέσεις με τα παιδιά, με τα οποία περνούν μεγάλο τμήμα της ημέρας στο σχολείο. Παρόμοια αποτελέσματα ως προς τον παράγοντα αυτόν αναδείχθηκαν σε άλλες έρευνες, όπως για παράδειγμα, στη Διακουμή (2016).

Η μέτρια ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από τις σχέσεις τους με τους γονείς των μαθητών τους, από την αναγνώριση της δουλειάς τους από αυτούς και από τη συνεργασία και τη διασύνδεση του σχολείου με άλλους κοινωνικούς φορείς συμβαδίζει με τα αποτελέσματα ορισμένων ερευνών (Jouck, 2014-2015) και διαφοροποιείται από εκείνα άλλων (Μούρτζιου, 2014).

Είναι λογικό να αισθάνονται οι εκπαιδευτικοί δυσαρεστημένοι από τις δυνατότητες που τους παρέχονται να βελτιώσουν τις επαγγελματικές δεξιότητές τους, καθώς, σύμφωνα με τη θεωρία ιεράρχησης αναγκών του Maslow (1943, όπ. αναφ. στο Σαΐτης, 2002), η ανάγκη τους για αυτοπραγμάτωση καλύπτεται μέσω της συμμετοχής τους σε συνέδρια και επιμορφωτικά σεμινάρια και μέσω της διά βίου εκπαίδευσής τους (Βακόλα & Νικολάου, 2012, όπ. αναφ. στο Αντωνόπουλος, 2017).

Η δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών από τις οικονομικές τους απολαβές είναι αποτέλεσμα της σύγκρισης του μισθού που παίρνουν τώρα με αυτόν που έπαιρναν παλαιότερα ή με τον μισθό άλλων εργαζομένων (Σαΐρης, 2014).

Οι εκπαιδευτικοί του δείγματος της έρευνας είναι αρκετά ικανοποιημένοι από το ωράριο εργασίας του σχολείου. Εξάλλου, μεταξύ άλλων για την επιλογή άσκησης του

επαγγέλματος του εκπαιδευτικού σημαντικό ρόλο παίζει το ωράριο εργασίας (Ταραλάικου, 2015).

Ως προς το 2ο ερευνητικό ερώτημα, η ανάδειξη της μετασχηματιστικής ηγεσίας ως του κατεξοχήν εφαρμοζόμενου στυλ ηγεσίας, ενώ ακολουθούν η συναλλακτική ηγεσία και σε περιορισμένη έκταση η παθητική / προς αποφυγήν ηγεσία, κρίνεται ότι οφείλεται, όπως επισημαίνει ο Bass (2008, όπ. αναφ. στο Δούγαλη, 2017), στο ότι, όταν οι συνθήκες είναι δύσκολες (όπως αυτές που περνάει η Ελλάδα λόγω οικονομικής κρίσης τα τελευταία χρόνια), ο ηγέτης προσπαθεί να αντιμετωπίσει την προβληματική κατάσταση δημιουργώντας ένα όραμα για το μέλλον που θα δραστηριοποιήσει τα υπόλοιπα μέλη του οργανισμού. Έπειτα, οι διευθυντές / διευθύντριες σχολείων των Κυκλάδων που εφαρμόζουν το συναλλακτικό στυλ ηγεσίας μπορεί να επιβραβεύουν τους εκπαιδευτικούς τους παρέχοντάς τους ηθικές ή άτυπες ανταμοιβές. Η εφαρμογή σε περιορισμένη έκταση της παθητικής / προς αποφυγήν ηγεσίας από τους διευθυντές / τις διευθύντριες στα σχολεία των Κυκλάδων, ίσως οφείλεται στο ότι οι τελευταίοι / τελευταίες δεν τοποθετούνται πλέον βάσει παλαιότητας, αλλά βάσει τυπικών προσόντων και κατόπιν συνέντευξης, οπότε τους ενδιαφέρει η θέση ευθύνης που αναλαμβάνουν (Δούγαλη, 2017). Στους Koutouzis και Malliara (2017) αναφέρεται ότι οι διευθυντές των σχολείων στην Ελλάδα εφαρμόζουν μετασχηματιστικό και συναλλακτικό στυλ ηγεσίας.

Ως προς το 3ο ερευνητικό ερώτημα και τις σχετικές με αυτό ερευνητικές υποθέσεις, τα αποτελέσματα έδειξαν υψηλή θετική συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση των εν λόγω εκπαιδευτικών, μικρή θετική συσχέτιση του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας, ενώ μέτρια αρνητική ήταν η συσχέτιση του στυλ της παθητικής / προς αποφυγήν ηγεσίας «laissez faire» με την επαγγελματική τους ικανοποίηση. Η υψηλή συσχέτιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας με την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών του δείγματος της παρούσας έρευνας ίσως οφείλεται, όπως αναφέρουν οι Haj και Jubran (2016), στο ότι αυτό το στυλ ηγεσίας βοηθάει τους εκπαιδευτικούς να είναι ήρεμοι, ώστε να ασκούν αποτελεσματικά το επάγγελμά τους. Επιπλέον, μοιραζόμενοι οι μετασχηματιστικοί ηγέτες με τους υφισταμένους τους ιδέες, σκέψεις και περιοχές για πειραματισμό για την επίτευξη κοινών στόχων για το καλό του σχολείου, ενισχύουν το ηθικό τους, ενδυναμώνουν τα κίνητρά τους και κατά συνέπεια, οι εκπαιδευτικοί αισθάνονται ικανοποίηση (Waters, 2013).

Συμπεράσματα

Από την παρούσα έρευνα προκύπτει ότι, μολονότι οι εκπαιδευτικοί του δείγματος δεν ήταν ικανοποιημένοι από ορισμένους εξωγενείς παράγοντες (όπως είναι οι κτιριακές εγκαταστάσεις, η υλικοτεχνική υποδομή και η έλλειψη εποπτικών μέσων των σχολείων και οι χαμηλές οικονομικές τους απολαβές), οι παράγοντες αυτοί δεν επηρεάζουν καταλυτικά τη συνολική επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών. Η έρευνα έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί των Κυκλάδων ήταν μέτρια προς πολύ ικανοποιημένοι από το επάγγελμά τους γενικά και ότι το στυλ ηγεσίας της διεύθυνσης του σχολείου ήταν κυρίως το μετασχηματιστικό, έπειτα το συναλλακτικό και σε μικρότερο βαθμό εφαρμοζόταν η παθητική / προς αποφυγήν ηγεσία. Η έρευνα τόνισε επίσης τις ωφέλειες του συνδυασμού του μετασχηματιστικού και του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας για την επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών και ευελπιστεί να βοηθήσει τους σχολικούς ηγέτες να βελτιώσουν τις πρακτικές τους, προκειμένου να διοικούν αποτελεσματικότερα.

Ωστόσο, τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας δεν μπορούν να γενικευτούν στους εκπαιδευτικούς σχολείων όλου του Νομού των Κυκλάδων ούτε όλης της Ελλάδας λόγω του μικρού αριθμού του δείγματος που προέκυψε από βολική δειγματοληψία και λόγω του διαδικτυακού εργαλείου που αξιοποιήθηκε και της πιθανής παρερμηνείας των ερωτήσεών του από το δείγμα. Εξαιτίας των περιορισμών της έρευνας, προτείνεται τα αποτελέσματά της να εξεταστούν στο μέλλον σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών σχολείων των

Κυκλάδων που θα προκύψει από απλή τυχαία δειγματοληψία και διεξαγωγή σχετικής διαχρονικής ή ποιοτικής έρευνας μέσω συνεντεύξεων.

Αναφορές

Achanta, S., & Reddy, V. D. (2014). Job satisfaction among primary school teachers in Krishna District. *Paripex-Indian Journal of Research, 3*(12), 95-96.

Ali, A. Y. S., & Dahie, A. M. (2015). Leadership style and teacher job satisfaction: Empirical survey from secondary schools in Somalia. *Research on Humanities and Social Sciences*, *5*(8), 84-96.

Antonakis, J., Avolio, B. J., & Sivasubramaniam, N. (2003). Context and leadership: An examination of the nine-factor full-range leadership theory using the Multifactor Leadership Questionnaire. *The Leadership Quarterly*, *14*(3), 261-295.

Aydin, A., Sarier, Y., & Uysal, S. (2013). The effect of school principals' leadership styles on teachers' organizational commitment and job satisfaction. *Educational sciences: Theory and practice*, *13*(2), 806-811.

Brungardt, C. L. (1998). *The new face of leadership: Implications for higher education.* Retrieved August 17, 2021, from http://www.nwlink.com/~donclark/leader/lead_edu.html.

Ekuwam, I. S. (2014). *Determinants of job satisfaction among teachers in public primary schools in Turkana West Sub County, Turkana County* (Master's thesis). University of Nairobi.

González, J. A. T., & Equipo de investigación Grupo D. I. E. A. (2010). Análisis del grado de satisfacción del profesorado de educación secundaria en el desarrollo de su labor docente. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, (13), 27-41.

Griva, E., Panitsidou, E., & Chostelidou, D. (2012). Identifying factors of job motivation and satisfaction of foreign language teachers: Research project design. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, (46), 543-547.

Haj, S. J., & Jubran, A. M. (2016). The extent of principals' application of the transformational leadership and its relationship to the level of job satisfaction among teachers of Galilee region. *Journal of Education and Practice*, *7*(11), 114-119.

Jouck, A.- M. (2014-2015). *Quel est le degré de satisfaction des enseignants primaires en Communauté Germanophone?* (Mémoire). Université de Liège.

Kiboss, J. K., & Jemiryott, H. K. S. (2014). Relationship between principals' leadership styles and secondary school teachers' job satisfaction in Nandi South District, Kenya. *Journal of Education and Human Development, 3*(2), 493-509.

Koutouzis, M., & Malliara, K. (2017). Teachers' job satisfaction: The effect of principal' s leadership and decision-making style. *International Journal of Education, 9*(4), 71-89.

Nyenyembe, F. W., Maslowski, R., Nimrod, B. S., & Peter, L. (2016). Leadership styles and teachers' job satisfaction in tanzanian public secondary schools. *Universal Journal of Educational Research*, *4*(5), 980-988.

Waters, K. (2013). *The relationship between principals' leadership styles and job satisfaction as perceived by primary school teachers across NSW independent schools* (Master's thesis). University of Wollongong.

Yıldız, I. G., & Şimşek, Ö. F. (2016). Different pathways from transformational leadership to job satisfaction: The competing mediator roles of trust and self-efficacy. *Nonprofit Management and Leadership*, *27*(1), 59-77.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση & οργανωσιακή συμπεριφορά. Η παιδαγωγική της διοίκησης της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Ίων.

Αντωνιάδη, Κ. (2013). *Η επαγγελματική ικανοποίηση και το εργασιακό άγχος των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (Διατριβή επιπέδου μάστερ). Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

Αντωνόπουλος, Ν. (2017). *Παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ικανοποίηση των Ελλήνων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.

Δημόπουλος, Δ. (2017). *Διερεύνηση συσχέτισης μεταξύ του στυλ ηγεσίας των διευθυντών σχολικών μονάδων και της επαγγελματικής ικανοποίησης του εκπαιδευτικού προσωπικού: Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης περιφερειακής ενότητας Σερρών* (Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.

Διακουμή Ι. (2016). *Επαγγελματική ικανοποίηση: Από τη δέσμευση και τη νοηματοδότηση στην εργασία, στην οργανωσιακή σιωπή και την εξουθένωση. Απόψεις εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Αττικής και αποσπασμένων εκπαιδευτικών στη Γενική Γραμματεία Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων* (Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.

Δούγαλη, Ε. (2017). *Στυλ ηγεσίας και επαγγελματική ικανοποίηση εκπαιδευτικών: Μια ποσοτική διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Κολέρδα, Σ. (2015, Ιούνιος). *Σχέσεις συνάφειας ανάμεσα στα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του διευθυντή και της ικανοποίησης που νιώθουν οι εκπαιδευτικοί από την εργασία τους.* Ανακοίνωση στο 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές μάνατζμεντ, τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων* (τόμ. Α΄). Πάτρα: ΕΑΠ.

Μαγουλιανίτης, Γ. (2011). *Μορφές ηγεσίας και όραμα στην ελληνική αστυνομία* (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Μούρτζιου, Χ. (2014). *Η επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης αναφορικά με τις συνθήκες εργασίας τους. Η περίπτωση του νομού Σερρών* (Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.

Μποζίκης, Δ. (2020). *Η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση, το διεθνές πρόγραμμα αξιολόγησης των μαθητών PISA και τα ελληνικά δεδομένα* (Διπλωματική εργασία). ΕΑΠ, Πάτρα.

Παπαοικονόμου, Α. (2011). *Ρόλος και εαυτός (self): Η κεντρικότητα του εκπαιδευτικού ρόλου για τη συγκρότηση του εαυτού* (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Σαΐρης, Χ. (2014). *Ικανοποίηση του εκπαιδευτικού από το έργο του. Η οπτική των εκπαιδευτικών των νομών Ροδόπης και Έβρου* (Διπλωματική εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης, Αλεξανδρούπολη.

Σαΐτης, Χ. (2002). *Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Από τη θεωρία στην πράξη* (2η έκδ.). Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Ταραλάικου, Ε. (2015). *Συνθήκες εργασίας και επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής και εκπαίδευσης* (Διπλωματική εργασία). Πανεπιστήμιο Κύπρου, Λευκωσία.

Τζωρτζάκης, Κ. (2021). *Διοίκηση ανθρωπίνων πόρων*. Αθήνα: Εκδόσεις Rosili.

Αυτοαποτελεσματικότητα και κίνητρα: μια έρευνα σε προϊστάμενες και εκπαιδευτικούς προσχολικής εκπαίδευσης της Θεσσαλίας

Σαργιώτη Αγορή
Εκπαιδευτικός ΠΕ60, MSc, Νηπιαγωγείο Πύλης Τρικάλων
roulasargioti@yahoo.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά τη σχέση ανάμεσα στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα και τα κίνητρα των προϊστάμενων και εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής της Θεσσαλίας. Σκοπός της έρευνας είναι η καταγραφή των πεποιθήσεων τους για την διδακτική αποτελεσματικότητά τους και τα κίνητρα που έχουν στο επάγγελμά τους. Επιπλέον διερευνά την διαφοροποίηση των προς καταγραφή μεταβλητών ως προς το φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τα έτη υπηρεσίας, τη θέση ευθύνης, τις πρόσθετες σπουδές, την οργανικότητα και την περιοχή του νηπιαγωγείου στο οποίο αυτοί υπηρετούν. Πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα σε σχολεία Προσχολικής Εκπαίδευσης της Θεσσαλίας κατά τους μήνες Απρίλιο και Μάιο του 2018. Συλλέχθηκαν 160 ερωτηματολόγια (N=160) και στο βολικό δείγμα συμπεριλαμβάνονται και προϊστάμενες/νοι των νηπιαγωγείων (N=68). Η μελέτη διερευνά επίσης τις σχέσεις που έχουν οι ως άνω μεταβλητές. Επιμέρους στόχοι της έρευνας είναι η διερεύνηση της διαφοροποίησης των προς καταγραφή εννοιών ως προς δημογραφικούς παράγοντες των εκπαιδευτικών και των σχολείων στα οποία υπηρετούν.

Λέξεις κλειδιά: προσχολική αγωγή**,** νηπιαγωγοί, διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, κίνητρα

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στην Ελλάδα, όπως και σε άλλες πολλές χώρες του κόσμου τα εκπαιδευτικά συστήματα χαρακτηρίζονται από ευρείας κλίμακας μεταρρυθμίσεις (Fullan, 2007). Στις σύγχρονες εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις παρατηρείται έντονο ενδιαφέρον παγκοσμίως για την προσχολική αγωγή που συμπεριλαμβάνει την τάση για ποιοτική βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών προς τα παιδιά αυτής της ηλικίας.

Σύμφωνα με τη σχετική βιβλιογραφία η προσχολική ηλικία αποτελεί κρίσιμη περίοδο για την ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού, καθώς λέγεται σύμφωνα με έρευνες ότι είναι η μοναδική περίοδος που μπορεί το παιδί να αυξήσει το δείκτη νοημοσύνης. Αυτό καθιστά σαφές ότι ο ρόλος του νηπιαγωγείου αποδεικνύεται ιδιαίτερα σημαντικός όχι μόνο για την κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού, αλλά και για την πρόληψη τυχόν μαθησιακών δυσκολιών, για σχολική επιτυχία ακόμα και για την μετέπειτα επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση του. Αν αναλογιστούμε τα παραπάνω είναι ξεκάθαρο πόσο σημαντικό είναι το επάγγελμα της/του νηπιαγωγού και κατ' επέκταση του εκπαιδευτικού. Χρειαζόμαστε επομένως εκπαιδευτικούς που να μπορούν να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις του σύγχρονου νηπιαγωγείου, να διακρίνονται για την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους (self-efficacy) και να έχουν κίνητρα (motivation).

Αυτοαποτελεσματικότητα

Η αυτοαποτελεσματικότητα (self-efficacy) αποτελεί βασικό μέρος της κοινωνικο-γνωστικής θεωρίας του Bandura και αναφέρεται στην πεποίθηση, στην πίστη του ατόμου ότι διαθέτει τις κατάλληλες δυνατότητες να οργανώνει και να εκτελεί μια απαιτούμενη σειρά δράσεων για να πετύχει ένα επιθυμητό αποτέλεσμα, για να διεκπεραιώσει επιτυχώς κάποιο εγχείρημα που θα του ανατεθεί (Bandura, 1997).

Η αυτοαποτελεσματικότητα συνδέεται εμφανώς με την θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (self-determination theory, Ryan & Deci, 2000a), η οποία έχει δείξει ότι δεν μπορεί να κατανοήσει κανείς τα ανθρώπινα κίνητρα, αν το άτομο δεν ικανοποιήσει τις παρακάτω

ψυχολογικές ανάγκες: α) της ικανότητας, β) της αυτονομίας και γ) των σχέσεων με τα άλλα άτομα. Όταν αυτές οι ανάγκες ικανοποιηθούν στο άτομο αυξάνεται και η εσωτερική παρακίνηση που αισθάνεται, με αποτέλεσμα η αποδοτικότητά του, η προσωπική ανάπτυξη και η αυτοαποτελεσματικότητά του να παρουσιάζουν αύξηση.

Όσον αφορά στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, φαίνεται ότι κινητοποιεί τους μαθητές τους στην εκπαιδευτική διαδικασία, αυξάνεται η επίδοσής τους και επιδρά θετικά στη συμπεριφορά μαθητών που θεωρούνται δύσκολοι ή χωρίς κίνητρο (Skaalvik & Skaalvik, 2007; Tschannen-Moran & Woolfolk Hoy, 2001).

Κίνητρα

Τα κίνητρα είναι εκείνα που ενεργοποιούν και ωθούν τον άνθρωπο να συνεχίζει να δρα και να προσπαθεί μέσα στο περιβάλλον που ζει. Η Κωσταρίδου – Ευκλείδη, (1997) ορίζει τα κίνητρα ως μια ψυχολογική διαδικασία η οποία διεγείρει, κατευθύνει και διατηρεί μια συμπεριφορά προς ένα στόχο. Παρατηρώντας τη συμπεριφορά κάποιου μπορούμε να βγάλουμε συμπεράσματα για τα κίνητρα αφού η άμεση παρατήρηση αυτών δεν είναι δυνατή.

Στη βιβλιογραφία, η πρώτη ταξινόμηση που γίνεται από τους θεωρητικούς των κινήτρων είναι σε εσωτερικά (intrinsic) και σε εξωτερικά (extrinsic) κίνητρα (Ryan & Deci, 2002; Woolfolk, 2007). Στην εκπαιδευτική έρευνα, τα δυο είδη κινήτρων, επηρεάζουν το καθένα διαφορετικά τη μάθηση. Σύμφωνα με τους Deci et al. (1999), το εσωτερικό κίνητρο ενεργοποιεί και διατηρεί τις δραστηριότητες μέσω των αυθόρμητων ικανοποιήσεων που ενυπάρχουν στην αποτελεσματική εθελοντική δράση. Είναι εμφανές σε συμπεριφορές όπως το παιχνίδι, η εξερεύνηση και η πρόκληση που επιδιώκουν οι άνθρωποι συχνά ως εξωτερικές ανταμοιβές. Από την άλλη, τα εξωτερικά κίνητρα αφορούν σε παρώθηση του ατόμου από εξωγενείς παράγοντες όπως τα υλικά αγαθά.

Οι Ryan & Deci (2000a), ανέπτυξαν τη θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Self-Determination Theory, γνωστή και ως SDT), η οποία βασίζεται στην ψυχολογία και ακολουθεί την ιεραρχία των ανθρώπινων αναγκών του Maslow (1943). Η SDT δίνει προτεραιότητα στην κάλυψη των βασικών αναγκών που για τη συγκεκριμένη θεωρία είναι η πηγή της προσωπικής ανάπτυξης και της ψυχολογικής ευημερίας. Το κάθε άτομο πασχίζει να εξασφαλίσει όσο το δυνατόν περισσότερη αυτονομία στις δικές του ενέργειες και αποφάσεις, όπως επίσης προσπαθεί για την ικανότητα στις πράξεις του και το γενικότερο περιβάλλον του (Ryan & Deci, 2000a). Με άλλα λόγια, η SDT εστιάζει μεν στην ποιότητα των κινήτρων, αλλά τόσο αυτή όσο και οι άλλες θεωρίες κινήτρων ασχολούνται και προσπαθούν να κατανοήσουν και να ερμηνεύσουν την ανθρώπινη συμπεριφορά προκειμένου να επιτευχθεί κάποιος στόχος.

Τις τελευταίες δεκαετίες η έρευνα εξετάζει τα κίνητρα σε σχέση με άλλους παραμέτρους που επηρεάζουν το εκπαιδευτικό έργο. Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί περισσότερο από κάθε άλλον επαγγελματία αντιμετωπίζουν έλλειψη κινήτρων στη δουλειά τους (Jesus & Lens, 2005). Ο Dörnyei (2001) επισήμανε ότι τα κίνητρα των εκπαιδευτικών είναι αποτέλεσμα όχι μόνο ενδογενών (εσωτερική ανάγκη του ατόμου να διδάσκει), αλλά και εξωγενών παραγόντων (εργασιακό περιβάλλον του εκπαιδευτικού).

Σύμφωνα με την θεωρία του αυτοπροσδιορισμού (Deci & Ryan, 1985) πολύ σημαντικό κίνητρο για τους εκπαιδευτικούς αποτελεί η επαγγελματική τους αυτονομία που αποτελεί βασική ψυχολογική ανάγκη και ότι όσο πιο αυτόνομοι νιώθουν τόσο μεγαλύτερος παρουσιάζεται ο βαθμός ικανοποίησή τους από τη δουλειά τους (Pearson & Moomaw, 2006).

Τέλος, αξίζει να γίνει αναφορά σε ένα από τα σημαντικότερα κίνητρα για τον εκπαιδευτικό και δεν είναι άλλο από το να μορφώσει άλλους ανθρώπους που θα γνωρίζουν τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις της δημοκρατικής κοινωνίας που ζουν (Κοντέλλη, 2008). Στον παραπάνω ρόλο, συμβάλλει το γεγονός αν αγαπάει τα παιδιά, αν είναι αφιερωμένος

σε αυτό που κάνει, αν είναι ενδιαφέρον το διδακτικό του αντικείμενο, καθώς και αν παίρνει ευχαρίστηση όταν βλέπει τους μαθητές του να πετυχαίνουν (Fontana, 1996).

Σχεδιασμός και οργάνωση της έρευνας

Σκοπός

Κύριος στόχος της έρευνας ήταν να διερευνήσει τις απόψεις προϊσταμένων και εκπαιδευτικών προσχολικής αγωγής σχετικά με την αυτο-αποτελεσματικότητα (self-efficacy) τους σε θέματα διδακτικών πρακτικών και τα κίνητρα (motivation) που τους ωθούν σε αποτελεσματική διδασκαλία. Η μελέτη καταγράφει ποσοτικά τις έννοιες αυτές και διερευνά τις σχέσεις που έχουν. Επιμέρους στόχοι της έρευνας ήταν η διερεύνηση της διαφοροποίησης των προς καταγραφή εννοιών ως προς δημογραφικούς παράγοντες των εκπαιδευτικών και των σχολείων στα οποία υπηρετούν.

Μεθοδολογία

Έγινε ποσοτική έρευνα (Cohen, Manion & Morrison, 2008) με βολικό δείγμα 160 νηπιαγωγών από αστικές, ημιαστικές και αγροτικές περιοχές. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε με ανώνυμο ερωτηματολόγιο, ώστε να διασφαλιστούν, κατά το δυνατόν, ειλικρινείς απαντήσεις, το οποίο θα διαμοιράστηκε και συλλέχθηκε επί τόπου και το οποίο περιλάμβανε εισαγωγικό σημείωμα. Η ανάλυση των δεδομένων του δείγματος έγινε με το Στατιστικό Πακέτο για τις Κοινωνικές Επιστήμες (SPSS). Τα αποτελέσματα περιλαμβάνουν τόσο περιγραφική στατιστική, όσο και συσχετίσεις και παλινδρομήσεις μεταξύ των μεταβλητών και με βάση τα αποτελέσματα έγινε συγκριτική μελέτη και συζήτηση.

Οι σύνθετες έννοιες, που αναφέρονται στην θεωρητική προσέγγιση της έρευνας με βάση την βιβλιογραφική ανασκόπηση, αποτιμώνται με κλίμακες μέτρησης, που είναι οι εξαρτημένες μεταβλητές του ερωτηματολογίου. Χρησιμοποιήθηκε η κλίμακα διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας που ανέπτυξαν οι Kaldi και Xafakos (2017), που βασίστηκε στην κλίμακα της Kaldi (2009a) για τις ικανότητες διδασκαλίας τελειόφοιτων φοιτητών – μελλοντικών εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τους Kaldi και Xafakos (2017, σελ 247) «οι γνωστές κλίμακες για την μέτρηση της αντιλαμβανόμενης ικανότητας διδασκαλίας προ - υπηρεσίας εκπαιδευτικών είναι προσαρμογές της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας υπηρετούντων εκπαιδευτικών». Κατά συνέπεια στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται η ως άνω κλίμακα για την μέτρηση της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας υπηρετούντων νηπιαγωγών. Η δεύτερη κλίμακα είναι κλίμακα αποτύπωσης κινήτρων υπηρετούντων εκπαιδευτικών, βασισμένη στην κλίμακα "The Work Tasks Motivation Scale for Teachers" (Fernet et al, 2008), Η αρχική κλίμακα περιέχει πέντε υποκλίμακες: το εσωτερικό κίνητρο (intrinsic motivation - IM), την αναγνωρισμένη ρύθμιση (identified regulation – IR),την ενσωματωμένη ρύθμιση (introjected regulation- IntroR), το εξωτερικό κίνητρο (external motivation -EM) και την έλλειψη κινήτρου (amotivation - A). Στην παρούσα έρευνα δεν χρησιμοποιήθηκε η υποκλίμακα εξωτερικό κίνητρο (EM), διότι όλες οι προτάσεις της είναι πολύ κοντά στις προτάσεις της υποκλίμακας αναγνωρισμένη ρύθμιση (IR) (Kaldi & Xafakos, 2017).

Δείγμα

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Απρίλιο και Μάιο του 2018 και απευθυνόταν, όπως προαναφέρθηκε, σε εκπαιδευτικούς Προσχολικής Εκπαίδευσης. Στο βολικό δείγμα των 160 ερωτηματολογίων (N=160), συμπεριλαμβάνονται και προϊστάμενες/νοι των νηπιαγωγείων (N=68). Πάνω από τα μισά σχολεία λειτουργούν στην περιφερειακή ενότητα Τρικάλων, είκοσι οκτώ σχολεία λειτουργούν στην περιφερειακή ενότητα Καρδίτσας, είκοσι ένα στην περιφερειακή ενότητα Λάρισας και δεκαπέντε στην περιφερειακή ενότητα Μαγνησίας. Τα μισά περίπου νηπιαγωγεία λειτουργούν σε αστική περιοχή και το 25% περίπου είτε σε ημιαστική είτε σε αγροτική περιοχή. Τα περισσότερα εξ

αυτών είναι διθέσια (53,8%) και μόνον εννιά (5,6%) είναι τετραθέσια. Οι πίνακες 1, 2 και 3 εμφανίζουν τα σχετικά στοιχεία πιο αναλυτικά.

Πίνακας 1. Κατανομή ερωτηματολογίων ανά Περιφερειακή Ενότητα

	Συχνότητα	%
Μαγνησία	15	9,4
Λάρισα	21	13,1
Τρίκαλα	96	60,0
Καρδίτσα	28	17,5
Σύνολο	**160**	**100,0**

Πίνακας 2. Περιοχή Νηπιαγωγείου

	Συχνότητα	%
Αστική	**79**	**49,4**
Ημιαστική	**44**	**27,5**
Αγροτική	**37**	**23,1**
Σύνολο	**160**	**100,0**

Πίνακας 3. Οργανικότητα Νηπιαγωγείου

	Συχνότητα	%
Μονοθέσιο	44	27,5
Διθέσιο	86	53,8
Τριθέσιο	21	13,1
Τετραθέσιο	9	5,6
Σύνολο	**160**	**100,0**

Οι άνδρες του δείγματος είναι μόνο πέντε (3,1%), ενώ η επικρατούσα κατηγορία ηλικιών είναι αυτή των 41-50 ετών (48,1%), πάνω από ένας/μια νηπιαγωγός είναι έχει ηλικία μεγαλύτερη από 50 ετών, ενώ μόνο δυο είναι νέοι εκπαιδευτικοί, έχουν δηλαδή ηλικία κάτω από τριάντα ετών, είναι γυναίκες και υπηρετούν σε νηπιαγωγεία της πόλης του Βόλου. Μόνο έξι νηπιαγωγοί (3,8%) είναι αναπληρωτές, πάνω από τις/τους μισούς νηπιαγωγούς έχουν από 11 – 20 έτη υπηρεσίας, ενώ νέες/οι, αλλά και με πάνω από τριάντα έτη υπηρεσίας έχουν περίπου μια/ένας στους δέκα. Ως προς τις πρόσθετες σπουδές, μια/ένας στους τέσσερις έχει κάνει εξομοίωση, έντεκα νηπιαγωγοί (6,8%) έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, οκτώ νηπιαγωγοί (5%) έχουν δεύτερο πτυχίο, ενώ πάνω από τους μισούς εκπαιδευτικούς (55%) δεν έχει πρόσθετες σπουδές. Σε θέση ευθύνης έχουν υπηρετήσει περίπου τέσσερις στους δέκα εκπαιδευτικούς, και ένας στους τρεις έχει υπηρετήσει πάνω από τέσσερα έτη σε θέση ευθύνης. Σε σχέση με την οικογενειακή κατάσταση μια/ένας στους πέντε νηπιαγωγός είναι άγαμος και οι υπόλοιπες/οι έγγαμοι. Ο πίνακας 4 παρουσιάζει συνοπτικά τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος.

Πίνακας 4. Συνοπτική παρουσίαση των περιγραφικών στοιχείων του δείγματος

Περιγραφικά στοιχεία του δείγματος		
	Συχνότητα	**%**
Άνδρας	5	3,1
Γυναίκα	155	96,9
Ηλικίας 41-50	77	48,1
Έτη υπηρ.>20	37	23,1
Μετ. σπουδές	11	6,9

Άγαμη/μος	27	16,9
Έτη ως προϊστ/ες > 4	55	34,4

Αποτελέσματα

Στην ενότητα που ακολουθεί γίνεται προσπάθεια να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα που έχουν διατυπωθεί ως εξής:

1. Ποιες στατιστικά σημαντικές διαφορές εντοπίζονται ανάμεσα (α) στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα και τα κίνητρα που έχουν στο επάγγελμά τους οι νηπιαγωγοί της Θεσσαλίας και (β) στο φύλο, την ηλικία, την οικογενειακή κατάσταση, τη θέση υπηρεσίας, τις περαιτέρω σπουδές των συμμετεχόντων αλλά και την περιοχή και οργανικότητα του κάθε σχολείου;
2. Ποιες στατιστικά σημαντικές συσχετίσεις εντοπίζονται ανάμεσα στη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα και τα κίνητρα που έχουν στο επάγγελμά τους οι νηπιαγωγοί της Θεσσαλίας;

Η ερευνητική υπόθεση είναι η εξής: οι πεποιθήσεις των νηπιαγωγών για τη διδακτική τους αποτελεσματικότητα επηρεάζονται από τα κίνητρα για την εργασία τους.

Ειδικότερα, οι ερευνητικές υποθέσεις για τις οποίες γίνεται στατιστικός έλεγχος είναι οι εξής:

Υπόθεση 1: Αναμένεται η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα και τα κίνητρα των γυναικών – νηπιαγωγών να είναι υψηλότερες από αυτές των ανδρών.

Υπόθεση 2: Υπάρχει διαφορά στα κίνητρα των έγγαμων νηπιαγωγών από αυτά των άγαμων νηπιαγωγών.

Υπόθεση 3: Δεν υπάρχουν διαφορές των μεταβλητών σε σχέση με την περιοχή λειτουργίας του νηπιαγωγείου, την οργανικότητα του νηπιαγωγείου, τις πρόσθετες σπουδές των νηπιαγωγών και την υπηρέτηση αυτών σε θέση ευθύνης.

Υπόθεση 4: Υπάρχει διαφορά στην διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών ως προς την ηλικία τους, με την διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα να αυξάνεται με την ηλικία.

Υπόθεση 5: Η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα συσχετίζεται υψηλά θετικά με τις επιμέρους έννοιες – μεταβλητές που την συνιστούν και θετικά με τα κίνητρα.

Από την αρχική μελέτη των μέσων τιμών του πίνακα 5 προκύπτει ότι:

- Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ικανοποιητικό επίπεδο διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, (Μ.Τ =3,96), στην κλίμακα από 1 (καθόλου) ως 5 (πάρα πολύ). Ίδιες περίπου μέσες τιμές σκορ έχουν οι επιμέρους κλίμακες των συνιστωσών της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, με τις/τους νηπιαγωγούς να δηλώνουν περισσότερο αυτοαποτελεσματικές/κοί στην ικανότητα διδασκαλίας (Μ.Τ. =4,03) και στην ανταπόκριση της διδασκαλίας στα ενδιαφέροντα των μαθητών (Μ.Τ. =4,04), ενώ το μικρότερο σκορ (Μ.Τ. = 3,81) εμφανίζεται στην διαχείριση της ετερογένειας των μαθητών.
- Οι νηπιαγωγοί του δείγματος εμφανίζουν υψηλά κίνητρα για την εργασία τους (Μ.Τ. = 4,51) με πιο υψηλό το εσωτερικό κίνητρο (Μ.Τ. = 4,86) και ταυτόχρονα χαμηλή έλλειψη κινήτρου (Μ.Τ. = 1,45), γεγονότα συγκριτικά αναμενόμενα.

Πίνακας 5. Μέτρα κεντρικής θέσης και διασποράς σύνθετων μεταβλητών του δείγματος (N=160).

	Μ.Τ.	**Τ.Α.**
Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα	3,96	,51
Ικανότητα διδασκαλίας	4,03	,55
Διαχείριση τάξης	3,95	,57

Ενδιαφέρον μαθητών	4,04	,57
Διαχείριση ετερογένειας	3,81	,62
Κίνητρα	4,51	,47
Εσωτερικό κίνητρο (IM)	4,86	,34
Αναγνωρισμένη ρύθμιση (IR)	4,50	,54
Ενσωματωμένη ρύθμιση (IntroR)	3,98	1,05
Έλλειψη κινήτρου (A)	1,45	,79

Επίσης από την μελέτη της μέσης τιμής της κάθε δήλωσης της κλίμακας της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας προκύπτει ότι:

- Στην ικανότητα διδασκαλίας οι νηπιαγωγοί δηλώνουν ότι υστερούν συγκριτικά με τις άλλες δηλώσεις της υποκλίμακας στη χρήση ποικιλίας στρατηγικών αξιολόγησης των μαθητών (Μ.Τ. = 3,66) και στην προσαρμογή της διδασκαλίας τους στο αντίστοιχο γνωστικό επίπεδο των μαθητών (Μ.Τ. = 3,85)
- Στη διαχείριση της τάξης οι δηλώσεις για την αποτελεσματική ανταπόκριση μαθητών με παραβατική συμπεριφορά (Μ.Τ. = 3,74) και πειθαρχίας (Μ.Τ. = 3,76) σκοράρουν λίγο πάνω από την μέση τιμή της κλίμακας, δηλαδή οι νηπιαγωγοί δηλώνουν μέτριο επίπεδο ελέγχου και διατήρησης πειθαρχίας στην τάξη.
- Οι νηπιαγωγοί δηλώνουν σε καλό βαθμό ότι μπορούν να αξιοποιήσουν τα ενδιαφέροντα, τα προσωπικά βιώματα και τις εμπειρίες των μαθητών στις διδασκαλίες τους (Μ.Τ. = 4,21), ενώ παράλληλα δηλώνουν ότι οι προσπάθειές τους για βελτίωση της επίδοσης των μαθητών που δυσκολεύονται έχουν υποδεέστερα και σε μέτριο βαθμό αποτελέσματα (Μ.Τ. = 3,86).
- Το χαμηλότερο σκορ για την διαχείριση της ετερογένειας έχει η ικανότητα ανταπόκρισης των νηπιαγωγών στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα (Μ.Τ. = 3,53).

Η ανάλυση διακύμανσης διαφορών έδειξε ότι:

- δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά των εξαρτημένων μεταβλητών ως προς το φύλο των νηπιαγωγών (επομένως **απορρίπτεται η υπόθεση 1**). (T-test)
- Διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά (p = 0,044< ,05) των κινήτρων των έγγαμων νηπιαγωγών (Μ.Τ. = 4,55) έναντι των άγαμων νηπιαγωγών (Μ.Τ. = 4,31). **Επιβεβαιώνεται η υπόθεση 2** και απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. (Non Parametric test)
- Ο έλεγχος της διακύμανσης διαφορών των σύνθετων μεταβλητών ως προς την περιφερειακή ενότητα, την περιοχή, την οργανικότητα θέσεων εργασίας του σχολείου, τα έτη υπηρεσίας, τις πρόσθετες σπουδές και τα έτη υπηρέτησης σε θέση ευθύνης δεν έδειξε στατιστικά σημαντικές διαφορές. **Επιβεβαιώνεται η υπόθεση 3** (μηδενική υπόθεση). (Anova)
- Η διακύμανση διαφορών ως προς την ηλικία των νηπιαγωγών έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφορά στην διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα (**Απορρίπτεται η υπόθεση 4**). (Anova)
- Υπάρχει σημαντική διαφορά [F(3,156)=3,08, p=,029] στην ικανότητα διδασκαλίας των νέων νηπιαγωγών (Μ.Τ.= 3,00) σε σχέση με την ηλικιακή ομάδα των 41 – 50 ετών (Μ.Τ. = 4,09). Επιβεβαιώνεται εν μέρει η υπόθεση 4, μόνο ως προς την ικανότητα διδασκαλίας των νέων νηπιαγωγών σε σχέση με την ικανότητα διδασκαλίας της πολυπληθέστερης ηλικιακής ομάδας (48,1%) των νηπιαγωγών, που έχει ηλικία από 41 – 50 ετών. (Anova).

Από τον Πίνακα 6 προκύπτει ότι η μεταβλητή διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα σχετίζεται υψηλά θετικά και στατιστικά σημαντικά με την ικανότητα διδασκαλίας (r = ,783, p-value<,01), με την διαχείριση της τάξης (r = ,941, p-value<,01), με το ενδιαφέρον των μαθητών (r = ,913, p-value<,01) και την διαχείριση της ετερογένειας (r = ,840, p-

value<,01) (υπόθεση 5), δηλαδή συνδέεται με υψηλούς θετικούς συντελεστές συσχέτισης Pearson με τις επιμέρους μεταβλητές, που αποτελούν συνιστώσες της. Επίσης, οι μεταβλητές που είναι συνιστώσες της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, δηλαδή η ικανότητα διδασκαλίας, η διαχείριση της τάξης, το ενδιαφέρον των μαθητών και η διαχείριση της ετερογένειας, συσχετίζονται μεταξύ τους θετικά με υψηλούς και στατιστικά σημαντικούς συντελεστές.

Επιπρόσθετα, η μεταβλητή διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα (Πίνακας 7), σχετίζεται ασθενώς θετικά και στατιστικά σημαντικά με τα κίνητρα (r = ,220, p-value<,05),(υπόθεση 5) και αυτό οφείλεται στην θετική συσχέτισή της με στατιστικά σημαντικό τρόπο με την αναγνωρισμένη ρύθμιση (r = ,244, p-value<,05), ενώ συνδέεται πολύ ασθενώς θετικά και με μη στατιστικά σημαντικό τρόπο με τις άλλες δυο συνιστώσες των κινήτρων, δηλαδή το εσωτερικό κίνητρο και την ενσωματωμένη ρύθμιση. Ταυτόχρονα συνδέεται ασθενώς αρνητικά και όχι στατιστικά σημαντικά με την έλλειψη κινήτρου. Οι μεταβλητές που είναι συνιστώσες των κινήτρων, δηλαδή το εσωτερικό κίνητρο, η αναγνωρισμένη ρύθμιση και η ενσωματωμένη ρύθμιση συσχετίζονται σε υψηλό θετικό βαθμό και στατιστική σημαντικότητα με τα κίνητρα.

Πίνακας 6. Συσχετίσεις εξαρτημένων μεταβλητών

Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα	Pearson r	Sig. < 0,01
Αυτοαποτελεσματικότητα	1	
Ικανότητα διδασκαλίας	,783	,000
Διαχείριση τάξης	,941	,000
Ενδιαφέρον μαθητών	,913	,000
Διαχείριση ετερογένειας	,840	,000

Πίνακας 7. Συσχετίσεις εξαρτημένων μεταβλητών

Διδακτική Αυτοαποτελεσματικότητα	Pearson r	Sig. < 0,01
Κίνητρα	,200	,011 p<0,05
Εσωτερικό Κίνητρο	,153	,054
Αναγνωρισμένη Ρύθμιση	,244	,002 p<0,01
Ενσωματωμένη Ρύθμιση	,096	,225
Έλλειψη Κινήτρου	-,122	,124

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η έρευνα είχε ως σκοπό να καταγράψει ποσοτικά τις παραμέτρους διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα και κίνητρα των νηπιαγωγών για την εργασία τους και να διερευνήσει τις σχέσεις που έχουν οι παράμετροι αυτές μεταξύ τους. Διερευνήθηκαν επίσης διαφορές των μεταβλητών που καταγράφουν τις υπό μελέτη έννοιες ως προς δημογραφικούς παράγοντες και σχέσεις επιμέρους εννοιών – μεταβλητών που συνθέτουν τις τέσσερις κύριες έννοιες που προαναφέρθηκαν. Η έρευνα απευθύνθηκε σε 160 νηπιαγωγούς που υπηρετούν σε 68 νηπιαγωγεία της Θεσσαλίας. Το ικανοποιητικό επίπεδο διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας που δηλώνουν οι νηπιαγωγοί του δείγματος αποτελεί αφενός ενδεικτικό παράγοντα της διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας των μαθητών (Schwab, 2019) και αφετέρου υποδηλώνει την ανάγκη ενίσχυσης των γνώσεων και της σχολικής πρακτικής τους, ώστε να ενισχυθεί τόσο η δική τους, όσο και η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των μαθητών τους (De Boer, Pijl & Minnaert, 2011). Η στατιστική ανάλυση για τον έλεγχο των ερευνητικών υποθέσεων έδειξε ότι δεν υπάρχει διαφορά των υπό μελέτη μεταβλητών ως προς το φύλο (με τον περιορισμό που θέτει το μικρό δείγμα των ανδρών νηπιαγωγών), ως προς την περιοχή λειτουργίας και την οργανικότητα του νηπιαγωγείου, καθώς και ως προς τις πρόσθετες σπουδές και τη θέση ευθύνης των νηπιαγωγών.

Σημαντικά συμπεράσματα αποτελούν η σημαντική διαφορά στα κίνητρα για την εργασία τους, που έχουν οι έγγαμοι νηπιαγωγοί έναντι των άγαμων, καθώς και η υποδεέστερη ικανότητα διδασκαλίας των νέων νηπιαγωγών σε σχέση με την επικρατέστερη ηλικιακή ομάδα των 41-50 ετών, γεγονός που επηρεάζει σε μεγάλο βαθμό τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητά τους, συμπέρασμα που συμφωνεί με τους Klassen και Chiu (2010). Το εσωτερικό κίνητρο και συνολικά τα κίνητρα των νηπιαγωγών επηρεάζουν ασθενώς τη διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα, γεγονός που δεν συμβαδίζει με το συμπέρασμα σχετικής έρευνας σε εκπαιδευτικούς δημοτικής εκπαίδευσης (Ξαφάκος, Παπαδήμας, Μπαντάνης, Μαράτος, & Μπέκα, 2017). Οι νηπιαγωγοί του δείγματος διαθέτουν ικανοποιητικό επίπεδο διδακτικής αυτοαποτελεσματικότητας, ωστόσο δηλώνουν λιγότερο αποτελεσματικοί στη χρήση στρατηγικών αξιολόγησης των μαθητών, στην ικανότητα προσαρμογής της διδασκαλίας τους στο γνωστικό επίπεδο των μαθητών, στη διδασκαλία μαθητών με δυσκολίες μάθησης, στην διατήρηση πειθαρχίας στην τάξη, στην αποτελεσματική αντιμετώπιση μαθητών με παρεκκλίνουσα συμπεριφορά και στη διαχείριση της.

Η διδακτική αυτοαποτελεσματικότητα των νηπιαγωγών του δείγματος επηρεάζεται ασθενώς θετικά από τα κίνητρα ενώ φαίνεται ότι οι έγγαμες νηπιαγωγοί εμφανίζουν ισχυρότερα κίνητρα στην εργασία τους από τις άγαμες. Οι νέοι νηπιαγωγοί φαίνεται να υστερούν στην ικανότητα διδασκαλίας σε σχέση με τις/τους υπόλοιπες/πους ενώ δεν παρατηρήθηκαν διαφορές των σύνθετων μεταβλητών ως προς το φύλο, την περιοχή λειτουργίας και την οργανικότητα του νηπιαγωγείου, καθώς και ως προς τις πρόσθετες σπουδές και τη θέση ευθύνης των νηπιαγωγών.

Από τη μελέτη των αποτελεσμάτων της έρευνας αναδεικνύεται η ανάγκη για εφαρμογή διαφοροποιημένης διδασκαλίας και πολιτικών συμπερίληψης όλων των μαθητών, ως τρόποι ανταπόκρισης της διδασκαλίας σε μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο, στις κοινωνικές ανισότητες, στα διαφορετικά πολιτιστικά χαρακτηριστικά και κατ’ επέκταση ως τρόποι αντιμετώπισης της σχολικής αποτυχίας. Επιπρόσθετα, προτάσσεται η εμβάθυνση των δημοκρατικών και αντιρατσιστικών χαρακτηριστικών των νηπιαγωγών και κατ’ επέκταση των εκπαιδευτικών. Επίσης, παραμένει απαραίτητη η δια βίου μάθηση και επιμόρφωση των νηπιαγωγών στην σύγχρονη παιδαγωγική, στην πρώιμη και άτυπη ανίχνευση ειδικών δυσκολιών στη μάθηση και συμβουλευτικής.

Μελλοντικές έρευνες μπορεί να εστιάσουν στην διερεύνηση και επιβεβαίωση ή μη των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας, αλλά και να διερευνήσουν και άλλους ψυχολογικούς ή εργασιακούς παράγοντες που πιθανά επηρεάζουν σημαντικά την αυτοαποτελεσματικότητα.

Αναφορές

Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. New York, NY: Freeman.

Cohen, L., Manion L., & Morrison, K. (2008). *ΜεθοδολογίαΕκπαιδευτικήςΈρευνας.*Αθήνα: Μεταίχμιο.

De Boer, A., Pijl, S. P., & Minnaert, A. (2011). Regular primary school teachers’ attitudes towards inclusive education. A review of the literature. International Journal of Inclusive Education, 15, 331–353.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). Intrinsic motivation and self-determination in human behavior. New York: Plenum.

Dörnyei, Z. (2001). Teaching and researching motivation. Harlow: Longman.

Fernet, C., Senecal, C., Guay, F., Marsh, H., & Dowson, M. (2008). The Work Tasks Motivation Scale for Teachers (WTMST). *Journal of Career Assessment, 16*, 2, 256-279.

Fontana, D. (1996). Ψυχολογία για εκπαιδευτικούς. Αθήνα: Εκδόσεις Σαββάλας.

Jesus, S.N., & Lens, W. (2005). An integrated model for the study of teacher motivation. Applied Psychology: An International Review, 54, 1, 119-134.

Kaldi, S. (2009a). Student teachers' perceptions of self-competence in and emotions/stress about teaching in initial teacher education. *Educational Studies, 35*, 3, 349-360.

Kaldi, S., &Xafakos, E. (2017). Student teachers' school teaching practice: The relation amongst perceived self-competence, motivation and sources of support. *TeachingandTeacherEducation, 67,* 246-258.

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. Journal of Educational Psychology, 102, 3, 741-756.

Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. Psychological Review, 50, 4, 370-396.

Pearson, L. C., & Moomaw, W. (2006). Continuing validation of the teacher autonomy scale. Journal of Educational Research, 100, 44-51.

Ryan, R. M., & Deci, E.L. (2000a). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, *55*, 68–78.

Ryan, R.M., & Deci, E.L. (2002). Overview of self-determination theory: An organismic dialectical perspective. Handbook of self-determination research (3-33). Rochester, NY: The University of Rochester Press.

Schwab, S. (2019). Teachers’ student-specific self-efficacy in relation to teacher and student variables, Educational Psychology, 39, 1, 4-18

Skaalvik, E.M., & Skaalvik, S.,(2007). Dimensions of teacher self-efficacy and relations with strain factors, perceived collective teacher efficacy and teacher burnout. Journal of Educational Psychology, 99, 611–625.

Tschannen - Moran, M., & Woolfolk Hoy, A. (2001). Teacher efficacy: Capturing and elusive construct. Teaching and Teacher Education, 17, 783-805.

Κοντέλλη, Α. (2008). Κίνητρα του δασκάλου. Ελληνική Κοινωνική Έρευνα (Greek Social Research). Διαθέσιμο στο http://epapanis.blogspot.com/ (20/06/2018).

Κωσταρίδου – Ευκλείδη, Α. (2012). Τα κίνητρα στην Εκπαίδευση. Αθήνα: Πεδίο

Ξαφάκος, Ε., Παπαδήμας, Λ., Μπαντάνης, Χ., Μαράτος, Α., & Μπέκα, Α. (2017). Αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα και εσωτερικά κίνητρα των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης ως προς τη διδασκαλία του μαθήματος της Φυσικής. Διαθέσιμο στο https://www.researchgate.net/publication/325107686 (14/08/2019).

Σχολικό κλίμα και εκπαιδευτική ηγεσία

Βρένος Αναστάσιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ01 Θεολόγος, Δ/νση Β/Θμιας Εκπ/σης Ξάνθης
vrenosxan@gmail.com

Περίληψη

Η συμβολή του σχολικού κλίματος στην αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας είναι αναμφισβήτητα καθοριστική. Όμως, εξίσου καθοριστικοί είναι και άλλοι ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες. Σε ένα κοινωνικό σύστημα αξιών, σε μια κοινωνία προσώπων, σε ένα πλαίσιο αλληλεπίδρασης μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, η διαμόρφωση του κατάλληλου σχολικού κλίματος είναι το παν στη λειτουργία της σχολικής μονάδας, αφού ενεργοποιεί, δραστηριοποιεί και ενθαρρύνει τους εκπαιδευτικούς, ενώ ταυτόχρονα βοηθά τους μαθητές στη μάθηση, την κοινωνικοποίησή τους, την ψυχική και συναισθηματική κατάστασή τους, αλλά, κυρίως, στην επίδοσή τους. Η παρούσα εργασία βασίζεται σε βιώματα, ιδέες και πρακτικές διαχείρισης, τα οποία ζούμε ως εκπαιδευτικοί της τάξης στην καθημερινότητά μας, καθώς επίσης σε βιβλιογραφικές αναφορές. Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να καταδείξει τη συμβολή όλων αυτών των παραγόντων και την σχέση αλληλεπίδρασης που αναπτύσσεται μεταξύ των παραγόντων αυτών και του ανθρώπινου δυναμικού, εκπαιδευτικούς, μαθητές και βοηθητικό προσωπικό.

Λέξεις κλειδιά: σχολικό κλίμα, ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες, ηθική ηγεσία, διευθυντής, αποτελεσματικότητα.

Εισαγωγή

Το σχολικό κλίμα αποτελεί την περιρρέουσα ατμόσφαιρα, η οποία δημιουργείται εντός του σχολικού χώρου ως αποτέλεσμα της καθημερινής επαφής, σχέσης και αλληλεπίδρασης των μελών της σχολικής κοινότητας ως κοινωνίας προσώπων. Επιπλέον, αποτελεί το κλίμα που καλλιεργείται και εκτός σχολικού χώρου, αφού ως κοινωνικός θεσμός το σχολείο δραστηριοποιείται μέσα σ’ ένα κοινωνικό γίγνεσθαι και συνεργάζεται με άλλους εξωτερικούς κοινωνικούς φορείς.

Μετά την ανάλυση των όρων «σχολική μονάδα» και «σχολικό κλίμα», θα αναφερθούμε στους ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες που συν-διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα. Αφού δούμε κάποιους από αυτούς και πως επηρεάζουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας, θα αναφερθούμε στο ρόλο, τη συμμετοχή και συμβολή του διευθυντή του σχολείου, ο οποίος εκ του θεσμικού του ρόλου είναι ο παιδαγωγικά υπεύθυνος της λειτουργίας του. Είναι αυτός ο οποίος έχει όραμα και φροντίζει για την εκπλήρωσή του, αυτός που λειτουργεί κατευναστικά απέναντι σε τυχόν εντάσεις προερχόμενες είτε από εκπαιδευτικούς, είτε από μαθητές, είτε από το υπόλοιπο προσωπικό.

Θα επιχειρήσουμε μια σύνδεση του σχολικού κλίματος με την έννοια της ηθικής, ενός αξιακού συστήματος στο οποίο καλείται να στηριχτεί η λειτουργία του σχολείου και να αναδειχθεί ως φορέας κοινωνικού μετασχηματισμού, ενώ θα καταδείξουμε τη σημασία του σχολικού κλίματος στην αποτελεσματικότητα και αποδοτικότητα της σχολικής μονάδας.

Τέλος θα παραθέσουμε τα συμπεράσματά μας, όπως αυτά πηγάζουν από την ανάπτυξη και αξιολόγηση του κυρίως θέματος.

Εννοιολογική προσέγγιση του όρου «σχολική μονάδα».

Μετά από σχετική βιβλιογραφική έρευνα καταλήγουμε στο συμπέρασμα πως ο όρος σχολική μονάδα μπορεί να δηλώνει:

- «ένα μορφωτικό ίδρυμα και θεωρείται ως απόρροια των αναγκών του πολιτισμού», μια οργανωμένη προσπάθεια μαθησιακής διαδικασίας (Κογκούλης, 1986).

- έναν εκπαιδευτικό οργανισμό.
- έναν εκπαιδευτικό θεσμό με συγκεκριμένους στόχους, κατάλληλη δομή και οργάνωση, που έχει σκοπό «να εξασφαλίσει τη μετάδοση και παραγωγή γνώσεων και αξιών», αλλά και να δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να ενστερνιστούν και να αφομοιώσουν πρότυπα συμπεριφοράς και αξίες, που διέπουν τη σχολική ζωή και κοινότητα, δηλ. να λειτουργήσει ως φορέας κοινωνικοποίησης (Σωτηρίου, Κορδονούρη, & Ζαφρανίδου , 2016).
- σύμφωνα με τους Σκουρή και Πουλή, όπως αναφέρεται στον Σαΐτη (2008), μια οργανωμένη δημόσια υπηρεσία με στόχο την παροχή αγαθών και υπηρεσιών.
- έναν κοινωνικό οργανισμό, που αποτελείται από ένα σύνολο λειτουργικών στοιχείων (μαθητές, εκπαιδευτικοί κ.α.) καθένα από τα οποία επιτελεί το δικό του επιμέρους έργο, όλα, δε, συλλειτουργούν, συνεργάζονται και αλληλοεπηρεάζονται για την επιδίωξη συγκεκριμένων στόχων (Σαΐτης, 2008).

Το σχολείο, ως ένα «ανοικτό κοινωνικό σύστημα», χαρακτηρίζεται ως ένα πλέγμα σχέσεων, αλληλεπίδρασης, με αξίες, οργανωτική δομή και διοίκηση (ηγεσία, προγραμματισμό, οργάνωση και έλεγχο) και σχετίζεται με ένα σύστημα εισροών και εκροών (Κατσαρός, 2008).

Αποτελεί ένα πλέγμα λειτουργιών, σχέσεων αλληλεπίδρασης μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών, τοπικής κοινωνίας, Τοπικής και Νομαρχιακής αυτοδιοίκησης, Περιφέρειας και Κυβερνητικών δομών (Υπουργείο Παιδείας), και απαιτούνται διοικητικά διαχειριστικά και γνωμοδοτικά όργανα άσκησης εξουσίας.

Το σχολείο του 21ου αιώνα θα πρέπει να είναι «ανοικτό» προς την κοινωνία, να καλλιεργεί σχέσεις οικειότητας, εμπιστοσύνης, συνεργασίας και αλληλοσεβασμού και σε συνεργασία με τοπικούς φορείς να συμμετέχει σε δράσεις πολιτιστικού, αθλητικού και εκπαιδευτικού ενδιαφέροντος, σύμφωνα με τις αρχές και τις αποφάσεις του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής. Καθοριστική σημασία στην επίλυση προβλημάτων αλλά και στην επίσπευση των διαδικασιών συμμετοχής σε δράσεις και προγράμματα έχει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας, κάτι το οποίο προβλέπει ο νέος νόμος αναβάθμισης του σχολείου που ψηφίστηκε πρόσφατα (άρθρο 87, Ν.4823,2021). Με βάση το νόμο αυτό το σχολείο αποκτά αυτοδυναμία, δυνατότητα δράσεων και υλοποίησης προγραμμάτων μετά από έγκριση του διευθυντή του σχολείου, είτε αυτόνομα ως σχολική μονάδα, είτε σε συνεργασία με άλλες όμορες σχολικές μονάδες, είτε στο πλαίσιο Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, είτε σε συνεργασία με άλλες σχολικές μονάδες άλλων Διευθύνσεων. Επιπλέον με το νέο νόμο ο Διευθυντής με δική του πρωτοβουλία ή με απόφαση του Συλλόγου Διδασκόντων μπορεί να αποφασίζει τη συγκρότηση και λειτουργία εκπαιδευτικών ομίλων σε συνεννόηση με τον Σχολικό Συμβούλιο και την οικεία δημοτική αρχή (άρθρο 89, παρ. 1, Ν. 4823,2021) ή τη πραγματοποίηση εκπαιδευτικών επιμορφώσεων και παραχώρηση των σχολικών κτηρίων, εγκαταστάσεων και υποδομών για χρήσεις κοινής ωφέλειας από την τοπική κοινωνία (άρθρο 98, Ν. 4823,2021)

Η έννοια του σχολικού κλίματος.

Μετά τον προσδιορισμό της έννοιας της σχολικής μονάδας ως ένα κοινωνικό σύστημα σχέσεων και λειτουργιών μεταξύ των εμπλεκόμενων μερών αντιλαμβανόμαστε πως το σχολικό κλίμα καθορίζεται από όλο αυτό το πλέγμα σχέσεων και συνθηκών, που αναπτύσσεται εντός και εκτός του σχολικού χώρου, από τη σχέση της σχολικής μονάδας με εξωγενείς παράγοντες, όπως η τοπική αυτοδιοίκηση, η τοπική κοινωνία και οι άλλες υπηρεσιακές κυβερνητικές δομές.

Είναι το αποτέλεσμα των παραγόμενων σχέσεων και αλληλεπιδράσεων, αλλά και το πλαίσιο δράσεων που λαμβάνουν μέρος εντός και εκτός του σχολικού περιβάλλοντος, προσδιορίζοντας ταυτόχρονα το αποτύπωμα και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά της σχολικής μονάδας.

Είδη σχολικού κλίματος

Όπως αναφέρει ο Σαΐτης (2008), σύμφωνα με τους Halpin & Groft, (1963), υπάρχουν έξι κατηγορίες σχολικού κλίματος, που είναι οι εξής:

- Το «ανοικτό κλίμα», το οποίο χαρακτηρίζεται για τις στενές, αυθεντικές, ειλικρι-νείς, αρμονικές και συνεργατικές σχέσεις μεταξύ διευθυντή-σχολείου - διδακτικού προσωπικού.
- Το «αυτόνομο κλίμα», στο οποίο ο έλεγχος που ασκείται από τον διευθυντή του σχολείου δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικός και η σχέση μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας, αλλά και το ομαδικό πνεύμα το οποίο επικρατεί είναι αποτέλεσμα ικανοποίησης των κοινωνικών αναγκών των μελών της.
- Το «ελεγχόμενο κλίμα», το οποίο διακρίνεται για τον προσανατολισμό του απο-κλειστικά στην εκτέλεση του καθήκοντος, ενώ δίνεται σχετικά λίγη προσοχή στη συμπεριφορά και στην ικανοποίηση των κοινωνικών αναγκών των μελών του σχολείου.
- Το «οικείο κλίμα», στο οποίο κύριο χαρακτηριστικό είναι οι φιλικές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας και η ικανοποίηση των κοινωνικών τους αναγκών.
- Το «πατερναλιστικό κλίμα», στο οποίο ο διευθυντής χαρακτηρίζεται από εγωιστική διάθεση προβάλλοντας τα αποτελέσματα των σχολικών δραστηριοτήτων ως δική του υπόθεση, ενώ παρατηρείται έλλειψη ομαδικού πνεύματος μεταξύ των μελών του σχολείου.
- Το «κλειστό κλίμα» είναι ακριβώς το αντίθετο του ανοικτού κλίματος και συνεπώς χαρακτηρίζεται για το χαμηλό βαθμό ομαδικού πνεύματος και τις ψυχρές, τυπικές εργασιακές σχέσεις μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας.

Παράγοντες που συμβάλουν στην διαμόρφωση του σχολικού κλίματος

Το σχολικό κλίμα αποτυπώνει την ψυχοσυναισθηματική κατάσταση μαθητών, εκπαιδευτικών, γονέων και βοηθητικού προσωπικού καθώς επίσης το πλαίσιο αρχών και αξιών μέσα στο οποίο συντελείται η μαθησιακή, εκπαιδευτική διαδικασία και η διοικητική λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Ως εκ τούτου παράγοντες ενδογενείς και εξωγενείς του σχολικού περιβάλλοντος επηρεάζουν και διαμορφώνουν το σχολικό κλίμα, ενώ είναι καθοριστική η συμβολή τους στην δημιουργία ιδιαίτερων σχέσεων και δεσμών μεταξύ του διδακτικού προσωπικού, ανεξάρτητα από τη σχέση εργασίας αυτών (μόνιμοι και αναπληρωτές πλήρους ή μειωμένου ωραρίου).

Ενδογενείς παράγοντες

Κατά κύριο λόγο η διαμόρφωση κατάλληλου σχολικού κλίματος εξαρτάται από το ανθρώπινο δυναμικό, όπως μαθητές, εκπαιδευτικοί, γονείς, διεύθυνση σχολείου και υπόλοιπο βοηθητικό προσωπικό. Είναι πολύ σημαντικά στοιχεία η προσωπικότητα, ο χαρακτήρας και η κουλτούρα την οποία κουβαλά ο καθένας μέσα του, η γνώση, η επιστημοσύνη, η παιδαγωγική κατάρτιση και διδακτική μεθοδολογία την οποία χρησιμοποιεί ο εκπαιδευτικός, αλλά και ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρεται, εκφράζεται και ασκεί τα εκπαιδευτικά του καθήκοντα. Επιπρόσθετα, οι ατομικές διαφορές των εκπαιδευτικών, όπως η ηλικία, η μόρφωση, το γένος, τα έτη υπηρεσίας, οι προσωπικές φιλοδοξίες, επηρεάζουν το σχολικό κλίμα (Σαΐτης, 2008).

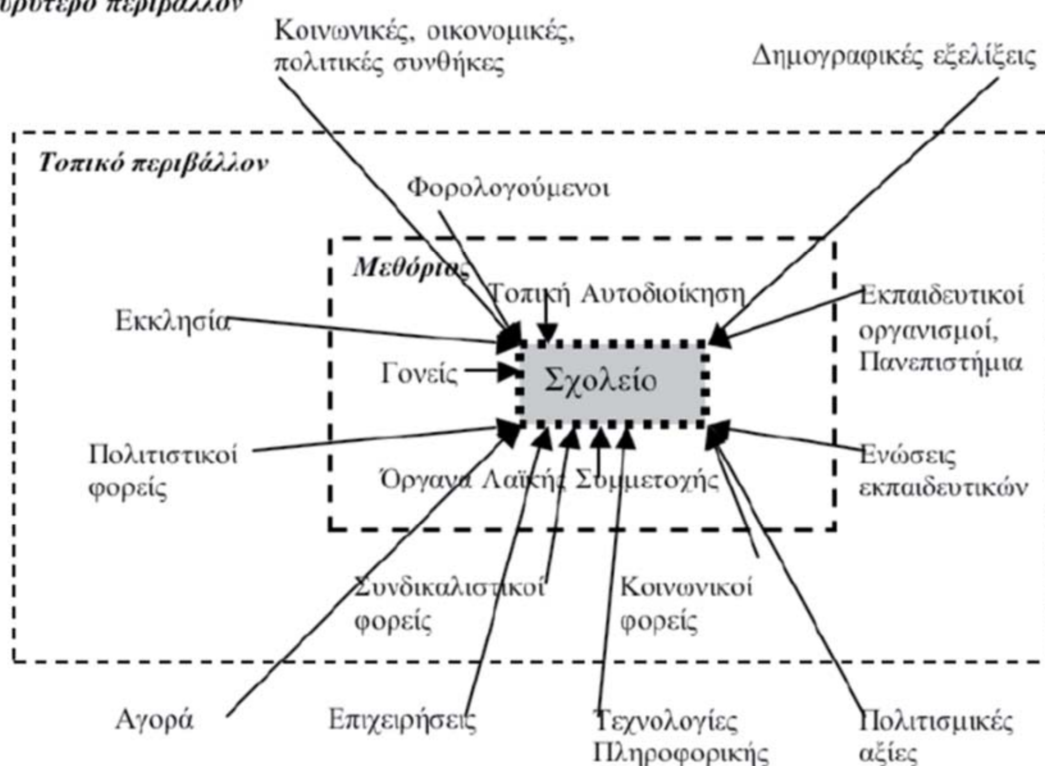
Σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος ασκεί η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου όπως οι αίθουσες, ο ηλεκτρονικός εξοπλισμός, τα εργαστήρια, ο προσανατολισμός και η γεωγραφική θέση του κτιρίου, η δομή και το μέγεθος, αφού σύμφωνα με το Σαΐτη (2008:162) οι μικρές σχολικές μονάδες έχουν πιο «ανοικτό κλίμα». Εξίσου σημαντικό ρόλο ασκεί η ασφάλεια που παρέχει το σχολείο, συνάρτηση της

καταλληλότητας των κτηριακών υποδομών, της υγιεινής και της καθαριότητας των χώρων, της προστασίας από εξωτερικούς κινδύνους.

Το πλέγμα των διαπροσωπικών σχέσεων, που αναπτύσσονται μεταξύ του ανθρώπινου προσωπικού, οι κοινωνικές σχέσεις, οι οποίες βοηθούν τα παιδιά στην ομαλή ένταξη, προσαρμογή, κοινωνική ενσωμάτωση, ενδυνάμωση και ασφαλή κοινωνικοποίησή τους, επηρεάζουν πολύ τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος. Η ύπαρξη εσωτερικού κανονισμού λειτουργίας, η θέσπιση κανόνων, ο σεβασμός αρχών και αξιών που το σχολείο ορίζει, τα όρια στη σχολική ζωή, η εμπλοκή των μαθητών με εκπαιδευτικά προγράμματα, έτσι ώστε να αποφεύγονται στοιχεία εκφοβισμού και ρατσισμού, η αίσθηση του «εμείς» που αποκτά ο μαθητής μέσα στην ομάδα, η δημιουργία σχέσης εμπιστοσύνης με τον εκπαιδευτικό διαμορφώνουν ένα υγιές κλίμα.

Εξωγενείς παράγοντες

Πέρα από τους ενδογενείς παράγοντες υπάρχουν και οι εξωγενείς, οι οποίοι καθορίζουν από κοινού το σχολικό κλίμα. Είναι το περιβάλλον μέσα στο οποίο υπάρχει, λειτουργεί, εξελίσσεται, δραστηριοποιείται και αλληλοεπιδρά το σχολείο. Τέτοιοι παράγοντες, όπως βλέπουμε στο Σχήμα 1, είναι το οικονομικό, κοινωνικό και πολιτισμικό περιβάλλον, οι κοινωνικοί φορείς όπως η εκκλησία, οι πολιτιστικοί φορείς, η τοπική αυτοδιοίκηση από την οποία πλέον τα σχολεία χρηματοδοτούνται και υποστηρίζονται, η αγορά και οι επιχειρήσεις, τα Μουσεία, η Στέγη Γραμμάτων και Τεχνών, τα πανεπιστήμια (Κατσαρός,2008).



Σχήμα 1. Συνιστώσες του εξωτερικού περιβάλλοντος των σχολείων

Η οικονομική κατάσταση στην οποία βρίσκεται η σχολική μονάδα συμβάλλει αποτελεσματικά στη διαμόρφωση κατάλληλου σχολικού κλίματος. Θα πρέπει να τονίσουμε πως η σχολική μονάδα δεν έχει οικονομική αυτοτέλεια, αλλά είναι κάτω από την διαχείριση και οικονομική εξάρτηση του Δήμου στον οποίο ανήκει. Το όλο οικονομικό περιβάλλον έχει άμεσο αντίκτυπο στη διαμόρφωση του κλίματος που επικρατεί. Κάποιες φορές η

οικονομική αδυναμία των δήμων αναγκάζει το σχολείο να στερείται υλικών αγαθών, απαραίτητων για την μαθησιακή διδασκαλία.

Η οικονομική άνεση της σχολικής μονάδας έχει αντίκτυπο στην ομαλή λειτουργία του, στην ψυχοσύνθεση μαθητών και εκπαιδευτικών, στη δημιουργία συνθηκών που εξασφαλίζουν την σωστή διδασκαλία και μάθηση, μέσα από την στήριξη των προγραμμάτων και δραστηριοτήτων που έχουν σκοπό την ολόπλευρη-ολιστική ανάπτυξη των μαθητών, την οικονομική στήριξη παιδιών που έχουν ανάγκη, την τεχνολογική υποστήριξη, την επισκευή και συντήρηση τυχόν βλαβών και φθορών.

Η έλλειψη τεχνολογικού εξοπλισμού, γραφικής ύλης, θέρμανσης, προσωπικού για την καθαριότητα του σχολείου, οι οικοδομικές ατέλειες και φθορές που δεν επισκευάζονται, η αδυναμία διάθεσης εργατών από την υπηρεσία πρασίνου για την διαμόρφωση και αποψίλωση του αύλειου χώρου επηρεάζουν αρνητικά και δυναμιτίζουν το καλό εργασιακό κλίμα. Επιπλέον, αποσυντονίζουν την όλη προσπάθεια των εκπαιδευτικών και του διευθυντή, επιφέρουν ρήγμα στη σχέση του σχολείου με την δημοτική αρχή, καλλιεργούν την ένταση μεταξύ Συλλόγου Γονέων και Κηδεμόνων και Δήμου, επιβαρύνουν την όλη ψυχολογική κατάσταση των μαθητών και την μαθησιακή τους διαδικασία.

Το κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο των μαθητών αποτελεί ένα επίσης σημαντικό παράγοντα διαμόρφωσης του σχολικού κλίματος. Η ετερογένεια των μαθητών εξαιτίας της φτώχειας αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα, αφού οι μαθητές αναγκάζονται πολλές φορές να δουλεύουν με σκοπό να καλύψουν βιοτικές ανάγκες και να συμπληρώσουν το οικογενειακό εισόδημα. Αποτέλεσμα αυτού είναι το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, η αδυναμία να παρακολουθήσουν τα μαθήματα, να προχωρήσουν στην μαθησιακή διαδικασία μαζί με τα άλλα παιδιά και κατά συνέπεια η σχολική διαρροή. Δημιουργούνται έτσι μαθητές δυο ή και πιο πολλών ταχυτήτων μέσα στο τμήμα. Η ικανότητα και η παιδαγωγική κατάρτιση των εκπαιδευτικών είναι αυτά που θα βοηθήσουν να ξεπεραστεί το πρόβλημα. Δεν πρέπει τα παιδιά να βιώνουν την κοινωνική ανισότητα, ούτε να στιγματίζονται και να απομονώνονται από τους συμμαθητές τους. Αρχές όπως της ισότητας, της κοινωνικής δικαιοσύνης, και του σεβασμού στον άλλον θα πρέπει να διακρίνουν τόσο τους μαθητές όσο και το διδακτικό προσωπικό.

Η αδυναμία στη γλώσσα, στην προσαρμογή και την κοινωνική ένταξη που παρατηρείται σε παιδιά μεταναστών τα οποία φοιτούν στο σχολείο επίσης δημιουργεί σοβαρά προβλήματα, αλλά όχι αξεπέραστα. Έχει ιδιαίτερη αξία η προσπάθεια ομαλής ένταξης και αποδοχής αυτών των παιδιών από τη σχολική κοινότητα με σκοπό την αποσόβηση ρατσιστικών ή και εθνικιστικών συμπεριφορών. Είναι μεγάλη η ευθύνη των εκπαιδευτικών και του Διευθυντή να καλλιεργήσουν ένα κλίμα αποδοχής, σεβασμού, εκτίμησης και αλληλεγγύης απέναντι σ' αυτά τα παιδιά κατά τα πρότυπα της ελληνικής κουλτούρας, φιλοξενίας και του ελληνικού πολιτισμού με σκοπό την πλήρη ενσωμάτωση και ένταξη αυτών στη σχολική ζωή.

Οι παραπάνω σκέψεις πηγάζουν από βιώματα και παρατηρήσεις σε σχολεία στα οποία είναι έντονο τόσο το μεταναστευτικό, όσο και το μειονοτικό στοιχείο. Στοιχεία, όπως η γλωσσική αδυναμία, ή η ετερογένεια των μαθητών (Ρομά μαθητές, μουσουλμάνοι, παλιννοστούντες, παιδιά μεταναστών) εξαιτίας της φτώχειας ή της πολιτισμικής ετερότητας, είναι ιδιαίτερα εμφανή και επηρεάζουν τη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος.

Η συμβολή του διευθυντή στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος

Ένα πρόσωπο, το οποίο έχει καταλυτικό ρόλο και είναι υπεύθυνο για τη δημιουργία κατάλληλου σχολικού κλίματος, είναι ο εκάστοτε Διευθυντής του σχολείου. Λόγω της σπουδαιότητας του ρόλου του είναι καλό να γίνει ιδιαίτερη αναφορά.

Σύμφωνα με το καθηκοντολόγιο (ΦΕΚ 1340, 2002) άρθρο 27,παρ 1 «ο διευθυντής βρίσκεται στην κορυφή της σχολικής κοινότητας και είναι διοικητικός αλλά και επιστημονικός-παιδαγωγικός υπεύθυνος στο χώρο αυτό», ενώ στο άρθρο 28, παρ 2, περ. ι

τονίζεται πως «έχει την παιδαγωγική ευθύνη για τη διαμόρφωση θετικού κλίματος στο σχολείο και για την ανάπτυξη αρμονικών σχέσεων ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας».

Η διαμόρφωση του σχολικού κλίματος σε υγιές, εχθρικό ή πολλές φορές και ανταγωνιστικό εξαρτάται από τον τρόπο άσκησης της ηγεσίας αλλά και από τους επιδιωκόμενους στόχους ή το όραμα του διευθυντή της σχολικής μονάδας. Εδώ θα πρέπει να τονίσουμε πως η συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη διαμόρφωση του σχολικού κλίματος εξαρτάται και από το μοντέλο διοίκησης και άσκησης εξουσίας το οποίο εφαρμόζει (Σαΐτης, 2008).

Οι συγγραφείς Koontz & O'Donnell (1983) υποστηρίζουν ότι «το αρχικό καθήκον των διοικητικών στελεχών είναι ο σχεδιασμός και η διατήρηση ενός περιβάλλοντος κατάλληλου για την αποτελεσματική απόδοση». Αντιλαμβανόμαστε πως αυτό σχετίζεται με το ύφος και την ικανότητα του Διευθυντή να διαχειριστεί το ανθρώπινο δυναμικό, εκπαιδευτικούς και μαθητές, κάτι πολύ δύσκολο, αφού ο ανθρώπινος παράγοντας είναι ευμετάβλητος, ακαθόριστος και απρόβλεπτος (Σαΐτης, 2008).

Όσον αφορά την συμβολή του ανθρώπινου παράγοντα στη διατήρηση του καλού κλίματος στο σχολείο, εξαρτάται από την συμπεριφορά του διευθυντή και των εκπαιδευτικών, την εικόνα τόσο αυτών, όσο και του σχολείου προς τα έξω, αλλά και την ισορροπία στις σχέσεις τους.

Η καλή και αγαστή συνεργασία μεταξύ των εμπλεκομένων μερών είναι βασική προϋπόθεση ανάπτυξης καλού σχολικού κλίματος. Η καλή και αρμόζουσα συμπεριφορά του Διευθυντή-ηγέτη, ο σεβασμός της προσωπικότητας μαθητών και εκπαιδευτικών, ο τρόπος άσκησης της εξουσίας (κατανομή-ανάθεση εξωδιδακτικού έργου, επιβολή ποινών) με δικαιοσύνη, αντικειμενικότητα και αμεροληψία, το προφίλ του, η ικανότητα να ακούει και να βιώνει τα προβλήματα των άλλων ως δικά του (αναγνώριση ψυχικών αναγκών στο πλαίσιο της ενσυναίσθησης), η αγάπη προς τους συνεργάτες του και προς τους μαθητές, η καλλιέργεια της συνεργατικότητας, η ευχέρεια στους συναδέλφους να μετέχουν σε καινοτόμες δράσεις, προγράμματα, καινοτόμες μορφές προσέγγισης της γνώσης και καινοτόμες μορφές διδασκαλίας, η εμπλοκή στη λήψη των αποφάσεων και των συναδέλφων-υφισταμένων του, η εφαρμογή του νόμου, ο καθορισμός οράματος και στόχων, μπορούν να συμβάλουν στην καλλιέργεια ενός καλού και αποτελεσματικού σε σχέση με την μαθησιακή και εκπαιδευτική διαδικασία κλίματος (Κατσαρός, 2008).

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας είναι αυτός που φέρει την ευθύνη της διαχείρισης, της εφαρμογής του νομοθετικού πλαισίου και των κανονιστικών εγκυκλίων και διατάξεων, διαχειριστής των συγκρούσεων τόσο μεταξύ των μαθητών όσο και μεταξύ των εκπαιδευτικών, αρμόδιος για τη λύση προβλημάτων παιδαγωγικής και διοικητικής φύσεως. Είναι αυτός που ασκώντας επιρροή και χρησιμοποιώντας τη γνώση, τα επιστημονικά, παιδαγωγικά, και διοικητικά του προσόντα μπορεί να επιφέρει αλλαγές, βελτιώσεις και επιτυχία στους επιδιωκόμενους σκοπούς της εκπαιδευτικής μονάδας αλλά και να την αναδείξει (Νόμος 1566, 1985).

Διαχειρίζεται την εξουσία την οποία του προσδίδει η θέση του, ενεργοποιεί, καθοδηγεί και αξιοποιεί όλο το ανθρώπινο δυναμικό στοχεύοντας στην υλοποίηση των εκπαιδευτικών σκοπών της σχολικής μονάδας και παράλληλα είναι ο συντονιστής του όλου εγχειρήματος. Παρότι η εύρυθμη λειτουργία του σχολείου είναι ευθύνη όλων των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας ο συντονισμός όμως είναι του διευθυντή, ο οποίος οφείλεται στις ηγετικές ικανότητες, τη διορατικότητα, την εκπαιδευτική κατάρτιση, την εμπειρία, το όραμα, το οποίο τον διακρίνει.

Είναι αυτός ο οποίος βρίσκεται στο μέσον της εκπαιδευτικής κοινότητας μεταξύ του συλλόγου των καθηγητών, των μαθητών αλλά και της διοίκησης της εκπαίδευσης σε ανώτερο επίπεδο, δηλαδή Διεύθυνση Εκπαίδευσης ή Περιφερειακής Διεύθυνσης και Υπουργείου Παιδείας.

Ο διευθυντής-ηγέτης, σύμφωνα με τον Σαΐτη (2008), θα πρέπει να ξεχωρίζει για την επικοινωνιακή του ικανότητα, θα πρέπει να μπορεί να πείσει, να κερδίσει την εμπιστοσύνη των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, να καλλιεργήσει πνεύμα συνεργασίας, ομαδικότητας. Ακόμη, να σφυρηλατήσει την ενότητα και το σθένος και τη δύναμη των συναδέλφων με σκοπό την αποτελεσματικότητα των στόχων τους, να μπορεί να εμπλέξει τους εκπαιδευτικούς στη διαδικασία λήψης των αποφάσεων. Μάλιστα στην Στραβάκου (2002) αναφέρεται πως η λήψη αποφάσεων είναι αποτελεσματική, όταν ο διευθυντής δεν αποφασίζει μόνος του, ούτε χρησιμοποιεί την πειθώ για να αιτιολογήσει ειλημμένες αποφάσεις, όταν αναλαμβάνει ο ίδιος προσωπικά την ευθύνη των αποφάσεων που έχουν πάρει από κοινού με άλλους, και όταν στη λήψη αποφάσεων εφαρμόζει την αρχή της συναίνεσης, της συλλογικής ευθύνης και γενικά της δημοκρατικότητας.

Ας μην ξεχνάμε ότι διαχειρίζεται ανθρώπινο δυναμικό. Για να πετύχει την αύξηση της αποδοτικότητας των συναδέλφων θα πρέπει να λειτουργεί ως πρότυπο, να διαθέτει την ικανότητα της επικοινωνίας με τους συναδέλφους του, να τους ενθαρρύνει, να δείχνει κατανόηση και να στέκεται αρωγός τους, να μη διστάζει «να σηκώσει τα μανίκια» και να εργαστεί μαζί τους, αξιοποιώντας ο καθένας τις δυνατότητες και τις ικανότητές του με τον πλέον αποτελεσματικό τρόπο (Σαΐτης, 2008).

Σύμφωνα με τους Day, C., Sammons, P., Hopkins, D., Harris A., Leithwood, K. Qing, G., Brown, E., Ahtaridou, E., & Kingston, A. (2009), όπως αναφέρεται στην Κουτόβα (2004), «ο ηγέτης του σχολείου με γνώμονα τις αξίες του, τις γνώσεις του και τη συμπεριφορά του, αναδεικνύεται σε σημαντικό φορέα δράσης μέσα στη σχολική μονάδα, ο οποίος είναι δυνατό να επηρεάσει τη συμπεριφορά και την απόδοση των μαθητών, την αφοσίωση του προσωπικού καθώς και την γενικότερη λειτουργία του σχολείου».

Ηθική, ηγεσία και σχολικό κλίμα

Η ηθική στην ηγεσία προσδιορίζεται στην προσωπικότητα, το ήθος και τη συμπεριφορά ενός ηγέτη. Τόσο η προσωπικότητα όσο και το ήθος αποτελούν πρότυπο στο ανθρώπινο δυναμικό μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού, ενώ η συμπεριφορά επηρεάζει θετικά τη συμπεριφορά των εργαζομένων και παίζει καθοριστικό ρόλο στη δημιουργία και τη διατήρηση της κουλτούρας και του καλού κλίματος ενός οργανισμού. Η ανάπτυξη ενός αξιακού συστήματος και η διατήρηση ενός καλού κλίματος έχει σαν συνέπεια την αποτελεσματικότερη λειτουργία και ανάπτυξη του οργανισμού (Σαββάκη, 2017).

Το θέμα της ηθικής στη διοίκηση έχει σχέση προφανώς με τη συμπεριφορά προς τους υφισταμένους, το αξιακό σύστημα βάσει του οποίου ασκείται η ηγεσία και την ατμόσφαιρα που δημιουργείται στον περιβάλλοντα χώρο. Το αξιακό αυτό σύστημα διαμορφώνει το κλίμα, ενθαρρύνει, δημιουργεί κατάλληλες και ευνοϊκές συνθήκες για τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών στη λήψη των αποφάσεων, τους δραστηριοποιεί, τους εμπνέει εμπιστοσύνη και βεβαιότητα για την στήριξή τους σε μια δύσκολη περίπτωση, καλλιεργεί τη συλλογικότητα και την συναδελφικότητα.

Αν ο διευθυντής του σχολείου εμφορείται από δημοκρατικές αρχές και αξίες πανανθρώπινες και γιατί όχι χριστιανικές, όπως ανιδιοτέλεια, αντικειμενικότητα, τιμιότητα, υπευθυνότητα, ακεραιότητα, αμεροληψία, χρηστή διαχείριση, αγάπη, τότε καλλιεργεί ένα υγιές περιβάλλον τόσο για τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας όσο και για άλλους εξωτερικούς φορείς, όπως την τοπική κοινωνία (τοπικές και δημοτικές αρχές, εκκλησία, δημόσιες υπηρεσίες) και το σύλλογο γονέων και κηδεμόνων (Βρένος, 2019).

Ο χρυσός κανόνας της ηθικής: «να μη κάνεις στον άλλον αυτό που δεν επιθυμείς να κάνουν οι άλλοι σε εσένα» (Λουκ. 6,31) αποδίδει την έννοια της δικαιοσύνης, η οποία θα πρέπει να συσχετιστεί αφενός με την εφαρμογή των νόμων και αφετέρου με την έννοια της ισότητας, του σεβασμού, του αποκλεισμού των διακρίσεων και του ρατσισμού, της ίσης μεταχείρισης και της παροχής ίσων ευκαιριών και δικαιωμάτων (Βρένος, 2019).

Ο σεβασμός προς τον άλλον καλλιεργεί την ειρήνη, χωρίς να στερεί την δυνατότητα της διαφοροποίησης. Η ειρήνη στις σχέσεις των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας αντανακλά την ειρήνη που βιώνουμε μέσα μας (Βρένος, 2019).

Η αρχή της ίσης μεταχείρισης, η αντικειμενικότητα, η διατήρηση ίσων αποστάσεων και ισορροπιών συμβάλλουν στη δημιουργία και διατήρηση καλού εργασιακού κλίματος και στην πρόληψη οποιασδήποτε εκτροπής (Βρένος, 2019).

Πάνω και πέρα από όλα όμως το καλό σχολικό κλίμα είναι αποτέλεσμα της αγάπης και γιατί όχι της χριστιανικής αγάπης, όπως την εξέφρασε ο ίδιος ο Κύριος με την ενανθρώπισή του και τη σταυρική του θυσία, που οδηγεί στην ηθική και πνευματική μας ανύψωση, την οποία καλείται ο διευθυντής της σχολικής μονάδας να κάνει πράξη στη διαχείριση των ανθρώπινων πόρων τόσο κατά την διαχείριση των κρίσεων όσο και κατά την στιγμή της απόδοσης ευθυνών. Στη διοίκηση της σχολικής μονάδας μεταφράζεται ως αλληλοβοήθεια και υποστήριξη τόσο των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία και τη διαδικασία της κοινωνικοποίησής τους, όσο και των εκπαιδευτικών στις σχέσεις μεταξύ τους (Βρένος, 2019).

Με όλα τα παραπάνω αντιλαμβάνεται κανείς την ιδιαίτερη σημασία της ηθικής στην διαμόρφωση του σχολικού κλίματος και κατά συνέπεια στην λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Η σημασία του σχολικού κλίματος για την λειτουργία και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας.

Η ποιότητα του σχολικού κλίματος έχει άμεση σχέση με την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα του σχολείου.

Τόσο η έννοια της αποτελεσματικότητας όσο και η έννοια της αποδοτικότητας σχετίζονται με την βελτίωση των μαθητών/τριών ως προς τη μάθηση, ταυτόχρονα όμως σχετίζονται με την ψυχική υγεία και συναισθηματική κατάσταση των παιδιών, αλλά και με την επιτυχία της σχολικής μονάδας. Ένα καλό και υγιές κλίμα, μια καλή συνεργασία ανάμεσα στο ανθρώπινο δυναμικό της σχολικής μονάδας σαφώς και επηρεάζει τον ψυχικό και συναισθηματικό κόσμο όλων, ενεργοποιεί τους εκπαιδευτικούς, τους παρακινεί για να είναι παραγωγικοί, διευκολύνει την επίδοση, μάθηση και αποτελεσματικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών και εν τέλει την εκπλήρωση των επιδιωκόμενων στόχων και σκοπών.

Παράλληλα καλλιεργεί και ενδυναμώνει τη συναδελφικότητα και συνεργατικότητα μεταξύ των συναδέλφων δημιουργώντας ένα πλαίσιο ασφαλείας, αισιοδοξίας και προσδοκιών επιτυχίας του οράματος και των στόχων της σχολικής μονάδας.

Το σχολικό κλίμα είναι η εικόνα που δίνει το σχολείο προς τα έξω: «είναι οι κανόνες συμπεριφοράς, οι αξίες, τα σύμβολα, οι παραδοχές που διέπουν τη λειτουργία της σχολικής μονάδας και τη διακρίνουν από όλες τις άλλες» (Πασιαρδής, 2004). Ο αντίκτυπος του σχολείου στην τοπική κοινωνία επηρεάζει άμεσα τη λειτουργία του. Ένα σχολείο το οποίο έχει αρνητική εικόνα θα έχει να αντιμετωπίσει κατά κύριο λόγο το θέμα της μαθητικής διαρροής, αφού τόσο οι μαθητές θα θέλουν να φύγουν, όσο και οι γονείς θα ψάχνουν τρόπο να μετεγγράψουν τα παιδιά τους σε κάποιο άλλο, όπως και μορφές παραβατικής συμπεριφοράς. Το πρόβλημα είναι έντονο όχι τόσο στο Γυμνάσιο αλλά στο Λύκειο, όπου απαιτεί ιδιαίτερη προετοιμασία για την εισαγωγή των παιδιών στο Πανεπιστήμιο και ενδεχομένως να αποτελέσει εμπόδιο στην επιτυχία τους.

Η έννοια της αποτελεσματικότητας στην εκπαίδευση έχει πολλές παραμέτρους. Εντούτοις, η σημερινή τάση είναι η αποτελεσματικότητα να συνδέεται όλο και περισσότερο με τις επιδόσεις. Οι εκθέσεις PISA και η μεθοδολογία τους είναι χαρακτηριστικές αυτής της τάσης. Στο πλαίσιο αυτό, ως «αποτελεσματικό σχολείο» σύμφωνα με τον Θεριανό (2006) θεωρείται το σχολείο, όπου οι μαθητές του παρουσιάζουν καλή επίδοση στις εθνικές εξετάσεις.

Ας μην ξεχνάμε πως η αποτελεσματικότητα του σχολείου αποτελεί σημείο εκκίνησης αλλαγών και στο ευρύτερο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον. Η απόκτηση δεξιοτήτων και η εκπλήρωση των στόχων αντανακλώνται θετικά στο περιβάλλον και οι ό-ποιες αλλαγές γίνονται αποδεκτές ευκολότερα. Το σχολείο στην περίπτωση αυτή αποτελεί φορέα κοινωνικού μετασχηματισμού.

Συμπεράσματα

Είναι σίγουρο πως το θέμα του σχολικού κλίματος είναι πολυσυζητημένο, απασχόλησε και θα απασχολεί πάντα τη σχολική κοινότητα, αφού είναι στοιχείο καθοριστικό της λειτουργίας του σχολείου αλλά και της ταυτότητάς του.

Πέρα όμως από καθετί, εκείνο που διαφοροποιεί ενδεχομένως την εργασία αυτή είναι η προσέγγιση στο πλαίσιο της ηθικής, ενός κώδικα αρχών και αξιών.

Εκείνο στο οποίο καταλήξαμε είναι ο ιδιαίτερα σημαντικός ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας, που διακρίνεται για την επιστημονική και παιδαγωγική του ικανότητα, στην εκπαιδευτική και παιδαγωγική αναβάθμιση του σχολείου, στην βαθμολογική βελτίωση και επίδοση των μαθητών. Ακόμη πιο σημαντικό όμως είναι το ήθος και η προσωπικότητα του ηγέτη διευθυντή, όταν αυτός εμφορείται από χριστιανικές αρχές και αξίες πανανθρώπινες, στην δημιουργία και καλλιέργεια προτύπου για τα παιδιά, οράματος για τους εκπαιδευτικούς αλλά κυρίως στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξή τους.

Η σπουδαιότητα της γεωγραφικής θέσης του σχολείου, το οικονομικό, πολιτιστικό και κοινωνικό περιβάλλον στο οποίο αυτό δραστηριοποιείται είναι αδιαμφισβήτητη. Όπως και η οικονομική του εξάρτιση από την εκάστοτε τοπική αυτοδιοικητική αρχή.

Σε ένα συγκεντρωτικό και ιεραρχικό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο υπηρετούμε, καλούμαστε να αξιολογήσουμε όλα τα παραπάνω και να τα προσδιορίσουμε ποιοτικά και ποσοτικά (με αριθμητικά μεγέθη) μέσα από εκθέσεις αξιολόγησης του εκπαιδευτικού έργου της σχολικής μονάδας. Η αποτελεσματικότητα, ως «μετρήσιμο» μέγεθος, που σχετίζεται με την επίτευξη των στόχων της σχολικής μονάδας με βάση διεθνείς σταθερές (PISA), προϋποθέτει την βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης με σκοπό την αποδοτικότητα όλων των εμπλεκόμενων μερών (μαθητές, εκπαιδευτικοί, διεύθυνση, εκπαιδευτική και μαθητική διαδικασία).

Το σχολείο ως ένας κοινωνικός οργανισμός-θεσμός έχει την ανάγκη όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, εξαρτάται από αυτά. Ο εκάστοτε διευθυντής ή διευθύντρια του σχολείου έχει χρέος να αναδειχθεί σε ηγέτη και ο τρόπος άσκησης της εξουσίας του να χαρακτηρίζεται από έναν ανθρωποκεντρισμό. Άλλωστε, κριτήριο ανάδειξης του ασκούντος την διοίκηση σε ηγέτη δεν είναι τόσο ο τρόπος λήψης των αποφάσεων του, αλλά το αμέριστο ενδιαφέρον του για τον άνθρωπο. Πολύ σωστά ο αρχαίος τραγικός του 5ου π.Χ. αιώνα, Αγάθωνας, αναφέρεται στο ρόλο του ηγέτη και στον τρόπο άσκησης της εξουσίας ως εξής: «Τον άρχοντα τριών δει μεμνήσθαι: ότι ανθρώπων άρχει· ότι κατά νόμους άρχει και ότι ουκ αεί άρχει». Δηλαδή, «Ο ηγέτης οφείλει να θυμάται τρία πράγματα: ότι κυβερνάει ανθρώπους, ότι κυβερνά σύμφωνα με τους νόμους και ότι δε θα κυβερνά για πάντα» (Γνωμικολογικόν, χ.η).

Αναφορές

Halpin, A., & Groft, D. (1963). *The organization climate of schools.* U.S.Office of Education Research progect.

Koontz , H., & O'Donnell , C. (1983). *Οργάνωση και διοίκηση*. (Χ. Βαρδάκος, Μεταφρ.) Αθήνα: Εκδόσεις Παπαζήση.

Βρένος, Α. (2019). Χριστιανικές αρχές και ηθικές αξίες στο μάθημα των θρησκευτικών και η εφαρμογή τους στη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Ζητήματα Διδακτικής των Θρησκευτικών. *Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Θεολόγων: Θρησκευτική Εκπαίδευση: εκπαίδευση για το μέλλον, 3, σσ. 77-87*. Θεσσαλονίκη.

Γνωμικολογικόν. (χ.η.), όπως ανακτήθηκε 20-03-2021 από https://www.gnomikologikon.gr/authquotes.php?auth=896

Θεριανός, Κ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί*. Αθήνα: Τυπωθήτω-Δαρδανός.

Καινή Διαθήκη

Καρατζιά-Σταυλιώτη, Ε., & Λαμπρόπουλος, Χ. (2006). *Αξιολόγηση αποτελεσματικότητα και ποιότητα στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Κογκούλης, Ι. (1986). *Εισαγωγή στην παιδαγωγική* (Β΄ εκδ.). Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Κουτόβα, Χ. (2014). *Η ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και η ηγετική επάρκεια του διευθυντή σχολείου*. (Μεταπτυχιακή εργασία), Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Νόμος 1566 (1985), όπως ανακτήθηκε 10-12-2020 από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/EPAL_N_1566_1985.pdf.

Νόμος 4823 (2021), όπως ανακτήθηκε 17-8-2021 από https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4823-2021-phek-136a-3-8-2021.html

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σαββάκη, Ε. (2017). *Ο ρόλος της συναισθηματικής και κοινωνικής νοημοσύνης του διευθυντή/ηγέτη στη διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. (Μεταπτυχιακή εργασία), ΑΕΙ Πειραιά Τεχνολογικού Τομέα, Πειραιάς.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων - Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Στραβάκου, Π. (2002). *Ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση* (Doctoral dissertation, Democritus University of Thrace (DUTH); Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης (ΔΠΘ)).

Σωτηρίου, Σ., Κορδονούρη, Σ., & Ζαφρανίδου , Α. (2016). *Κοινωνική και πολιτική αγωγή Γ΄ γυμνασίου*. ΥΠ. ΠΑΙΔΕΙΑΣ- ΙΤΥΕ ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

ΦΕΚ 1340. (2002).

Εννοιολογικός προσδιορισμός επικοινωνίας και διαδικασία της επικοινωνίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Κούτρας Γεώργιος
Υποδιευθυντής, Γυμνάσιο Καλυθιών Ρόδου,
georgios_koutras@yahoo.gr

Περίληψη

Η επικοινωνία ως μια διαδικασία δημιουργίας, μετάδοσης, ερμηνείας και αξιοποίησης μηνυμάτων μεταξύ των ανθρώπων, παίζει σημαντικό ρόλο στη ζωή μας αφού ολόκληρη η καθημερινότητα μας εξαρτάται από αυτήν. Η διαδικασία της επικοινωνίας αναδύεται μέσα από επτά βασικά αλληλο-συσχετιζόμενα στοιχεία: τον πομπό, την κωδικοποίηση, το μήνυμα, το μέσο μεταβίβασης μηνυμάτων, την αποκωδικοποίηση, το δέκτη και την ανατροφοδότηση, που καθορίζει αν επιτεύχθηκε η κατανόηση και το τελικό αποτέλεσμα, που είναι η μεταβίβαση νοήματος από ένα άτομο σε ένα άλλο. Επιπρόσθετα, στοιχεία στην διαδικασία της επικοινωνίας αποτελούν το πλαίσιο (φυσικό, πολιτισμικό, κοινωνικό-ψυχολιγικό χρονικό), ο θόρυβος (φραγμοί και εμπόδια) και οι ανάγκες-κίνητρα και ο σκοπός της επικοινωνίας. Συμπερασματικά, η επικοινωνιακή διαδικασία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς είναι πυλώνας πάνω στον οποίο χτίζονται προσωπικές και επαγγελματικές σχέσεις. Κρίνεται απαραίτητο στην επικοινωνιακή διαδικασία η καλλιέργεια και ανάπτυξη υγιών δεξιοτήτων επικοινωνίας που συμβάλλουν σε θετικό εκπαιδευτικό κλίμα, ομαδικό πνεύμα συνεργασίας, σωστή λήψη αποφάσεων, αλλά και μείωση των συγκρουσιακών καταστάσεων στο σχολικό περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: επικοινωνία, διαδικασία επικοινωνίας, εκπαιδευτικοί οργανισμοί.

Εισαγωγή

Η επικοινωνία αποτελεί συστατικό στοιχείο κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού και επιδρά καθοριστικά στην επίτευξη των στόχων του. Είναι μια διαδικασία που προϋποθέτει την ύπαρξη δύο πόλων: του πομπού και του δέκτη του μηνύματος. Αυτή η διαδικασία γίνεται κυρίως με βασικό μέσο επικοινωνίας τη γλώσσα, μέσω κοινού συστήματος σημάτων, συμβόλων ή τρόπων συμπεριφοράς (Μπαμπινιώτης, 2012: 738; 2013: 395). Πρέπει να προσπαθούμε συνεχώς μέχρι να πετύχουμε αποτελεσματική επικοινωνία. Στη μονόδρομη επικοινωνία ένα μήνυμα μεταβιβάζεται προς κάποιο άτομο ή άτομα χωρίς να αναμένεται ανταπόκριση. Αντίθετα, στην αμφίδρομη επικοινωνία (ή σύνδεση) απαιτεί σαφήνεια, έκφραση με σεβασμό, ενώ εμπλέκονται περισσότερα πρόσωπα τα οποία στέλνουν και δέχονται μηνύματα (Hoy & Miskel, 2001· Πασιαρδής, 2004: 84-85; Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013: 253). Στόχοι της εργασίας είναι να εντοπίσει εννοιολογικά τόσο τη σημασία της επικοινωνίας όσο και πώς αυτή εκφράζεται στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς μέσα από μια κυκλική διαδικασία με αλληλο-συσχετιζόμενα στοιχεία.

Επικοινωνία

Ακριβώς όπως το ανθρώπινο νευρικό σύστημα αποκρίνεται σε ερεθίσματα και συντονίζει τις απαντήσεις στέλνοντας μηνύματα στα διάφορα μέρη του σώματος, η επικοινωνία συντονίζει τις ενέργειες των τμημάτων ενός οργανισμού (Griffin & Moorhead, 2013: 295). Η επικοινωνία είναι δηλαδή μια ενέργεια συντονισμού και μετάδοσης μηνυμάτων από άτομα ή ομάδες και η αφετηρία πρέπει να αναζητηθεί στα πρώτα βήματα του ανθρώπου. Υπήρξε βασική ανάγκη του πρώτου ανθρώπου και στο πλαίσιο της ζωής που είχε, τον κρατούσε κοντά και τον συνέδεε με τον συνάνθρωπό του (π.χ. ο Αδάμ και η Εύα είχαν ένα δίαυλο επικοινωνίας και μέσα στον παράδεισο και έξω απ' αυτόν) (Μαγνήσαλης, 2009: 18). Περαιτέρω όμως, διαμέσου της επικοινωνίας οι άνθρωποι

ενημερώνονται και αποκτούν γνώσεις για τα τρέχοντα ζητήματα, συζητούν και εκφράζουν τις αντικρουόμενες απόψεις τους, επιχειρηματολογώντας με διαφορετικούς τρόπους έκφρασης σχετικά με τα κοινά τους ενδιαφέροντα και τους κοινούς τους στόχους (Swanson, 2009: 421).

Εντούτοις, η επικοινωνία είναι ένα λεπτό και κρίσιμο σημείο τριβής με τους ανθρώπους γύρω μας. Πρέπει να προσπαθούμε συνεχώς μέχρι να πετύχουμε αποτελεσματική επικοινωνία. Αυτό σημαίνει πολλές αλλαγές, πολλή σκέψη στον τρόπο που θα ασκήσουμε την επικοινωνία και πολλή υπομονή, εάν δεν ευοδωθεί ο συγκεκριμένος τρόπος. Χρειάζεται να βλέπεις την ανταπόκριση του άλλου, να ακούς τι λέει και πώς το λέει. Να προσέχεις τις λέξεις και τις φράσεις που χρησιμοποιεί. Οι κινήσεις του σώματός του, η τάση της φωνής, οι εκφράσεις του προσώπου παίζουν σημαντικό και καθοριστικό ρόλο στη διαδικασία της επικοινωνίας (Μπαρούτας, 2012: 78-79).

Τα περισσότερα ζητήματα της σύγχρονης κοινωνίας υποδεικνύουν ότι η επικοινωνία δεν έχει μόνο θεωρητικές διαστάσεις και αναζητήσεις αλλά και πρακτικές εφαρμογές. Συνεπώς η θεωρία για την επικοινωνιακή διαδικασία θα κληθεί να βρει λύση σε ένα πρόβλημα που παρουσιάζεται και να αξιολογεί συνεχώς και αδιάλειπτα τα μέσα που χρησιμοποιεί για την επίτευξη των στόχων της αλλά κυρίως να ελέγχει σε μια δια βίου βάση τα πορίσματα της επικοινωνιακής θεωρίας (Παπαθανασόπουλος, 2009: 450-451).

Η επικοινωνία αποτελεί μια από τις καθημερινές μας δραστηριότητες και συνυφαίνεται ολοκληρωτικά με τη ζωή μας, ώστε πολλές φορές να παραβλέπουμε τη διεισδυτικότητα, τις δυνάμεις, τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της. Κάθε πτυχή της καθημερινής προσωπικής και επαγγελματικής μας ζωής επηρεάζεται τόσο από την επικοινωνία μας με τους άλλους, όσο και από μηνύματα που λαμβάνουμε από άτομα που ούτε καν γνωρίζουμε, άτομα που βρίσκονται κοντά ή μακριά, που ζουν ή έχουν πεθάνει (Littlejohn & Foss, 2012: 2).

Η λέξη communication (επικοινωνία) προέρχεται από τη λατινική λέξη communicare που σημαίνει κάνω κάτι κοινό, με την έννοια του να μοιράζεται κανείς σκέψεις, ελπίδες και γνώσεις (Liu et al., 2018: 65). Επίσης, η επικοινωνία είναι η αμοιβαία επαφή (συνάντηση, συνομιλία ή κάποια κοινή δραστηριότητα) που έχει ως σκοπό την ανταλλαγή - αποστολή μηνυμάτων ή πληροφοριών μεταξύ δύο ή περισσοτέρων μερών. Στη συνάντηση αυτή ένας πομπός (ομιλητής, συγγραφέας, δημιουργός) μεταβιβάζει πληροφορίες, ιδέες ή και συναισθήματα σε ένα δέκτη (ακροατή, αναγνώστη) και αντίστροφα. Αυτή η διαδικασία γίνεται κυρίως με βασικό μέσο επικοινωνίας τη γλώσσα, μέσω κοινού συστήματος σημάτων, συμβόλων ή τρόπων συμπεριφοράς (Μπαμπινιώτης, 2012: 738; 2013: 395).

Μια επικοινωνία ως μέσο που μεταβιβάζει πληροφορίες αλλά και ταυτοχρόνως μπορεί να επιβάλλει συμπεριφορές (Watzlawick et al., 2005: 73). Ο τρόπος με τον οποίο συμπεριφέρονται οι άνθρωποι είναι αποτέλεσμα μάθησης που πηγάζει και καθορίζεται από την κοινωνία. Στην ανθρώπινη επικοινωνία η γλώσσα (ως σύνολο λεκτικών συμβόλων) αποτελεί τη βάση και το κύριο μέσο ανταλλαγής και μετάδοσης πληροφοριών, μηνυμάτων, ιδεών, αντιλήψεων, αισθημάτων, κ.ά. (Καζάζη, 2008: 7). Επομένως, η επικοινωνία είναι μια κοινωνική διαδικασία στην οποία δύο ή περισσότερα άτομα ανταλλάσσουν πληροφορίες και μοιράζονται το νόημα (Griffin & Moorhead, 2013: 295).

Ειδικότερα, μπορεί να θεωρηθεί μέσα από ένα συνοπτικό ορισμό ότι επικοινωνία είναι η μετάδοση μηνυμάτων (είτε νοηματικών, είτε συναισθηματικών) από κάποιο πομπό (που ξεκινάει το μήνυμα ή μηνύματα) προς κάποιο δέκτη (που αποτελεί το στόχο του μηνύματος ή των μηνυμάτων), άμεσα ή κυρίως με τη διαμεσολάβηση ενός μέσου επικοινωνίας, που αποβλέπει και έχει συγκεκριμένη πρόθεση (σκοπό) που οδηγεί σε επίτευξη του μέσα σε μια νέα πραγματικότητα (Κοντάκος κ.ά., 2002: 251). Σύμφωνα με τον Κοντάκο (2014: 81) επικοινωνία είναι: «μια αναπόδραστη επιλογή ανάμεσα σε αναδυόμενες πραγματικότητες». Συμπληρώνοντας, ο Craig (1999) αναφέρει ότι η επικοινωνία είναι η

πρωταρχική διαδικασία μέσω της οποίας βιώνεται μια πραγματικότητα αλλά και ο τρόπος που εξελίσσεται η ανθρώπινη ζωή.

Μέσα από την επικοινωνία που είναι μια κυκλική διαδικασία, οι άνθρωποι προσπαθούν να κατανοήσουν τις ανάγκες, τις εμπειρίες, τις απόψεις και τις αντιλήψεις των άλλων (Γιαννουλέας, 2011: 30). Επομένως, η κάθε μορφή επικοινωνίας συνιστά μια αναδυόμενη κάθε φορά απεικόνιση της πραγματικότητας. Ο τρόπος με τον οποίο επικοινωνούμε για την ίδια την εμπειρία, διαμορφώνει ή φτιάχνει την εμπειρία μας. Οι πολλές και διαφορετικές βιωματικές μορφές εμπειρίας φτιάχνονται και προσδιορίζονται σε πολλές και διαφορετικές μορφές επικοινωνίας.

Στην ουσία επικοινωνούμε σε κάθε στιγμή της ζωής μας. Η προσωπική και κοινωνική μας ζωή και ευτυχία εξαρτάται κατά πολύ από την ποιότητα των επικοινωνιακών μας συναλλαγών. Βρίσκεται στο επίκεντρο, στον πυρήνα κάθε σχέσης, ή έστω συνδιαλλαγής, στην οποία εμπλεκόμαστε στην καθημερινή μας ζωή. Ο καθένας από εμάς έχει μια ανάγκη που τον ωθεί να έλθει σε επικοινωνία. Οι λόγοι της επικοινωνίας μας είναι συνυφασμένοι με τη φύση μας και μπορεί να αντικατοπτρίζουν προσωπικές, κοινωνικές και οικονομικές ανάγκες (Βαϊκούση, 2008: 202-205). Ως ευρεία και σύνθετη έννοια μπορεί να συμπεριλάβει όλους του πιθανούς τρόπους με τους οποίους ένα μυαλό μπορεί να επηρεάσει ένα άλλο μυαλό (Πιπερόπουλος, 1996: 48).

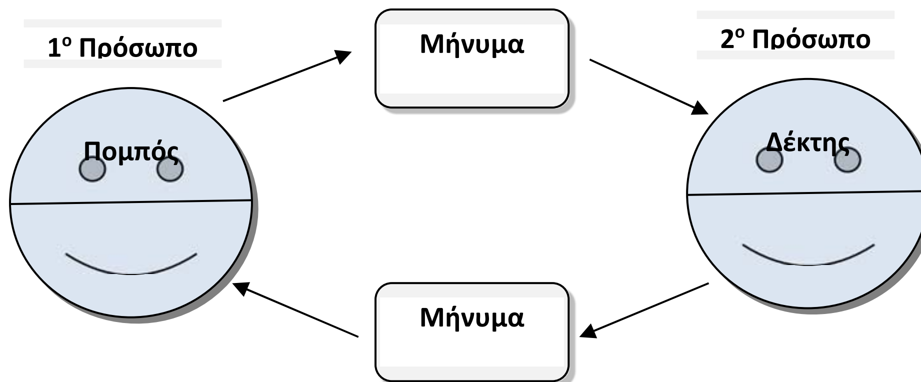
Μέσω της επικοινωνίας, ενοποιείται η οργανωμένη προσπάθεια, τροποποιείται η συμπεριφορά των μελών και επηρεάζεται η απόδοσή τους και το κίνητρο για νέα μάθηση (Μερκούρη, 2017: 304). Δηλαδή, η επικοινωνία είναι και συνώνυμο της έννοιας συμπεριφορά (Καζάζη, 2008: 84). Όπως, εύστοχα διατυπώνουν οι Watzlawick et al. (1980: 51-53): «δεν μπορεί κανείς να μην συμπεριφέρεται, όπως και δεν μπορεί κανείς να μην επικοινωνεί μέσα σε ένα σύνθετο και πολύπλοκο κόσμο».

Διαφαίνεται ότι το φαινόμενο της επικοινωνίας (ως φυσικό, ψυχικό και κοινωνικό) είναι σύνθετο και πολύπλοκο και καθορίζει ιδιαίτερα τις παρεμβάσεις στις ανθρώπινες σχέσεις και στις εμπειρίες ζωής. Προσελκύει το ενδιαφέρον πολλών κλάδων ιδιαίτερα των επιστημών του ανθρώπου, της ψυχολογίας, κοινωνιολογίας, κοινωνικής ψυχολογίας και ανθρωπολογίας, των παιδαγωγικών και κοινωνικών επιστημών, αλλά και το ενδιαφέρον των φυσικών επιστημών (Μπακιρτζής, 2003: 23), των πολιτικών επιστημών και της υγείας (Liu et al., 2018: 68). Ακόμη, παραφυσικά η επικοινωνία προσελκύει το ενδιαφέρον των εμπειριών που έχουν άνθρωποι με διορατικότητα που είναι κοντά στο θάνατο (στο τέλος της ζωής τους), οι οποίοι βλέπουν συχνά ένα νεκρό αγαπημένο πρόσωπο (άτομο) που τους επισκέπτεται, είναι εκεί, τους γαληνεύει, τους απλώνει το χέρι και τους μιλάει. Και τους βλέπεις να επικοινωνούν ή να απαντάνε σ' αυτό το άτομο.

Όμως, στον συνειδητό πραγματικό κόσμο η επικοινωνία ως μια δυναμική διαδικασία μπορεί να είναι μονόδρομη (Σχήμα 1), αλλά και αμφίδρομη (Σχήμα 2). Στη μονόδρομη επικοινωνία, ένα μήνυμα μεταβιβάζεται προς κάποιο άτομο ή άτομα χωρίς να αναμένεται ανταπόκριση. Αντίθετα, στην αμφίδρομη επικοινωνία (ή σύνδεση) εμπλέκονται περισσότερα πρόσωπα τα οποία στέλνουν και δέχονται μηνύματα (Hoy & Miskel, 2001· Πασιαρδής, 2004: 84-85; Παπακωνσταντίνου & Αναστασίου, 2013: 253). Η διαδικασία της επικοινωνίας αρχίζει από τη στιγμή που ένα άτομο ή μία ομάδα (πομπός) έχει την επιθυμία να μεταβιβάσει μία πληροφορία ή μία σκέψη σε ένα άλλο άτομο ή κάποια άλλη ομάδα (δέκτης) (Βαξεβανίδου & Ρεκλείτης, 2019: 405).



Σχήμα 1. Μονόδρομη επικοινωνία



Σχήμα 2. Αμφίδρομη επικοινωνία

Παρόλο που η επικοινωνία είναι μια δυναμική διαδικασία, στην πράξη δεν επιτυγχάνεται η τέλεια αποτελεσματική επικοινωνία. Η κατανόηση και εμπέδωση των λειτουργιών και των διαδικασιών (στοιχείων) της επικοινωνίας, ανοίγει τον δρόμο που μπορεί να οδηγήσει σε θετικές αλλαγές στην οργανωσιακή συμπεριφορά, ένα πεδίο έρευνας και μελέτης που επεκτείνεται στην επίδραση την οποία έχουν στη συμπεριφορά τα άτομα, οι ομάδες και η δομή των εκπαιδευτικών οργανισμών, με κύριο στόχο την εφαρμογή της κοινής γνώσης προς την κατεύθυνση της αύξησης της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών οργανισμών (Robbins & Judge, 2018: 37, 335-336).

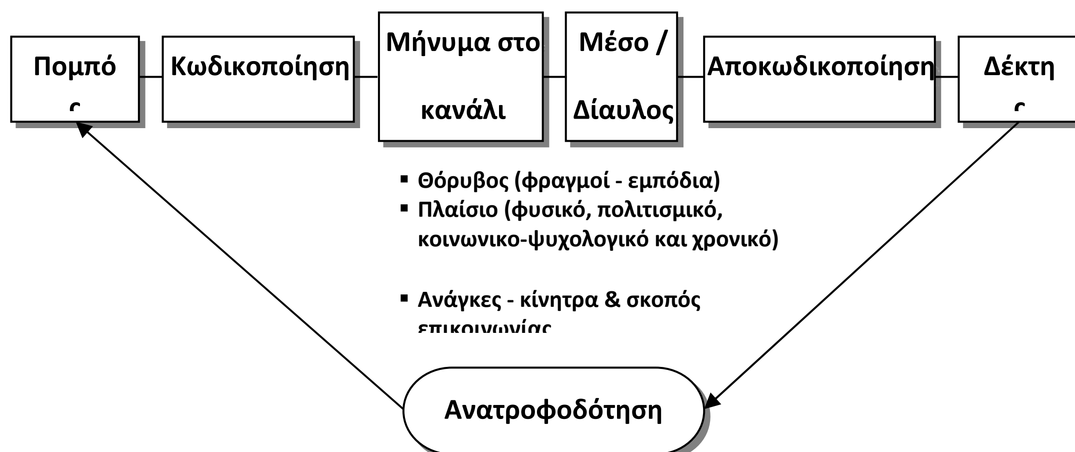
Διαδικασία της επικοινωνίας στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Η διαδικασία της επικοινωνίας εντοπίζει μέσα από τη βιβλιογραφία επτά (7) βασικά αλληλο-συσχετιζόμενα στοιχεία: α) ο πομπός ή αποστολέας ή πηγή (αποτελεί το σημείο εκκίνησης όπου αρχίζει η ύπαρξη ενός μηνύματος, μιας ιδέας ή μιας πληροφορίας), β) η κωδικοποίηση (μορφή μηνύματος: γραπτή, προφορική κ.λπ.), γ) το μήνυμα, δ) το μέσο ή κανάλια ή δίκτυα μεταβίβασης μηνυμάτων (αγωγός όπου μεταδίδεται - ταξιδεύει το κωδικοποιημένο μήνυμα στο δέκτη), ε) η αποκωδικοποίηση (τη μετατροπή του σε νόημα) του μηνύματος, στ) η σύλληψη - ο δέκτης ή παραλήπτης (που παίρνει το μήνυμα, το αποκωδικοποιεί και το κατανοεί), ζ) η ανατροφοδότηση (feedback) (ή επανα-πληροφόρηση) που καθορίζει αν επιτεύχθηκε η κατανόηση και το τελικό αποτέλεσμα που είναι η μεταβίβαση νοήματος από ένα άτομο σε ένα άλλο (Hoy & Miskel, 2001· Montana & Charnov, 2008· Robbins & Judge, 2018: 337-338· Μπουραντάς, 2002: 431; Πασιαρδής, 2004: 85-86; Σταμάτης, 2007: 56; Μπουραντάς, 2015: 533).

Επιπλέον, στη διαδικασία της επικοινωνίας στα βασικά αλληλο-συσχετιζόμενα στοιχεία μπορούμε να προσθέσουμε άλλα τρία: α) την ιδέα του πλαισίου, όπου κάθε διαδικασία επικοινωνίας συμβαίνει σε ένα χώρο, το φυσικό περιβάλλον (π.χ. αίθουσα, γραφείο), καθώς επίσης και το ψυχολογικό, κοινωνικό, πολιτισμικό και χρονικό περιβάλλον των εμπλεκόμενων στον εκπαιδευτικό οργανισμό, β) το ζεύγος σκοπός - ανάγκη/κίνητρο, που

απαιτείται για να μπορέσει να πραγματοποιηθεί η επικοινωνία, ένα μήνυμα που θα διαβιβαστεί από τον πομπό στο δέκτη. Δηλαδή, οι εμπλεκόμενοι έχουν ανάγκη ή ανάγκες που τους ωθούν να επικοινωνήσουν αλλά και ένα ή περισσότερους σκοπούς για να πραγματοποιήσουν, γ) το θόρυβο -εσωτερικό, εξωτερικό, εννοιολογικό- που αντιπροσωπεύει τους φραγμούς και τα εμπόδια μέσα στην επικοινωνία που μπορούν να στρεβλώνουν την ακρίβεια και σαφήνεια του μηνύματος (π.χ. διαφορετική αντίληψη, πολλές πληροφορίες μαζί, σημασιολογικές δυσκολίες, πολιτισμικές διαφορές κ.λπ.) (Josien et al., 1995: 44· DeVito, 2004: 34-35· Barnlund, 2008: 47-57· Byron, 2008: 309-327· Robbins & Judge, 2018: 337-338).

Διαπιστώνουμε, ότι ο όρος της επικοινωνίας είναι ευρύτερος και περικλείει το σύνολο των συνεχόμενων διαδικασιών της επικοινωνίας που εξελίσσονται σε ορισμένο τόπο, χρόνο και μέσω κατάλληλων στοιχείων μετάδοσης ή ανταλλαγής πληροφοριών, εννοιών, γνώσεων, σκέψεων, συμπεριφορών, απόψεων ή οδηγιών, ιδεών και συναισθημάτων. Έτσι, αναπτύσσεται ένα ευέλικτο μοντέλο επικοινωνίας και δημιουργικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς (Σχήμα 3). Σε γενικές γραμμές, μπορούμε να πούμε ότι η επικοινωνία επιτυγχάνεται μέσω της εκπομπής και λήψης μηνυμάτων, ανάμεσα στον πομπό και τον δέκτη. Εμπεριέχει, συνειδητά ή ασυνείδητα, ένα αίτημα του πομπού προς το δέκτη. Η ανατροφοδότηση/απάντηση συμβάλλει στην επίλυση των προβλημάτων (που προέρχονται από τα εμπόδια ή φραγμούς στην επικοινωνία, ή από την ανεπαρκή κωδικοποίηση του μηνύματος ή την αποκωδικοποίηση ή την λανθασμένη μεταφορά του), οδηγώντας έτσι τόσο στην ανάπτυξη της αποτελεσματικής επικοινωνίας, όσο και στη βελτίωση των ανθρώπινων σχέσεων.



Σχήμα 3. Ευέλικτο μοντέλο επικοινωνίας και δημιουργικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Πιο αναλυτικά, στη διαδικασία της επικοινωνίας ορίζονται και διαφαίνονται τα παρακάτω αλληλο-συσχετιζόμενα στοιχεία:

Ο *πομπός ή αποστολέας ή πηγή* μετατρέπει την πληροφορία που θέλει να μεταδώσει, σε ένα νόημα με τη μορφή μηνύματος. Είναι το άτομο ή η ομάδα που διενεργεί την επικοινωνία. Μπορεί να επιτελέσει σημαντικές ενέργειες όπως: την ανάλυση της διαδικασίας της επικοινωνίας, τον εντοπισμό του δέκτη στον οποίο θα απευθυνθεί, την επιλογή των μέσων μεταβίβασης του μηνύματος ή μηνυμάτων, την σύνταξη του μηνύματος ή μηνυμάτων και τέλος την ανάλυση των πιθανών επιπτώσεων και συνεπειών του μηνύματος ή μηνυμάτων (Μαγνήσαλης, 2009: 31-32). Στην ουσία ο πομπός κωδικοποιεί αυτό που θέλει να μεταβιβάσει, με τη χρήση ενός κώδικα λέξεων, συμβόλων και κινήσεων, και σχηματίζει ένα μήνυμα (Βαξεβανίδου & Ρεκλείτης, 2019: 404).

Κωδικοποίηση είναι η διαδικασία με την οποία ο πομπός μετατρέπει αυτό που θέλει να μεταβιβάζει σε νόημα, με τη μορφή του μηνύματος. Είναι μια διανοητική διαδικασία (Μπουραντάς, 2015: 535). Η κωδικοποίηση (π.χ. ενός μηνύματος, μιας ιδέας ή μιας

πληροφορίας) γίνεται με τη χρήση και εφαρμογή συμβόλων (π.χ. γλωσσικών, αριθμητικών, εικονικών κ.λπ.) (Πασιαρδής, 2004: 86). Επίσης, κώδικας είναι κατ' επέκταση σύνολο αρχών, κανόνων και διατάξεων, που αναφέρονται σε συγκεκριμένο ζήτημα ή μπορεί να ρυθμίζουν τις σχέσεις ομάδας ανθρώπων. Ειδικότερα, είναι το σύστημα συμβόλων (λέξεων, αριθμών, σχημάτων κ.λπ.) με τα οποία κρυπτογραφείται και αποκρυπτογραφείται το μήνυμα ή ταξινομούνται (κατατάσσονται) πληροφορίες, στοιχεία, δεδομένα κ.λπ. (Μπαμπινιώτης, 2012: 1097; 2013: 617).

Η πράξη της παραγωγής μηνυμάτων (π.χ. η ομιλία ή η γραφή) ονομάζεται κωδικοποίηση. Μεταφέροντας τις ιδέες σε ηχητικά κύματα ή στο χαρτί, εκτελούμε τη διαδικασία της κωδικοποίησης (DeVito, 2004: 36). Διαφορετικά, είναι η διαδικασία της μετάφρασης των ιδεών που έχουν σχηματιστεί στο μυαλό μας και των συναισθημάτων, σε μηνύματα (Γκάρνερ, 2018: 41). Στην επικοινωνία, είναι η διαδικασία μετατροπής της υφής πληροφοριακού μηνύματος, με βάση ένα σύνολο κανόνων, προκειμένου το μήνυμα να μεταδοθεί αναλλοίωτο από το μέσο επικοινωνίας (π.χ. τηλεφωνικού μηνύματος) (Μπαμπινιώτης, 2012: 1097; 2013: 618). Στην κωδικοποίηση επιλέγουμε και ρυθμίζουμε λεκτικά και μη λεκτικά σύμβολα σύμφωνα με κάποιους κανόνες που είναι γνωστοί και κοινοί στην ομάδα ή ευρύτερα σε κάποιο πολιτισμό (Liu et al., 2018: 72).

Μήνυμα είναι η ενέργεια αποστολής, πληροφορίας ή γνωστοποίησης ή εντολής ή παραγγελίας. Μπορεί να καταταγεί σε λεκτικό, ηχητικό, οπτικό και σύνθετο (Μαγνήσαλης, 2009: 33). Το μήνυμα είναι άγγελμα, μαντάτο, χαμπέρι. Είναι το περιεχόμενο κάθε επικοινωνίας ή επικοινωνιακής σχέσης, η πληροφορία που μεταδίδεται από τον πομπό μέσω συγκεκριμένου καναλιού (διαύλου). Τα επικοινωνιακά μηνύματα λαμβάνονται με όλα τα αισθητήρια όργανα μας, ξεχωριστά ή με συνδυασμό αυτών. Ακόμη, συνήθως τα μηνύματα μπορεί να μεταβιβάζονται, αναγγέλλονται, μεταδίδονται, κοινοποιούνται λεκτικά (προφορικά ή γραπτά) αλλά και μη λεκτικά με οποιονδήποτε τρόπο (DeVito, 2004: 37· Μπαμπινιώτης, 2012: 1227). Δηλαδή ένα μήνυμα μπορεί να αποτελεί σύνθεση λεκτικών κωδίκων (π.χ. γλώσσα) ή/και μη λεκτικών κωδίκων (π.χ. εκφράσεις προσώπου, κινήσεις του σώματος, τόνος της φωνής, χρήση του χώρου κ.λπ.) (Liu et al., 2018: 71).

Το *κανάλι ή δίκτυο επικοινωνίας ή φυσικό μέσο μετάδοσης* (π.χ. τηλέφωνο, ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, βίντεο, γραπτά κείμενα και οδηγίες κ.ά.), λειτουργεί ως μεταφορέας του μηνύματος ή της πληροφορίας, που πρέπει από τον πομπό να φτάσει (μεταβιβαστεί) στον δέκτη. Η επικοινωνία ωστόσο, σπάνια πραγματοποιείται μέσω ενός μόνο καναλιού επικοινωνίας, από τον πομπό στον δέκτη, αλλά μπορεί να χρησιμοποιούνται δύο, τρία ή τέσσερα διαφορετικά κανάλια ή δίκτυα επικοινωνίας ταυτόχρονα (πχ. φωνητικό, οπτικό, οσφρητικό, απτικό κανάλι) (DeVito, 2004: 37· Μαγνήσαλης, 2009: 31; Βαξεβανίδου & Ρεκλείτης, 2019: 405). Καταρχήν, αν το μέσο δεν είναι κατάλληλο για την μετάδοση του μηνύματος, ενδέχεται να συμβούν από την αλλοίωσή του μέχρι και την παραμόρφωσή του. Επιπλέον, θα πρέπει το μέσο να ανταποκρίνεται στην όλη κατάσταση του δέκτη (π.χ. μορφωτική, οικονομική, κοινωνική κ.λπ.) (Μαγνήσαλης, 2009: 66). Από τα παραπάνω καταλαβαίνουμε το διπλό ρόλο που επιτελεί το μέσο. Πρέπει να είναι τόσο κατάλληλο για τη μετάδοση του μηνύματος, όσο και κατάλληλο για την ιδιαίτερη κατάσταση του δέκτη.

Η διαδικασία της λήψης των μηνυμάτων (π.χ. η ακρόαση ή η ανάγνωση) ονομάζεται *αποκωδικοποίηση* (DeVito, 2004: 36). Είναι η ερμηνεία μηνύματος που έχει διατυπωθεί σε ειδικό κώδικα, η μεταφορά του σε κατανοητό κώδικα. Δηλαδή, είναι η μετατροπή κωδικοποιημένου μηνύματος ή σήματος σε κατανοητή γλώσσα. Ειδικότερα, είναι η επικοινωνιακή διαδικασία κατά την οποία ο δέκτης (ακροατής, αναγνώστης, θεατής) προσλαμβάνει και κατανοεί ένα μήνυμα (Μπαμπινιώτης, 2012: 296; 2013: 138). Στην ουσία η αποκωδικοποίηση είναι η διαδικασία με την οποία ο δέκτης, ως ειδικός παραλήπτης του μηνύματος, μετατρέπει το κωδικοποιημένο μήνυμα ξανά σε νόημα (δηλαδή δίνεται νόημα στους κώδικες). Επιτρέπει έτσι στο άτομο που βρίσκεται στη θέση του δέκτη, να προσδώσει νόημα στη συμπεριφορά της πηγής. Εντούτοις, όπως και η κωδικοποίηση, έτσι και η

ερμηνεία ενός μηνύματος (αποκωδικοποίηση) επηρεάζεται από τον πολιτισμό στον οποίο έχουμε ανατραφεί (Liu et al., 2018: 72). Επιπλέον, οι όροι κωδικοποίηση και αποκωδικοποίηση δίνουν έμφαση στο γεγονός ότι εκτελούνται ταυτόχρονα. Δηλαδή καθώς μιλάμε (κωδικοποίηση), την ίδια στιγμή αποκρυπτογραφούμε και τις απαντήσεις του ακροατή (αποκωδικοποίηση).

Δέκτης είναι κάθε άτομο ή ομάδα ατόμων ή ένας οργανισμός που δέχεται μηνύματα (DeVito, 2004: 562) και έχει την ικανότητα και την ευαισθησία να αντιλαμβάνεται ιδέες (Μπαμπινιώτης, 2012: 530). Σε αυτόν απευθύνονται μηνύματα με σκοπό την ενημέρωση ή την επιρροή του, με διοχέτευση ορισμένων απόψεων, ιδεολογιών ή κατευθύνσεων (Μαγνήσαλης, 2009: 37). Ο δέκτης δεν είναι άλλος από τον παραλήπτη για τον οποίο προορίζεται και κατευθύνεται το μήνυμα (Liu et al., 2018: 72). Ο δέκτης με τις ιδιαίτερες αισθήσεις (κατά κύριο λόγο την ακοή και την όραση) αλλά και τις υπόλοιπες, συλλαμβάνει το μήνυμα που ο πομπός έχει στείλει (Μπουραντάς, 2015: 535).

Η *ανατροφοδότηση (ή επανα-πληροφόρηση)* αποτελεί την απάντηση του δέκτη μετά τη λήψη του μηνύματος. Πρόκειται για την πληροφορία που δημιουργείται από τον δέκτη και εκτίθεται στον πομπό, επιτρέποντάς του να κρίνει την επικοινωνία, ενώ αυτή βρίσκεται σε πορεία εξέλιξης (Liu et al., 2018: 74). Επιπλέον ανατροφοδότηση, είναι η εκ νέου τροφοδότηση (μετά-μηνύματα), η ανάδραση, η συντήρηση ή η ενίσχυση με νέα στοιχεία (Μπαμπινιώτης, 2012: 215; 2013: 91). Ωστόσο, η εκ νέου τροφοδότηση επιτελεί τέσσερις βασικές λειτουργίες: ανοίγει τα κανάλια της επικοινωνίας, προετοιμάζει για τα μελλοντικά μηνύματα, καθορίζει το ρόλο του ακροατή και αποκηρύττει (είναι μια δήλωση με την οποία επιδιώκεται να εξασφαλιστεί το ότι το μήνυμα θα γίνει κατανοητό και δεν θα δημιουργήσει αρνητική εντύπωση). Ακόμη, κάθε ευκαιρία ανατροφοδότησης πρέπει να προσφέρει μελετημένες επιλογές βάση πέντε σημαντικών διαστάσεων: θετική - αρνητική, εστιασμένη στο άτομο - εστιασμένη στο μήνυμα, άμεση - καθυστερημένη, χαλαρού - αυστηρού ελέγχου και κριτική - υποστηρικτική (DeVito, 2004: 38-40).

Ουσιαστικά, τα πλαίσια επικοινωνίας στον εκπαιδευτικό οργανισμό είναι αλληλένδετα και κατασκευάζονται κατά την αλληλεπίδραση. Δεν αρκούν πάντα για να εξηγήσουν τη επικοινωνιακή διαδικασία. Επηρεάζονται σε εξαιρετικό βαθμό από την αίσθηση του εαυτού μας, τα μηνύματα των άλλων, τις συνομιλίες που κάνουμε τη δεδομένη στιγμή, τις σχέσεις μας, την ομάδα, την οργάνωση ή τα μέσα επικοινωνίας. Όλα μαζί συναποτελούν το ψηφιδωτό ενός ευρύτερου κοινωνικού και πολιτισμικού περιβάλλοντος που επηρεάζει και επηρεάζεται από όλα τα άλλα (Robbins & Judge, 2018: 414).

Επίσης, κάθε επικοινωνία πραγματοποιείται μέσα σ’ ένα πλαίσιο (φυσικό, πολιτισμικό, κοινωνικο-ψυχολογικό και χρονικό) που υπόκειται στην παρεμβολή του θορύβου (φυσικού, ψυχολογικού και σημασιολογικού). Το φυσικό πλαίσιο είναι το συγκεκριμένο περιβάλλον που ασκεί κάποια επίδραση στο περιεχόμενο και στη μορφή των μηνυμάτων. Το πολιτισμικό πλαίσιο αναφέρεται στους κανόνες και στις νόρμες της επικοινωνίας. Το κοινωνικο-ψυχολογικό πλαίσιο περιλαμβάνει τις κοινωνικές σχέσεις, τους ρόλους που παίζουν οι άνθρωποι, τη σοβαρότητα ή το χιούμορ σε μια κατάσταση. Το χρονικό πλαίσιο περιλαμβάνει την ώρα της ημέρας καθώς και την ιστορική περίοδο κατά την οποία πραγματοποιείται η επικοινωνία (DeVito, 2004: 34-35).

Συμπεράσματα

Στο ζήτημα εκπαίδευση και επικοινωνία, θα τονίσουμε ότι η επικοινωνία βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας και παρουσιάζει δύο πλευρές: το (γνωστικό) περιεχόμενο (είναι αυτό που θέλουμε να πούμε) και τη σχέση (είναι ο τρόπος να το πούμε). Διαμορφώνονται με τέτοιο τρόπο, ώστε η σχέση να περικλείει το περιεχόμενο και στη συνέχεια να γίνεται μετα-επικοινωνία (Καλαβάσης, 2011: 72-73). Ωστόσο, μέσα από την πολυπλοκότητα (π.χ. δεν είναι μόνο ανταλλαγή μηνυμάτων, αλλά υποδηλώνει και μια σχέση) και την ποικιλομορφία της επικοινωνιακής διαδικασίας, εμπλέκονται νευρο-

βιολογικοί, ψυχολογικοί, κοινωνιολογικοί κ.ά. παράγοντες (Josien et al., 1995: 49· Σταμάτης, 2013: 26).

Συμπερασματικά, η λειτουργία της επικοινωνίας στη σχολική μονάδα αποτελεί την πυξίδα που μας δείχνει το δρόμο πάνω στο οποίο υλοποιείται η εκπαιδευτική διαδικασία και πραγματοποιείται η επίτευξη των κοινών στόχων του σχολείου. Η επικοινωνία είναι η διαδικασία με την οποία ένας πομπός μεταβιβάζει πληροφορίες, απόψεις, σκέψεις, ιδέες ή συναισθήματα σε ένα δέκτη με στόχο να τον επηρεάσει και να προκαλέσει σε αυτόν την εμφάνιση ιδεών, πράξεων ή συναισθημάτων.

Σε μια πιθανή μελλοντική έρευνα αναγκαία η ανάδειξη, ανάπτυξη και καλλιέργεια υγιών επικοινωνιακών δεξιοτήτων ανάμεσα σε άτομα που απαρτίζουν την ομάδα ή τον εκπαιδευτικό οργανισμό. Απώτερος στόχος, τόσο η εξασφάλιση μίας ουσιαστικής και εποικοδομητικής αποτελεσματικής επικοινωνίας, όσο και η δημιουργία θετικού συνεργατικού εκπαιδευτικού κλίματος. Βελτιώνοντας τις επικοινωνιακές δεξιότητες των εμπλεκόμενων, μπορούμε να προωθήσουμε με μεγαλύτερη ευκολία καινοτόμες δημιουργικές δράσεις, αναπτύσσοντας την ομαδική συνεργατική εργασία, προάγοντας τη σωστή λήψη εκπαιδευτικών αποφάσεων και μειώνοντας τις συγκρουσιακές καταστάσεις στο χώρο των σχολικών μονάδων.

Αναφορές

Barnlund, D. (2008). A Transactional Model of Communication. In: D. Mortensen (Ed.), *Communication theory* (p.p. 47-57). New Brunswick, New Jersey: Transaction.

Byron, K. (2008). Carrying too heavy a load? The communication and miscommunication of emotion by email. *Academy of Management Review, 33* (2), 309-327.

Craig, R. (1999). Communication Theory as a Field. *Communication Theory: Epistemological Foundations, 9* (2), 119-161.

DeVito, J. (2004). *Ανθρώπινη Επικοινωνία (1η Έκδοση)* [Δ. Κουβαράκου (Μετ.)]. Αθήνα: Έλλην.

Griffin, R. & Moorhead, G. (2013). *Organizational behavior: Managing people and organizations (11th Ed.).* Canada: South-Western College Pub.

Hoy, W. & Miskel, C. (2001). *Education Administration: Theory, Research, and Practice (6th Ed.).* New York: McGraw-Hill, Inc.

Josien, M., Βαγιάτης, Γ. & Γιαννουλέας, Μ. (1995). *Η Επικοινωνία μέσα και έξω από τον Εργασιακό Χώρο. Εισαγωγή στις αρχές της Σχολής του Palo Alto και στις τεχνικές της Συναλλακτικής Ανάλυσης και του Νευρογλωσσολογικού Προγραμματισμού* [Ν. Δελγέρης (Επιμ.) - Γ. Αραμπατζής & Κ. Βασιλικού (Μετ.)]. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Littlejohn, S. & Foss, K. (2012). *Θεωρίες Ανθρώπινης Επικοινωνίας* [Α. Γαρδικιώτης (Επιμ.) - Χ. Λυμπεροπούλου (Μετ.)]. Αθήνα: Πεδίο.

Liu, S., Volčič, Z. & Gallois, C. (2018). *Εισαγωγή στη Διαπολιτισμική Επικοινωνία. Παγκόσμιοι Πολιτισμοί και Πλαίσια* [Ε. Αρβανίτη (Επιστ. Επιμ.) - Α. Φριλίγγος (Μετ.)]. Αθήνα: Gutenberg.

Montana, P. & Charnov, B. (2008). *Management: Classical management theory Organizational structures Human resource management Work group dynamics, and much more (7th Ed.).* New York: Barron's Educational Series.

Robbins, S. & Judge, T. (2018). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά. Βασικές έννοιες και σύγχρονες προσεγγίσεις (2η Έκδοση)* [Α. Σαχινίδης (Εισ. & Επιμ.) - Α. Πλατάκη (Μετ.)]. Αθήνα: Κριτική.

Swanson, D. (2009). Το νέο επικοινωνιακό πεδίο και η δημοκρατία: προκλήσεις και εξελίξεις (4η Έκδοση). Στο: Σ. Παπαθανασόπουλος (Επιμ. - Εισαγ. - Μετ.), *Επικοινωνία και Κοινωνία. Από τον εικοστό στον εικοστό πρώτο αιώνα* (σ.σ. 421-442). Αθήνα: Καστανιώτης.

Watzlawick, P., Bavelas, J-B. & Jackson, D. (2005). *Ανθρώπινη Επικοινωνία και οι επιδράσεις της στη συμπεριφορά: Τα πρότυπα, οι παθολογίες και τα παράδοξα* [Κ. Χαραλαμπάκη (Επιστ. Επιμ.) - Α. Γολέμη (Μετ.)]. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Watzlawick, P., Beavin, J. & Jackson, D. (1980). *Menschliche Kommunikation.* Formen, Störungen, Paradoxien. Bern: Huber.

Βαϊκούση, Δ. (2008). Αρχές επικοινωνίας. Στο Δ΄ Τόμο: Δ. Βαϊκούση, Ι. Βαλάκας, Ε. Γιαννακοπούλου, Ι. Γκιάστας, Α. Κόκκος & Α. Τσιμπουκλή (Επιμ.), *Εισαγωγή στην Εκπαίδευση Ενηλίκων. Εκπαιδευτικές Μέθοδοι - Ομάδα Εκπαιδευομένων* (Κεφάλαιο 4, σ.σ. 199-219). Πάτρα: ΕΑΠ.

Βαξεβανίδου, Μ. & Ρεκλείτης, Π. (2019). *Διοίκηση Ανθρώπινων Πόρων: Θεωρητικές και πρακτικές προσεγγίσεις (1η Έκδοση).* Αθήνα: Προπομπός.

Γιαννουλέας, Μ. (2011). *Συμπεριφορά και διαπροσωπική επικοινωνία στον εργασιακό χώρο.* Αθήνα: Πεδίο.

Γκάρνερ, Α. (2018). *Η τέχνη της επικοινωνίας. Πώς να γίνετε περισσότερο αποτελεσματικοί σε προσωπικό και κοινωνικό επίπεδο (14η Έκδοση)* [Γ. Σίμος (Επιστ. Επιμ.) - Β. Λαμπάδη (Μετ.)]. Αθήνα: Πατάκη.

Καζάζη, Μ. (2008). *Ανθρώπινες Σχέσεις & Επικοινωνία (2η Έκδοση).* Αθήνα: Έλλην.

Καλαβάσης, Φ. (2011). Διάνοιξη και δόμηση χώρου επικοινωνίας στον εκπαιδευτικό σχεδιασμό. Στο Τόμο IV: Φ. Καλαβάσης & Α. Κοντάκος (Επιμ.), *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού: Επικοινωνία και Διακυβέρνηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων* (σ.σ. 62-74). Αθήνα: Διάδραση.

Κοντάκος, Α. (2014). Τα συστήματα επικοινωνίας της κοινωνίας και ο ρόλος του σώματος: Απόπειρα μιας ιστορικής, συστημικής προσέγγισης της επικοινωνίας. Στο Τόμο Ι: H-G. Klinzing, Ν. Πολεμικός, Α. Κοντάκος & Π. Σταμάτης (Επιστ. Επιμ.), *Μη Λεκτική Επικοινωνία στη Εκπαίδευση: Θεωρία και Πράξη* (σ.σ. 41-86). Αθήνα: Διάδραση.

Κοντάκος, Α., Πολεμικός, Ν. & Παπαγιαννάκος, Α. (2002). Σύστημα αξιολόγησης αντιληπτικών μη λεκτικών επικοινωνιακών δεξιοτήτων με ηλεκτρονικούς υπολογιστές. Στο: Ν. Πολεμικός & Α. Κοντάκος (Επιστ. Επιμ.), *Μη λεκτική Επικοινωνία. Σύγχρονες θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην Ελλάδα (2η Έκδοση)* (σ.σ. 249-271). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαγνήσαλης, Κ. (2009). *Η ανατομία της σύγχρονης επικοινωνίας. Θεωρία - Τεχνική - Ασκήσεις - Πρακτική. Η γνώση και η βελτίωση μετάδοσης μηνυμάτων από άτομα και ομάδες.* Αθήνα: Δρόμων.

Μερκούρη, Ε. (2017). Επικοινωνία και μοντέλα διοίκησης. Στο Τόμο ΙΙ: Α. Κοντάκος & Π. Σταμάτης (Επιμ.), *Θεωρίες και Μοντέλα Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση* (σ.σ. 303-327). Αθήνα: Διάδραση.

Μπακιρτζής, Κ. (2003). *Επικοινωνία και Αγωγή.* Αθήνα: Gutenberg.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2012). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων): Ερμηνευτικό, Ορθογραφικό, Ετυμολογικό, Συνωνύμων - Αντιθέτων, Κυρίων Ονομάτων, Επιστημονικών όρων, Ακρωνυμίων (Δ΄ Έκδοση Έγχρωμη).* Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2013). *Μικρό Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας: Ερμηνευτικό, Συνωνύμων - Αντωνύμων, Κυρίων Ονομάτων, Με κλιτικούς πίνακες, Με οδηγίες για την ορθογραφία, Με κανόνες για τον γραπτό λόγο (Γ΄ Έκδοση).* Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Μπαρούτας, Σ. (2012). *Μάνατζμεντ και Ηγεσία. Η βελτίωση της απόδοσης στην κρίση.* Θεσσαλονίκη: Μαλλίαρης Παιδεία - Μπαρούτας Σταύρος.

Μπουραντάς, Δ. (2002). *Μάνατζμεντ. Θεωρητικό Υπόβαθρο. Σύγχρονες Πρακτικές.* Αθήνα: Μπένου.

Μπουραντάς, Δ. (2015). *Μάνατζμεντ. Πλήρες Θεωρητικό Υπόβαθρο. Σύγχρονες Προσεγγίσεις & Μέθοδοι. Διοικητικές και Ηγετικές Ικανότητες (2η Έκδοση).* Αθήνα: Μπένου.

Παπαθανασόπουλος, Σ. (2009). Από τον εικοστό στον εικοστό πρώτο αιώνα. Αντί επιλόγου (4η Έκδοση). Στο: Σ.. Παπαθανασόπουλος (Επιμ - Εισαγ. - Μετ.), *Επικοινωνία και Κοινωνία. Από τον εικοστό στον εικοστό πρώτο αιώνα* (σ.σ. 443-452). Αθήνα: Καστανιώτης.

Παπακωνσταντίνου, Γ. & Αναστασίου, Σ. (2013). *Αρχές Διαχείρισης Ανθρώπινου Δυναμικού: Η Διοίκηση του Ανθρώπινου Δυναμικού της Εκπαίδευσης.* Αθήνα: Gutenberg.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πιπερόπουλος, Γ. (1996). *Επικοινωνώ άρα Υπάρχω. Δημόσιες Σχέσεις και Επικοινωνία.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σταμάτης, Γ. (2007). *Ολοκληρωμένη Στρατηγική Επικοινωνία. Ένα πρακτικό εργαλείο για μια ολιστική αντιμετώπιση της επιχειρησιακής επικοινωνίας (3η Έκδοση).* Αθήνα: Σταμούλης.

Σταμάτης, Π. (2013). *Επικοινωνία στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Διάδραση.

Ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών στην Εργασιακή Ικανοποίηση και στην Εργασιακή Εξουθένωση των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης

Καλαϊτζιάν Μαρί
Διοικητική Υπάλληλος της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Καβάλας
mari.kalaidjian@gmail.com

Παράσχου Εύα
Τεταρτοετής Φοιτήτρια του Τμήματος Πληροφορικής του ΑΠΘ
eva.paraschou@gmail.com

Περίληψη

Η εργασιακή ικανοποίηση και η εργασιακή εξουθένωση αποτελούν δύο φαινόμενα που απασχολούν την έρευνα στον εκπαιδευτικό χώρο. Οι έρευνες εξετάζουν τους παράγοντες που επηρεάζουν τόσο την ικανοποίηση των εκπαιδευτικών από την εργασία τους, όσο και αυτούς που τους οδηγούν στην εργασιακή εξουθένωση. Κάποιοι από τους παράγοντες είναι οι συνθήκες εργασίας, η αναγνώριση του έργου του εκπαιδευτικού από μαθητές, συναδέλφους, γονείς και προϊσταμένους, η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, ο μισθός, το σχολικό κλίμα, η αυτονομία και ανεξαρτησία, η συμπεριφορά των μαθητών, οι προσωπικοί παράγοντες (ηλικία, φύλο, χρόνια υπηρεσίας). Η παρούσα έρευνα επικεντρώνεται στα δημογραφικά χαρακτηριστικά και στον ρόλο που διαδραματίζουν στην εργασιακή ικανοποίηση και εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Η ποσοτική έρευνα διεξήχθη τους μήνες Δεκέμβριος 2020/Ιανουάριος 2021 και το δείγμα αποτέλεσαν 153 εκπαιδευτικοί της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Καβάλας. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι τα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν σχετίζονται ούτε με την εργασιακή ικανοποίηση ούτε με την εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: εργασιακή ικανοποίηση, εργασιακή εξουθένωση, εκπαιδευτικοί, δημογραφικά χαρακτηριστικά

Εισαγωγή

Η επαγγελματική ικανοποίηση είναι ένα θέμα που απασχολεί τόσο τα άτομα όσο και τους οργανισμούς. Πολλές έρευνες έχουν καταδείξει ότι η ικανοποίηση φαίνεται να συνδέεται με την ψυχική υγεία των εργαζομένων, την υψηλή παραγωγικότητα και τα υψηλά ποσοστά παραμονής στον ίδιο εργασιακό χώρο (Αντωνίου & Ντάλλα, 2010; Κερεντζής, 2015; Τσούνης & Σαράφης, 2016; Τσάρας κ.ά., 2018; Abe Bitha, 2019; Kamanzi et al., 2019).

Η επαγγελματική ικανοποίηση συνδέεται με τα κίνητρα της εργασίας, τις στάσεις και τις αξίες. Η ανάπτυξη θεωριών γύρω από αυτούς τους τρεις άξονες οδηγεί στην άποψη ότι η επαγγελματική ικανοποίηση πρέπει να θεωρηθεί ως συνολική και ενιαία στάση απέναντι στη συγκεκριμένη εργασία που αποτελείται από επί μέρους στοιχεία, όπως η προσωπική γνώμη του ατόμου για τα οφέλη από την εργασία του και για το πόσο επιθυμεί αυτά που αποκτά, το σύστημα αξιών του ατόμου, το περιεχόμενο και το πλαίσιο της εργασίας (Τσούνης & Σαράφης, 2016). Άλλωστε, ο Locke (1976) συνέδεσε την εργασιακή ικανοποίηση με τη σωματική και ψυχική υγεία του εργαζομένου, την αύξηση της αυτοπεποίθησής του και την ικανοποίηση από τη ζωή και την εργασία του.

Στον αντίποδα συναντούμε τον όρο «Επαγγελματική Εξουθένωση» (burnout), ο οποίος υποδηλώνει μια κατάσταση συναισθηματικής και σωματικής εξάντλησης στο πλαίσιο της εργασίας. Ο μεγάλος φόρτος εργασίας, η απουσία επιβεβαίωσης των επαγγελματικών

προσπαθειών, οι χαμηλότερες αποδοχές συγκριτικά με τα προσφερόμενα από τον εργαζόμενο, η έλλειψη υποστήριξης από το εργασιακό περιβάλλον, η έλλειψη συναδελφικότητας αποτελούν βασικούς λόγους που οδηγούν τους εργαζόμενους στην εργασιακή εξουθένωση. Η Εμμανουήλ (2017) αναφέρει ότι πάνω από το 15% των Ελλήνων εργαζομένων βρίσκεται στα όρια υψηλού κινδύνου εργασιακής εξουθένωσης, ενώ το ποσοστό των εργαζομένων που υποφέρουν από εργασιακό άγχος στην Ευρώπη κυμαίνεται στο 25%.

Στον χώρο της εκπαίδευσης, πολλές έρευνες έχουν μελετήσει την εργασιακή ικανοποίηση και την εργασιακή εξουθένωση. Οι συνθήκες εργασίας, η αναγνώριση του έργου του εκπαιδευτικού από μαθητές, συναδέλφους, γονείς και προϊσταμένους, η συμμετοχή στη διαδικασία λήψης αποφάσεων, οι ευκαιρίες ατομικής ανάπτυξης, ο μισθός, η συναισθηματική νοημοσύνη, το σχολικό κλίμα, η αυτονομία και ανεξαρτησία είναι κάποιοι από τους παράγοντες που οδηγούν στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών (Μακρή-Μπότσαρη & Ματσαγγούρας, 2002; Zembylas & Papanastasiou, 2006; Καρατάσιος & Καραμήτρου, 2008; Κάντας, 2009; Δημητριάδης & Παπαδόπουλος, 2011; Φράγκος, 2013; Γκόλια & Κουστέλιος, 2014; Κοζιώρη & Αλεξανδρόπουλος, 2020). Όμως οι εκπαιδευτικοί, τα τελευταία χρόνια, βρίσκονται αντιμέτωποι με πολλές δυσκολίες στον επαγγελματικό χώρο, όπως η πίεση χρόνου για την ολοκλήρωση της διδακτέας ύλης, οι εξωδιδακτικές εργασίες, οι πολυπληθείς και ανομοιογενείς τάξεις. Οι δύσκολες συνθήκες εργασίας, η κακή αμοιβή, η έλλειψη υποστήριξης από συναδέλφους και προϊσταμένους, η συμπεριφορά των μαθητών και οι προσωπικοί παράγοντες (ηλικία, φύλο, χρόνια υπηρεσίας), μπορούν να οδηγήσουν τους εκπαιδευτικούς σε έντονα αρνητικά συναισθήματα και κατά συνέπεια στην επαγγελματική εξουθένωση (Kyriacou & Sutcliffe, 1979; Παππά, 2006; Zembylas & Papanastasiou, 2006; Πολυχρόνη & Αντωνίου, 2006; Ponnelle, 2008; Chang, 2009; Fotinos & Horenstein, 2011; Βασιλόπουλος, 2012; Σπυρομήτρος & Ιορδανίδης, 2017; Ahehehinnou, 2019).

Σκοπός της παρούσης έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών του νομού Καβάλας αναφορικά με τον βαθμό εργασιακής ικανοποίησης ή εξουθένωσης σε σχέση με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Μεθοδολογία

Ερευνητική προσέγγιση

Επιλέχθηκε η ποσοτική προσέγγιση διότι τα ερωτήματα της έρευνας προσδιορίζουν τάσεις, οι οποίες μελετώνται καλύτερα με την ποσοτική προσέγγιση (Creswell, 2016) και δίνεται η δυνατότητα ελέγχου θεωριών και μοντέλων για την επεξήγηση συμπεριφορών. Επίσης, με την ποσοτική έρευνα προκρίνεται η χρήση επίσημων ερωτηματολογίων που συμπληρώνονται από μεγάλο αριθμό ερωτώμενων.

Δείγμα

Το δείγμα της εμπειρικής έρευνας αποτέλεσαν 153 εκπαιδευτικοί της ΔΔΕ Καβάλας. Στον νομό Καβάλας υπηρετούν, κατά το σχολικό έτος 2020-21 (στοιχεία Νοεμβρίου 2020), 902 καθηγητές (339 άντρες και 563 γυναίκες). Οι 153 εκπαιδευτικοί αποτελούν δείγμα μεγέθους 16,96% επί του συνολικού αριθμού υπηρετούντων εκπαιδευτικών. Από τα μέλη του δείγματος οι 66 είναι άνδρες και οι 87 γυναίκες, με Μ.Ο ηλικίας τα 49,91 έτη. Ο Μ.Ο των συνολικών ετών υπηρεσίας είναι περίπου 18 έτη και των χρόνων υπηρεσίας με τον σημερινό διευθυντή είναι 3,6 έτη. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών, οι 107 κατέχουν οργανική θέση, οι 18 υπηρετούν με απόσπαση και οι 28 είναι αναπληρωτές/ωρομίσθιοι. Τέλος, οι 13 είναι πτυχιούχοι ΤΕΙ και οι 140 πτυχιούχοι ΑΕΙ. Από το σύνολο των εκπαιδευτικών (153), οι 69 κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και οι 8 διδακτορικό τίτλο σπουδών.

Ερευνητικό εργαλείο

Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε με τη χρήση ερωτηματολογίου το οποίο αποτελεί ιδανικό μέσο συγκέντρωσης αποτελεσμάτων από έναν μικρό αριθμό ατόμων και εφαρμογής τους σε έναν μεγαλύτερο αριθμό (Creswell, 2016) και η χρήση του επιτρέπει μια αναλυτική προσέγγιση που διερευνά τις σχέσεις των μεταβλητών (Gray (2018). Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει: α) 7 ερωτήσεις που προσδιορίζουν τα δημογραφικά στοιχεία του δείγματος: φύλο, ηλικία, ειδικότητα, έτη προϋπηρεσίας ως εκπαιδευτικός, σχέση εργασίας στο σχολείο υπηρέτησης, έτη υπηρεσίας με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, μορφωτικό επίπεδο και β) 28 δηλώσεις που εξετάζουν την εργασιακή ικανοποίηση και την εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Οι δηλώσεις της εργασιακής ικανοποίησης βασίζονται στην κλίμακα των Warr et al. (1979), ενώ αυτές της εργασιακής εξουθένωσης βασίζονται στην κλίμακα Maslach Burnout Inventory - Educators Survey (M.B.I.-E.S). Η εργασιακή εξουθένωση περιγράφεται από τρεις διαστάσεις: 1) τη Συναισθηματική Εξάντληση (σωματική κόπωση και ψυχική εξάντληση του ατόμου), 2) την Αποπροσωποποίηση (αποστασιοποίηση του ατόμου από το αντικείμενο της δουλειάς του απρόσωπη αντιμετώπιση των εξυπηρετούμενων) και 3) την Προσωπική Επίτευξη (αίσθημα ευχαρίστησης ή δυσαρέσκειας του ατόμου όταν επιτυγχάνει τους στόχους του ή δεν οδηγείται στην επίτευξή τους).

Οι απαντήσεις δίνονται στην 5/θμια κλίμακα τύπου Likert, το σημείο 1 της οποίας σημαίνει «Διαφωνώ Απόλυτα», το σημείο 2 «Μάλλον Διαφωνώ», το 3 «Ούτε Συμφωνώ Ούτε Διαφωνώ», το 4 «Μάλλον Συμφωνώ» και το 5 «Συμφωνώ Απόλυτα».

Αποτελέσματα

Για τη διερεύνηση της ερευνητικής υπόθεσης αν η Εργασιακή Ικανοποίηση και η Εργασιακή Εξουθένωση σχετίζονται με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών, πραγματοποιήθηκαν οι ακόλουθες αναλύσεις:

α) Για την εξέταση της σχέσης της Εργασιακής Ικανοποίησης και της Εργασιακής Εξουθένωσης με το Φύλο του δείγματος πραγματοποιήθηκε Ανάλυση Ανεξαρτησίας μέσων τιμών. Ως εξαρτημένες μεταβλητές ελήφθησαν η Εργασιακή Ικανοποίηση, η Συναισθηματική Εξάντληση, η Αποπροσωποποίηση και η Προσωπική Επίτευξη και ως ανεξάρτητος παράγων το Φύλο. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1. Συσχέτιση της Εργασιακής Ικανοποίησης, της Συναισθηματικής Εξάντλησης, της Αποπροσωποποίησης και της Προσωπικής Επίτευξης με το Φύλο

Εξαρτημένες μεταβλητές	Φύλο	Mean	Std. Dev.	F	Sig. F	t	Sig. (2-tailed)
Εργασιακή Ικανοποίηση	Άντρας	4,303	0,589	0,021	0,844	0,940	0,349
	Γυναίκα	4,204	0,684				
Συναισθηματική Εξάντληση	Άντρας	1,655	0,568	4,184	0,043	-0,536	0,593
	Γυναίκα	1,717	0,793				
Αποπροσωποποίηση	Άντρας	1,368	0,602	1,343	0,248	1,249	0,213
	Γυναίκα	1,256	0,505				
Προσωπική Επίτευξη	Άντρας	3,992	0,590	1,024	0,313	0,321	0,749
	Γυναίκα	3,963	0,518				

Με το Sig. (2-tailed) > 0,05 για όλες τις εξαρτημένες μεταβλητές, τα αποτελέσματα δεν υποστηρίζουν τη στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση των μέσων τιμών των ανδρών και γυναικών αναφορικά με την Εργασιακή Ικανοποίηση, τη Συναισθηματική Εξάντληση, την Αποπροσωποποίηση και την Προσωπική Επίτευξη. Επομένως, η ερευνητική υπόθεση όσον αφορά το φύλο απορρίπτεται.

β) Για να εξετασθεί η σχέση της Εργασιακής Ικανοποίησης και της Εργασιακής Εξουθένωσης με την Ηλικία, τα Έτη Υπηρεσίας και τα Έτη Υπηρεσίας με τον ίδιο διευθυντή πραγματοποιήθηκαν 4 Πολλαπλές Γραμμικές Παλινδρομήσεις, τα αποτελέσματα των οποίων παρουσιάζονται συνοπτικά στον Πίνακα 2.

Πίνακας 2. Σχέση Εργασιακής Ικανοποίησης και Εργασιακής Εξουθένωσης με την Ηλικία, τα Έτη Υπηρεσίας και τα Έτη Υπηρεσίας με τον ίδιο διευθυντή

Εξαρτημένη μεταβλητή	Ανεξάρτητες μεταβλητές	R^2	F	Sig. F
Εργασιακή Ικανοποίηση	Ηλικία / Έτη Υπηρεσίας / Έτη υπηρεσίας με τον ίδιο Διευθυντή	,023	,148	,332
Συναισθηματική Εξάντληση	Ηλικία / Έτη Υπηρεσίας / Έτη υπηρεσίας με τον ίδιο Διευθυντή	,011	,565	,639
Αποπροσωποποίηση	Ηλικία / Έτη Υπηρεσίας / Έτη υπηρεσίας με τον ίδιο Διευθυντή	,003	,169	,917
Προσωπική Επίτευξη	Ηλικία / Έτη Υπηρεσίας / Έτη υπηρεσίας με τον ίδιο Διευθυντή	,029	,489	,220

Όπως προκύπτει από τα αποτελέσματα των παλινδρομήσεων, καμία ανεξάρτητη μεταβλητή δεν σχετίζεται με κάποια από τις εξαρτημένες (Sig. F >0,05).

γ) Για να εξετασθεί η σχέση της Εργασιακής Ικανοποίησης και της Εργασιακής Εξουθένωσης με την Ειδικότητα του εκπαιδευτικού πραγματοποιήθηκε Ανάλυση Διακύμανσης με εξαρτημένες μεταβλητές την Εργασιακή Ικανοποίηση, τη Συναισθηματική Εξάντληση, την Αποπροσωποποίηση και την Προσωπική Επίτευξη και ανεξάρτητο παράγοντα την Ειδικότητα. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον πίνακα 3.

Πίνακας 3. Σχέση Εργασιακής Ικανοποίησης και Εργασιακής Εξουθένωσης με την Ειδικότητα του εκπαιδευτικού

One wayANOVA						
Εξαρτημένες μεταβλητές		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Εργασιακή Ικανοποίηση	Between Groups	2,600	11	,236	,549	,866
	Within Groups	60,649	141	,430		
	Total	63,248	152			
Συναισθηματική Εξάντληση	Between Groups	2,582	11	,235	,455	,928
	Within Groups	72,743	141	,516		
	Total	75,325	152			
Αποπροσωποποίηση	Between Groups	3,433	11	,312	1,034	,420

	Within Groups	42,555	141	,302		
	Total	45,988	152			
Προσωπική Επίτευξη	Between Groups	4,897	11	,445	1,537	,125
	Within Groups	40,848	141	,290		
	Total	45,745	152			

Ανεξάρτητος παράγοντας: Ειδικότητα

Με το Sig. F >0,05 φαίνεται ότι καμία Ειδικότητα δεν διαφοροποιείται σε στατιστικά σημαντικό βαθμό από τις άλλες στην Εργασιακή Ικανοποίηση και σε κάποιον παράγοντα της Εργασιακής Εξουθένωσης.

δ) Για την εξέταση της σχέσης της Εργασιακής Ικανοποίησης και της Εργασιακής Εξουθένωσης με την Υπηρεσιακή Κατάσταση των εκπαιδευτικών (Μόνιμος, Αποσπασμένος, Αναπληρωτής), πραγματοποιήθηκε Ανάλυση Διακύμανσης. Ως εξαρτημένες μεταβλητές ελήφθησαν η Εργασιακή Ικανοποίηση, η Συναισθηματική Εξάντληση, η Αποπροσωποποίηση και ως ανεξάρτητος παράγων η Υπηρεσιακή Κατάσταση των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα της ανάλυσης παρουσιάζονται στον πίνακα 4.

Πίνακας 4. Σχέση Εργασιακής Ικανοποίησης και Εργασιακής Εξουθένωσης με την Υπηρεσιακή Κατάσταση των εκπαιδευτικών

One wayANOVA

Εξαρτημένες μεταβλητές		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Εργασιακή Ικανοποίηση	Between Groups	2,110	2	1,055	2,589	0,078
	Within Groups	61,138	150	0,408		
	Total	63,248	152			
Συναισθηματική Εξάντληση	Between Groups	1,884	2	0,942	1,924	0,150
	Within Groups	73,441	150	0,490		
	Total	75,325	152			
Αποπροσωποποίηση	Between Groups	0,949	2	0,474	1,580	0,209
	Within Groups	45,040	150	0,300		
	Total	45,988	152			
Προσωπική Επίτευξη	Between Groups	1,613	2	0,815	2,772	0,066
	Within Groups	44,115	150	0,294		
	Total	45,745	152			

Ανεξάρτητος παράγοντας: Υπηρεσιακή Κατάσταση

Με το Sig. F >0,05 φαίνεται ότι η υπηρεσιακή κατάσταση του εκπαιδευτικού δεν διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την Εργασιακή Ικανοποίηση ούτε κάποιον παράγοντα της Εργασιακής Εξουθένωσής του.

ε) Για να εξετασθεί η σχέση της Εργασιακής Ικανοποίησης και της Εργασιακής Εξουθένωσης με το Επίπεδο Σπουδών των εκπαιδευτικών (ΑΕΙ, ΤΕΙ, Μεταπτυχιακό, Διδακτορικό), πραγματοποιήθηκε Ανάλυση Διακύμανσης. Ως εξαρτημένες μεταβλητές ελήφθησαν η Εργασιακή Ικανοποίηση, η Συναισθηματική Εξάντληση, η Αποπροσωποποίηση και η Προσωπική Επίτευξη και ως ανεξάρτητος παράγων το Επίπεδο Σπουδών του εκπαιδευτικού. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται στον πίνακα 5.

Πίνακας 5. Σχέση Εργασιακής Ικανοποίησης και Εργασιακής Εξουθένωσης με το Επίπεδο Σπουδών των εκπαιδευτικών

One wayANOVA						
Εξαρτημένες μεταβλητές		Sum of Squares	df	Mean Square	F	Sig.
Εργασιακή Ικανοποίηση	Between Groups	0,362	3	0,121	0,286	0,835
	Within Groups	62,886	149			
	Total	63,248	152			
Συναισθηματική Εξάντληση	Between Groups	0,999	3	0,333	0,667	0,573
	Within Groups	74,326	149	0,499		
	Total	75,325	152			
Αποπροσωποποίηση	Between Groups	0,535	3	0,178	0,584	0,626
	Within Groups	45,454	149	0,305		
	Total	45,988	152			
Προσωπική Επίτευξη	Between Groups	0,858	3	0,286	0,949	0,419
	Within Groups	44,888	149	0,301		
	Total	45,745	152			
Ανεξάρτητος παράγοντας: Επίπεδο σπουδών						

Με το Sig. F >0,05 φαίνεται ότι το Επίπεδο Σπουδών δεν διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την Εργασιακή Ικανοποίηση ούτε κάποιον παράγοντα της Εργασιακής Εξουθένωσής του.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα δεν κατέδειξε κάποια σύνδεση των δημογραφικών στοιχείων με την εργασιακή ικανοποίηση και την εργασιακή εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Συγκεκριμένα, το φύλο, η ηλικία, τα έτη υπηρεσίας, ο χρόνος με τον ίδιο διευθυντή, η υπηρεσιακή κατάσταση, η ειδικότητα και το επίπεδο εκπαίδευσης του εκπαιδευτικού δεν βρέθηκαν να σχετίζονται με τις προαναφερθείσες εξαρτημένες μεταβλητές. Συναφείς έρευνες στον εκπαιδευτικό χώρο έχουν εξάγει ανάλογα συμπεράσματα (Φράγκος, 2013; Δημητριάδης κ.ά. 2012). Οι Κοζιώρη και Αλεξανδρόπουλος (2020) συμπεραίνουν ότι η επαγγελματική ικανοποίηση δεν διαφοροποιείται για το φύλο, την ηλικία, τη σχέση εργασίας, τα έτη προϋπηρεσίας και το επίπεδο σπουδών. Ωστόσο, το συγκεκριμένο συμπέρασμα της εργασίας αυτής έρχεται σε αντίθεση με το αντίστοιχο των Κάμτσιου και Λώλη (2016), οι οποίοι προσδιόρισαν θετική συσχέτιση της προσωπικής επίτευξης με την εργασιακή ικανοποίηση, την οποία όμως συνδέουν με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών. Υπογραμμίζουν ότι όσο περισσότερα είναι τα έτη υπηρεσίας, τόσο μεγαλύτερη είναι η αίσθηση προσωπικής επίτευξης, η οποία τελικά μπορεί να μεταφραστεί ως εργασιακή ικανοποίηση. Οι Πατσάλης και Παπουτσάκη (2016) σε δείγμα 101 εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, συμπέραναν ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφοροποίηση ως προς το φύλο, ενώ σε ό,τι αφορά τα χρόνια υπηρεσίας, παρουσιάζουν έρευνες που δείχνουν ότι αυτά επιδρούν στην επαγγελματική ικανοποίηση, ενώ σε άλλες δεν παρατηρούνται ανάλογα αποτελέσματα. Επίσης οι Platsidou και Agaliotis (2008), σχετικά με τα έτη υπηρεσίας των εκπαιδευτικών, κατέληξαν ότι δεν αποτελούν σημαντικό παράγοντα επαγγελματικής ικανοποίησης. Αναφορικά με την επίδραση των δημογραφικών στοιχείων στην επαγγελματική εξουθένωση, μελετητές υποστηρίζουν ότι οι σχετικές έρευνες κατέληξαν σε αντικρουόμενα και ασυνεπή ευρήματα (Maslach et al. 2001; Chang,

2009). Συγκεκριμένα οι Maslach et al. (2001), Kokkinos (2006) και Φλάμπουρας-Νιέτος κ.ά. (2018) υποστηρίζουν ότι οι γυναίκες παρουσιάζουν μεγαλύτερη συναισθηματική εξάντληση εξαιτίας των αντικρουόμενων ρόλων ανάμεσα στην οικογένεια και την εργασία, οι δε άντρες παρουσιάζουν υψηλότερα επίπεδα αποπροσωποποίησης. Αναφορικά με το επίπεδο σπουδών, η έρευνα κατέδειξε ότι αυτή δε διαφοροποιεί σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την εργασιακή εξουθένωση. Τα αποτελέσματα είναι αντίθετα με αυτά της έρευνας των Maslach et al. (2001), οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η υψηλή μόρφωση δημιουργεί αυξημένες προσδοκίες από την εργασία, με αποτέλεσμα τα άτομα να εμφανίζουν υψηλότερα επίπεδα εξουθένωσης όταν δεν πραγματοποιούνται οι προσδοκίες τους. Τα έτη υπηρεσίας, σύμφωνα με την παρούσα έρευνα, επίσης δεν διαφοροποιούν σε στατιστικά σημαντικό βαθμό την εργασιακή εξουθένωση. Ωστόσο, προηγούμενες έρευνες (Maslach et al., 2001; Pines & Aronson, 1988) υποστηρίζουν ότι οι νέοι εκπαιδευτικοί παρουσιάζουν μεγαλύτερη εργασιακή εξουθένωση, ενώ οι μεγαλύτεροι, εξ' εμπειρίας μπορούν να αντιμετωπίσουν ευκολότερα τα προβλήματα που παρουσιάζονται. Στο ίδιο συμπέρασμα καταλήγουν και οι Zembylas & Papanastasiou (2004). Η έρευνα του Οικονόμου (2014) αποτύπωσε μικρή θετική συσχέτιση μεταξύ της ηλικίας και της εργασιακής ικανοποίησης και θετική σχέση ανάμεσα στην προϋπηρεσία και την επαγγελματική ικανοποίηση.

Έρευνες έχουν καταδείξει ότι δημογραφικές μεταβλητές όπως το φύλο σχετίζονται θετικά με την επαγγελματική εξουθένωση (Ponnelle, 2008; Guillet-Descas & Lentillon-Kaestner, 2019). Οι Guillet-Descas και Lentillon-Kaestner (2019) δηλώνουν ότι οι γυναίκες αναφέρουν συναισθηματική εξάντληση υψηλότερη από τους άνδρες. Σε έρευνα που πραγματοποίησαν σε δείγμα 474 εκπαιδευτικών φυσικής αγωγής στη Γαλλία και Ελβετία, διαπίστωσαν ότι οι γυναίκες εκπαιδευτικοί των άλλων ειδικοτήτων εμφανίζονται με αυξημένα συμπτώματα εργασιακής εξουθένωσης σε σχέση με αυτές της φυσικής αγωγής. Η Ponnelle (2008), σε έρευνα που διεξήγαγε σε 191 εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Picardie, διαπίστωσε αρνητική συσχέτιση ηλικίας, συναισθηματικής εξάντλησης και αποπροσωποποίησης. Επίσης η έρευνα των Σπυρομήτρου και Ιορδανίδη (2017) σε δείγμα 211 εκπαιδευτικών Δ.Ε της Δ. Θεσσαλονίκης, συμπεραίνει ότι δεν προκύπτει καμία διαφοροποίηση των αποτελεσμάτων ανάμεσα στο επαγγελματικό άγχος και την ηλικία, το επίπεδο σπουδών και τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση, ενώ οι γυναίκες εκπαιδευτικοί συγκριτικά με τους άντρες, εμφανίζουν περισσότερο άγχος σε θέματα που σχετίζονται με τον φόρτο εργασίας, την πίεση του χρόνου, την στάση των μαθητών, τις συνθήκες που επικρατούν στο σχολείο.

Σημειώνεται ότι η παρούσα έρευνα έχει ορισμένους περιορισμούς. Το δείγμα της αποτέλεσαν 153 εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νομού Καβάλας (16,96% επί του συνολικού αριθμού υπηρετούντων εκπαιδευτικών). Το ποσοστό του δείγματος μπορεί να είναι ικανό να εξάγει χρήσιμα συμπεράσματα, όμως δεν μπορεί να γενικευτεί πλήρως, δεδομένου ότι προέρχεται από έναν συγκεκριμένο νομό και δεν ξεπερνά το 30%, που μπορεί να εξάγει ασφαλή αποτελέσματα και τα οποία δεν μπορούν να έχουν ισχύ σε εκπαιδευτικούς άλλης βαθμίδας.

Επίσης, παρατηρήθηκε μία δυσαναλογία σε μερικές υποομάδες ανεξάρτητων μεταβλητών όπως τα «χρόνια υπηρεσίας με τον ίδιο διευθυντή» με το 30,7% των εκπαιδευτικών να δηλώνει 1 χρόνο και το «επίπεδο σπουδών» με 8 εκπαιδευτικούς κατόχους διδακτορικού διπλώματος, με αποτέλεσμα να περιορίζεται πιθανώς, η αντιπροσωπευτικότητα των ευρημάτων.

Ωστόσο, τα φαινόμενα της εργασιακής ικανοποίησης και της εργασιακής εξουθένωσης των Ελλήνων εκπαιδευτικών δύνανται να μελετηθούν εκτενέστερα και σε ευρύτερη γεωγραφικά περιοχή προκειμένου να αποφευχθούν καταστάσεις εξουθένωσης και να δημιουργηθούν συνθήκες ικανοποίησης των εκπαιδευτικών.

Αναφορές

Abe Bitha, M. (2019). Vers une mesure de la satisfaction au travail des employés du secteur public camerounais : le cas des enseignants du secondaire. *Revue Internationale des Sciences de Gestion*, 2(4), 41-57.

Ahehehinnou, P.C (2019). Causes de l'épuisement professionnel chez les enseignants et conséquences pour les élèves, (Διαθέσιμο : http://rire.ctreq.qc.ca/2019/06/causes-de-lepuisement-professionnel-chez-les-enseignants-et-consequences-pour-les-eleves/, προσπελάστηκε στις 14/3/2021).

Chang, M.L. (2009). An Appraisal Perspective of Teacher Burnout: Examining the Emotional Work of Teachers. *Educational Psychology Review*, 21, 193–218.

Creswell, J. (2016). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: ΙΩΝ.

Fotinos, G. & Horenstein, J.M. (2011). *La qualité de vie au travail dans les lycées et collèges : Le « burnout » des enseignants*. Paris : MGEN.

Gray, D. (2018). *Η ερευνητική μεθοδολογία στον πραγματικό κόσμο*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Τζιόλα.

Guillet-Descas, E. & Lentillon-Kaestner, V. (2019). Burn-out et engagement chez les enseignants du secondaire. *ÉDUCATION & FORMATIONS*, 99, 71-86.

Kamanzi, P., Lessard, C. & Tardif, M. (2019). La satisfaction au travail des enseignants canadiens. *Revue canadienne de l'éducation*, 42(4), 1121-1153.

Kokkinos, C. M. (2006). Factor structure and psychometric properties of the Maslach Burnout Inventory-Educators Survey among elementary and secondary school teachers in Cyprus. *Stress and Health*, 22(1), 25-33.

Kyriacou, C. & Sutcliffe, J. (1979). A note on teacher stress and locus of control. *Journal of Occupational Psychology*, 52(3), 227-228.

Locke, E.A. (1976). The nature and consequences of job satisfaction. In: Dunnette, MD (ed), *Handbook of industrial and organizational psychology*, Chicago: Rand McNally Inc.

Maslach, C., Schaufeli, W. & Leiter, M. (2001). Job Burnout. *Annual Review of Psychology*, 52, 397-422.

Pines, A. & Aronson, E. (1988). *Career Burnout: Causes and cures*, New York: The Free Press.

Platsidou, M. & Agaliotis, I. (2008). Burnout, Job Satisfaction and Instructional Assignment-related Sources of Stress in Greek Special Education Teachers. *International Journal of Disability Development and Education*, 55(1), 61-76.

Ponnelle, S. (2008). Contribution des déterminants personnels, organisationnels et des styles d'ajustement au stress dans l'explication de la santé subjective des enseignants du secondaire. *L'orientation scolaire et professionnelle*, 37(2), 183-213.

Warr, P., Cook, J. & Wall, T. (1979). Scales for the Measurement of Some Work Attitudes and Aspects of Psychological Well-Being. *Journal of Occupational Psychology*, 52(2), 129-148.

Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2004). Job satisfaction among school teachers in Cyprus. *Journal of Educational Administration*, 42(3), 357-374.

Zembylas, M. & Papanastasiou, E. (2006). Sources of teacher job satisfaction and dissatisfaction in Cyprus. *A journal of comparative education*, 36(2), 229 – 247.

Αντωνίου, Α.Σ. & Ντάλλα, Μ. (2010). Επαγγελματική εξουθένωση και ικανοποίηση από το επάγγελμα Ελλήνων δασκάλων (ειδικής και γενικής αγωγής) και καθηγητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Συγκριτική μελέτη. Στον συλλογιστικό τόμο Καρακιουλάφη, Χ. & Σπυριδάκης, Μ., *Εργασία & Κοινωνία (σελ. 365-399)*, Αθήνα: Εκδόσεις ΔΙΟΝΙΚΟΣ.

Βασιλόπουλος, Σ. (2012). Η επαγγελματική εξουθένωση και η σχέση της με το κοινωνικό άγχος στους εκπαιδευτικούς της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Hellenic Journal of Psychology*, 9, 18-44.

Γκόλια, Α. & Κουστέλιος, Α. (2014). Ανάπτυξη Ερωτηματολογίου για την Μέτρηση της Επαγγελματικής Ικανοποίησης Εκπαιδευτικών. *Επιστήμες Αγωγής*, 2-3, 195-214.

Δημητριάδης, Δ. & Παπαδόπουλος, Δ. (2011). Η ανάπτυξη ενός εργαλείου μέτρησης της Επαγγελματικής Ικανοποίησης των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο ΕΚΤ, *Πρακτικά 6ου Διεθνούς Συνεδρίου για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 6, 741-752, Λουτράκι.

Δημητριάδης, Σ., Μπαντίκος Κ. & Παπαδόπουλος, Δ. (2012). Παράγοντες που επηρεάζουν την επαγγελματική ικανοποίηση ανδρών και γυναικών εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και μειώνουν το επαγγελματικό στρες. *Τα Εκπαιδευτικά*, 103-104, 29-39.

Εμμανουήλ, Σ. (2017). Πάνω από 15% των εργαζομένων στα όρια υψηλού κινδύνου. (Διαθέσιμο: https://m.naftemporiki.gr/story/1245932/pano-apo-15-ton-ergazomenon-sta-oria-upsilou-kindunou, προσπελάστηκε στις 18/3/2021).

Κάμτσιος, Σ. & Λώλης, Θ. (2016). Βιώνουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί την επαγγελματική εξουθένωση; ο ρόλος των δημογραφικών χαρακτηριστικών και των καθημερινών στρεσογόνων ερεθισμάτων. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 9(1), 40-87.

Κάντας, Α. (2009). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία: Κίνητρα, Επαγγελματική ικανοποίηση, ηγεσία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καρατάσιος, Γ. & Καραμήτρου, Α. (2008). Η διαμόρφωση θετικού κλίματος ως παράγοντας ποιότητας της εκπαιδευτικής μονάδας. *Πρακτικά διημερίδων*, Ίδρυμα Ευγενίδου, Αθήνα & Πολυτεχνική Σχολή ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Κερεντζής, Λ. (2015). Ορίζοντας την εργασιακή ικανοποίηση.(Διαθέσιμο: http://kerentzis.blogspot.com/2015/12/blog-post_30.html, προσπελάστηκε στις 8/3/2021).

Κοζιώρη, Κ. & Αλεξανδρόπουλος, Γ. (2020). Η επίδραση του σχολικού κλίματος στην επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 9(1), 35-57.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. & Ματσαγγούρας, Η. (2002). Δομή της επαγγελματικής αυτοαντίληψης και της επαγγελματικής ικανοποίησης εκπαιδευτικών Α/θμιας Εκπαίδευσης.(Διαθέσιμο:http://www.pee.gr/wpcontent/uploads/praktika_synedrion_files/e27_11_03/sin_ath/mer_c_th_en_iii/mpotsari_matasagoyras.htm, προσπελάστηκε στις 13/3/2021).

Οικονόμου, Κ. (2014). Ηλικία, φύλο, προϋπηρεσία, μέγεθος σχολικής μονάδας, συνοχή ομάδας, σχέση προϊσταμένου-υφισταμένου και συναισθηματική νοημοσύνη: ο ρόλος τους σε σχέση με το συναίσθημα και την ικανοποίηση στο επάγγελμα των εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 2(2), 87-103.

Παππά, Β. (2006). Το στρες των εκπαιδευτικών και οι παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική εξουθένωση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, 77, 135-142.

Πατσάλης, Χ. & Παπουτσάκη, Κ. (2016). Επαγγελματική ικανοποίηση των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στο παράδειγμα των εκπαιδευτικών της 9ης Περιφέρειας Σ.Σ. Π.Ε. Αττικής. *Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Πανελλήνιας Ένωσης Σχολικών Συμβούλων με θέμα «Προοπτικές για ένα σύγχρονο & δημοκρατικό σχολείο»*, 1, 784-786, Αθήνα.

Πολυχρόνη, Φ. & Αντωνίου, Α.Σ. (2006). Εργασιακό στρες και επαγγελματική εξουθένωση των Ελλήνων εκπαιδευτικών στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Στον συλλογιστικό τόμο Παπαηλιού, Χ. , Ξανθάκου, Ι. και Χατζηχρήστου, Σ., *Εκπαιδευτική Σχολική Ψυχολογία*, Αθήνα: Ατραπός, σελ. 161-186.

Σπυρομήτρος, Α. & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Σύνδρομο επαγγελματικής εξουθένωσης και επαγγελματικό άγχος των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: η περίπτωση της περιφέρειας δυτικής Θεσσαλονίκης. *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων*, 10(1), 142-186.

Τσάρας, Α., Παπαγιάννη, Μ., Παραλίκας, Θ., Φραδέλος, Ε., Λαχανά, Ε. & Παπαθανασίου, Ι. (2018). Σχέση επαγγελματικής ικανοποίησης και ψυχικής υγείας των εργαζομένων σε

υπηρεσίες υγειονομικής περίθαλψης και κοινωνικής πρόνοιας. *Ελληνικό Περιοδικό Νοσηλευτικής Επιστήμης*, 11(4), 38-47.

Τσούνης, Α. & Σαράφης, Π. (2016). Η έννοια της επαγγελματικής ικανοποίησης: θεωρητικές προσεγγίσεις και αποτελέσματα στην εργασιακή απόδοση. *Διεπιστημονική Φροντίδα Υγείας*, 8(2), 36-47.

Φλάμπουρας-Νιέτος, Η., Παπαβαγγέλη, Σ., Ζουρνατζή, Ε. και Κουστέλιος, Α. (2018). Επαγγελματική εξουθένωση εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 6(1), 50-64.

Φράγκος, Κ. (2013). Παράγοντες που Επηρεάζουν το Συναίσθημα και την Ικανοποίηση στην Εργασία των Ελλήνων Εκπαιδευτικών. *Επιστημονικό Εκπαιδευτικό Περιοδικό εκπ@ιδευτικός κύκλος*, 1(3), 1-13.

Έννοια και Αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας και Εκπαίδευση (ΔΟΠ)

Φιτσιάλου Αικατερίνη
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Υπουργείο Παδείας, Διεύθυνση ΠΕ Αχαίας
fitsialouaik@gmail.com

Περίληψη

Η συγγραφή της παρούσας εργασίας έγινε με σκοπό να παρουσιαστούν η φιλοσοφία και οι αρχές της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) και ο τρόπος πιθανής εφαρμογής της στην διοίκηση των σχολικών μονάδων, για τη διασφάλιση της ποιότητας του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου σε επίπεδο σχολικής μονάδας, θέμα μείζονος σημασίας για την εκπαίδευση τόσο στην Ελλάδα όσο και στο παγκόσμιο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι.

Λέξεις κλειδιά: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, Εκπαίδευση, Εκπαιδευτικές Μονάδες, Εκπαιδευτική αποκέντρωση

Εισαγωγή

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι μια νέα φιλοσοφία διοίκησης , μια νέα προσέγγιση στην επιστημονική σκέψη και πρακτική του μάνατζμεντ, η οποία έχει εφαρμογές και στη διοίκηση των σχολικών μονάδων (Πετρίδου, 2002, Πασιαρδής 2001, Κουτουζής, 1999). Αφορά τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών μονάδων, μέσω του στρατηγικού προγραμματισμού της δράσης της και έχει απώτερους σκοπούς την ικανοποίηση των αναγκών των πελατών. Σκοπός της εργασίας είναι να αναπτυχθούν οι έννοιες και οι γενικές αρχές της ΔΟΠ , να αναγνωρισθεί ο ρόλος, η σημασία της και ο τρόπος πιθανής εφαρμογής της στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς.

Διοίκηση ολικής Ποιότητας

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας είναι μία φιλοσοφία διοίκησης που περιέχει γενικές αρχές για τη θεμελιώδη κουλτούρα και τις πρακτικές ενός οργανισμού αφοσιωμένου στην πελατειακή ικανοποίηση με διαρκώς χαμηλότερο κόστος. Η βάση της ως φιλοσοφία, υπαγορεύει τη χρήση επιστημονικών μεθόδων και εργαλείων, ενώ βασίζεται σε αξίες εστιασμένες στο άτομο αλλά και στη δύναμη της ομαδικής δράσης. Τα τελευταία χρόνια οι περισσότερες κυβερνήσεις έχουν αντιληφθεί τη σπουδαιότητα της ποιότητας στην παροχή των υπηρεσιών, ενώ οι απαιτήσεις των πελατών αναφορικά με τις υπηρεσίες που τους παρέχονται μεταβάλλονται διαρκώς.

Οι περισσότερες από αυτές βασίζονται στην παραδοχή ότι η παροχή ποιοτικών υπηρεσιών οδηγεί στην ικανοποίηση των πολιτών, γεγονός το οποίο με τη σειρά του εξασφαλίζει την εμπιστοσύνη των πολιτών.

Πρόκειται δηλαδή για μία αλληλεπίδραση μεταξύ των παραγόντων της ποιότητας υπηρεσιών, της ικανοποίησης των πολιτών και της εμπιστοσύνης των τελευταίων προς την εκάστοτε κυβέρνηση (EGPA Conference, Potsdam, 2002).

Ο επίσημος ορισμός της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σύμφωνα πάντα με το πρότυπο ΕΛΟΤ ΕΝ ISO 8402 είναι ο εξής: «…(Η Δ.Ο.Π. είναι) τρόπος διοίκησης ενός οργανισμού εστιαζόμενος στην ποιότητα, ο οποίος βασίζεται στη συμμετοχή όλων των μελών του και στοχεύει στη μακροπρόθεσμη επιτυχία μέσω της ικανοποίησης του πελάτη και στην παροχή οφελών σε όλα τα μέλη του οργανισμού και στην κοινωνία…».(Βογιατζάκης, 2018)

Η διοίκηση ολικής ποιότητας περιέχει τρεις βασικές αρχές οι οποίες είναι : η δέσμευση, η γνώση και η συμμετοχή (Λογοθέτης, 1993).

Με τον όρο «δέσμευση» αναφέρεται στην υποχρέωση όλων των εργαζομένων να επιδιώκουν συνεχώς τη βελτίωση του προϊόντος ή της υπηρεσίας ώστε να ικανοποιήσουν τον εκάστοτε πελάτη.

Δεύτερη, αλλά εξίσου σημαντική αρχή, η γνώση, έχει ως αντικείμενο την κατάρτιση, την «επιστημονική» γνώση που θα πρέπει να έχουν όλοι οι εργαζόμενοι. Θα μπορούσαμε να την ορίσουμε και ως μια εξειδίκευση που υποχρεούται να έχει ένας εργαζόμενος για να ανταπεξέλθει στις απαιτήσεις της εργασίας του και για να αντιμετωπίζει και να προλαμβάνει τυχόν προβλήματα ή ελαττώματα που μπορεί να προκύψουν . Επιπλέον, θα πρέπει να αναφερθεί ότι για να επέλθει η γνώση, χρειάζεται και η κατάλληλη εκπαίδευση όλων.

Αξιόλογης σημασίας είναι και η τρίτη αρχή της διοίκησης ολικής ποιότητας που εστιάζει στην κοινωνική πλευρά της έννοιας της «συμμετοχής». Αναφέρεται στη συλλογικότητα και στο ομαδικό πνεύμα που θα πρέπει να διακατέχει όλους τους εργαζόμενους αφού θα πρέπει να κατανοήσουν ότι έχουν έναν κοινό στόχο για τον οποίο θα πρέπει να εργαστούν σκληρά και να συνεργαστούν βοηθώντας ο ένας τον άλλον. Θα μπορούσαμε να προσθέσουμε και κάποιες άλλες βασικές αρχές όπως είναι η εφαρμογή χωρίς παρεκκλίσεις αλλά και η υπευθυνότητα καθώς δεν θα μπορούσαμε να μιλήσουμε για πρόοδο και βελτίωση αν δεν υπάρχουν υπεύθυνοι άνθρωποι που να μπορούν να αντιμετωπίσουν τις εκάστοτε καταστάσεις που θα προκύψουν. Επίσης, η πρόληψη παίζει καθοριστικό ρόλο για να αποφύγουμε την περίπτωση της θεραπείας και τέλος, ο συνεχής έλεγχος καθώς και η ενημέρωση αυξάνουν την ανταγωνιστικότητα και οδηγούν στη συνεχή βελτίωση.

Διοίκηση ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (Δ.Ο.Π) στην Εκπαίδευση είναι ένα ανθρωποκεντρικό σύστημα διοίκησης που αποσκοπεί στη συνεχή βελτίωση των εκπαιδευτικών οργανισμών όλων των βαθμίδων της εκπαίδευσης και της πελατειακής ικανοποίησης, με συνεχώς χαμηλότερο κόστος. Αποτελεί μία καθολική συστημική προσέγγιση, η οποία λειτουργεί οριζοντίως μεταξύ λειτουργιών και τμημάτων, αφορά όλους ανεξαιρέτως τους εργαζομένους και τις σχέσεις τους στην οργανωσιακή διάρθρωση του εκπαιδευτικού οργανισμού, επεκτείνεται στα προηγούμενα στάδια της διαδικασίας παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών περιλαμβάνοντας τους προμηθευτές και στα επόμενα στάδια της παραγωγικής διαδικασίας τους εσωτερικούς και εξωτερικούς πελάτες και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον. (Ζωγόπουλος, 2011) Γενικότερα, η έννοια της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση θεωρείται ως μια φιλοσοφία, ένα σύνολο αρχών που αποτελούν τη βάση της συνεχούς βελτίωσης και περιλαμβάνει την εφαρμογή ποιοτικών μεθόδων με τη χρησιμοποίηση και αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού, με σκοπό τις αποτελεσματικότερες ή ποιοτικά ανώτερες παρεχόμενες υπηρεσίες. Η Ολική Ποιότητα δεν περιλαμβάνει μόνο το αποτέλεσμα, αλλά συγχρόνως περιλαμβάνει και την ποιότητα του ανθρώπινου δυναμικού, καθώς και την ποιότητα των διαδικασιών στην εκπαίδευση. «Ολική» σημαίνει ότι όλο το ανθρώπινο δυναμικό συμμετέχει στην προσπάθεια βελτίωσης της αποτελεσματικότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης. Αυτή η συμμετοχική προσπάθεια μπορεί να απεικονιστεί σαν μια αλυσίδα όπου ο κάθε εκπαιδευτικός ή η κάθε βαθμίδα της εκπαίδευσης παραλαμβάνει ένα έργο, συμβάλλει ο ίδιος με τη δική του προστιθέμενη αξία και το παραδίδει σε κάποιον άλλο ή στην επόμενη εκπαιδευτική βαθμίδα υπηρεσίες (Ζαβλανός, 1998).

Ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης, η Ολική Ποιότητα αποβλέπει σύμφωνα με το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο- Η ποιότητα στην Εκπαίδευση, σελ 31-35: (Μπρίνια Β, 2008)

1. Στην εκπλήρωση των προσδοκιών και των αναγκών των μαθητών.
2. Στη συνεχή βελτίωση των διαδικασιών.
3. Στην ανάθεση ευθυνών στους μαθητές.
4. Στην υιοθέτηση μεθόδων που οδηγούν στην αποτελεσματική και ποιοτική μάθηση.
5. Στην ομαδική εργασία.
6. Στη συμμετοχή όλων των ατόμων στη λειτουργία του εκπαιδευτικού οργανισμού.

Αρχές της διοίκησης ολικής ποιότητας στην εκπαίδευση

Η φιλοσοφία της Δ.Ο.Π. ποικίλλει από χώρα σε χώρα και από οργανισμό σε οργανισμό. Παρόλα αυτά οι βασικές αρχές της είναι ίδιες και εξίσου χρήσιμες όχι μόνο στο χώρο των επιχειρήσεων αλλά και των εκπαιδευτικών οργανισμών που επιδιώκουν τη βελτίωση. Τρεις είναι κυρίως οι βασικές αυτές αρχές (Ζαβλανός, 1998)

Η εστίαση στις ανάγκες της κοινωνίας

Η εκπαίδευση ως κοινωνική οργάνωση αποκτά το ανταγωνιστικό της πλεονέκτημα, όταν ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της κοινωνίας (γονείς, μαθητές, εκπαιδευτικούς) και οι απαιτήσεις αυτές γίνονται ακόμη πιο έντονες καθώς οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί επηρεάζονται από τη γρήγορη αλλαγή των κοινωνικοοικονομικών προτύπων. Δεν είναι δυνατόν οι εκπαιδευτικοί στόχοι και σκοποί να μη λαμβάνουν υπόψη τις σημαντικές οικονομικές και κοινωνικές αλλαγές και η ισορροπία μεταξύ εκπαίδευσης και κοινωνίας να μην είναι συνεχής και συνεπής στο κοινωνικό γίγνεσθαι. Κατ' αντιστοιχία της θεωρίας της Δ.Ο.Π. (T.Q.M.), μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί και η ευρύτερη κοινωνία αποτελούν τον «πελάτη» της εκπαίδευσης, και οι ενέργειες που απαιτούνται για να επιτευχθεί «η ικανοποίηση του πελάτη» αποτελούν τα καθημερινά καθήκοντα κάθε εκπαιδευτικού, έτσι ώστε ο «πελάτης» να τυγχάνει υψηλής ποιότητας υπηρεσιών, γι' αυτό και ο οργανισμός πρέπει να αλλάζει συνεχώς για να βεβαιώνεται ότι όντως αυτό συμβαίνει. Για το λόγο αυτό απαιτείται εκπαιδευτικό σύστημα που να μπορεί να παράγει υπηρεσίες υψηλών προδιαγραφών με αποτελεσματικό τρόπο. Επίσης, κατ' αντιστοίχιση της θεωρίας της Δ.Ο.Π. (T.Q.M.), ο εξωτερικός πελάτης είναι ο τελικός χρήστης του προϊόντος ή της υπηρεσίας, ο δε εσωτερικός πελάτης είναι το πρόσωπο ή η διοικητική μονάδα εργασίας η οποία παραλαμβάνει το προϊόν κάποιου άλλου μέσα στον ίδιο τον οργανισμό.

Συνεχής βελτίωση των διαδικασιών και των παρεχόμενων υπηρεσιών

Στη Διοίκηση Ολικής Ποιότητας πιστεύεται (Crosby, 1984) ότι μπορούμε να φθάσουμε στο αναβαθμισμένο αποτέλεσμα αν συνεχώς προσπαθούμε να το βελτιώσουμε. Η συνεχής βελτίωση πρέπει να εστιαστεί στη μείωση των μεταβολών των αποτελεσμάτων που παρέχονται από τις διαδικασίες. Αναφέρεται, επίσης, ότι η βελτίωση της ποιότητας επιτυγχάνεται αποτελεσματικότερα με την προσπάθεια αποφυγής των λαθών, παρά με τη διόρθωσή τους.

Η ποιότητα και η συνεχής βελτίωσή της μέσω των διαδικασιών, είναι το θεμέλιο της Δ.Ο.Π. (T.Q.M.) και βέβαια δεν έχει κανένα ιδιαίτερο περιεχόμενο, εκτός και αν ορισθεί με βάση τις ανάγκες και τις επιθυμίες του πελάτη (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικοί, κοινωνία). (Deming,1982) .

Πλήρης και ενεργός συμμετοχή του ανθρώπινου δυναμικού

Στις αρχές της Δ.Ο.Π. κατατάσσεται και η πλήρης συμμετοχή (Juran,1981) του ανθρώπινου δυναμικού που λαμβάνει μέρος στη διαδικασία βελτίωσης της ποιότητας, με στόχο όλοι να εκπληρώνουν το έργο τους βελτιώνοντας το τελικό αποτέλεσμα.

Η επιτυχία της συμμετοχής προϋποθέτει ότι: Όλοι γνωρίζουν και συνειδητοποιούν σε βάθος τις αξίες του αγαθού της μόρφωσης, την πολιτική και τους σκοπούς του οργανισμού.

Το ανθρώπινο δυναμικό πρέπει να διαθέτει τις απαραίτητες δεξιότητες, γνώσεις και ικανότητες να εκτελέσει το σκοπό του. Πρέπει να υπάρχει αμοιβαία συνείδηση και εμπιστοσύνη μεταξύ ανώτατης εκπαιδευτικής ηγεσίας και του ανθρώπινου εκπαιδευτικού παράγοντα και να δίνεται η δυνατότητα στον τελευταίο να συμμετέχει στο σχεδιασμό των διαδικασιών της ποιοτικής βελτίωσης.

Τα Τροποποιημένα Σημεία του Deming για τους Εκπαιδευτικούς Οργανισμούς

Ο Deming υπήρξε ο πρωτεργάτης της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας.

Για την εκπαίδευση ο κύκλος του Deming μεταφράζεται ως εξής (Kanji, 1996):

Σχεδιασμός (Plan):

Δηλαδή προσδιορισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Απαιτείται τεκμηρίωση και καθορισμός μετρήσιμων στόχων.

Υλοποίηση (Do):

Δηλαδή εκτέλεση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και συλλογή των πληροφοριών και των γνώσεων που απαιτούνται.

Έλεγχος (Check):

Δηλαδή ανάλυση των πληροφοριών σε κατάλληλο πλαίσιο.

Ενέργεια (Act):

Δηλαδή ανάληψη διορθωτικών ενεργειών, χρησιμοποιώντας τεχνικές και μεθόδους ποιότητας. Επίσης, εκτίμηση και υπολογισμός των μελλοντικών σχεδίων εκπαίδευσης. Στο τέλος κάθε κύκλου εκπαίδευσης, η εκπαιδευτική διαδικασία είτε τυποποιείται είτε οι εκπαιδευτικοί της στόχοι επαναπροσδιορίζονται και ο κύκλος συνεχίζεται. (Ζωγόπουλος, 2011)

Σύμφωνα με τον Deming, υπάρχουν 14 κύρια σημεία τα οποία οδηγούν στην ολική ποιότητα της εκπαίδευσης. Τα 14 αυτά σημεία στηρίζονται στη θεωρία της «βαθιάς γνώσης», κατά την οποία η μάθηση βασίζεται στη θεωρία, στον προγραμματισμό και στην πρόβλεψη και δεν έχει να κάνει μόνο με την εμπειρία (Πασιαρδής, 2001).

Συγκεκριμένα τα σημεία αυτά είναι:

1. Η συνεχής προσπάθεια βελτίωσης της διδασκαλίας των μαθητών ώστε οι απόφοιτοι να είναι ικανοί να ανταπεξέρχονται στον διεθνή ανταγωνισμό.
2. Η διοίκηση οφείλει να υιοθετήσει τη νέα φιλοσοφία.
3.Ανεξαρτοποίηση από τον έλεγχο. Επικέντρωση στη διαδικασία μάθησης και όχι στη διαδικασία αξιολόγησης των μαθητικών επιδόσεων,
4. Το κόστος να ελαχιστοποιηθεί και να ελαττωθούν οι αποτυχίες των μαθητών.
5. Η πρακτική της εκπαίδευσης να καθιερωθεί στην εργασία.
6. Η ηγεσία να καθίσταται αποτελεσματική με υποστήριξη και βοήθεια.
7. Η συνεργασία εκπαιδευτικών-μαθητών είναι αναγκαία και όχι απλή διοίκηση από τη μεριά του εκπαιδευτικού. (έλλειψη απειλών και καλλιέργεια φόβου)
8. Η συνεργασία εκπαιδευτικών-διευθυντών-γονέων και μαθητών είναι εξίσου σημαντική,
9. Η κατάργηση των μεθόδων που δεν είναι αποτελεσματικές και αποδοτικές.
10. Η κατάργηση εργασίας που δεν οδηγεί στη βελτίωση της ποιότητας της διδασκαλίας.
11. Η επιβράβευση μαθητών ώστε να βελτιώνονται συνεχώς και να έχουν κίνητρο να συνεχίσουν την προσπάθεια.
12. Συνεχής εκπαίδευση και προσπάθεια αυτοβελτίωσης για τον καθένα ξεχωριστά.
13. Συμμετοχή όλων των παραπάνω για τη λειτουργία του νέου μοντέλου φιλοσοφίας.
14. Η αποβολή του φόβου ότι κάτι δεν θα πετύχει.

Ο JJ Bonsnigl (2001) στο άρθρο του « Η ποιοτική επανάσταση στην Εκπαίδευση» περιγράφει εκείνες τις αρχές της ΔΟΠ που πιστεύει ότι έχουν τη μεγαλύτερη σημασία στην εκπαιδευτική μεταρρύθμιση. Αυτές είναι: οι συνεργατικές σχέσεις, η συνεχής βελτίωση και αυτοαξιολόγηση, ένα σύστημα συνεχούς διαδικασίας και ηγεσία.

Για την εφαρμογή της ΔΟΠ στο σχολείο ο Arcaro πρότεινε εστίαση σε πέντε χαρακτηριστικά που είναι: επίκεντρο ο πελάτης, η ολική συμμετοχή, η μέτρηση, η δέσμευση και η συνεχής βελτίωση (Supramono et al.,2014)

Κατά τον Τσιότρα (2002) η εφαρμογή της Δ.Ο.Π. στην εκπαίδευση μπορεί να λειτουργήσει σε τρία επίπεδα. Αρχικά, στο επίπεδο της διοίκησης ώστε να γίνει αποτελεσματικότερη με χαμηλό κόστος, στη συνέχεια στο επίπεδο της διδασκαλίας, στο οποίο η Δ.Ο.Π. με κατάλληλο εξοπλισμό και μέσα θα βελτιώσει την ποιότητα για τους μαθητές και τέλος, στο επίπεδο της εκπαιδευτικής διδασκαλίας ώστε να επιτευχθεί το τελικό αποτέλεσμα που είναι η μάθηση.

Βασικό χαρακτηριστικό της Δ.Ο.Π. είναι η επιδίωξη της ποιότητας μέσα από σαφείς και μετρήσιμους στόχους. Για να μπορέσει να επιτευχθεί αυτό, καθορίζονται εκ των προτέρων συγκεκριμένα μετρήσιμα χαρακτηριστικά ως δείκτες για την επίτευξη ή μη της επιθυμητής κάθε φορά βελτίωσης και ποιότητας. Οι δείκτες αυτοί, που μπορούν να χαρακτηριστούν ως δείκτες ποιότητας, μπορούν να συσχετιστούν με σημαντικούς εκπαιδευτικούς τομείς (πολιτικές και στρατηγικές εκπαίδευσης, βασικές διαδικασίες, βασικές οργανωτικές δομές, ανθρώπινο δυναμικό κτλ.) και να αποτυπώσουν κάθε φορά με μετρήσιμο τρόπο την πρόοδο ανάλογα με τις περιστάσεις. Το πλεονέκτημα των δεικτών είναι πως μπορούν εύκολα να παρουσιάσουν συγκριτικά την πορεία των εκπαιδευτικών προσπαθειών ώστε να διαγνωστεί αν επιτυγχάνονται ή όχι οι τιθέμενοι στόχοι (Ζωγόπουλος, 2011).

Επιπλέον, μέσα από την ανάγνωση των δεδομένων των δεικτών μπορούν να εξαχθούν ιδιαίτερα χρήσιμα συμπεράσματα για τις διάφορες δραστηριότητες που επιτελούνται εντός του σχολείου (Tribus, 1993).

Τέλος, οι δείκτες ποιότητας μπορούν να παρέχουν χρήσιμη ανατροφοδότηση πάνω στην πορεία των αναγκών των εμπλεκόμενων μερών και να χρησιμοποιηθούν για ενδεχόμενες μελλοντικές προσαρμογές ως προς τις μεθόδους και τις διαδικασίες που ακολουθούνται (Ζαβλανός, 2003).

Τα βασικότερα στοιχεία που συνθέτουν την ποιότητα της εκπαίδευσης, είναι:

• Σαφής διατύπωση γενικών σκοπών και ειδικών στόχων και σαφής διάκριση των δυο εννοιών για λόγους θεωρητικούς και πρακτικούς.

• Διατύπωση προγραμμάτων σπουδών σε συνάρτηση προς το συνολικό χρόνο του σχολείου και την αντιληπτική ικανότητα των παιδιών κατά ηλικία.

• Βιβλία διδάξιμα (επιστημονικά έγκυρα, γλωσσικά εύληπτα, συλλογιστικά δομημένα, ώστε και εσωτερική συνοχή να έχουν και την κρίση του μαθητή να καλλιεργούν).

• Υποδομή, οργάνωση, εφοδιασμός, λειτουργία σχολείων, ώστε να είναι πραγματοποιήσιμη η διαδικασία παιδαγωγικής επικοινωνίας διδασκόντων- διδασκομένων με όρους αξιοποίησης του χρόνου τους προς μαθησιακούς στόχους.

• Αποδοτική διδασκαλία με σαφή διάκριση ανάμεσα σε γνώσεις, δεξιότητες, που κρίνονται αναγκαίες ή χρήσιμες ή ευχάριστες.

• Παράλληλη ευαισθητοποίηση για αξίες ζωής / κοινωνίας, με σεβασμό στο δικαίωμα όλων για ελευθερία συνείδησης και έκφραση γνώμης.

• Μόνιμη φροντίδα για καλλιέργεια κριτικής ικανότητας σε όλους τους τομείς (γνώσεων, δεξιοτήτων, αξιολογικών θέσεων, επινοητικών προσπαθειών, σύνθεσης δεδομένων).

• Διαρκής αξιολόγηση όλων των παραγόντων και των μέσων της εκπαιδευτικής διαδικασίας με κύριο στόχο τη διαρκή βελτίωσή τους και προσαρμογή στις μεταβαλλόμενες ανάγκες ζωής και αντιλήψεις περί παιδείας του ανθρώπου.

• Συνολική επιδίωξη διαμόρφωσης και διατύπωσης μιας φιλοσοφίας ζωής όχι ως μαθήματος για εξετάσεις αλλά ως μεθόδου προσέγγισης των ποικίλων ζητημάτων της προσωπικής και της κοινωνικής δράσης.

• Προσεκτική επανεξέταση των σκοπών και στόχων και μεθόδων των ποικίλων εξετάσεων για: προαγωγή από επίπεδο σε επίπεδο και από τη μια βαθμίδα

εκπαίδευσης στην άλλη, χορήγηση τίτλου Γενικής Υποχρεωτικής Παιδείας για όλους, χορήγηση τίτλου πρόσβασης για ειδικές σπουδές στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση.

• Ακοίμητη προσπάθεια όλων των παραγόντων της εκπαιδευτικής πολιτικής για την προσφορά / έκφραση ίδιας αγάπης, ίσης φροντίδας και ίσων ευκαιριών για όλα τα παιδιά της κοινωνίας, σε σχολεία ίσης κοινωνικής υπόληψης.

• Σοβαρή και υπεύθυνη μελέτη όλων των προβλημάτων παιδείας από ειδικούς και υπεύθυνη ειδική αντιμετώπιση των προβλημάτων παιδείας σήμερα. (Βώρος, 2002).

Συμπεράσματα

Βασική επιδίωξη της Δ.Ο.Π είναι η βελτίωση της ποιότητας και κατ΄ επέκταση η ικανοποίηση του πελάτη με το πέρασμα του χρόνου. Αυτό συμβαίνει καθώς η συγκεκριμένη

μέθοδος «θέτει τον εκπαιδευτικό οργανισμό σε μια συνεχή διαδικασία αλλαγής και αυτομετασχηματισμού, βελτιώνει τις δυνατότητες όλων των εμπλεκομένων και βελτιστοποιεί όλες τις διαδικασίες και τις δραστηριότητες που αναπτύσσονται» (Αθανασούλα- Ρέππα, 1999).

Ουσιαστικά, πρόκειται για ένα σύστημα που προάγει τη συλλογικότητα, τη συνεργασία και τη συμμετοχή όλων στη λήψη των αποφάσεων.

Σκοπός της διαδικασίας δεν είναι να ικανοποιηθούν οι απαιτήσεις μόνο του εσωτερικού πελάτη (όποιου σχετίζεται με την εκπαιδευτική διαδικασία), αλλά και του εξωτερικού (όποιου είναι εκτός αλλά σχετίζονται με τα αποτελέσματα και ανήκουν στο ευρύτερο περιβάλλον). (Ραντίστα, 2016)

Η συμμετοχή όλων στη λήψη αποφάσεων είναι κάτι καινούριο για το εκπαιδευτικό σύστημα αφού η διοίκηση της εκπαίδευσης στην Ελλάδα έχει ένα συγκεντρωτικό χαρακτήρα που όλες οι αποφάσεις λαμβάνονται κεντρικά.

Για να εφαρμοστεί η ΔΟΠ στις εκπαιδευτικές μονάδες απαιτείται ένα αποκεντρωτικό σύστημα διοίκησης στο οποίο το σχολείο θα μπορεί να αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, να μεθοδεύει την προσπάθεια του και όταν διαπιστώνει την ανάγκη, να προβαίνει σε αναγκαίες αναθεωρήσεις, διατηρώντας όμως το κράτος το ρυθμιστικό του ρόλο, στο επίπεδο της σχολικής μονάδας.

Συμπερασματικά, για να θεωρήσουμε ότι έχει επιτευχθεί η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση θα πρέπει πρώτα από όλα η Διοίκηση και ο διευθυντής να φαίνονται σαν συνεργάτες όλων που θα παρακινούν και θα δίνουν κατευθύνσεις αλλά και θα εμψυχώνουν και θα επικροτούν τις προσπάθειες όλων.

Ένα σύστημα στο οποίο οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να λάβουν μέρος στη λήψη

αποφάσεων, όπως για παράδειγμα στα αναλυτικά προγράμματα και στις μεθόδους διδασκαλίας, λαμβάνοντας υπόψη την ιδιαιτερότητα της εκπαιδευτικής μονάδας και των μαθητών τους και θεωρώντας την σαν αυτόνομη μονάδα, όπου εκπαιδευτικοί, διευθυντές, προϊστάμενοι θα μπορούν να σχεδιάζουν, να προγραμματίζουν, να εκτελούν, να ελέγχουν, να επαναξιολογούν και να επανασχεδιάζουν.

Οι μαθητές θα πρέπει να αξιολογούνται συχνά, σε τακτά χρονικά διαστήματα, ώστε να γίνεται σύγκριση των προηγούμενων αξιολογήσεων για να φαίνεται η βελτίωση. Τα μέσα αξιολόγησης θα πρέπει να προσαρμόζονται και στις ανάγκες των μαθητών και αν δε λειτουργούν σωστά, να αντικαθίστανται με άλλα.

Αξίζει να αναφερθεί και η σημασία της συνεργασίας με τους γονείς καθώς θα πρέπει να ενημερώνονται για την πρόοδο των παιδιών, να ενδιαφέρονται για τη βελτίωσή τους αλλά και να εμπιστεύονται τον εκπαιδευτικό, με τον οποίο θα ήταν καλό να μπορούν να συνεργάζονται. (Μαυρογιώργος, 1999)

Επίσης χρειάζεται συνεχής βελτίωση των ικανοτήτων και προσόντων των εκπαιδευτικών και διερεύνηση του ρόλου τους ως σχεδιαστών, διαμορφωτών και προωθητών της μάθησης.

Επίσης προτείνεται ανάπτυξη της δια βίου επαγγελματικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών με έμφαση στα μεταβαλλόμενα περιεχόμενα των γνωστικών αντικειμένων τους.

Τέλος μελέτη του τρόπου σύνδεσης της επιμόρφωσης με τη σχολική πράξη με τη βελτίωση της μάθησης και του μορφωτικού περιβάλλοντος των σχολείων.

(Δαλάκα, 2011).

Αναφορές

Arcaro, J.S.(1995). *Quality in Education. An implementation Handbook*, p.6, St Lucie Press, Delray Beach, Florida.

Bonstingl, J.J. (2001). *Schools of Quality*, California Corwin Press Inc.

Deming W.E. (1982). *Quality Productivity and Competitive Position*, MIT Center of Advanced Engi¬neering Study, Cambridge, M.A., 1p.174.

Crosby P. B. (1984). *Quality without Tears*, McGraw-Hill, New York, p.57.

Deming W.E. (1993. *The New Economies for Industry*, Government, Education, Cambridge, M.A.: MIT Center for Advanced Engineering Study, p.118.

EGPA Conference, Potsdam (2002) *Quality, satisfaction and trust in government. Building bridges between citizens and public administration*,pp.1-3. Germany.

Juran J. M. (1981). *Management of Quality*, 4th ed, Juran Institute Wilton, CT, pp. 156-160.

Kanji, G.K. (1996). *Quality learning. Total Quality Management*, Vol. 7, p.150,Journals Oxford Ltd.

Supramono, Lasarat S.P. (2014). *Total quality school characteristies:Studies in Private and state Elementary Schools.* Researcher World-Journal of Arts, science&Commerce v(1). p 77-85.

Tribus, M. (1993). *Quality management in education*. The Journal for Quality and Participation, 16(1), 12.

Βογιατζάκης Δ.(2018). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ) στην Εκπαίδευση-Διερεύνηση παραγόντων ποιότητας σε εκπαιδευτικές μονάδες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*, Διπλωματικήεργασία,ΕΑΠ, Πάτρα,(Διαθέσιμο: https://apothesis.eap.gr/handle/repo/39651)

Βώρος, Φ. (2002). *Ποιότητα εκπαίδευσης*. Τα εκπαιδευτικά, τεύχος 69-70, σ. 65-70.

Δαλάκα,Ε. (2011). *Δημόσια Διοίκηση Ολικής Ποιότητας και Διοίκηση της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης,* Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, οικονομικών και κοινωνικώνεπιστημών,Θεσσαλονίκη,(Διαθέσιμο:https://dspace.lib.uom.gr/handle/2159/14375)

Ζαβλανός, Μ. (1998). *Μάνατζμεντ*, Έλλην, Αθήνα.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η ολική ποιότητα στην εκπαίδευση*, Εκδόσεις Σταμούλης, Αθήνα

Ζωγόπουλος Ε.(2011). *Ολική Ποιότητα και Εκπαίδευση*. Περιοδικό: Τα εκπαιδευτικά, (www.taekpaideutika.gr), τεύχος 97-98. Ιανουάριος-Ιούνιος 2011,σσ. 66-84. ISSN 1792-7102. ISSN 1792-7102.

Ζωγόπουλος, Ε. (2011*). Ανάλυση Παραγόντων και Κριτηρίων και Υλοποίηση Μοντέλου Βελτίωσης Ολικής Ποιότητας στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση*, Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Κουτούζης, Μ., Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ. & Νιτσόπουλος, Β. (1999). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων - Εκπαιδευτική διοίκηση και πολιτική*, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Κουτουζής,Μ., Κόκκος Αλ., (1999). *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική,* Ε.Α.Π. ,Πάτρα.

Λογοθέτης Ν. (1993). *Μάνατζμεντ ολικής ποιότητας, από τον Deming στον Ta-guchi και το SPC*, Αθήνα.

Μπρίνια Β.(2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων και Εκπαίδευσης*, Εκδόσεις Σταμούλη, Αθήνα.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο(2008*) Η ποιότητα στην Εκπαίδευση, Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης,* Αθήνα.

Πασιαρδής Π. (2001). *Μοντέλα διοίκησης της εκπαίδευσης,* Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Πετρίδου, Ε.(2002). Διοίκηση της ποιότητας στην Εκπαίδευση, Διοικητική Ενημέρωση, τχ 22.

Ραντίστα, Μ.(2016). Διοίκηση Ολικής ποιότητας στην Εκπαίδευση, Διπλωματική εργασία, Τα Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου ,(Διαθέσιμο:http://amitos.library.uop.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/3137/%CE%94.%CE%9F.%CE%A0.pdf?sequence=1&isAllowed=y 20160)

Ρέππα –Αθανασούλα, Α. (1999). *Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης,* Πάτρα Ε.Α.Π.

Τσιότρας, Γ.Δ.(2002*).* *Βελτίωση Ποιότητας*, Εκδόσεις: Ε.Μπένου, Θεσσαλονίκη.

Οι οικονομικοί προϋπολογισμοί της ιδιωτικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα κατά την διάρκεια της Πανδημίας του Covid-19

Πετσάβας Παύλος
Υπ. Διδάκτορας, Παιδαγωγικό Β/θμιας Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ
pavlospeb@gmail.com

Ζαχαράτου Παναγιώτα
Εκπαιδευτικός-Οικονομολόγος, Β/θμια Δ/νση Εκπ/σης Πιερίας,
pzacharatou@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των επιπτώσεων της πανδημίας του Covid-19 αναφορικά με τις διαφορές στην κατάρτιση των οικονομικών προϋπολογισμών στην ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Ως αποτέλεσμα της ανάγκης περιορισμού της πανδημίας οι σχολικές μονάδες διέκοψαν τη λειτουργίας τους και σε ελάχιστο χρόνο έπρεπε να ενσωματώσουν την εξ αποστάσεως διδασκαλία. Η αναγκαία αυτή οργανωσιακή αλλαγή επέφερε ταυτόχρονη αναπροσαρμογή των οικονομικών προϋπολογισμών που αποτέλεσαν και το αντικείμενο της συγκεκριμένης έρευνας. Ως ερευνητική στρατηγική χρησιμοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα με τη βοήθεια του μεθοδολογικού εργαλείου της παρατήρησης. Το δείγμα αποτέλεσαν 10 ιδιωτικά σχολεία της Περιφέρειας της κεντρικής Μακεδονίας. Τα αποτελέσματα έδειξαν πως αν και οι προϋπολογισμοί των ιδιωτικών εκπαιδευτικών οργανισμών παρέμειναν στο ίδιο επίπεδο, υπήρξε μία μεταφορά στα κέντρα κόστους του εκπαιδευτικού σχεδιασμού με ξεκάθαρη μετακίνηση στις επενδύσεις σχετικά με την πληροφορική ώστε να ανταπεξέλθουν στις συνθήκες της πανδημίας.

Λέξεις κλειδιά: Σχολικός Προϋπολογισμός, Οικονομική Πληροφορία, Πολιτική & Στρατηγική Εκπαιδευτικών Μονάδων

Εισαγωγή

Στις 12 Μαρτίου, 2020 το κρούσμα «μηδέν» του Covid19 στην Ελλάδα σηματοδότησε την αρχή μιας νέας καθημερινότητας με αβέβαιες συνθήκες για τον εργασιακό τομέα. Επιχειρήσεις και οργανισμοί έπρεπε σε ελάχιστο χρόνο να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα και να ενσωματώσουν την εξ αποστάσεως εργασία. Μεγάλη πίεση προς αυτή τη κατεύθυνση έλαβαν οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί, οι οποίοι έπρεπε εκτός της οργάνωσης για απομακρυσμένη εργασία να σχεδιάσουν, να προγραμματίσουν και να υλοποιήσουν την εξ αποστάσεως εκπαιδευτική διαδικασία. Η αναγκαία αυτή οργανωσιακή αλλαγή απαίτησε άμεσες τροποποιήσεις στην τυπική οργάνωση των εκπαιδευτικών μονάδων. Αυτό σημαίνει και ταυτόχρονη αναπροσαρμογή των οικονομικού προϋπολογισμού. Έτσι λοιπόν η οργάνωση εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, η τηλεργασία και οι νέοι μέθοδοι επικοινωνίας έπρεπε να ενσωματωθούν άμεσα προκειμένου η εκπαιδευτική διαδικασία να συνεχίσει να λειτουργεί στο ίδιο επίπεδο αποτελεσματικότητας.

Η νέα μορφή εκπαιδευτικής διοίκησης

Οι σχολικοί οργανισμοί ήταν αυτοί που επλήγησαν πρώτοι από την πανδημία και οδηγήθηκαν στην ταχύτερη και απαιτητικότερη μεταρρύθμιση που είχε υποστεί η εκπαιδευτική διαδικασία μέχρι σήμερα. Η γρήγορη εξάπλωση της πανδημίας ανάγκασε τα σχολεία να αντιδράσουν ταχύτατα και επαρκώς σε πολυ-επίπεδα απαιτήσεις όπως χαρακτηριστικά επισημαίνουν οι Brammer και Clark (2020) ασκήθηκαν πιέσεις στα συστήματα διασφάλισης ποιότητας της εκπαίδευσης, αύξηση φόρτου εργασίας για τους

εκπαιδευτικούς και τα στελέχη εκπαίδευσης, αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας και προσαρμογές σε νέες μορφές αξιολόγησης.

Όπως είναι γνωστό, η ηγεσία κάθε εκπαιδευτικής μονάδας επικεντρώνεται πάντα στο διευθυντή (Leithwood et al., 2020) αλλά τελικά πόσο έτοιμοι ήταν οι σχολικοί ηγέτες που από τη μία είχαν καθόλου ή ελάχιστη εκπαίδευση στην ηγεσία κρίσεων και από την άλλη καλούνταν να αντιμετωπίσουν μια κρίση αυτού του βεληνεκούς (McLeod & Dulsky, 2021); Υπό αυτή την οπτική οι ηγέτες θα έπρεπε να διαθέτουν ικανότητες τέτοιες ώστε να οδηγήσουν τον οργανισμό στην ανάκαμψη μέσα από διάφορες φάσεις της κρίσης (Burnett, 2002). Ωστόσο αυτό που διαφοροποιεί τους ηγέτες από τα διοικητικά στελέχη «το όραμα» στις κρίσεις δοκιμάζεται και τελικά δεν επιβιώνει (Petriglieri, 2020) αφού ο στόχος μετατοπίζεται σε ένα άλλο επίπεδο. Είναι οξύμωρο πως ενώ η διαχείριση ενός οργανισμού δεν απαιτεί οπωσδήποτε έναν ηγέτη το αντίθετο συμβαίνει στη διαχείριση κρίσεων. Δεν είναι απίθανο, ωστόσο, μέσα από μια τέτοια κατάσταση να αναδειχθούν οι πραγματικοί ηγέτες. Αυτοί που θα κινητοποιήσουν τον οργανισμό προς μια σαφή πορεία μέσα από αντίξοες συνθήκες, αυτοί καλούνται να λάβουν αποφάσεις μετά από γρήγορη επεξεργασία των διαθέσιμων πληροφοριών, να ανταποκριθούν άμεσα εξουσιοδοτώντας άλλους να ανακαλύψουν και να εφαρμόσουν λύσεις (D' Auria & De Smet, 2020).

Σε περίοδο κρίσης που διαφαίνονται τα δυνατά και τα αδύνατα σημεία όχι μόνο στη συμπεριφορά αλλά και στην πνευματική και ψυχολογική λειτουργία των ανθρώπων η αποτελεσματικότητα διαχείρισής της θα εξαρτηθεί αφενός από τα χαρακτηριστικά του ηγέτη και αφετέρου από την ικανότητά του να δημιουργεί ομάδες.

Την εφαρμογή όλων των παραπάνω κλήθηκε να αντιμετωπίσει η ηγεσία κάθε εκπαιδευτικής μονάδας, η οποία επικεντρώνεται πάντα στο διευθυντή (Leithwood et al., 2020). Ξαφνικά άλλαξε ο τρόπος διοίκησης και οι διευθυντές έπρεπε να οργανώνουν, να προγραμματίζουν, να ελέγχουν και να λαμβάνουν αποφάσεις από τον προσωπικό τους υπολογιστή. Έτσι, αναδύθηκε μία νέα μορφή ηγεσίας: ο απομακρυσμένος σχολικός ηγέτης (Harris, 2020). Ο νέος διευθυντής έπρεπε να λάβει προσεκτικές αποφάσεις σχετικά με το πώς να εξυπηρετήσει καλύτερα τα μέλη της σχολικής μονάδας, να διατηρήσει την εμπιστοσύνη και να διανείμει την εξουσία μέσα από την εικονική επικοινωνία (Netolicky, 2020).

Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί προκειμένου να συνεχίσουν να λειτουργούν διαφοροποίησαν πολλές από τις διαδικασίες τους. Όπως χαρακτηριστικά διατυπώνει ο Karalis (2020), η αλλαγή στο πρόγραμμα των μαθημάτων, η διαθεσιμότητα των εκπαιδευτικών και η ευελιξία στο πρόγραμμα σπουδών είναι τα βασικά χαρακτηριστικά αυτής της προσαρμογής. Επίσης αναφέρει πως το τυπικό σύστημα εκπαίδευσης ενσωματώνει βασικές αρχές της μη τυπικής εκπαίδευσης που δεν μοιάζουν με το καθιερωμένο τρόπο εκπαίδευσης που γνωρίζαμε.

Η αξιοποίηση της οικονομικής πληροφορίας στην εκπαίδευση

Η χρηματοοικονομική πληροφόρηση (financial information) που λαμβάνει κάθε οργανισμός αποτελεί βάση αξιολόγησης για την λήψη αποφάσεων (Sanyal, 1997). Οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί και ιδιαίτερα μία ιδιωτική εκπαιδευτική μονάδα, η οποία πραγματεύεται στην παρούσα μελέτη, στηρίζεται στην χρηματοοικονομική πληροφορία που λαμβάνει προκειμένου να καταρτίσει την εσωτερική στρατηγική και πολιτική της. Κάθε απόφαση για μία εκπαιδευτική μονάδα δημιουργεί κόστη σε κάθε της δραστηριότητα είτε αυτή είναι εκπαιδευτικής ή παιδαγωγικής ή και διοικητικής φύσεως. Επομένως, παράγει και αποτυπώνει λογιστικές κινήσεις, οι οποίες επηρεάζουν την χρηματοοικονομική κατάσταση (αποτέλεσμα χρήσεως Κ-Ζ) του εκπαιδευτικού οργανισμού. Το αποτέλεσμα που δημιουργείται (κέρδος ή ζημία) λαμβάνεται υπόψη από την Διοίκηση προκειμένου να καταρτίζει το σχέδιο δράσης της. Την τελευταία πενταετία έχει ξεκινήσει διάλογος προς την βελτίωση της ποιότητας των οικονομικών καταστάσεων αφού αποτελούν την πηγή για κάθε λήψη απόφασης ενός οργανισμού. (Ngigi, 2019).

Την αξιοποίηση των χρηματοοικονομικών πληροφοριών δεν πραγματεύεται μόνο η Διοίκηση αλλά και άλλες ομάδες συμφερόντων που συναλλάσσονται τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον του εκπαιδευτικού οργανισμού. Αναλυτικότερα, οι ομάδες διαχωρίζονται σε δύο μεγάλες κατηγορίες (Γεωργόπουλος, 2014):

1. Στους εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού λαμβάνοντες αποφάσεις (internal decision makers) όπως διευθυντές, στελέχη, εκπαιδευτικοί, εκπαιδευόμενοι κτλ.
2. Στους εκτός του εκπαιδευτικού οργανισμού λαμβάνοντες αποφάσεις (external decision makers) όπως προμηθευτές, τράπεζες , δημόσιο κτλ.

Η χρηματοοικονομικές πληροφορίες απευθύνονται πρωταρχικά στους εκτός του οργανισμού λαμβάνοντες αποφάσεις αφού οι εντός του εκπαιδευτικού οργανισμού έχουν πρόσβαση εκ φύσεως στα οικονομικά δεδομένα του οργανισμού. Η ανάλυση των χρηματοοικονομικών καταστάσεων (analysis of financial statement) γίνεται με σκοπό την ποσοτική αλλά και ποιοτική εξαγωγή της πληροφορίας που εσωκλείεται μέσα στις καταστάσεις. Η ανάλυση αφορά προηγούμενα αποτελέσματα, την παρούσα κατάσταση και την πρόβλεψη για μελλοντικές δυνατότητες της εκπαιδευτικής μονάδας προκειμένου να συντάξει την πολιτική και στρατηγική της.

Παρακάτω αναλύεται η χρησιμότητα της οικονομικής πληροφορίας από κάθε ομάδα συμφερόντων ξεχωριστά (Συρούνης, 2014) :

i. Ομάδα Διοίκησης : Η αξιοποίηση της χρηματοοικονομικής πληροφορίας από την διοίκηση του εκπαιδευτικού οργανισμού γίνεται με σκοπό την άρτια διαχείριση των οικονομικών αποθεμάτων, προκειμένου να ακολουθήσει στην στρατηγική και πολιτική που χάραξε κατά την κατάρτιση των στόχων της. Τα οικονομικά αποτελέσματα που λαμβάνει οριοθετούν τις αποφάσεις της και πολλές φορές την εμποδίζουν στην υλοποίηση αυτών. Με την χρήση της πληροφορίας αυτής, η Διοίκηση αναπροσαρμόζει πολλές φορές τα σχέδια δράσης της.

ii. Ομάδα Εκπαιδευτικών : Οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν την χρηματοοικονομική πληροφορία για την προσωπική τους ασφάλεια επί της εργασίας τους καθώς και για τις δαπάνες που τους επιτρέπονται να πραγματοποιούν κατά την παιδαγωγική και εκπαιδευτική πράξη. Επίσης, τους δίνεται η δυνατότητα για επαναδιαπραγμάτευση των ορών σύμβασής τους με την Διοίκηση της Εκπαιδευτικής Μονάδας.

iii. Ομάδα Συνεργατών : Η οικονομική πληροφορία που λαμβάνουν οι συνεργάτες έχει να κάνει με τον βαθμό επισφάλειας απέναντι στην Εκπαιδευτική Μονάδα και την επαναδιαπραγμάτευση των ορών συνεργασίας.

iv. Ομάδα προμηθευτών: Οι προμηθευτές λαμβάνουν την οικονομική πληροφορία προκειμένου να συνάπτουν συμβάσεις συνεργασίας και προμήθειας υλικών και υπηρεσιών που αναζητά η εκπαιδευτική μονάδα.

v. Ομάδα εκπαιδευόμενων/ γονέων-κηδεμόνων: Η χρηματοοικονομική πληροφορία για τους εκπαιδευόμενους και τους γονείς είναι σημαντική καθώς είναι οι βασικοί πελάτες της Εκπαιδευτικής Μονάδας, καθώς αποζητούν την υψηλότερη προσφερόμενη ποιότητα των εκπαιδευτικών υπηρεσιών σε συνδυασμό με το χαμηλότερο δυνατό κόστος για τις οικογένειες.

vi. Κοινωνία: Η κοινωνία ενδιαφέρεται έμμεσα για την οικονομική πληροφορία και για το πόσο η Εκπαιδευτική Μονάδα συμβάλλει στο ευρύτερο κοινωνικό έργο μέσα από δράσεις και ενέργειες. Επιπρόσθετα, η κοινωνία ενδιαφέρεται μέσω των κρατικών μηχανισμών για την απόδοση νόμιμων φόρων-τελών της Εκπαιδευτικής Μονάδας στο Κράτος.

Η αναπροσαρμογή των προϋπολογισμών κατά την διάρκεια της Πανδημίας

Η υγειονομική κρίση που ακολουθήθηκε από περιορισμό της κινητικότητας και κλείσιμο ολόκληρων κλάδων τελικά έμελλε να μετατραπεί σε οικονομική επιβαρύνοντας τις κοινωνίες μακροπρόθεσμα (OECD, 2020). Ως αποτέλεσμα και οι ιδιωτικές σχολικές μονάδες δεν μπόρεσαν να διαφοροποιηθούν, ακολούθησαν το γενικό lock down και διέκοψαν τη

λειτουργία τους. Το γεγονός αυτό έβαλε σε κίνδυνο τον αρχικό προγραμματισμό τους ο οποίος προσδιορίζει τις πηγές τους σε όρους ανθρώπινου δυναμικού, κατανομής χρόνου διδασκαλίας και υλικών που θα χρησιμοποιηθούν (Wagithunu et al., 2014). Τα έσοδα των ιδιωτικών σχολικών μονάδων μειώθηκαν εφόσον σύμφωνα με την απόφαση 1217 (τεύχος Β΄)/08.04.2020 «οι υπηρεσίες που δεν παρέχονται, δεν χρεώνονται για το διάστημα που διαρκεί η απαγόρευση της εκπαιδευτικής λειτουργίας με φυσική παρουσία και άρα δεν υπάρχει υποχρέωση καταβολής των αντίστοιχων ποσών από τους υπόχρεους». Επιπροσθέτως πιέσεις ασκήθηκαν και από τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων προς την κατεύθυνση της μείωσης/αναπροσαρμογής των διδάκτρων εφόσον θεωρητικά η εξ αποστάσεως διδασκαλία δεν ισοδυναμεί με τη φυσική, αν και νομοθετικά αυτό επαφίεται στην κρίση των επιχειρήσεων.

Ωστόσο δεν πρέπει να ξεφεύγει από την προσοχή μας ότι οι ιδιωτικές σχολικές μονάδες συνήθως διαθέτουν όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης από το νηπιαγωγείο μέχρι το λύκειο και ως εκ τούτου η μείωση των εσόδων από τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση ενδεχομένως να αντισταθμίστηκε μερικώς από τη διατήρηση των εσόδων από τις άλλες βαθμίδες που παρέμειναν λειτουργικές.

Κι ενώ η πανδημία λειτούργησε καταστροφικά για την ιδιωτική εκπαίδευση σε κάποιες χώρες οι κυβερνήσεις λειτούργησαν ως κράτη πρόνοιας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα η κυβέρνηση του Ηνωμένου Βασιλείου που από τον Απρίλιο του 2020, παρέχει πρόσθετη χρηματοδότηση για τα επιπλέον κόστη που σχετίζονται με τον κορωνοϊό όπως η παραμονή των σχολείων ανοιχτών για κάποιες ομάδες μαθητών, δαπάνες απολύμανσης σε περίπτωση υποψίας κρούσματος κ.ά. (OECD, 2020). Αλλά και η Ιταλία ανακοίνωσε νέα μέτρα χρηματοδότησης σε επίπεδο σχολείου ως απάντηση στην πανδημική κρίση. Εκτός από την οικονομική ενίσχυση που στόχο είχε την κάλυψη ειδικών υπηρεσιών, εξοπλισμού ασφαλείας και υλικών καθαρισμού εγκρίθηκαν πρόσθετοι οικονομικοί πόροι για την πρόσληψη νέων εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Schleicher, 2020).

Η οικονομική πληροφορία σε μία εκπαιδευτική μονάδα είναι αυτή που θα διευκολύνει τη λήψη αποφάσεων, την αποτελεσματική κατανομή των διαθέσιμων πόρων και τη χάραξη της κατάλληλης πολιτικής και στρατηγικής που αυτή θα ακολουθήσει. Σύμφωνα με τον Suyntna (2012) σημαντικό μέρος του κόστους της εκπαίδευσης αποτελεί ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός, ο οποίος κατά την διάρκεια του Covid-19 έπρεπε να αναδομηθεί. Για τον λόγο αυτό, τα σχολεία διέκοψαν την λειτουργία τους προκειμένου να αναδιοργανωθούν (Zhao, 2020). Σύμφωνα με τον Napitopulu (2020), η ιδιωτική εκπαίδευση δεν μπόρεσε να διαχειριστεί σωστά καθώς δεν είχε τις σωστές συμβουλές και στρατηγικές για την αντιμετώπιση της πανδημίας. Η λήψη αποφάσεων για κάθε εκπαιδευτική μονάδα βασίζεται στην διαχείριση οικονομικών πόρων που διαθέτει (Sanyal & Martin, 1998). Έτσι λοιπόν, ο εκπαιδευτικός προγραμματισμός απαιτεί έναν σύγχρονο προϋπολογισμό που θα δεσμεύει κεφάλαια στα προγράμματα και projects που απαιτούνται κατά την διαδικασία του σχεδιασμού (Starling, 1982).

Επιπρόσθετα, αποτελεσματικός θεωρείται ο εκπαιδευτικός οργανισμός που πετυχαίνει υψηλές επιδόσεις στους εκπαιδευομένους ως αντανάκλαση της αποτελεσματικής διοίκησης, της ξεκάθαρης διατύπωσης στόχων και τον καταμερισμό των οικονομικών πόρων (Scheerens, 2000). Σύμφωνα με το Ngigi (2019), τα τελευταία χρόνια έχει ξεκινήσει διάλογος προς τη βελτίωση της ποιότητας των οικονομικών καταστάσεων αφού αποτελούν την πηγή για κάθε είδους αποφάσεων ενός οργανισμού και σχετίζονται με την απόδοση της σχολικής μονάδας.

Κλείνοντας, η αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διαχείρισης των εκπαιδευτικών πόρων βασίζεται (Argadinata & Supriyanto, 2020): α) στην αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας που σχετίζεται με το πρόβλημα, β) στην εξέταση των αποτελεσμάτων, γ) στη συσχέτιση της αναμενόμενης ποιότητας. μεταξύ προσφοράς και

ζήτησης εκπαιδευτικών πόρων και επίτευξης στόχων. Η Διοίκηση πληροί τις αρχές της αποτελεσματικής χρηματοδότησης όταν διεξάγονται δραστηριότητες για τη ρύθμιση του κόστους δραστηριότητας στο πλαίσιο ποιοτικών αποτελεσμάτων για την επίτευξη στόχων σύμφωνα με τα καθορισμένα σχέδια. Έτσι μπορεί να συναχθεί το συμπέρασμα ότι η σχέση κόστους-αποτελεσματικότητας είναι η ικανότητα επίτευξης χρηματοδοτικών στόχων (Argadinata & Supriyanto, 2020).

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση του τρόπου αντιμετώπισης των επιπτώσεων της πανδημίας του Covid-19 στην ιδιωτική εκπαίδευση στην Ελλάδα. Για να διαπιστωθούν οι πολιτικές που ακολούθησαν οι μονάδες εξετάστηκαν οι κινήσεις των λογιστικών κωδικών των εκπαιδευτικών οργανισμών στη διάρκεια δύο ετών. Η συλλογή στοιχείων πραγματοποιήθηκε με την παρατήρηση στο λογιστήριο δέκα ιδιωτικών σχολείων. Με αυτόν τον τρόπο, συλλέχθηκαν τα οικονομικά δεδομένα ώστε να διαπιστωθούν οι οικονομικές απεικονίσεις της πολιτικής που ακολούθησε η εκάστοτε εκπαιδευτική μονάδα. Προκειμένου να γίνει ξεκάθαρη η πολιτική που ακολουθήθηκε κατά την διάρκεια της πανδημίας του Covid-19 εξετάστηκαν οι οικονομικές πληροφορίες τόσο για το τρέχων οικονομικό έτος όσο και το προηγούμενο. Τέλος, ακολούθησε συγκριτική ανάλυση των οικονομικών καταστάσεων των δυο τελευταίων ετών, όπου φάνηκαν και τα αποτελέσματα.

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για τη σύγχρονη εποχή της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Ανάμεσα στα πιο σημαντικά ευρήματα είναι πως ενώ η πληροφορική και οι νέες τεχνολογίες θα έπρεπε ήδη να θεωρούνται κατακτήσεις του σύγχρονου σχολείου, αυτό τελικά δεν έχει επιτευχθεί μέχρι τώρα.

Η έρευνα έδειξε πως 8 στα 10 σχολεία δεν ήταν έτοιμα να υποδεχτούν την πανδημία αν και στο σύνολό τους προσέφεραν υπηρεσίες τηλεκπαίδευσης κυρίως εξαιτίας του φόβου να μην καταβληθούν τα δίδακτρα εφόσον δινόταν στους γονείς αυτή η δυνατότητα. Η εφαρμογή της τηλεκπαίδευσης επέφερε αύξηση έως και 200% σε λογιστικούς κωδικούς που αφορούσαν επενδύσεις στην πληροφορική, στην ασφάλεια (firewalls), σε συστήματα για αγορά softwares, σε αγορές ηλεκτρονικών υπολογιστών για τα στελέχη εκπαίδευσης, προμήθειες ψηφιακών εργαλείων τηλεκπαίδευσης, έξοδα για μεταφόρτωση δεδομένων στο cloud και για αναβαθμίσεις δικτύου και τηλεπικοινωνιών. Από την άλλη πλευρά αντίστοιχη μείωση παρατηρήθηκε σε έξοδα για περιβαλλοντικές οργανώσεις, πολιτιστικές εκδηλώσεις, εκδρομές και έξοδα για πειράματα. Από τα παραπάνω φαίνεται πως αν και οι προϋπολογισμοί των σχολικών μονάδων παρέμειναν στο ίδιο επίπεδο, υπάρχει μία μεταφορά στα κέντρα κόστους του εκπαιδευτικού σχεδιασμού με ξεκάθαρη μετακίνηση στις επενδύσεις για την πληροφορική.

Το 60% των σχολείων παρουσίασε σταθερό ύψος δαπανών για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών τους. Η ανάπτυξη των εργαζομένων αποτελεί επένδυση για κάθε οργανισμό ιδιαίτερα στο σύγχρονο περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από έντονο ανταγωνισμό και αβεβαιότητα, το ανθρώπινο δυναμικό αποτελεί σπάνιο κεφάλαιο αλλά και βασικό ανταγωνιστικό πλεονέκτημα (Luthans & Youssef, 2004). Ωστόσο παρατηρήθηκε αλλαγή ως προς το αντικείμενο των επιμορφώσεων οι οποίες στόχευαν στην απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων στις μεθόδους σύγχρονης και ασύγχρονης μάθησης. Ως προς την διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού 7 στα 10 σχολεία διατήρησαν τις πολιτικές επιβράβευσης και απόδοσης των εκπαιδευτικών τους. Σε δύο μάλιστα σχολεία παρατηρήθηκε αύξηση έως και 20% σε bonus εργαζομένων.

Όσον αφορά τα έσοδα αυτά φαίνεται να μην παρουσίασαν διαφοροποίηση και παρέμειναν σταθερά σε όλα τα σχολεία αφού δεν υπήρξαν απώλειες στον αριθμό των εγγεγραμμένων μαθητών και ταυτόχρονα συμπεριλήφθηκαν στη λίστα με τις πληττόμενες και ως εκ τούτου έλαβαν τις κρατικές επιδοτήσεις.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν επίσης οι δαπάνες για Εταιρική Κοινωνική Ευθύνη που παρουσίασαν οι ιδιωτικές μονάδες εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Οι δαπάνες αυτές αφορούσαν δωρεές για κλίνες covid-19 στα νοσοκομεία της χώρας, αύξηση θέσεων υποτροφίας μαθητών ευάλωτων οικογενειών ακόμα και διάθεση των ιδιόκτητων λεωφορείων σε δημόσιες δομές ειδικής αγωγής για την καλύτερη και ασφαλέστερη μεταφορά των μαθητών.

Τα παραπάνω συμπεράσματα θα πρέπει να ληφθούν υπόψη με επιφύλαξη αφού το μικρό δείγμα το οποίο προέρχεται από μεμονομένα ιδιωτικά σχολεία της Ελλάδας με συγκεκριμένα κοινωνικο-οικονομικά χαρακτηριστικά δεν μπορεί να οδηγήσει σε γενικεύσεις με καθολική ισχύ. Η μελέτη αυτή παρουσιάζει τα αρχικά αποτελέσματα από εκτεταμένη έρευνα η οποία βρίσκεται στα αρχικά στάδιά της.

Αναφορές

Argadinata, H. & Supriyanto, A. (2020). The Problematics of Financing and Funding Efficiency on Economic Basis in Schools in the Era of Pandemic Covid-19. *Nusantara Journal of Social Sciences and Humanities, 1*(1), 11-22.

Brammer, S. & Clark, T. (2020). COVID-19 and management education: reflections on challenges, opportunities, and potential futures. *British Journal of Management, 31*(3), 453.

Harris, A. (2020). COVID-19-school leadership in crisis? *Journal of Professional Capital and Community, 5*(3/4), 321-26.

Karalis, T. (2020). Planning and evaluation during educational disruption: Lessons learned from COVID-19 pandemic for treatment of emergencies in education. *European Journal of Education Studies, 7*(4), 125-141.

Leithwood, K., Harris, A. & Hopkins, D. (2020). Seven strong claims about successful school leadership revisited. *School Leadership and Management, 40* (1), 5-22.

Luthans, F. & Youssef, C.M. (2004). Human social and now positive psychological capital management: investing in people for competitive advantage. *Organizational Dynamics*, *33*(2), 143-160.

McLeod, S., & Dulsky, S. (2021, March). Resilience, Reorientation, and Reinvention: School Leadership During the Early Months of the COVID-19 Pandemic. In *Frontiers in Education* (Vol. 6, p. 70). Frontiers.

Napitupulu, R. M. (2020) The impact of the Covid-19 pandemic on distance learning satisfaction. *Journal of Educational Technology Innovation, 7*(1), 23–33.

Netolicky, D. M. (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community, 5(*3/4), 391-395.

Ngigi, S.K.E. & Tanui, P.J. (2019) Principals' financial management practices, educational administration and performance in selected secondary schools in Kenya.

Petriglieri, G. (2020). The Psychology Behind Effective Crisis Leadership. Retrieved from: https://hbr.org/2020/04/the-psychology-behind-effective-crisis-leadership

Sanyal, B. C. & Martin, M. (1998). Management of Higher Education with Special Reference to Financial Management in African Institutions. Retrieved from: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000111513/PDF/111513eng.pdf.multi

United Nations (2020). *Policy Brief: Education during COVID-19 and beyond*. Retrieved from: https://www.un.org/development/desa/dspd/wp- 19_and_education_august_2020.pdf

Schleicher, A. (2020). *The Impact of COVID-19 on Education*. *Insights from Education at a glance*. OECD.

Scheerens, J. (2000). *Improving school effectiveness*. (Fundamentals of Educational Planning; No. 68). Unesco International Institute for Educational Planning.

Starling, G. (1982). *Managing the public sector*. Dorsey Press.

Suyatna, S. (2012). *The cost management in education* (Doctoral dissertation, Muhammadiyah University of Surakarta). Retrieved from: https://core.ac.uk/download/pdf/148595424.pdf

Wagithunu, N.M., Muthee, J., & Thinguri, R. (2014). A critical analysis of school principals' Competence in financial management in Kenya: accountability in educational planning and management. *Journal of Education and Practice, 5*(25), 103-107.

Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 49, 29-33

Γεωργόπουλος Α. , Ανάλυση Χρηματοοικονομικών Καταστάσεων, Εκδόσεις « Ε. Μπένου, Αθήνα, 2014

Συρούνης, Η Αξιοποίηση της Χρηματοοικονομικής Πληροφορίας, accountancygreece.gr , 2014.

Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών σχετικά με την εφαρμογή παραγόντων ποιότητας στο πλαίσιο της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας σε σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης

Πέλλα Θεοφανούλα
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, 3ο Δημοτικό Σχολείο Ωραιοκάστρου
fpella@hotmail.com

Περίληψη

Μετά τη συνοπτική παρουσίαση των βασικών σημείων της θεωρίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας, που αποτέλεσε τη βάση για τη διαμόρφωση των ερευνητικών ερωτημάτων, παρατίθενται τα πορίσματα διεθνών αλλά και εγχώριων ερευνών σχετικά με την αναγνώριση παραγόντων ποιότητας που διαμορφώνουν ποιοτικές διαδικασίες σε εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των βαθμίδων. Σκοπό της έρευνάς μας αποτέλεσε η διερεύνηση της αναγνώρισης αυτών των παραγόντων σε δημόσια Δημοτικά Σχολεία του νομού Θεσσαλονίκης, σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτά, ώστε να εντοπιστούν τομείς που χρειάζονται βελτίωση. Η έρευνα ήταν ποσοτική, διεξήχθη το διάστημα Μαΐου-Ιουνίου 2020 και έγινε με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου με κλειστού τύπου ερωτήσεις. Από τα αποτελέσματα προέκυψε ότι οι παράγοντες ποιότητας που υποστηρίζονται από τη βιβλιογραφική επισκόπηση αναγνωρίζονται σε μέτριο ή μικρό βαθμό στις σχολικές μονάδες του δείγματος. Επίσης δεν κρίθηκε αναγκαίο από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος να εφαρμοστούν όλοι οι παράγοντες στο μέλλον. Τέλος, επιχειρείται η διατύπωση προτάσεων για περαιτέρω δράση.

Λέξεις κλειδιά: Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, παράγοντες ποιότητας, συνεχής βελτίωση

Εισαγωγή

Οι ευρύτερες κοινωνικοοικονομικές και επιστημονικές εξελίξεις επιβάλλουν ποιοτικότερα εκπαιδευτικά συστήματα, που να προετοιμάζουν αποφοίτους ικανούς να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις ενός μεταβαλλόμενου παγκοσμιοποιημένου περιβάλλοντος. Η βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης αποτελεί σκοπό των νόμων που ψηφίστηκαν από το ελληνικό κοινοβούλιο τα τελευταία 30 χρόνια. Η συνεχής βελτίωση της ποιότητας αποτελεί την κεντρική έννοια της φιλοσοφίας της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (ΔΟΠ).

Οι οργανισμοί στο πλαίσιο της ΔΟΠ αγωνίζονται για να βελτιώνουν συνεχώς τις διαδικασίες τους, ενσωματώνοντας τη γνώση και τις εμπειρίες όλων όσων εμπλέκονται, ιδιαίτερα των εργαζομένων, και ταυτόχρονα μεγιστοποιώντας τις δυνατότητες των τελευταίων μέσω μιας πορείας αέναης αλλαγής και συνεχούς βελτίωσης. Έτσι αναδύεται μια πιο αποτελεσματική συνεργατική κουλτούρα και εξασφαλίζεται η μετάβαση από την υπάρχουσα στην επιθυμητή κατάσταση (Ζαβλανός, 2003).

Βασικές αρχές της ΔΟΠ είναι ο προσανατολισμός στις ανάγκες των πελατών, η συνεχής βελτίωση των παρεχόμενων υπηρεσιών, οι οποίες διαφοροποιούνται διαρκώς, για να ανταποκριθούν στις εκάστοτε κοινωνικοοικονομικές απαιτήσεις, η συμμετοχή του ανθρώπινου δυναμικού και η ομαδική εργασία, ώστε μέσα από συλλογικές διαδικασίες να γίνει συνείδηση η ατομική ευθύνη και η προσωπική συμβολή στην επίτευξη των κοινών στόχων, η αξιοποίηση των ικανοτήτων και δεξιοτήτων των ατόμων, η εκπαίδευση, η επιμόρφωση και η ανάπτυξη του ανθρώπινου δυναμικού, η αναγνώριση με σκοπό την παροχή κινήτρων και τη βελτίωση της ποιότητας της εργασιακής ζωής (Ζαβλανός, 2003, Μπρίνια, 2008).

Η βιβλιογραφική επισκόπηση ανέδειξε μια ανεπάρκεια δεδομένων, κυρίως όσον αφορά στη διερεύνηση παραγόντων ποιότητας στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και ιδιαίτερα

στη βαθμίδα της Α/θμιας Εκπαίδευσης. Ο όρος «παράγοντες-factors» ταυτίζεται στη βιβλιογραφία με τους όρους «στοιχεία-elements» (Asif et al., 2013), «πρακτικές-practises», «τεχνικές-techniques», «διαδικασίες-processes» ή «αρχές-principles» (Haque et al., 2013). Σε έρευνες στον ελλαδικό χώρο εμφανίζεται και ο όρος «χαρακτηριστικά ποιότητας-qualitative characteristics» (Anastasiadou et al., 2014).

Η εργασία αυτή επιδιώκει να συμβάλει στην αναγνώριση χαρακτηριστικών ποιότητας που αντικατοπτρίζουν το επίπεδο εφαρμογής ποιοτικών πρακτικών στο πλαίσιο της φιλοσοφίας της ΔΟΠ σε δημόσιες σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης με βάση τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε αυτές. Ταυτόχρονα επιδιώκει να εντοπίσει αδυναμίες και να συνεισφέρει στην προώθηση του διαλόγου για τη βελίωση της ποιότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Άλλωστε, όπως αναφέρεται και στη βιβλιογραφία, οι αρχές της ΔΟΠ, από τις οποίες απορρέουν τα χαρακτηριστικά ποιότητας, μπορούν να αποτελέσουν τη βάση για εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις (Haque et al., 2013).

Ωστόσο η φιλοσοφία της ΔΟΠ δεν αποτελεί πανάκεια για την επίλυση κάθε παθογένειας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος. Απαιτείται ολική δέσμευση, αλλαγή της κουλτούρας και ισότιμη, ειλικρινή συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ των μελών ενός οργανισμού. Έχουν διατυπωθεί πολλές ενστάσεις που αφορούν κυρίως την υιοθέτηση πρακτικών από τον χώρο των επιχειρήσεων. Οι επικριτές αυτής της άποψης θεωρούν ότι τα σχολεία υποβάλλονται σε μια διαρκή εποπτεία και σε διαδικασίες διαρκούς στοχοθέτησης, μετρήσεων και αξιολόγησης. Επίσης θεωρούν ότι ο μαθητής αντιμετωπίζεται ως πελάτης και η εκπαίδευση ως προϊόν (Βαβουράκη κ.ά., 2008).

Έρευνες για την αναγνώριση παραγόντων ποιότητας σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς στο πλαίσιο της ΔΟΠ

Οι έρευνες που αφορούν τις κατώτερες βαθμίδες της εκπαίδευσης είναι πολύ λιγότερες από αυτές που αφορούν στην Γ/θμια εκπαίδευση. Από την ανασκόπηση δημοσιευμένων ερευνών συγκεντρώθηκε ένας αριθμός παραγόντων που κρίθηκαν απαραίτητοι για τη διασφάλιση της επιτυχούς εφαρμογής της ΔΟΠ. Οι επτά πιο συχνά εμφανιζόμενοι παράγοντες είναι: η ηγεσία-leadership, η εστίαση στον μαθητή-student focus, η συνεχής βελτίωση-continuous improvement, ο έλεγχος των διαδικασιών και η συμμετοχή των εργαζομένων-process control and involvement, η εκπαίδευση και η επιμόρφωση-education and training, η μέτρηση και η αξιολόγηση-measurement and evaluation και η προθυμία για αλλαγή-change management (Koral, 2003, Bayraktar et al., 2008 , Toreman et al., 2009, Ahmed et al., 2012, Asif et al., 2013, Haque et al., 2013, Jammal et al., 2013, Anastasiadou et al., 2014, Καλογεράκη, 2018, Sfakianaki, 2019).

Οι παράγοντες αυτοί δεν εμφανίζονταν όλοι σε όλες τις έρευνες. Όμως, όπως αναφέρει και η Sfakianaki (2019:1068) «μπορεί να γίνει μια σύνθεση των αρχών της ΔΟΠ. Παράγοντες με μικρή συχνότητα εμφάνισης αποκλείστηκαν». Και οι Jammal et al. (2013:492), σε ανασκόπηση βιβλιογραφίας που έκαναν οι ίδιοι, διαπίστωσαν ότι δεν εμφανίζουν όλες οι έρευνες τους ίδιους παράγοντες – στοιχεία (elements) της ΔΟΠ, όμως «η ουσία παραμένει η ίδια: η ποιότητα. Αρκετοί παράγοντες διαμορφώνονται ανάλογα με το φιλοσοφικό, το πολιτισμικό υπόβαθρο των ερευνητών, τα σημεία εστίασής τους, τον σκοπό τους και το πεδίο της έρευνάς τους…». Οι Asif et al., (2013) υποστηρίζουν ότι αυτή η διαφοροποίηση οφείλεται στο ότι αυτές οι έρευνες διεξήχθησαν σε διαφορετικά πλαίσια: άλλες σε αναπτυγμένες και άλλες σε αναπτυσσόμενες χώρες.

Σκοπός της έρευνας – Μεθοδολογία - Αποτελέσματα

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με την αναγνώριση ή όχι ποιοτικών χαρακτηριστικών, τα οποία πιστοποιούν την ύπαρξη ποιοτικών διαδικασιών στο πλαίσιο της ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες. Επιδιώκεται να γίνει μια σκιαγράφηση της υπάρχουσας κατάστασης, ιδιαίτερα σε αυτή τη χρονική συγκυρία της παρατεταμένης οικονομικής ύφεσης, να εντοπιστούν αδυναμίες και να αναδειχθούν οι

διαστάσεις που χρειάζονται βελτίωση. Επίσης επιχειρείται η ανάδειξη της πρόθεσης των εκπαιδευτικών για υιοθέτηση ποιοτικών πρακτικών στο μέλλον. Απώτερος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η υιοθέτηση μιας μεθοδολογίας για την παρακολούθηση της ποιότητας της κάθε σχολικής μονάδας αυτόνομα και η συμβολή της στη συζήτηση για τη βελτίωση της ποιότητας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος.

Διατυπώθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιους από τους 7 παράγοντες ποιότητας, που διαμορφώνουν το επίπεδο εφαρμογής των αρχών της ΔΟΠ, αναγνωρίζουν σήμερα οι εκπαιδευτικοί στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται;
- Ποιους από τους 7 παράγοντες ποιότητας, που διαμορφώνουν το επίπεδο εφαρμογής των αρχών της ΔΟΠ, θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως περισσότερο αναγκαίους να εφαρμοστούν στο μέλλον στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης που εργάζονται;
- Υπάρχει κάποια διαφοροποίηση στο είδος και στον βαθμό εφαρμογής αυτών των παραγόντων ποιότητας σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, σχέση εργασίας, θέση ευθύνης, περιοχή, εκπαίδευση);
- Υπάρχει κάποια διαφοροποίηση στο είδος και στον βαθμό αναγκαιότητας εφαρμογής αυτών των παραγόντων ποιότητας στο μέλλον σε σχέση με τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, ηλικία, έτη υπηρεσίας, σχέση εργασίας, θέση ευθύνης, περιοχή, εκπαίδευση) ή σε σχέση με το αν οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ή όχι τη θεωρία και τις βασικές αρχές της ΔΟΠ;

Η διερεύνηση των απόψεων έγινε με ποσοτική έρευνα έρευνα που διεξήχθη το χρονικό διάστημα Μαΐου-Ιουνίου 2020 με τη χρήση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου που στάλθηκε σε όλες τις δημόσιες σχολικές μονάδες των Α΄ και Β΄Διευθύνσεων Α/θμιας Εκπαίδευσης του νομού Θεσσαλονίκης με τη μέθοδο της βολικής δειγματοληψίας και απαντήθηκε από 219 εκπαιδευτικούς όλων των ειδικοτήτων. Πρέπει να αναφερθεί ότι η γνώση των αρχών της ΔΟΠ δεν αποτέλεσε προϋπόθεση για τον εντοπισμό παραγόντων ποιότητας στα σχολεία από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος της συγκεκριμένης έρευνας.

Το ερευνητικό εργαλείο αναπτύχθηκε από τη Sfakianaki (2019). Η εγκυρότητα και η αξιοπιστία έχουν επιβεβαιωθεί τόσο από προηγούμενη εφαρμογή του όσο και στην παρούσα έρευνα. Το εργαλείο αυτό δομείται από 19 ερωτήσεις – στοιχεία που διερευνούν την εφαρμογή αυτών των 7 παραγόντων στο παρόν και 24 ερωτήσεις – στοιχεία που διερευνούν την αναγκαιότητα εφαρμογής των 7 παραγόντων ποιότητας στο μέλλον. Είναι ένα εργαλείο που αναπτύχθηκε για να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς να κάνουν διάγνωση της ποιότητας και να ενισχύσουν τις προσπάθειες για συνεχή βελτίωση (Sfakianaki, 2019).

Χρησιμοποιήθηκε μια 5βαθμη κλίμακα τύπου Likert από το 1-Πολύ χαμηλό έως το 5-Πολύ υψηλό και 1-Καθόλου έως 5-Πάρα πολύ. Η χρήση αυτής της κλίμακας έγινε για να ζητηθεί από τους συμμετέχοντες στην έρευνα να δείξουν το επίπεδο συμφωνίας τους σχετικά με το πώς είναι η κατάσταση τώρα (ερευνητικό ερώτημα ερώτημα 1) στο σχολικό τους περιβάλλον και για να δείξουν πώς θα μπορούσαν να είναι τα πράγματα στο μέλλον (ερευνητικό ερώτημα 2). Οι υπόλοιπες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου αφορούν τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά του δείγματος (φύλο, ηλικία, εκπαίδευση, σχέση εργασίας, ειδικότητα ΠΕ, συνολική υπηρεσία, περιοχή σχολείου, ιδιότητα) καθώς και αν τα μέλη του δείγματος είναι γνώστες ή όχι των αρχών της ΔΟΠ.

Ακολούθησε η στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων με τη χρήση του SPSS. Τα αποτελέσματα έδειξαν μικρή έως μέτρια εφαρμογή των παραγόντων ποιότητας, όπως αυτοί περιγράφονται από τη βιβλιογραφία, στις σχολικές μονάδες που εργάζονται οι εκπαιδευτικοί του δείγματος. Επίσης προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί δεν έκριναν ως πολύ αναγκαία την εφαρμογή όλων των παραγόντων ποιότητας στο μέλλον.

Ανάλυση αξιοπιστίας

Η αξιοπιστία του ερωτηματολογίου της έρευνας αξιολογήθηκε μέσω του συντελεστή αξιοπιστίας α του Cronbach. Τα αποτελέσματα δίνονται αναλυτικά στον Πίνακα 1. Η ανάλυση έδειξε ότι από τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου αναφορικά με το βαθμό εφαρμογής της ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες προέκυψε αρκετά υψηλή αξιοπιστία σε 4 απο τις 7 διαστάσεις (ηγεσία, εκπαίδευση και κατάρτιση, μέτρηση και αξιολόγηση, προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή) και οριακά καλή αξιοπιστία στις διαστάσεις της συνεχούς βελτίωσης (α=0.602) και της εστίασης στον μαθητή (α=0.536). Τιμές κοντά στο 0,5 με 0,6 θεωρούνται αποδεκτές, σύμφωνα με ερευνητές (Sfakianaki, 2019:1071). Η αξιοπιστία του παράγοντα Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων δεν αξιολογήθηκε, διότι στο ερωτηματολόγιο υπάρχει μόνο ένα στοιχείο που την λειτουργικοποιεί, ενώ σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Ζαφειρόπουλος, 2015, Sfakianaki, 2019), ο έλεγχος της αξιοπιστίας μπορεί να γίνει, όταν υπάρχουν τουλάχιστο δύο στοιχεία που λειτουργικοποιούν την έννοια.

Η ανάλυση έδειξε ότι από τις διαστάσεις του ερωτηματολογίου αναφορικά με το βαθμό αναγκαιότητας των παραγόντων της ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες προέκυψε αρκετά υψηλή αξιοπιστία σε 5 απο τις 7 διαστάσεις (ηγεσία, εστίαση στο μαθητή, συνεχής βελτίωση, μέτρηση και αξιολόγηση, προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή) ενώ προέκυψε αρκετά καλή αξιοπιστία στη διάσταση της εκπαίδευσης και κατάρτισης (α=0.738) και στη διάσταση που αφορά τον έλεγχο των διαδικασιών και τη συμμετοχή των εργαζομένων (α=0.748).

Πίνακας 1: Αποτελέσματα συντελεστή αξιοπιστίας α του Cronbach για τις κλίμακες του εργαλείου

	Αριθμός ερωτήσεων	Δείκτης α του Cronbach
Εφαρμογή ΔΟΠ		
Ηγεσία	5	0.902
Εστίαση στον μαθητή	2	0.536
Συνεχής βελτίωση	2	0.602
Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων	1	Δεν μπορεί να υπολογισθεί
Εκπαίδευση και κατάρτιση	2	0.846
Μέτρηση και Αξιολόγηση	4	0.824
Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή	3	0.849
Αναγκαιότητα ΔΟΠ		
Ηγεσία	4	0.826
Εστίαση στον μαθητή	4	0.819
Συνεχής βελτίωση	2	0.822
Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων	2	0.738
Εκπαίδευση και κατάρτιση	3	0.748
Μέτρηση και Αξιολόγηση	5	0.851
Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή	4	0.870

Εφαρμογή παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης

Η ανάλυση έδειξε (Πίνακας 2) ότι οι εκπαιδευτικοί Α/θμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν ότι στις σχολικές μονάδες που εργάζονται εφαρμόζονται σε μέτριο βαθμό στρατηγικές ΔΟΠ σε θέματα συνεχούς βελτίωσης (ΜΤ=3.4, ΤΑ=0.7), ηγεσίας (ΜΤ=3.2, ΤΑ=0.8), εστίασης στον μαθητή (ΜΤ=3.1, ΤΑ=0.7), ελέγχου των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων (ΜΤ=3.1, ΤΑ=1.0) και προθυμίας των εμπλεκομένων στην αλλαγή (ΜΤ=3.1, ΤΑ=0.8).

Αντίθετα, σε μικρό βαθμό εφαρμόζονται στρατηγικές ΔΟΠ σε θέματα εκπαίδευσης και κατάρτισης (ΜΤ=2.3, ΤΑ=0.9) και μέτρησης και αξιολόγησης (ΜΤ=2.4, ΤΑ=0.7).

Πίνακας 2: Αποτελέσματα για την εφαρμογή των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης

	Μέση Τιμή (ΜΤ)	Τυπική απόκλιση (ΤΑ)
Ηγεσία	3.2	0.8
Εστίαση στον μαθητή	3.1	0.7
Συνεχής βελτίωση	3.4	0.7
Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων	3.1	1.0
Εκπαίδευση και κατάρτιση	2.3	0.9
Μέτρηση και Αξιολόγηση	2.4	0.7
Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή	3.1	0.8

Αναγκαιότητα εφαρμογής παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης

Η ανάλυση έδειξε (Πίνακας 3) ότι οι εκπαιδευτικοί Α/θμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα σε πολύ μεγάλο βαθμό των παραγόντων της ΔΟΠ που αφορούν στον έλεγχο των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων (ΜΤ=4.4, ΤΑ=0.6), τη συνεχή βελτίωση (ΜΤ=4.2, ΤΑ=0.8), την ηγεσία (ΜΤ=4.1, ΤΑ=0.7), την εκπαίδευση και κατάρτιση (ΜΤ=4.1, ΤΑ=0.8) και την προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή (ΜΤ=4.0, ΤΑ=0.7). Αντίθετα, σε μικρό βαθμό οι εκπαιδευτικοί Α/θμιας Εκπαίδευσης αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα των παραγόντων της ΔΟΠ αναφορικά με την εστίαση στο μαθητή (ΜΤ=3.4, ΤΑ=0.8) και τις διαδικασίες μέτρησης και αξιολόγησης (ΜΤ=3.1, ΤΑ=0.7).

Πίνακας 3: Αποτελέσματα για την αναγκαιότητα των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης

	Μέση Τιμή (ΜΤ)	Τυπική απόκλιση (ΤΑ)
Ηγεσία	4.1	0.7
Εστίαση στον μαθητή	3.4	0.8
Συνεχής βελτίωση	4.2	0.8
Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων	4.4	0.6
Εκπαίδευση και κατάρτιση	4.1	0.8
Μέτρηση και Αξιολόγηση	3.1	0.7
Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή	4.0	0.7

Διαφοροποίηση αναγνώρισης παραγόντων ως προς τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά

Ο χωρισμός του δείγματος σε μικρές υποομάδες δεν προσφέρει αξιόπιστα αποτελέσματα λόγω πιθανού δειγματοληπτικού σφάλματος (Cohen et al. 1994), όμως είχε ενδιαφέρον να δούμε ενδεικτικά αν υπάρχουν διαφοροποιήσεις ως την αναγνώριση παραγόντων ποιότητας ανά δημογραφικό/εργασιακό χαρακτηριστικό του δείγματος, χωρίς φυσικά να υπάρχει η πρόθεση γενίκευσης των συμπερασμάτων.

Στον Πίνακα 4 δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου t-test για 2 ανεξάρτητα δείγματα για το βαθμό εφαρμογής των παραγόντων ΔΟΠ ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών. Η ανάλυση έδειξε ότι οι άντρες αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό απο τις γυναίκες ότι στις

σχολικές μονάδες που εργάζονται εφαρμόζονται οι παράγοντες της ΔΟΠ που αφορούν την ηγεσία (3.4 έναντι 3.1), την εστίαση στο μαθητή (3.4 έναντι 3.0) και την εκπαίδευση και κατάρτιση (2.5 έναντι 2.2).

Πίνακας 4: Αποτελέσματα για την εφαρμογή των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών

	Φύλο				t	P
	Άντρας		Γυναίκα			
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
Ηγεσία	3.4	0.9	3.1	0.8	2.239	0.026
Εστίαση στον μαθητή	3.4	0.6	3.0	0.7	3.723	0.000
Συνεχής βελτίωση	3.4	0.8	3.3	0.6	0.933	0.352
Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων	3.1	1.0	3.0	1.0	0.617	0.538
Εκπαίδευση και κατάρτιση	2.5	0.9	2.2	1.0	2.029	0.044
Μέτρηση και Αξιολόγηση	2.5	0.7	2.4	0.7	1.397	0.164
Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή	3.2	0.7	3.1	0.8	0.803	0.423

Ως προς το είδος οι άντρες αναγνωρίζουν περισσότερο τους παράγοντες Ηγεσία, Εστίαση στον μαθητή, Συνεχής Βελτίωση και λιγότερο τους παράγοντες Εκπαίδευση και Επιμόρφωση, Μέτρηση και Αξιολόγηση. Οι γυναίκες αναγνωρίζουν περισσότερο τον παράγοντα Συνεχής Βελτίωση και λιγότερο τον παράγοντα Εκπαίδευση και Επιμόρφωση.

Στον Πίνακα 5 παρουσιάζονται τα ευρήματα ελέγχου one-wayANOVA για το βαθμό εφαρμογής των παραγόντων ΔΟΠ ως προς την ηλικιακή ομάδα των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση πολλαπλών συγκρίσεων μέσω του ελέγχου Bonferroni προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί ηλικίας άνω των 56 ετών αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες εκπαιδευτικών ότι στις σχολικές μονάδες που εργάζονται εφαρμόζονται οι παράγοντες της ΔΟΠ που αφορούν την ηγεσία (3.5 έναντι 3.3, 3.0 και 3.1), την εστίαση στο μαθητή (3.4 έναντι 3.2, 2.9 και 3.0), την εκπαίδευση και κατάρτιση (2.6 έναντι 2.1, 2.2 και 2.2), τη μέτρηση και αξιολόγηση (2.7 έναντι 2.6, 2.3 και 2.4). Αντίθετα, οι εκπαιδευτικοί ηλικίας έως 35 ετών αναγνωρίζουν σε μεγαλύτερο βαθμό απο τις υπόλοιπες ηλικιακές ομάδες εκπαιδευτικών ότι στις σχολικές μονάδες που εργάζονται εφαρμόζονται οι παράγοντες της ΔΟΠ που αφορούν προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή (3.6 έναντι 3.0, 3.0 και 3.2).

Πίνακας 5: Αποτελέσματα για την εφαρμογή των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς την ηλικία των εκπαιδευτικών

	Ηλικία								F	P
	Έως 35		36-45		46-55		56 και άνω			
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
Ηγεσία	3.3	1.1	3.0	0.7	3.1	0.8	3.5	0.8	2.520	0.022
Εστίαση στον μαθητή	3.2	0.8	2.9	0.6	3.0	0.7	3.4	0.6	5.330	0.001
Συνεχής βελτίωση	3.4	0.7	3.4	0.7	3.4	0.6	3.2	0.8	1.285	0.280
Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων	2.9	0.9	2.9	1.0	3.1	1.0	3.2	0.9	1.026	0.382
Εκπαίδευση και κατάρτιση	2.1	1.0	2.2	1.0	2.2	0.9	2.6	0.9	2.949	0.034
Μέτρηση και Αξιολόγηση	2.6	0.7	2.3	0.6	2.4	0.7	2.7	0.9	3.145	0.026
Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή	3.6	0.8	3.0	0.8	3.0	0.7	3.2	0.7	5.054	0.002

Ως προς τα υπόλοιπα δημογραφικά χαρακτηριστικά δεν υπήρξε κάποια σημαντική διαφοροποίηση. Οι παράγοντες που αναγνωρίστηκαν περισσότερο ήταν η Συνεχής

βελτίωση και η Ηγεσία και οι παράγοντες που αναγνωρίστηκαν λιγότερο από όλες τις υποομάδες ήταν η Εκπαίδευση και Κατάρτιση και η Μέτρηση και Αξιολόγηση.

Διαφοροποίηση αναγκαιότητας παραγόντων ως προς τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά

Στη συνέχεια διερευνήθηκε αν υπάρχει σημαντική διαφοροποίηση των παραγόντων ΔΟΠ που οι εκπαιδευτικοί θεωρούν αναγκαίους ως προς τα δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών. Στον Πίνακα 6 δίνονται τα αποτελέσματα του ελέγχου t-test για 2 ανεξάρτητα δείγματα για το βαθμό αναγκαιότητας των παραγόντων ΔΟΠ ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών. Από την ανάλυση δεν παρατηρήθηκε καμία σημαντική διαφορά μεταξύ αντρών και γυναικών εκπαιδευτικών ως προς την αναγκαιότητα και των επτά παραγόντων καθώς σε όλες τις συγκρίσεις προέκυψε p>0.05.

Πίνακας 6: Αποτελέσματα για την αναγκαιότητα των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών

	Φύλο				t	P
	Άντρας		Γυναίκα			
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
Ηγεσία	4.1	0.7	4.1	0.7	-0.293	0.770
Εστίαση στον μαθητή	3.6	0.8	3.4	0.8	1.794	0.074
Συνεχής βελτίωση	4.2	0.7	4.1	0.8	0.379	0.705
Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων	4.5	0.6	4.4	0.6	0.814	0.416
Εκπαίδευση και κατάρτιση	4.1	0.8	4.1	0.8	0.243	0.808
Μέτρηση και Αξιολόγηση	3.2	0.8	3.1	0.7	1.225	0.222
Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή	4.0	0.7	4.0	0.7	-0.742	0.459

Ως προς το είδος επίσης δεν υπήρξε κάποια διαφοροποίηση: Άνδρες, γυναίκες όλων των ηλικιακών ομάδων αναγνώρισαν ως περισσότερο αναγκαίο τον παράγοντα Έλεγχος των διαδικασιών και Συμμετοχή των Εργαζομένων και ως λιγότερο αναγκαίο τον παράγοντα Μέτρηση και Αξιολόγηση.Τα ίδια αποτέλεσματα προέκυψαν και από τις υπόλοιπες υποομάδες του δείγματος .

Συσχέτιση γνώσεων ΔΟΠ και αναγκαιότητας παραγόντων

Στην τελευταία ενότητα διερευνήθηκε το κατά πόσο οι απόψεις των εκπαιδευτικών για την αναγκαιότητα των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες που εργάζονται επηρεάζονται από το αν γνωρίζουν την έννοια της ΔΟΠ και των αρχών της. Από τον Πίνακα 7 και τον έλεγχο t-test για 2 ανεξάρτητα δείγματα προέκυψε ότι υπάρχει σημαντική διαφορά μεταξύ εκπαιδευτικών που γνωρίζουν την έννοια της ΔΟΠ και της αρχές της στο κατά πόσο αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα των παραγόντων ηγεσία (t=3.569, p=0.006), εστίαση στο μαθητή (t=2.368, p=0.019), μέτρηση και αξιολόγηση (t=3.783, p=0.000) και προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή (t=3.081, p=0.002). Η ανάλυση έδειξε ότι οι εκπαιδευτικοί που γνώριζαν την έννοια της ΔΟΠ και τις αρχές της αναγνώρισαν και σε μεγαλύτερο βαθμό την αναγκαιότητα των παραγόντων ηγεσία, εστίαση στο μαθητή, μέτρηση και αξιολόγηση και προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή.

Πίνακας 7: Αποτελέσματα για την αναγκαιότητα των παραγόντων ΔΟΠ στις σχολικές μονάδες Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς τη γνώση της θεωρίας της ΔΟΠ και των αρχών της

	Γνώση ΔΟΠ και αρχών της				t	P
	Ναι		Όχι			
	ΜΤ	ΤΑ	ΜΤ	ΤΑ		
Αναγκαιότητα						

Ηγεσία	4.3	0.6	4.0	0.7	3.569	0.000
Εστίαση στον μαθητή	3.6	0.7	3.3	0.9	2.368	0.019
Συνεχής βελτίωση	4.2	0.7	4.1	0.8	1.140	0.256
Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων	4.5	0.6	4.4	0.6	1.428	0.155
Εκπαίδευση και κατάρτιση	4.1	0.8	4.0	0.8	0.937	0.350
Μέτρηση και Αξιολόγηση	3.4	0.7	3.0	0.7	3.783	0.000
Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή	4.2	0.6	3.9	0.7	3.081	0.002

Ως προς το είδος δεν υπήρξε διαφοροποίηση: όλοι οι εκπαιδευτικοί, ανεξάρτητα από το αν γνωρίζουν ή όχι τη θεωρία της ΔΟΠ θεωρούν ότι είναι περισσότερο αναγκαίο να εφαρμοστεί ο παράγοντας Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων και λιγότερο αναγκαίος να εφαρμοστεί ο παράγοντας Μέτρηση και Αξιολόγηση.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, από τα ευρήματα της έρευνας που απαντούν στο 1ο ερευνητικό ερώτημα προέκυψε ότι κανένας από τους 7 παράγοντες δεν αναγνωρίστηκε σε υψηλό βαθμό από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν στο δείγμα. Σε μέτριο βαθμό αναγνωρίστηκαν οι παράγοντες Συνεχής Βελτίωση CI, Ηγεσία L, Εστίαση στον μαθητή SF, Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων PCI, Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή CM. Σε μικρό βαθμό αναγνωρίστηκαν οι παράγοντες Εκπαίδευση και Κατάρτιση ET και Μέτρηση και Αξιολόγηση ME. Φαίνεται ότι τα σχολεία του δείγματος απέχουν αρκετά από την εφαρμογή ποιοτικών πρακτικών στο πλαίσιο της ΔΟΠ.

Από τα ευρήματα της έρευνας που απαντούν στο 2ο ερευνητικό ερώτημα προέκυψε ότι οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν σε πολύ μεγάλο βαθμό την αναγκαιότητα των παραγόντων Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων, Συνεχής Βελτίωση, Ηγεσία, Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Προθυμία των εμπλεκομένων για αλλαγή. Αντίθετα σε μικρό βαθμό αναγνωρίστηκε η αναγκαιότητα των παραγόντων Εστίαση στον μαθητή και Μέτρηση και Αξιολόγηση. Από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος εκδηλώνεται λοιπόν η αναγκαιότητα για εφαρμογή ποιοτικών πρακτικών στο πλαίσιο της ΔΟΠ αλλά και ενστάσεις ως προς την αναγκαιότητα εφαρμογής της αξιολόγησης. Απαιτείται αλλαγή «παραδείγματος» με την επιμόρφωση τόσο αυτών που σχεδιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική όσο και του ανθρώπινου δυναμικού πάνω στη θεωρία της ΔΟΠ, η οποία αντιμετωπίζει την αξιολόγηση ως εργαλείο ανατροφοδότησης ενταγμένο σε μια διαδικασία αέναης βελτίωσης (kaizen) (Ζαβλανός, 2003).

Δεν προέκυψε σημαντική διαφοροποίηση ως προς τον βαθμό αναγνώρισης της εφαρμογής κάποιων παραγόντων μεταξύ κάποιων υποκατηγοριών του δείγματος που αντιστοιχούν σε διαφορετικά δημογραφικά και εργασιακά χαρακτηριστικά (3ο ερευνητικό ερώτημα). Σε γενικές γραμμές ο παράγοντας Συνεχής Βελτίωση αναγνωρίστηκε ως ο περισσότερο εφαρμοσμένος σήμερα, ενώ ο παράγοντας Εκπαίδευση και Κατάρτιση ως ο λιγότερο εφαρμοσμένος. Ως προς τον βαθμό αναγκαιότητας εφαρμογής των 7 παραγόντων ποιότητας στο μέλλον (4ο ερευνητικό ερώτημα) επίσης δεν προέκυψαν σημαντικές διαφορές. Στην πλειονότητα των κατηγοριών ανά δημογραφικό και εργασιακό χαρακτηριστικό, ο περισσότερο αναγκαίος να εφαρμοστεί κρίνεται ο παράγοντας Έλεγχος των διαδικασιών και συμμετοχή των εργαζομένων, ενώ ο λιγότερος αναγκαίος να εφραμοστεί κρίνεται ο παράγοντας Μέτρηση και Αξιολόγηση. Ο παράγοντας αυτός θεωρήθηκε ο λιγότερο αναγκαίος να εφαρμοστεί και από τους εκπαιδευτικούς που δήλωσαν ότι γνωρίζουν τις βασικές αρχές της ΔΟΠ.

Η παρούσα έρευνα φέρνει στο φως ορισμένα ζητήματα, όπως την ανάγκη των εκπαιδευτικών για επικοινωνία με την ηγεσία, για συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων, για ενδυνάμωση, για ικανοποίηση των προσδοκιών τους, αλλά και την απόρριψη των πρακτικών αξιολόγησης του εκπαιδευτικού, πιθανότατα εξαιτίας του τιμωρητικού χαρακτήρα που είχε η αξιολόγηση στο παρελθόν. Τα ζητήματα αυτά πρέπει να

απασχολήσουν αυτούς που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική πολιτική. Επιβάλλεται μελλοντική έρευνα, τόσο ποσοτική όσο και ποιοτική, για διερεύνηση σε βάθος αυτών των διαστάσεων που συμβάλλουν στη διαμόρφωση της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου σε μεγαλύτερο δείγμα εκπαιδευτικών και πιο αντιπροσωπευτικό του πληθυσμού. Τέτοιες έρευνες συμβάλλουν στον διάλογο για τον εντοπισμό των αδυναμιών και των παραγόντων εκείνων που χρειάζονται βελτίωση προκειμένου να διαμορφώσουμε ποιοτικές διαδικασίες στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο.

Αναφορές

Ahmed, R., Ali, S.I. (2012). Implementing TQM practices in Pakistani Higher Education Institutions, *Pakistan Journal of Engineering Technology and Science, 2, 1, 1-26.*

Anastasiadou, S. D., Zirinoglou, P.A., Florou, G.S. (2014). The European Foundation Quality Management evaluation of Creek Primary and Secondary Education, *Social and Behavioral Sciences*, 143, 932-940.

Asif, M., Awan, M.U., Khan, M.K., Ahmad, N. (2013). A model for total quality management in higher education, *Quality & Quantity*, 47, 1883-1904

Bayraktar, E., Tatoglu, E., Zaim, S. (2008). An instrument for measuring the critical factors of TQM in Turkish Higher Education, *Total Quality Management & Business Excellence*, 19, 6, 551-574.

Haque, A., Sarwar, A., Yasmin, F. (2013). Teachers' Perception towards Total Quality Management Practices in Malaysian Higher Learning Institutions, *Creative Education*, 4, 9, 35-40

Jammal. K.A., Ghamrawi, N. (2013). Total Quality Management: Effectiveness in Lebanese Schools Perceptions of School Leaders and Teachers, *International Journal of Management Sciences, 1, 12, 488-509*.

Koral, N.O. (2003). A study on primaryschool teachers' perceptions of the Total Quality Management principles, A Thessis submitted to the Graduate School of Social Sciences of Middle East Technical University, Turkey. (Πηγή: https://open.metu.edu.tr/handle/123456789/14024)

Sfakianaki, E., (2019), "A new measurement instrument for implementing total quality management in Greek primary and secondary education", International Journal of Educational Management, Vol. 33 No. 5, pp. 1065-1081.

Töreman, F., Karakus, M., Yasan, T. (2009). Total Quality Management practices in Turkish primary schools, *Quality Assurance in Education*, 17, 1, 30-44.

Βαβουράκη, Α., Ζουγανέλη, Α. Σοφού, Ε., Κούτρα, Χ. (2008). Η ποιότητα στην εκπάιδευση, στο Η Ποιότητα στην Εκπαίδευση. Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, 26-62, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Cohen, L., Manion, L. (1994). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*, εκδ. Μεταίχμιο.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Η Ολική Ποιότητα στην Εκπαίδευση*, εκδ. Αθ. Σταμούλης.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2015). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία;*, εκδ. Κριτική

Καλογεράκη, Ιω., (2018). Διοίκηση Σχολικών Μονάδων μέσω της ΔΟΠ με στόχο την αποτελεσματικότητα, Διδακτορική Διατριβή, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Μπρίνια, Β. (2008). *Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης*, εκδ. Αθ. Σταμούλης.

Η χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών ως εργαλείο Διοίκησης των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων

Φράγγου Δέσποινα
ΠΕ 34, MSc, Master of Science in Management
& Organization of Educational Units, I.H.U
depysppa@gmail.com

Περίληψη

Η εισήγηση αυτή αποτελεί μέρος πρόσφατης ερευνητικής εργασίας, αντικείμενο της οποίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων του διοικητικού προσωπικού των Ανωτάτων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (Α.Ε.Ι.), της Περιφερειακής Ενότητας Θεσσαλονίκης για τη χρήση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνιών(Τ.Π.Ε), ως εργαλείο διοίκησης και η ανάδειξη του ρόλου των νέων τεχνολογιών στην οργάνωση και καθημερινή διοίκηση των Α.Ε.Ι. Στόχος της έρευνας ήταν να αποτυπώσει την αποτελεσματική ή μη ένταξη των Τ.Π.Ε στις διοικητικές εργασίες του προσωπικού και να διερευνήσει το βαθμό ενσωμάτωσης των Τ.Π.Ε. στη διαχείριση των εργασιών του προσωπικού. Να διερευνήσει, επίσης, το βαθμό αξιοποίησης των Τ.Π.Ε., από το διοικητικό προσωπικό και το βαθμό εξοικείωσης του με τα εξειδικευμένα εργαλεία διοίκησης, καθώς και τις ανάγκες επιμόρφωσης του προσωπικού. Τα ευρήματα της έρευνας αποκαλύπτουν, ότι η πλειοψηφία του διοικητικού προσωπικού χρησιμοποιεί τις ΤΠΕ στην καθημερινή του εργασία και θεωρεί την ένταξή τους χρήσιμη για την αποτελεσματικότερη και αποδοτικότερη διεξαγωγή του διοικητικού έργου. Παράλληλα, διαπιστώνεται η ανάγκη της επιμόρφωσής του προσωπικού καθώς και η ενίσχυση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού του οργανισμού.

Λέξεις κλειδιά: Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών (Τ.Π.Ε), εργαλείο διοίκησης, επιμόρφωση, Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι)

Εισαγωγή

Μέσα από τη παγκοσμιοποίηση και το μετασχηματισμό της σύγχρονης κοινωνίας σε κοινωνία γνώσης, διαμορφώνονται νέες δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας. Η γνώση και η τεχνογνωσία που κατακτήθηκαν δεν επαρκούν για την Κοινωνία της Γνώσης. (Unesco, 2002). Ο εκσυγχρονισμός της διοίκησης, η παροχή ποιότητας ζωής και η υιοθέτηση ηλεκτρονικών συναλλαγών αποτελούν σημαντικούς στόχους στην ¨Κοινωνία της Πληροφορίας» (Κοινωνία της πληροφορίας 2000-2006).

Η εφαρμογή των ΤΠΕ είναι αναγκαία για την ανάπτυξη ηλεκτρονικών εφαρμογών οργάνωσης της διοικητικής εργασίας και τις καθιστούν πλέον κινητήρια δύναμη που επιδρά σημαντικά στη διαμόρφωση, τη λειτουργία και την οργάνωση των εκπαιδευτικών οργανισμών (Niemi, Kynaslahni& Vahnivuori- Hannimen 2013). Με την ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διοίκηση, αυτές συνδράμουν στο έργο της αποδοτικής οργάνωσης και επεξεργασίας της διοικητικής πληροφορίας (Ρεντίφης, 2014) και της ελαχιστοποίησης της γραφειοκρατικής δομής της εκπαίδευσης (Παπαδάκης, 2010).

Τα Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα έχουν ενταχθεί τόσο στην Ευρωπαϊκή στρατηγική, όσο και την Εθνική, για την ηλεκτρονική διακυβέρνηση και την επιτάχυνση του ψηφιακού μετασχηματισμού (Κατσαρός Ι., 2008).

Στις νέες προκλήσεις της εποχής της Πληροφορίας τα Α.Ε.Ι. καλούνται να ενισχύσουν το ρόλο τους και την αποτελεσματικότητα των λειτουργιών τους, ενώ παράλληλα να διατηρήσουν μία ενεργή σύνδεση με την κοινωνία *(Υπουργείο Παιδείας Και Θρησκευμάτων, Εθνική Στρατηγική για την Ανώτατη Εκπαίδευση, 2016-2021).*

Τα Α.Ε.Ι. αναλαμβάνουν ενεργό ρόλο, ώστε να συμμετέχουν στον ψηφιακό μετασχηματισμό των διοικήσεων του δημοσίου επιτελώντας αποτελεσματικό και αποδοτικό έργο προς τη κοινωνία. Στη σύγχρονη δημόσια διοίκηση έχει καθοριστικό ρόλο η

αποτελεσματικότητα και η αποδοτικότητα των διοικητικών λειτουργιών πέρα των εκπαιδευτικών.

Έρευνες που έχουν γίνει δείχνουν ότι στο χώρο της εκπαίδευσης υπάρχει υψηλό ποσοστό χρήσης ψηφιακών τεχνολογιών, με υψηλότερο επίπεδο στις σκανδιναβικές χώρες, όπου το ποσοστό των εκπαιδευτικών μονάδων που είναι ψηφιακά εξοπλισμένα φτάνουν το 73%.(European Commision. 2021).

Στην Ελλάδα, σε έρευνες που έχουν διεξαχθεί (Μακρή 2015, Προκοπιάδου 2009, Μανταλιά 2018) σχετικά με το βαθμό αξιοποίησης των ΤΠΕ στις διοικητικές εργασίες αναφέρεται ότι , υπήρξε θετική αντιμετώπιση στην υιοθέτηση των Νέων Τεχνολογιών στην καθημερινή διοικητική διαδικασία και τα αποτελέσματα ήταν ενθαρρυντικά.
Μέσα από τη συγκεκριμένη εργασία, έγινε μία προσπάθεια διερεύνησης της χρήσης των Τ.Π.Ε, ως εργαλείο διοίκησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση της Περιφερειακής Ενότητας Θεσσαλονίκης. Πιο συγκεκριμένα η συγκεκριμένη μελέτη αποβλέπει:

- ✓ στη διερεύνηση των απόψεων του διοικητικού προσωπικού των Α.Ε.Ι για τη χρήση των Τ.Π.Ε στη εκπαιδευτική διοίκηση
- ✓ τη μελέτη του βαθμού ένταξης, ενσωμάτωσης και αποτελεσματικότητας των Τ.Π.Ε στις διοικητικές διαδικασίες των Α.Ε.Ι
- ✓ τη διερεύνηση του βαθμού επιμόρφωσής του ανθρώπινου δυναμικού που στελεχώνει τις διοικητικές υπηρεσίες των Α.Ε.Ι.

Μεθοδολογία

Για την πραγματοποίηση της έρευνας δομήθηκε ένα ηλεκτρονικό ερωτηματολόγιο όπου περιλάμβανε ερωτήσεις κλειστού τύπου και καθορισμένες απαντήσεις σε κλίμακα Likert (5βαθμη), κατασκευασμένο σε google forms, καθώς ήταν ευκολότερη και ασφαλέστερη η διακίνησή του, δεδομένων των συνθηκών που διεξήχθη η έρευνα (εν μέσω της πανδημίας, Σεπτέμβριο – Νοέμβριο 2020),. όπως και στη συνέχεια ευκολότερη η συλλογή των δεδομένων. Για τη διεξαγωγή της έρευνας χρησιμοποιήθηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία στην ποσοτική έρευνα για να δοθεί η ίδια πιθανότητα σε κάθε άτομο του πληθυσμού να επιλεγεί ως δείγμα. Από τον πληθυσμό των 521 διοικητικών υπαλλήλων Α.Ε.Ι. στην Περιφερειακή Ενότητα Θεσσαλονίκης, σύμφωνα με τους καταλόγους του διοικητικού προσωπικού του κάθε πανεπιστημιακού ιδρύματος, απεστάλησαν 150 ερωτηματολόγια και απαντήθηκαν τα 121, εκ των οποίων 68 από το ΑΠΘ, 42 από το ΔΙΠΑΕ και 11 από το Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Αρχικά υπήρξε τηλεφωνική επικοινωνία με τα γραφεία της Πρυτανείας για το κάθε Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα ξεχωριστά, ώστε να διασφαλιστεί και να εγκριθεί η διάχυση του ερωτηματολογίου στο διοικητικό προσωπικό του εκάστου Ιδρύματος. Για αυτό το σκοπό συντάχθηκε επιστολή προς την Πρυτανεία του κάθε Ιδρύματος καθώς και συνοδευτική επιστολή προς το Διοικητικό προσωπικό όπου αναφερότανε ο σκοπός της έρευνας και η διαβεβαίωση ότι θα τηρηθεί κάθε αρχή δεοντολογίας σύμφωνα με την αρχή διαφύλαξης προσωπικών δεδομένων. Στη συνέχεια, έγινε η διάχυση του ερωτηματολογίου στα email του προσωπικού και των τριών ιδρυμάτων, σύμφωνα με τον κατάλογο του δειγματοληπτικού πλαισίου του κάθε ιδρύματος. Αναφορικά με την εσωτερική συνοχή και την εγκυρότητα του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε ο δείκτης Cronbach's alpha , ο οποίος παρουσιάζεται στον πίνακα 1.

Η τιμή του δείκτη ανήλθε στο 0,856, η οποία σύμφωνα με τη βιβλιογραφία (Avdmiotis 2019) είναι σε αποδεκτά επίπεδα, διασφαλίζοντας την εγκυρότητα του ερευνητικού εργαλείου (δομημένο ερωτηματολόγιο), επιτρέποντας να προχωρήσουμε σε περαιτέρω στατιστική ανάλυση.

Πίνακας:1 Δείκτης Αξιοπιστίας

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,856	24

Για την ανάλυση των ποσοτικών ερευνητικών δεδομένων αξιοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο SPSS 18.00. Ακολούθησε η περιγραφική στατιστική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας και η παραγοντική ανάλυση κάνοντας χρήση των διασταυρωμένων πινάκων (crosstabs).

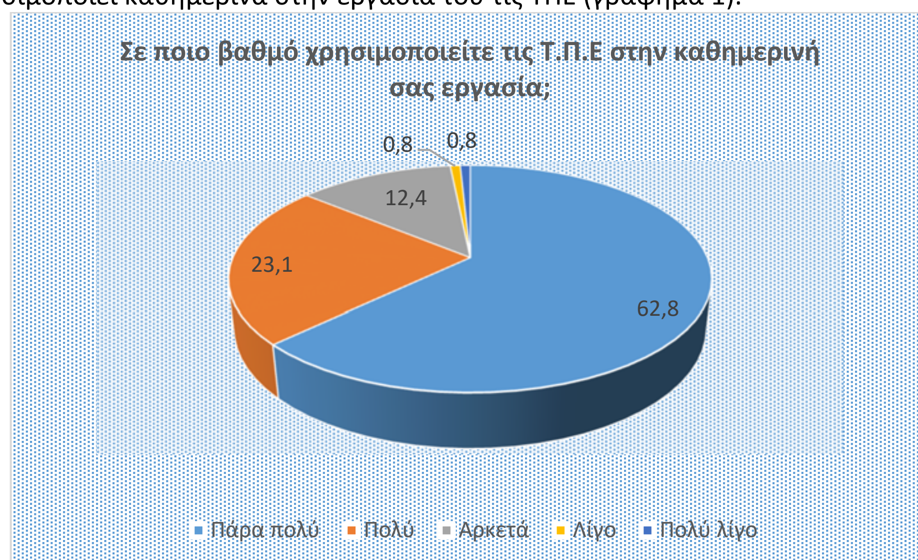
Χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων

Από τα δημογραφικά στοιχεία αντλήθηκαν πληροφορίες σχετικά με την ηλικία, το επίπεδο σπουδών, τα χρόνια υπηρεσίας στο δημόσιο τομέα και τη θέση εργασίας στην υπηρεσία. Από τους συμμετέχοντες το 70,2% ήταν γυναίκες, ενώ το 29,8% άντρες.

Όσον αφορά την ηλικία του δείγματος το 41,3% ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα 46-55 ετών, και ακολουθεί με το 35,5% η ηλικιακή ομάδα των 36-45.

Σε ότι αφορά το επίπεδο σπουδών του δείγματος, το μεγαλύτερο ποσοστό 52,9%, έχει ολοκληρώσει μεταπτυχιακές σπουδές, ενώ το 28,1% έχει πτυχίο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Αναφορικά με τα χρόνια υπηρεσίας στο δημόσιο τομέα, τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι, το 42,9% εργάζεται από 16 έως 25 χρόνια, και παρατηρείται ότι, το 36% περίπου των εργαζομένων που ανήκουν στο εύρος 16-25 ετών εργασίας στο δημόσιο τομέα πιστεύουν, ότι η εισαγωγή των ΤΠΕ στη διοίκηση είναι χρήσιμη, ενώ το 62,8% απάντησε, ότι χρησιμοποιεί καθημερινά στην εργασία του τις ΤΠΕ (γράφημα 1).



Γράφημα 1

Αποτελέσματα

Όπως προαναφέρθηκε η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το λογισμικό SPSS 18.00. Εκτός από τους συσχετισμούς των μεταβλητών έγινε και διερευνητική παραγοντική ανάλυση (factor analysis). Ο δείκτης ΚΜΟ ήταν 0,820, εξηγήθηκε το 75% της μεταβλητής και δημιουργήθηκαν οι παρακάτω παράγοντες:

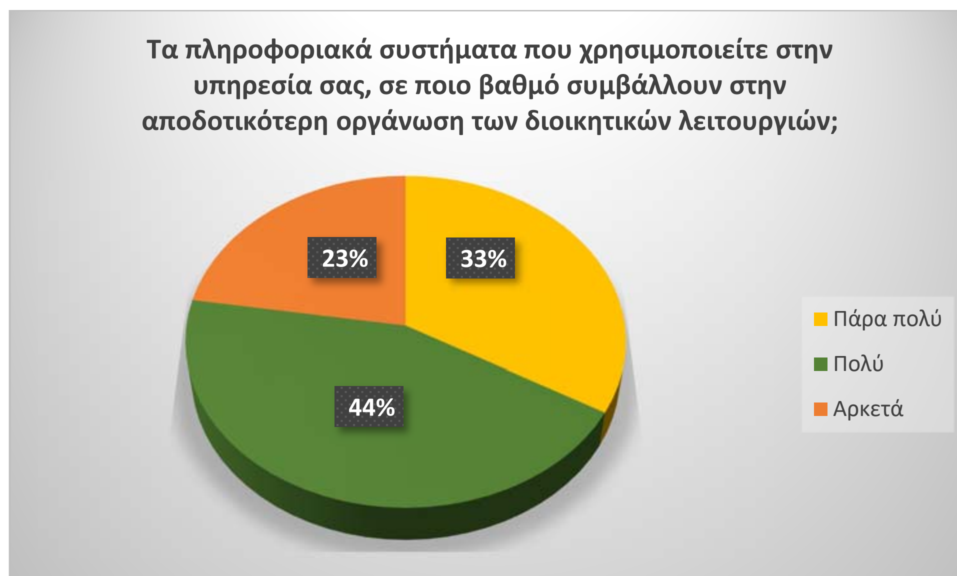
1ος παράγοντας: Διοικητική Λειτουργικότητα των ΤΠΕ

Αναφέρεται στη χρήση των Τ.Π.Ε στη καθημερινή διεξαγωγή του διοικητικού έργου στον οργανισμό καθώς και τη συμβολή του στην αποδοτικότερη οργάνωση των διοικητικών λειτουργιών. Όπως αναφέρθηκε, προκύπτει, ότι το 62,8% από το διοικητικό προσωπικό των Α.Ε.Ι. χρησιμοποιεί καθημερινά τις Τ.Π.Ε. Συμφωνεί, επίσης, ότι η ένταξη των Τ.Π.Ε. συμβάλει:

-στην αποδοτικότερη και αποτελεσματικότερη οργάνωση των διοικητικών υπηρεσιών (71,9%), (γράφημα 2),

- στη διαφάνεια των διοικητικών λειτουργιών (79,3%), (γράφημα 3),

- στην άμεση πρόσβαση του πολίτη στις διοικητικές υπηρεσίες (90%).



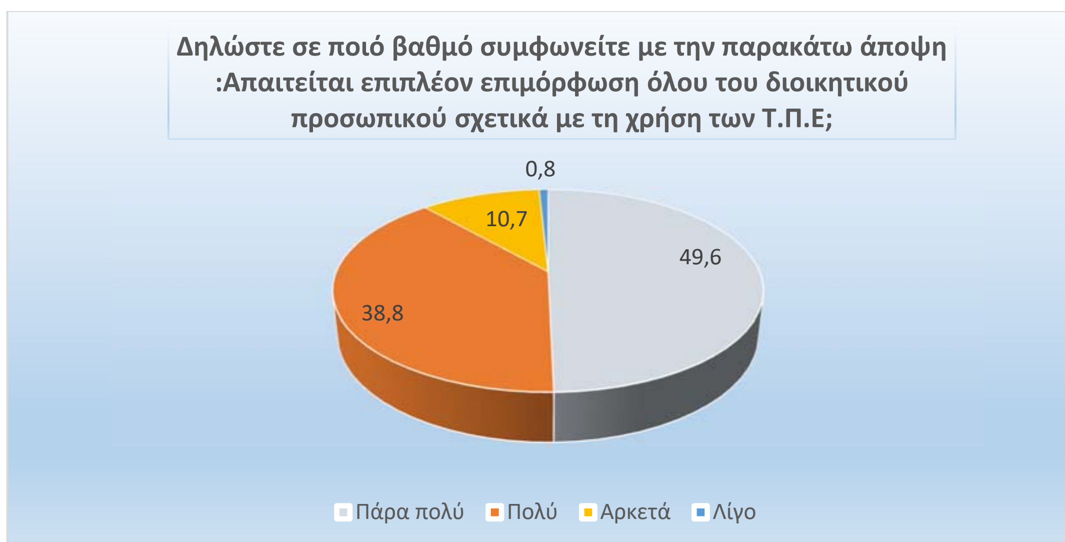
Γράφημα 2



Γράφημα 3

2ος παράγοντας: Διαρκής Επιμόρφωση του Προσωπικού

Αναφορικά με την επιμόρφωση του προσωπικού των οργανισμών η έρευνα έδειξε, ότι μεγάλο ποσοστό του διοικητικού προσωπικού θεωρεί απαραίτητη τη παροχή επιμόρφωσης τόσο από τη Διοίκηση του Α.Ε.Ι, όσο και από εξωτερικό περιβάλλον σε ποσοστό 90%. Σημαντικό ποσοστό παρουσιάζεται κυρίως μεταξύ των ηλικιακών ομάδων 36-45 και 46-55, το οποίο συμφωνεί ότι η επιμόρφωση σχετικά με τις Τ.Π.Ε., συμβάλει θετικά στην καλύτερη και αποδοτικότερη διεκπεραίωση των διοικητικών λειτουργιών αλλά και προσφέρει επιπλέον μοριοδότηση στο προσωπικό που ενδιαφέρεται να υποβάλλει υποψηφιότητα σε μία θέση ευθύνης. Προκύπτει, επίσης, ότι το προσωπικό του οργανισμού επιθυμεί την επιμόρφωση εντός ωραρίου εργασίας. (γράφημα 4).



Γράφημα 4

Από τους συσχετισμούς αναδύεται ότι υπάρχει μεγάλη αλληλεπίδραση μεταξύ της επιμόρφωσης και της λειτουργικότητας των διοικητικών υπηρεσιών.

3ος παράγοντας: Υποστήριξη

Τα ευρήματα της έρευνας έδειξαν επίσης ότι για την αποτελεσματικότερη διεξαγωγή του διοικητικού έργου, εξίσου σημαντική είναι και η άμεση επίλυση των τεχνικών προβλημάτων κατά τη διάρκεια της καθημερινής εργασίας. Το 45% των ερωτηθέντων, υποστήριξε ότι παρέχεται ικανοποιητική τεχνολογική υποστήριξη.

Διαπιστώνεται ότι οι Τ.Π.Ε. συμβάλλουν στην απλούστευση της διαχείρισης και στην ποιοτικότερη διευθέτηση των διοικητικών λειτουργιών. Είναι απαραίτητη προϋπόθεση η τεχνική αναβάθμιση, η υποστήριξη και η άμεση επίλυση τυχόν τεχνικών προβλημάτων για την ευκολότερη και γρηγορότερη απόδοση του διοικητικού έργου.



Γράφημα 5: Παράγοντες που συνθέτουν τη μεταβλητή της ενσωμάτωσης νέων τεχνολογιών στα ΑΕΙ.

Είναι εμφανής η συσχέτιση των τριών παραγόντων και το πόσο δύναται να επηρεάζει ο βαθμός αλληλοσυμπλήρωσης και ισορροπίας μεταξύ τους στην καθημερινή εργασία των στελεχών της διοίκησης των Α.Ε.Ι.

Συμπεράσματα

Οι Τ.Π.Ε αποτελούν ένα βασικό εργαλείο μετασχηματισμού των εσωτερικών διαδικασιών και οργανωτικών δομών της Δημόσιας Διοίκησης και αναμόρφωσης της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης με την κοινωνία, επιφέροντας παράλληλα σημαντικές αλλαγές στη δομή και τη λειτουργία των δημόσιων οργανισμών.

Από τη συλλογή των απαντήσεων του ερωτηματολογίου προκύπτει, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των διοικητικών υπαλλήλων χρησιμοποιεί τις Τ.Π.Ε στην καθημερινή του εργασία και συμφωνεί, ότι η εισαγωγή στην διοικητική διαδικασία είναι πολύ χρήσιμη και διευκολύνει στην διεξαγωγή του διοικητικού έργου. Ενθαρρυντική είναι, επίσης, η πεποίθησή του προσωπικού, ότι οι Τ.Π.Ε. συντελούν στη διαφάνεια των διαδικασιών του οργανισμού. Σε ποσοστό 90% περίπου, το διοικητικό προσωπικό θεωρεί, ότι η ένταξη των Τ.Π.Ε., συμβάλλει στην ευκολότερη πρόσβαση του πολίτη/φοιτητή στις διοικητικές υπηρεσίες των Α.Ε.Ι..

Από τη παραγοντική ανάλυση, κάνοντας χρήση των διασταυρωμένων πινάκων (crosstabs), αναδείχθηκαν οι συσχετίσεις μεταξύ των εξαρτημένων και των ανεξάρτητων μεταβλητών μέσω των οποίων προκύπτει, ότι οι εργαζόμενοι στο δημόσιο τομέα όσο περισσότερο χρησιμοποιούν τις Τ.Π.Ε., τόσο αναγνωρίζουν τη χρησιμότητά τους. Στην καθημερινή τους εργασία θεωρούν ότι τα πληροφοριακά συστήματα που χρησιμοποιούν είναι λειτουργικά προς την εκτέλεση των διοικητικών τους καθηκόντων, αλλά τονίζουν επίσης την απαραίτητη και την άμεση επίλυση τυχών τεχνικών προβλημάτων, ώστε να παρέχεται αδιάλειπτα η ποιοτική υπηρεσία προς το κοινό.

Στις απαντήσεις που συγκεντρώθηκαν για τη γνώση της χρήσης των Τ.Π.Ε. και της επιμόρφωσης του προσωπικού, φαίνεται να υπάρχει διαφοροποίηση των απαντήσεων. Οι παράγοντες που επηρεάζουν το βαθμό χρήσης των Τ.Π.Ε. στη διοίκηση, βρέθηκε να είναι το φύλο, η ηλικιακή ομάδα και το επίπεδο σπουδών. Η ηλικιακή ομάδα, που εμφανίζεται περισσότερο υποστηρικτική, ως προς τη χρήση των Τ.Π.Ε. και την επιπλέον επιμόρφωση είναι η ομάδα 26-45 και 46-55, όπου παρατηρείται ότι κατέχει δίπλωμα μεταπτυχιακής εκπαίδευσης. Παρατηρείται ευρεία κατανομή του δείγματος, ως προς τη γνώση της χρήσης των νέων τεχνολογιών. Το 28,9% απάντησε ότι γνωρίζει πολύ καλά το πως να χειρίζεται τις Τ.Π.Ε, ενώ μεγάλο ήταν και το ποσοστό του προσωπικού (σχεδόν 90%), που υποστηρίζει, ότι απαιτείται επιπλέον επιμόρφωση σχετικά με τη χρήση των Τ.Π.Ε., καθώς αυτή αποδεικνύεται χρήσιμη ενισχύοντας το με νέες δεξιότητες απαραίτητες για την καθημερινή εργασία και την εξέλιξη του στον οργανισμό.

Αναφορές

Commission, E. (2021). 2nd Survey of Schools: ICT in Education.

Niemi, H. V.-H. (2013). Towards ICT in everyday life in Finnish schools: seeking conditions for good practices. Learning, Media and Technology.38(1),, pp. 57-71.

UNESCO. (2000). Education Management Information Systems (EMIS). Module 2: Identification of information needs and building indicators. PARIS: UNESCO.

www.europeanschoolnet.org. (2020, 12 20). Retrieved from European Schoolnet: https://ec.europa.eu/information_society/newsroom/image/document/2018-3/united_kingdom_country_profile_301D9ED6-ABAC-451D-4FCB5DE445072E54_49458.pdf

Αποστολάκης, Ι. -Λ.–Χ. (2008). «Ηλεκτρονική Δημόσια Διοίκηση, Οργάνωση – Τεχνολογία και Εφαρμογή».

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (2010). Ψηφιακό θεματολόγιο για την Ευρώπη. Retrieved from COM(2010)245: https://bit.ly/38UzXnq

Ζάχος Δ. (2010). Σημειώσεις για τη Μεθοδολογία της Ερευνας. Retrieved from https://www.academia.edu: http://bit.ly/38aAAtY

Κατσαρός Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτιούτο ΥΠΕΠΘ.

Μακρή, Α. Β. (2015, Athens). Οι ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Οργάνωση και Διοίκηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μια διερευνητική Μελέτη στην Περιφερειακή Ενότητα Θεσσαλονίκης. 8th InternationalConference in Open & Distance Learning.

Μανταλιά, Π. (2018). Οι ΤΠΕ ως εργαλείο άμεσης διεκπεραίωσης των διοικητικδιδασκόντωνών υποχρεώσεων της σχολικής μονάδας: Ο ρόλος του διευθυντή και των. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Παπαδάκης, Ε. (2010, Ρόδος). Οι στάσεις των Διευθυντών/τριών Σχολικών Μονάδων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης απέναντι στις ΤΠΕκαι τη συμβολή τους στη Διοικητική Διαδικασία. Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Προκοπιαδου, Γ. (2009). Η βελτίωση της διοικητικής λειτουργίας του σχολείου μέσα από τη χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνίας. Διδακτορική Διατριβη, Εθνικό Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Ρεντίφης, Γ. (2014). Η αξιοποίηση των ΤΠΕ, ως το κλειδί της αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης, i teacher,7. pp. 1252-131.

Υπουργείο Ψηφιακής Πολιτικής, Τ. κ. (2016). Εθνική Ψηφιακή Στρατηγική 2016-2021. Αθήνα.

Η εκπαιδευτική και επικοινωνιακή ηγεσία ως δυναμική και μοχλός βελτίωσης των εκπαιδευτικών μονάδων

Κουκουμπλιάκος Ιωάννης
MSc, υπ. Διδάκτορας University of South Bohemia
jkoukoubliakos@gmail.com

Ζάρρα Παναγιώτα
MSc Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
gzarra212@gmail.com

Γρηγορίου Ιωάννα
MSc University of Staffordshire, υπ. Διδάκτορας Πανεπιστήμιο Δυτικής Αττικής
ioangri@yahoo.gr

Λεοντής Χ. Δημήτριος
υπ. Διδάκτορας Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
leontisd@gmail.com

Περίληψη

Μέσα από την παρούσα εργασία επιχειρείται η ανάδειξη του ρόλου της εκπαιδευτικής και επικοινωνιακής ηγεσίας, σε περιόδους έντονων δυσμενειών. Ανάλογη περίπτωση αποτελεί αυτή που βιώνουμε τον τελευταίο χρόνο, με την εμφάνιση του ιού Covid-19, που επέφερε μία πρωτοφανή υγειονομική κρίση, σε όλο τον κόσμο, η οποία είχε αντίκτυπο σε κοινωνικό, οικονομικό και εκπαιδευτικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτική κοινότητα κλήθηκε να αντιμετωπίσει τις επιπτώσεις της κρίσης ενεργοποιώντας νέους μηχανισμούς εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, πρωτόγνωρους για τα μέχρι τότε δεδομένα. Για την υποστήριξη της εκπαιδευτικής κοινότητας, υπήρξε σημαντική η συμβολή της εκπαιδευτικής ηγεσίας, η οποία είχε υποστηρικτικό και καθοδηγητικό ρόλο. Μπορεί εύλογα να αναλογιστεί κανείς πως η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί βαρόμετρο για την άρτια λειτουργία των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και εκφράζει ηθικά, κοινωνικά και εκπαιδευτικά πρότυπα. Λειτουργεί με βάση σημαντικές έννοιες, όπως η εφαρμογή αρχών και αξιών, η ανάπτυξη της εμπιστοσύνης με το σύνολο των εκπαιδευτικών, αλλά και την ίδια την κοινωνία. Για την ανάδειξη του θέματος χρησιμοποιήθηκε μεθοδολογική προσέγγιση στηριζόμενη στη βιβλιογραφική έρευνα, στην ανάλυση κειμένων και στη σύνδεση των ευρημάτων της έρευνας με την τρέχουσα κατάσταση. Η εργασία στηρίζεται στη μελέτη δευτερογενών πηγών και κειμένων. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται παραδείγματα καλών πρακτικών εκπαιδευτικής ηγεσίας και υποβάλλονται προτάσεις ενίσχυσης για την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης.

Λέξεις - κλειδιά: εκπαιδευτική ηγεσία, εκπαιδευτές, εκπαιδευτικές μονάδες.

Εισαγωγή

Έναν χρόνο, σχεδόν, μετά την πανδημία που επήλθε από τον ιό Covid-19 και τις ριζικές αλλαγές που σηματοδότησε η υγειονομική κρίση σε όλους τους τομείς της κοινωνίας, η εκπαίδευση δε θα μπορούσε να παραμείνει ανεπηρέαστη. Οι εκπαιδευτικές μονάδες, ως χώροι που ευνοούν τη μετάδοση της νόσου, προχωρούν σε εξ αποστάσεως εκπαίδευση που απέχει από τον φυσικό χώρο διεξαγωγής της μάθησης, ενώ υιοθετείται η ψηφιακή μάθηση.

Η ψηφιοποίηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας αλλάζει το πλαίσιο μάθησης, απαιτεί ευελιξία στην εκπαίδευση και επαφή με νέα εργαλεία και μαθησιακές μεθόδους. Εν ολίγοις

η ραγδαία εξέλιξη της τεχνολογίας απαιτεί νέες μαθησιακές προσεγγίσεις, δεξιότητες και κατάρτιση, ώστε να υπάρχει ευελιξία και προσαρμογή στις νέες συνθήκες.

Για να επιτευχθεί κάτι τέτοιο, είναι αναγκαία μια αναπροσαρμογή του εκπαιδευτικού συστήματος, που θα καλλιεργεί αναγκαίες δεξιότητες για την ανταπόκριση στις απαιτήσεις της παγκόσμιας κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Σε μια εποχή που συνοδεύεται από πληθώρα εκπαιδευτικών αλλαγών, τα εκπαιδευτικά συστήματα είναι αρμόδια για τη διάπλαση ατόμων που θα διακατέχονται από στοιχεία όπως η αυτονομία, η δημιουργικότητα και η καινοτομία. Όπως αναφέρει και η Πριμικίρη (2020), τα εκπαιδευτικά συστήματα πρέπει να αποτελούν τις πιο ισχυρές μηχανές για την ανάπτυξη δεξιοτήτων και να αναπροσαρμόζονται στις απαιτήσεις που επέρχονται από την 4η Βιομηχανική Επανάσταση.

Για τη συμπόρευση με τις κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις, που τροποποιούν τις εκπαιδευτικές ανάγκες, απαιτούνται μεταρρυθμιστικές αλλαγές με σκοπό την έγκαιρη και αποτελεσματική προσαρμογή στις εκάστοτε κοινωνικές εξελίξεις. Οι όποιες μεταρρυθμίσεις καθιστούν αναγκαία την ύπαρξη επικοινωνιακής ηγεσίας που θα προάγει την ευελιξία και θα αποτελεί μοχλό κοινωνικής αναπροσαρμογής. Καθώς, όπως καταλήγουν οι Ζαλίδου και Ασπρίδης (2017), «ένα διευθυντικό στέλεχος για να είναι αποτελεσματικός διευθυντής-ηγέτης, χρειάζεται να διαθέτει εκτός από γνώσεις εκπαιδευτικής διοίκησης και ένα σύνολο ικανοτήτων», συμπεριλαμβανομένης της επικοινωνίας.

Μεθοδολογία

Η έρευνα υιοθέτησε την ποιοτική ερευνητική μέθοδο και αξιοποίησε το ερευνητικό εργαλείο της βιβλιογραφικής ανασκόπησης. Η ποιοτική έρευνα είναι κατάλληλη για μικρού πεδίου έρευνες, όπου οι ερευνητικές υποθέσεις δεν έχουν επαρκώς αναλυθεί από την επιστημονική κοινότητα (Bryman, 2008). Μέσω αυτής μπορεί να επιτευχθεί η προσέγγιση και ανάλυση του υπό διερεύνηση θέματος. Καλείται να απαντήσει σε συγκεκριμένα ερωτήματα όπως το γιατί και το πώς συμβαίνει ένα γεγονός, ενώ επιτρέπει τη λεπτομερέστερη ανάλυση της διαδικασίας.

Αρχικά πραγματοποιήθηκε ανασκόπηση της βιβλιογραφίας ή αλλιώς διερεύνηση της βιβλιογραφίας, ώστε οι ερευνητές αφενός να παρακολουθήσουν τις εξελίξεις γύρω από το θέμα που προβάλλεται και αφετέρου να διαμορφώσουν νέες ιδέες. Για το σκοπό αυτό επελέγησαν δευτερογενή δημοσιεύματα σχετικά με το αντικείμενο, όπως μελέτες, άρθρα, εκθέσεις φορέων, ηλεκτρονικά βιβλία και κείμενα από ιστοσελίδες (Προμπονάς, 2015). Στη συνέχεια, του άρθρου παρατίθεται παρουσίαση παραδειγμάτων καλών πρακτικών εκπαιδευτικής ηγεσίας και υποβάλλονται προτάσεις ενίσχυσης για την οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης. Ο σκοπός της μελέτης είναι διττός, αρχικά, να παρουσιασθούν και να αξιολογηθούν οι πρακτικές της εκπαιδευτικής ηγεσίας και, έπειτα, να υποβληθούν προτάσεις για τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Εκπαιδευτική διαδικασία

Η διαμόρφωση ενός ασφαλούς και υγιούς εκπαιδευτικού περιβάλλοντος αποτελεί προϋπόθεση, ώστε το εκπαιδευτήριο να υφίσταται θεμελιώδες σημείο αναφοράς για τη ζωή, τη μάθηση και την εργασία (Κουκουμπλιάκος, 2020). Για την προστασία της δημόσιας υγείας και τον περιορισμό της διασποράς του COVID - 19 η πολιτική ηγεσία σε συνεργασία με την εκπαιδευτική ηγεσία επέλεξε την εξ αποστάσεως εκπαίδευση προκειμένου να διαφυλάξει τους εκπαιδευτές αλλά και τους εκπαιδευόμενους από την πανδημία. Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2001), η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει από μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης. Με τον τρόπο αυτό δίνουμε έναν ποιοτικό χαρακτήρα στην έννοια, ενώ ταυτόχρονα εισάγουμε τόσο μια πολυμορφική διάσταση, προσδίδοντας έτσι έναν πολυλειτουργικό χαρακτήρα, ο οποίος απαρτίζεται από πλουραλισμό στις αρχές μάθησης και διδασκαλίας όσο και ποικιλία στα μέσα εκπαίδευσης

και επικοινωνίας. Έχοντας ως δεδομένο ότι η απόσταση δεν αποτελεί ανασταλτικό παράγοντα της ποιότητας αφού έχει πλέον απαλειφτεί. Τα κριτήρια αυτά και η παραδοχή εφαρμογής ενός εκπαιδευτικού μοντέλου εξ αποστάσεως εκπαίδευσης το οποίο χαρακτηρίζεται από ποικιλομορφία, ευελιξία και μαθητικοκεντρισμό, οδηγούν στην επιβεβαίωση της άποψης ότι η εφαρμογή του στην εκπαιδευτική διδασκαλία είναι απαραίτητη, εφαρμόσιμη και χρήσιμη (Λιοναράκης, 2006).

Αποτελεί πλέον γεγονός πως η τεχνολογία βελτιώνει την πρόσβαση στη γνώση, προσδίδοντας στοιχεία ευελιξίας, τα οποία δε συνοδεύονται από χωροχρονικούς περιορισμούς. Ταυτόχρονα, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων εξ αποστάσεως, σύγχρονης και ασύγχρονης, εκπαίδευσης παρείχε τη δυνατότητα επικοινωνίας, αλληλεπίδρασης και καλλιέργειας του ψηφιακού αλφαβητισμού των εκπαιδευομένων (Πούλιος, 2020). Ωστόσο, είναι ιδιαίτερα σημαντική η ανάπτυξη της μαθησιακής διαδικασίας να ακολουθήσει τα πρότυπα των προγραμμάτων e-tutoring τα οποία, σύμφωνα με έρευνα των Δουκάκη και Μιχαλοπούλου (2016), έχουν παρόμοια χαρακτηριστικά με την τυπική διδασκαλία αλλά εφαρμόζονται από απόσταση ή στο μοντέλο της ανεστραμμένης τάξης όπου ο μαθητής μελετά από μόνος του με τη βοήθεια ψηφιακών μέσων και του διαδικτύου και ολοκληρώνει τη μάθηση μέσα στην τάξη (Κουτσούμπα κ.ά., 2017).

Επομένως, αποτελεί γεγονός η θετική συσχέτιση των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και Επικοινωνίας με την εκπαίδευση, με σκοπό την προσφορά της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στη μάθηση (Μητροπούλου, 2015). Η ουσιαστική μορφή επικοινωνίας, ανάμεσα στον εκπαιδευτή και στον εκπαιδευόμενο, θεωρείται αναγκαία προϋπόθεση και αποτέλεσμα της συνεργατικής μαθησιακής διαδικασίας, η οποία επεκτείνεται σε θέματα που αφορούν όχι μόνο το εκπαιδευτικό αντικείμενο αλλά και την προσωπική τους ζωή (Boyle et al., 2010). Οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνίας συντελούν στη δημιουργία ενός ικανοποιητικού περιβάλλοντος από επικοινωνιακές, συνεργατικές και δημιουργικές δυνατότητες, αναδεικνύοντας σε μεγάλο βαθμό τον επικοινωνιακό ρόλο του εκπαιδευτικού που συμμετέχει στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ώστε να μπορεί να αντισταθμίζει σε ικανοποιητικό βαθμό τις ελλείψεις της διά ζώσης αλληλεπίδρασης. Η αναδιαμόρφωση ενός νέου μαθησιακού περιβάλλοντος, προϋποθέτει τη στήριξη ενός ευρύτερου πλαισίου που καθορίζει τη διενέργεια της μάθησης.

Η εκπαιδευτική ηγεσία αποτελεί βαρόμετρο και έχει καθοριστικό ρόλο στην αναβάθμιση της ποιότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Στην περίπτωση της αποδοτικής ηγεσίας εμφανίζονται αλλαγές μεγάλης κλίμακας στο εκάστοτε εκπαιδευτικό περιβάλλον (Leithwood et al., 2004). Αποτελεί γεγονός ότι η εκπαιδευτική ηγεσία δεν προέρχεται αποκλειστικά από υψηλόβαθμα στελέχη, όπως οι διευθυντές των σχολείων, αλλά και από άτομα τα οποία έχουν τη δυνατότητα να επηρεάσουν το εσωτερικό και το εξωτερικό περιβάλλον ενός εκπαιδευτηρίου. Η εκπαιδευτική ηγεσία ενέχει μία συνεχή διαδικασία, η οποία εμπνέει, παρακινεί και επηρεάζει το σύνολο των μελών της εκπαιδευτικής κοινότητας, η οποία στοχεύει στη βελτίωση των εκπαιδευτικού συστήματος με παράλληλη και ταυτόχρονη βελτίωση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων (York-Barr & Duke, 2004).

Παραδείγματα καλών πρακτικών εκπαιδευτικής ηγεσίας

Στο σημείο αυτό κρίνεται αναγκαίο να παρουσιαστεί μία μελέτη περίπτωσης που θα αναδεικνύει τις καλές πρακτικές της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Το ερώτημα που είναι εύλογο και που τίθεται τώρα είναι «ποιοι είναι εκείνοι οι οποίοι αποτελούν τους εκπαιδευτικούς ηγέτες;». Ως εκπαιδευτικοί ηγέτες θεωρούνται οι εκπαιδευτικοί που έχουν αναλάβει διδακτικά καθήκοντα, ενώ παράλληλα αναλαμβάνουν και καθήκοντα ηγετικών και οργανωτικών δράσεων εκτός της διδασκαλίας στην τάξη. Συνεπώς υπό αυτή την έννοια όλοι οι εκπαιδευτικοί, θεωρούνται εν δυνάμει εκπαιδευτικοί ηγέτες (Wenner & Campbell, 2017). Φυσικά η ηγεσία είναι σημαντικό να διαθέτει ικανότητα άσκησης επιρροής στην ομάδα, ώστε να υλοποιηθεί το όραμα της ή μια σειρά από στόχους (Robbins & Judge, 2018).

Η έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας συμπεριλαμβάνει τέσσερις διαστάσεις, οι οποίες δεν είναι μεταξύ τους ανεξάρτητες, αλλά επηρεάζονται η μία από την άλλη.

Ειδικότερα, στις τέσσερις διαστάσεις της εκπαιδευτικής ηγεσίας συγκαταλέγονται (Berg & Zoellick, 2019):

α) Η νομιμότητα, η οποία αποτελεί ουσιαστική και αναγκαία προϋπόθεση της ηγεσίας, καθώς εκτιμάται ότι πηγάζει από το σθένος και τη βούληση των ίδιων των εκπαιδευτικών.

β) Η αναγκαία υποστήριξη, η οποία παρέχεται τόσο από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και από εξωτερικούς παράγοντες για την αναγκαία εκπλήρωση της απαιτούμενης εργασίας, που λογικά σχετίζεται με τον απαιτούμενο χρόνο, την ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης και τους απαραίτητους διαθέσιμους πόρους.

γ) Ο σκοπός, που αποτελείται από την παρεχόμενη διδασκαλία, το παραγόμενο αποτέλεσμα - τη μάθηση - και τέλος την προώθηση της επιδιωκόμενης αλλαγής.

δ) Η εφαρμοζόμενη μεθοδολογία μέσω της οποίας οι εκπαιδευτικοί ηγέτες επιχειρούν να επηρεάσουν το εκπαιδευτικό τους περιβάλλον.

Παράδειγμα 1

Πολλά θα μπορούσαν να αναδειχθούν ως τα χαρακτηριστικά των καλών εκπαιδευτικών ηγετών. Τα σημαντικότερα όμως και συνηθέστερα εξ αυτών θεωρούνται η πειθώ, η παρακίνηση, η έμπνευση που θα αφυπνίσει τους συμμετέχοντες, η ευελιξία όταν οι συνθήκες το απαιτούν και η εξειδίκευση του καθενός στον τομέα του. Αυτό που διαφοροποιείται είναι ο τρόπος προσέγγισης και συνεργασίας με τους εκπαιδευτικούς και με τους εκπαιδευόμενους (Danielson, 2007).

Υπό προϋποθέσεις μία εκπαιδευτική ηγεσία έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει θετικά τις επιδόσεις των εκπαιδευόμενων, όταν εκείνη εστιάζει στη βελτίωση της ποιότητα της μάθησης, στη μεταδοτικότητα της διδασκαλίας αλλά και στην κατάρτιση και εκπαίδευση των ίδιων των εκπαιδευτικών (Robinson, et al., 2008).

Πολλοί επικεφαλείς εκπαιδευτικοί στην προσπάθεια τους να αυξήσουν το παραγόμενο αποτέλεσμα της απόκτησης γνώσεων από τους εκπαιδευόμενους χρησιμοποιούν τακτικές που διασφαλίζουν εναλλακτικές μαθησιακές πρακτικές αλλά και εμπλουτισμό του προγράμματος διδασκαλίας με εισαγωγή νέων και περισσότερο ευέλικτων προγραμμάτων.

Παράδειγμα 2

Η καλύτερη αποδοχή και ενσωμάτωση των αλλαγών προκύπτει μέσα από διευρυμένες συνεργασίες με τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς, τους κηδεμόνες των εκπαιδευομένων, αλλά και τους ίδιους τους εκπαιδευόμενους. Βέβαια, η προσπάθεια αυτή συχνά εμπεριέχει αυξημένο ρίσκο και συχνά πλανάται πέπλο αμφιβολίας και αμφισβήτησης για πολλούς (Fairman & Mackenzie, 2015). Ωστόσο, η όλη προσπάθεια αξίζει τον κόπο. Άλλωστε η εμπειρία έχει καταδείξει ότι οι περισσότερες μεταρρυθμίσεις κάπως έτσι ξεκινούν. Βέβαια μέσα από αυτή τη διαδικασία γίνονται όλοι σοφότεροι, γίνονται αποδέκτες ανατροφοδότησης, καθώς όχι μόνο προσφέρουν στην εκπαιδευτική διαδικασία, αλλά εισπράττουν και οι εκπαιδευτικοί μέσα από αυτήν, καθώς γίνονται όλοι οι συμμετέχοντες κοινωνοί αυτής της διαδικασίας.

Ο πειραματισμός, η εισαγωγή νέων εκπαιδευτικών μοντέλων και προγραμμάτων σπουδών, η ανάληψη ρίσκου, αλλά ακόμη και η αμφισβήτηση από τους συναδέλφους εντάσσονται στα πλαίσια ανάληψης δράσεων από την εκπαιδευτική ηγεσία αποσκοπώντας στη βελτίωση των αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας (Fairman & Mackenzie, 2015).

κουλτούρα που θα δημιουργεί ευκαιρίες στο σύνολο των εκπαιδευτικών να αποκτήσουν

ικανότητες και δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν στην εξέλιξη τους και στην ανάληψη περισσότερων ευθυνών (Danielson, 2007). Ιδιαίτερα στις μέρες μας όπου η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών κρίνεται απαραίτητη καθώς αναδεικνύεται κομβική για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Άλλωστε, για να επιφέρει ουσιαστικά αποτελέσματα η εκπαιδευτική ηγεσία είναι σημαντικό να διαχέεται ανάμεσα στον επικεφαλής και στους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς μία σχέση εμπιστοσύνης και συνεργασίας.

Παράδειγμα 3

Όταν εμφανίζεται μία ηγεσία η οποία παρέχει μία εκπαιδευτική διαδικασία που υποστηρίζεται μεθοδικά και υποστηρικτικά για τους αποδέκτες τότε διευκολύνονται σε σημαντικό βαθμό στην εκτέλεση των καθηκόντων τους οι εκπαιδευτές, ενώ ταυτόχρονα και οι ίδιοι οι εκπαιδευόμενοι αφομοιώνουν ταχύτερα και αποδίδουν καλύτερα. Έχει παρατηρηθεί ότι οι εκπαιδευτικοί που καλούνται να αναλάβουν ηγετικά καθήκοντα, φορτίζονται με επιπλέον άγχος στην προσπάθεια τους να ανταπεξέλθουν, επιβαρύνοντας σημαντικά τις σχέσεις τους με τους συναδέλφους τους. Ωστόσο, πολλοί από αυτούς όταν αναλαμβάνουν ηγετικά καθήκοντα αποκτούν ταυτόχρονα περισσότερη αυτοπεποίθηση και υψηλότερη επαγγελματική ικανοποίηση. Το γεγονός αυτό τους οδηγεί στην αναζήτηση ακόμη περισσότερων ευκαιριών για ανάληψη ευθυνών (Wenner & Campbell, 2017).

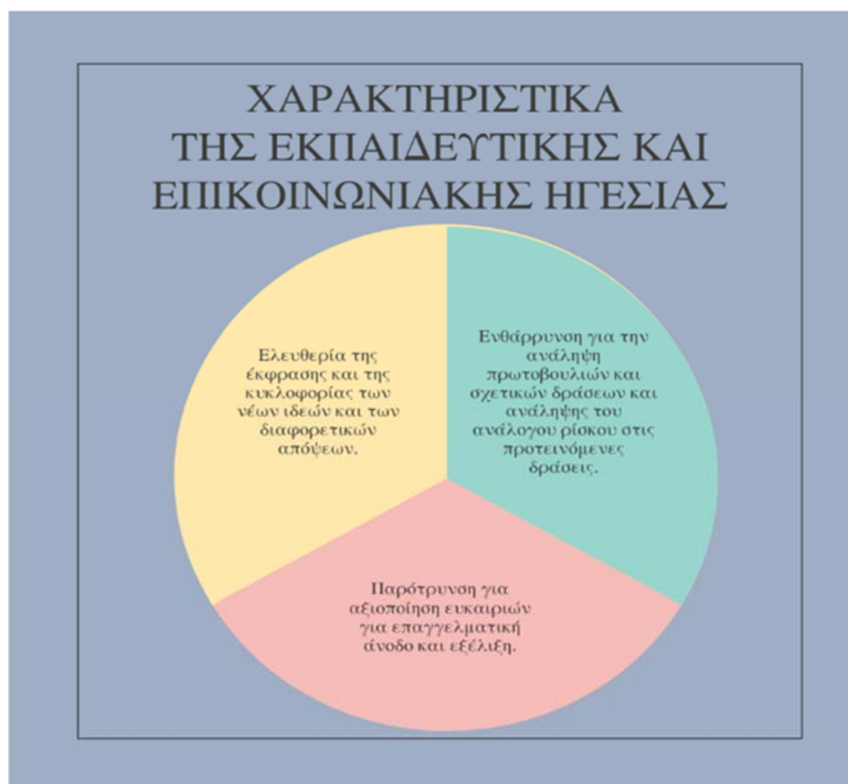
Η εισχώρηση και η κατανόηση στην έννοια της εκπαιδευτικής ηγεσίας ενθαρρύνει πολλούς εκπαιδευτές να σκέφτονται και να αναλαμβάνουν ηγετικούς ρόλους (Phelps, 2008). Η εκπαιδευτική ηγεσία παρέχει στους επικεφαλείς των εκπαιδευτικών μονάδων μια ικανοποιητική εκτίμηση του βάθους της εμπειρίας που χρειάζονται να αποκτήσουν και σε άλλους τομείς προγραμμάτων σπουδών και ειδών διδασκαλίας (Robinson, 2006).

Χαρακτηριστικά μιας εκπαιδευτικής και επικοινωνιακής ηγεσίας

Στο σημείο αυτό κρίνεται σκόπιμο να επισημανθεί ότι αναλαμβάνοντας κανείς ηγετικά καθήκοντα, παρατηρείται ότι σταδιακά, η αρχική κοινωνική επαφή ανάμεσα στους συναδέλφους, μεταβάλλεται πλέον με την πάροδο του χρόνου σε μια σχέση επαγγελματικών εντολών και προσδοκιών. Ένα αρνητικό αποτέλεσμα της εκπαιδευτικής ηγεσίας, είναι η δημιουργία μιας ολοένα και αυξανόμενης αίσθησης απομάκρυνσης των σχέσεων μεταξύ των συναδέλφων, κυρίως λόγω των εντολών που δέχονται κατά διαστήματα, γεγονός που μπορεί να επηρεάσει τις σχέσεις τους (York-Barr & Duke, 2004).

Η εκπαιδευτική ηγεσία, ιδιαίτερα στις μέρες μας οφείλει να αποτελεί προτεραιότητα, επειδή (Wenner & Campbell, 2017):

- εμπνέει όσους σχεδιάζουν την εκπαιδευτική πολιτική και εφαρμόζουν την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση,
- συμβάλλει σημαντικά στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών Προγραμμάτων Σπουδών,
- διαμέσου της εκπαιδευτικής ηγεσίας οι εκπαιδευτικοί παραμένουν ενεργοί στη διδασκαλία, ενώ ταυτόχρονα έχουν τη δυνατότητα να αναλαμβάνουν πρόσθετες ηγετικές ευθύνες.



Σχήμα 1. Εκπαιδευτική Ηγεσία

Είναι αναγκαίο, το σύνολο των εκπαιδευτικών να αντιληφθούν ότι η ηγεσία δεν είναι αρκετό να στηρίζεται μόνο στους επικεφαλείς των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, αλλά και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να συνδράμουν στο έργο αυτό επειδή συχνά αποκτούν εκτεταμένες αρμοδιότητες, εντός και εκτός τάξης, καθώς το λειτούργημα του εκπαιδευτικού διαρκώς διευρύνεται (Hamzah, Noor, & Yusof, 2016). Άλλωστε, η διαχείριση της αλλαγής απαιτεί από την εκπαιδευτική ηγεσία να εστιάζει στον σκοπό της αλλαγής μέσω στοχευμένων δράσεων και στρατηγικών επιλογών αλλαγής (Cooper et al., 2016).

Ιδιαίτερα στις μέρες μας, όπου η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μέσο και λύση για τον περιορισμό της διασποράς του ιού και την προστασία της δημόσιας υγείας, η διαχείριση της αλλαγής κρίνεται καθοριστική και αναγκαία. Βασικό μέσο για τη διαχείριση αυτής της αλλαγής, αλλά και της διαχείρισης κρίσεων, αποτελεί η επικοινωνία (Ασπρίδης, Τσέλιος & Ρωσσίδης, 2018). Συνεπώς, η εκπαιδευτική ηγεσία για να πετύχει τους στόχους της, οφείλει να εντάξει και το μέσο της επικοινωνίας στη στρατηγική της.

Συμπεράσματα

Οι επικεφαλείς των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων είναι εκείνοι που οφείλουν να δημιουργήσουν ένα ασφαλές περιβάλλον, μέσα από το οποίο θα αναδύονται (Danielson, 2007):

- η ελευθερία της έκφρασης και της κυκλοφορίας των νέων ιδεών και των διαφορετικών απόψεων,
- η ενθάρρυνση για την ανάληψη πρωτοβουλιών και σχετικών δράσεων και ανάληψης του ανάλογου ρίσκου στις προτεινόμενες δράσεις,
- η παρότρυνση για αξιοποίηση ευκαιριών για επαγγελματική άνοδο και εξέλιξη.

Συνεπώς, η εκπαιδευτική ηγεσία μέσα από την ενδεδειγμένη επικοινωνία, το κατάλληλο κλίμα και το περιβάλλον που καλλιεργεί μπορεί να αναδείξει τα προαναφερθέντα (Σχήμα 2).

Σχήμα 2. Χαρακτηριστικά Εκπαιδευτικής και Επικοινωνιακής Ηγεσίας

Η εκπαιδευτική ηγεσία και οι ενέργειές της, εξάλλου, δεν αφορούν μόνο τους εσωτερικούς φορείς των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων και όσα διαδραματίζονται μέσα σε αυτά, αλλά επηρεάζεται και από εξωτερικούς παράγοντες - κυρίως της τοπικής κοινότητας - που συνδέονται με το εκάστοτε εκπαιδευτικό ίδρυμα διαμέσου της παρεχόμενης δραστηριότητάς τους.

Η κατάσταση που διαμορφώθηκε από την πανδημία του COVID-19 προκάλεσε αλλαγές στον εκπαιδευτικό χώρο, οι οποίες σε μεγάλο βαθμό μπορούν να θεωρηθούν μη αναστρέψιμες. Σε μια περίοδο όπου τα εκπαιδευτικά συστήματα δέχονται καταιγισμό νέων εργαλείων, μέσων και μεθόδων διδασκαλίας, και καθώς η οργάνωση των νέων μαθησιακών περιβαλλόντων κρίνεται επιτακτική, αναδύεται η ανάγκη ενεργειών που θα συμβάλουν στην ανάπτυξη των γνώσεων και των δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών. Όμως και σε αυτή την περίπτωση, ο ρόλος της ηγεσίας είναι καταλυτικός, εφόσον είναι εκείνος ο παράγοντας που μέσα από τις επικοινωνιακές του δεξιότητες, τις αντανακλαστικές του ενέργειες και την απαραίτητη καθοδήγηση, θα διαδραματίσει σημαντικό ρόλο στη διαμόρφωση ενός δυναμικού και διαρκώς εξελισσόμενου περιβάλλοντος.

Τα δεδομένα που ανέδειξε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση έφεραν την εκπαιδευτική κοινότητα αντιμέτωπη με ένα μαθησιακό περιβάλλον που απείχε αισθητά από τα παραδοσιακά μαθησιακά περιβάλλοντα. Η επαφή με την ηλεκτρονική εξ αποστάσεως διδασκαλία και μάθηση, που με τα μέχρι τώρα δεδομένα φαίνεται πως θα έχει υποστηρικτικό ρόλο στη μαθησιακή διαδικασία, απαιτεί καλλιέργεια νέων δεξιοτήτων και περαιτέρω επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Τα στοιχεία, όμως, αυτά εξαρτώνται σε μεγάλο βαθμό από τις αποφάσεις των θεσμικών οργάνων και τον διαμεσολαβητικό ρόλο της εκπαιδευτικής ηγεσίας. Σε ένα συγκεντρωτικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως το ελληνικό, είναι σημαντικό να δημιουργηθούν δίαυλοι επικοινωνίας τόσο μεταξύ των εκπαιδευτικών όσο και μεταξύ εκπαιδευτικών - ηγεσίας και, κατ' επέκταση, των αρμόδιων θεσμικών οργάνων, ώστε να επιτυγχάνεται άμεση ενεργοποίηση, με σκοπό την εξεύρεση λύσεων. Η επικοινωνία θα είναι το μονοπάτι για τον εκσυγχρονισμό του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και την τάχιστη προσαρμογή στις παγκόσμιες εξελίξεις.

Εν κατακλείδι, στα εκπαιδευτικά συστήματα η επικοινωνία αποτελεί μια δυναμική και αμφίδρομη διαδικασία που σκοπό έχει τη βελτίωση της παρεχόμενης ποιότητας εκπαίδευσης και την προσαρμογή στις ανάγκες που προκύπτουν. Έτσι, μια επικοινωνιακή ηγεσία, δεν είναι αυτοσκοπός μόνο για την αντιμετώπιση μιας κρίσης, αλλά στοιχείο που πρέπει να χαρακτηρίζει τους ηγέτες των εκπαιδευτικών συστημάτων και όλους τους εμπλεκόμενους φορείς σε οποιαδήποτε ενέργεια υλοποιούν, με απώτερο σκοπό την επίτευξη της διαρκούς εξέλιξης και επιμόρφωσης του ανθρώπινου δυναμικού.

Αναφορές

Berg, J. H. & Zoellick, B. (2019). Teacher leadership: toward a new conceptual framework. *Journal of Professional Capital and Community, 4*(1), 2–14.

Boyle, F., Kwon, J., Ross, C. & Simpson, O. (2010). Student–student mentoring for retention and engagement in distance education. Open Learning: The Journal of Open, Distance and eLearning, 25(2), 115-130.

Bryman, A. (2008). Social research methods. 3rd edition, NY : Oxford University Press.

Cooper, K. S., Stanulis, R. N., Brondyk, S. K., Hamilton, E. R., Macaluso, M. & Meier, J. A. (2016). The teacher leadership process : Attempting change within embedded systems. *Journal of Educational Change, 17*(1), 85–113.

Danielson, C. (2007). The Many Faces of Leadership. *Educational Leadership, 65*(1), 14–19.

Fairman, J. C. & Mackenzie, S. V. (2015). How teacher leaders influence others and understand their leadership. *International Journal of Leadership in Education, 18*(1), 61–87.

Hamzah, N., Noor, M. A. M. & Yusof, H. (2016). Teacher Leadership Concept : A Review of Literature. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences, 6*(12), 185–189.

Leithwood, K., Louis, K. S., Anderson, S. & Wahlstrom, K. (2004). How leadership influences student learning: A review of research from the Learning for Leadership project. *The Wallace Foundation*, 1–90.

Phelps, P. H. (2008). Helping Teachers Become Leaders. *The Clearing House, 81*(3), 119–122.

Robinson, V. M. J. (2006). Putting Education Back into Educational Leadership. *Leading & Managing, 12*(1), 62–75.

Robinson, V. M. J., Lloyd, C. A. & Rowe, K. J. (2008). The impact of leadership on student outcomes: An analysis of the differential effects of leadership types. *Educational Administration Quarterly, 44*(5), 635–674.

Wenner, J. A. & Campbell, T. (2017). The Theoretical and Empirical Basis of Teacher Leadership : A Review of the Literature A Review of the Literature. *Review of Educational Research, 87*(1), 134–171.

York-Barr, J., & Duke, K. (2004). What Do We Know About Teacher Leadership? Findings From Two Decades of Scholarship. *Review of Educational Research, 74*(3), 255–316.

Ασπρίδης, Γ., Τσέλιος, Δ. & Ρωσσίδης, Γ. (2018). Επιχειρησιακές επικοινωνίες θεωρητική και πρακτική προσέγγιση. Αθήνα: Κριτική.

Δουκάκης, Σ. & Μιχαλοπούλου, Γ. (2016). Η ένταξη προγραμμάτων e-tutoring στην ελληνική σχολική εκπαίδευση. *Open Education-The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, 12* (2), 143-165.

Κουκουμπλιάκος, Ι. (2020). Η υγιεινή και ασφάλεια των λειτουργών της εκπαίδευσης στο πλαίσιο της ευθύνης των εκπαιδευτικών μονάδων. *Πρακτικά Εργασιών 6ου Διεθνούς Συνεδρίου, για την Προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας*, Λάρισα 16-18 Οκτωβρίου 2020, on line διαθέσιμο: http://synedrio.eepek.gr.

Κουτσούμπα, Μ., Μακροδήμος, Ν. & Παπαδάκης, Σ. (2017). Σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Μια μελέτη περίπτωσης με τη μέθοδο της Ανεστραμμένης Τάξης για τα Μαθηματικά της Ε΄ Δημοτικού. *Open Education - The Journal for Open and Distance Education and Educational Technology, 13* (1), 26-37.

Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση*. Αθήνα: Προπομπός.

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.). *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης – Στοιχεία θεωρίας και πράξης*. Ανακτήθηκε από: https://eclass.hmu.gr/modules/document/file.php/TP383/Reading%20material/Lionarakis_theoria_ex_apostasews_ekpaideusis.pdf (Πρόσβαση στις 2 Ιουνίου 2021).

Μητροπούλου, Β. (2015). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών στη Διδακτική του Μαθήματος των Θρησκευτικών*. Θεσσαλονίκη: Ostracon.

Πούλιος, Ι. (2020). Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στην εποχή της εξ αποστάσεως μάθησης. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία, 2*(2), 56-71. Ανακτήθηκε από: https://ejournals.epublishing.ekt.gr/index.php/enveducation/article/view/23355/20973 (Πρόσβαση στις 3 Ιουνίου 2021).

Πριμικίρη, Α. (2020). *Εκπαίδευση 4.0. Μάθηση και Δεξιότητες του 21ου αιώνα. Επιχειρηματικές δεξιότητες στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Προμπονάς, Α., (2015). *Συνδυασμένη προσθετική : Σύνδεσμοι ακριβείας - τηλεσκοπικά συστήματα*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Robbins S. & Judge T. (2018). *Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. *Αθήνα: Κριτική.*

Ζαλίδου, Γ. & Ασπρίδης, Γ. (2017). *Η ηγεσία στην εκπαίδευση. Τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών διευθυντών των δημοσίων σχολείων*. *Εισήγηση στο 1ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο Εκπαιδευτική Ηγεσία, Αποτελεσματική Διοίκηση και Ηθικές Αξίες*, Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

On line διαθέσιμο στην ιστοσελίδα: https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/cdcresponse/about-COVID-19.html (Προσπελάσθηκε 11 Μαΐου 2021).

Η συμβολή του σχολικού ηγέτη στην επίλυση συγκρούσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
Μελέτη περίπτωσης σε σχολικές μονάδες της Δυτικής Μακεδονίας

Μητσιάδη Μαρία
Εκπαιδευτικός Π.Ε. 60, M.Ed., 25ο Νηπιαγωγείο Τρικάλων
mariamitsiadi@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία διερευνάται η συμβολή του σχολικού ηγέτη στην αντιμετώπιση και διαχείριση των συγκρούσεων που αναφύονται στο περιβάλλον του σχολείου ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε νηπιαγωγεία της περιφέρειας Δυτικής Μακεδονίας. Διερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τα αίτια των συγκρούσεων, καθώς και τον ρόλο του διευθυντή-ηγέτη της σχολικής μονάδας και την αποτελεσματικότητα ή όχι των τρόπων αντιμετώπισης των συγκρούσεων. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν την αναγκαιότητα της επιμόρφωσης σε θέματα επικοινωνίας, συγκρούσεων και ηγεσίας όλων των εκπαιδευτικών και κυρίως αυτών που κατέχουν θέσεις ευθύνης και λόγω της θέσης τους καλούνται να διαχειριστούν τις συγκρούσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας: α. οι εκπαιδευτικοί είναι απογοητευμένοι από τα άτομα που κατέχουν θέσεις ευθύνης, β. οι εκπαιδευτικοί ζητούν επιμόρφωση σε θέματα επικοινωνίας.

Λέξεις - κλειδιά: Συγκρούσεις, ηγεσία, εκπαίδευση, σχολικός ηγέτης

Εισαγωγή

Μέσα σε μια ομάδα εργαζομένων που συναπαρτίζουν τον σύλλογο διδασκόντων μιας σχολικής μονάδας, πολλές φορές δημιουργούνται εντάσεις και διαφοροποιήσεις, οι οποίες, αν δεν αντιμετωπιστούν έγκαιρα, μπορεί να καταλήξουν σε σύγκρουση με αρνητικές συνέπειες και για τις δύο αντιτιθέμενες πλευρές. Ο διευθυντής κάθε σχολικής μονάδας από τη θέση ευθύνης που κατέχει, καλείται να διαχειριστεί τις τυχόν συγκρούσεις που αναφύονται μέσα σε κάθε σύλλογο διδασκόντων, καθώς είναι ο τελευταίος αποδέκτης των εν λόγω συγκρούσεων. Το ερώτημα που καλείται η παρούσα εργασία να διερευνήσει, είναι: εάν και κατά πόσο μπορούν οι διευθυντές των σχολικών μονάδων της Α/θμιας Εκπ/σης να διαχειριστούν δόκιμα και αποτελεσματικά τις συγκρούσεις στη σχολική τους μονάδα.

Ορισμός της σύγκρουσης

Οι Griffin & Moorhead (2005), πρεσβεύουν ότι η Σύγκρουση είναι η αλληλεπίδραση ανάμεσα σε δύο ομάδες, όταν η μία παρεμποδίζει την επίτευξη των στόχων της άλλης. Επίσης, ο Γιαννουλέας (1997) ορίζει τη σύγκρουση ως την αντιπαράθεση – διαμάχη στόχων ή προσωπικοτήτων μεταξύ ατόμων, ατόμων και ομάδων ή ομάδων. Η σύγκρουση επέρχεται σύμφωνα με τους Masters and Albright (2002), όταν δυο ή και περισσότερα αλληλοεξαρτώμενα μέρη διαφωνούν. Η αλληλεξάρτηση υπάρχει υπό την έννοια ότι η επίλυση της σύγκρουσης προς κοινή ικανοποίηση δεν μπορεί να επέλθει χωρίς αμοιβαία προσπάθεια.

Η διαδικασία της σύγκρουσης

Σύμφωνα με τον Κάντα (1995), η σύγκρουση αποτελεί μια δυναμική διαδικασία, η οποία ακολουθεί έξι στάδια, που είναι τα εξής: η *συνειδητοποίηση (*δύο ή περισσότερα άτομα συγκρούονται από τη στιγμή που κάποιο από αυτά συνειδητοποιεί ότι τα υπόλοιπα εμπλέκονται στην πραγμάτωση των στόχων του και την παρεμποδίζουν), οι *σκέψεις και τα συναισθήματα* (κατά τη διάρκεια της σύγκρουσης, κάθε μέλος εκφράζει γνώμες υποκειμενικές και μεροληπτικές και εκδηλώνει θετικά ή αρνητικά συναισθήματα απέναντι

στα εμπλεκόμενα στη διένεξη άτομα, *οι προθέσεις (*τη στιγμή που συμβαίνει και εκδηλώνεται η σύγκρουση, κάθε μέλος σκέφτεται τις ενέργειες στις οποίες θα προβεί στο άμεσο μέλλον, προκειμένου να διασφαλίσει τα συμφέροντά του, η *συμπεριφορά (*το άτομο που έχει θιγεί και αποτελεί τον αποδέκτη της συγκρουσιακής κατάστασης εκφράζει λεκτικά την άποψή του και προχωρά σε ανάλογες πράξεις), η *αντίδραση του άλλου μέλους (*το δεύτερο μέλος, με κριτήριο τη συμπεριφορά του πρώτου, αντιδρά ανάλογα κι έτσι υπάρχει δράση-αντίδραση, ώστε να εστιάσουν στην αιτία της σύγκρουσης και να υπάρξει ανατροφοδότηση), τ*α αποτελέσματα (*στο τελευταίο στάδιο τα εμπλεκόμενα στη σύγκρουση μέλη βρίσκουν λύση και επιλύουν τη σύγκρουση ή φτάνουν σε αδιέξοδο και η σύγκρουση παραμένει) (Κάντας, 1995).

Αίτια των συγκρούσεων

Στο σχολικό περιβάλλον προκαλούνται συγκρούσεις ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς, σε εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες, μεταξύ εκπαιδευτικών, ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και διευθυντή αλλά και μεταξύ των μαθητών/τριών (Αθανασούλα Ρέππα, 2008). Όσον αφορά στους εκπαιδευτικούς πολλές φορές αναλώνονται σε συγκρούσεις που προέρχονται από διάφορα αίτια (Σαΐτης, 2008), όπως π.χ. το κακό σχολικό κλίμα, η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, τα αντικρουόμενα συμφέροντα, η κατανομή των τάξεων, το ωρολόγιο πρόγραμμα, ο εργασιακός ανταγωνισμός, η ανασφάλεια, η επιτήρηση την ώρα των διαλειμμάτων, η έλλειψη εργασιακής ικανοποίησης, η απουσία υλικοτεχνικής υποδομής κτλ. (Μπάκας, 2011). Επιπλέον, μπορεί να προκύψουν συγκρούσεις ανάμεσα στο εκπαιδευτικό προσωπικό και στη σχολική διοίκηση. Οι λόγοι που προκαλούν αυτό το φαινόμενο είναι πάρα πολλοί, κάποιοι από τους οποίους είναι ο αυταρχικός τρόπος διοίκησης των διευθυντών, δηλαδή, η υπερβολική χρήση εξουσίας, η επίδειξη αυταρχισμού και η έλλειψη επικοινωνίας (Σαΐτης, 2008), η αμφισβήτηση από μέρους των εκπαιδευτικών του κύρους του διευθυντή, η συμπεριφορά του διευθυντή απέναντι στο προσωπικό, η συνεχής επιτήρηση και ο έλεγχος, γεγονός που δημιουργεί άγχος και αρνητικά συναισθήματα, η κακή κατανομή έργου και ο κακός καταμερισμός των υποχρεώσεων, οι παρεμβάσεις στο έργο τους (Κούλα, 2011), οι περιορισμένοι πόροι, οι συνθήκες εργασίας κτλ. (Huffstutter et al.,1997).

Συνέπειες των συγκρούσεων

Αρχικά, η σύγκρουση προκαλεί σχέσεις ανταγωνισμού, επιθετικότητας μεταξύ των εργαζομένων στα πλαίσια του εκάστοτε οργανισμού. Διαταράσσεται η επικοινωνία, δεν υφίσταται εποικοδομητικός διάλογος και δεν μπορούν να υλοποιηθούν οι κοινοί στόχοι. Με αυτόν τον τρόπο, ο κάθε εργαζόμενος επιθυμεί την εξυπηρέτηση ατομικών συμφερόντων εις βάρος της αρχής της συλλογικότητας. Πολλές φορές δεν του παρέχονται κίνητρα, με απότοκο την έλλειψη παραγωγικότητας και αποδοτικότητάς του, γεγονός που σταδιακά οδηγεί σε αναποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού και έλλειψη ανταγωνιστικότητας εν συγκρίσει με οργανισμούς χωρίς ύπαρξη συγκρούσεων (Κάντας, 1995:33-51).

Από την άλλη πλευρά, οι συμπεριφορικές θεωρίες υποστηρίζουν την ανάγκη ύπαρξης συγκρούσεων στο χώρο εργασίας, οι οποίες δρουν θετικά και συντελούν στην αλλαγή και καινοτόμο δράση ενός οργανισμού. Μέσα από τη σύγκρουση υπάρχει η ανάδειξη της διαφορετικότητας των ατόμων, η ενεργός συμμετοχή τους στη λήψη αποφάσεων και αποφεύγεται η αδράνεια και στασιμότητα. Η σύγκρουση φέρνει στην επιφάνεια προβληματικές καταστάσεις που υπάρχουν και πρέπει να εκδηλωθούν, προκειμένου να αντιμετωπιστούν αποτελεσματικά και ριζικά και να μη διαιωνίζονται. Επιπλέον, συμβάλλει στη δημιουργικότητα, όταν βρίσκονται σε ελεγχόμενα επίπεδα και έχει ως αποτέλεσμα την εισαγωγή καινοτομιών, μέσα από τη διαδικασία επίλυσης προβλημάτων (Κάντας, 1995:33-51).

Διαχείριση των συγκρούσεων

Σύμφωνα με τους Sullivan & Decker (2009), στρατηγικές κατάλληλες για τη διαχείριση και ομαλή επίλυση των συγκρούσεων αποτελούν: η *αντιπαράθεση, η διαπραγμάτευση, η σύμπραξη, ο συμβιβασμός, ο ανταγωνισμός, η αποφυγή,* η *συμφιλίωση, η καταστολή* (Sullivan&Decker, 2009).

Ο ρόλος του σχολικού διευθυντή και η διαχείριση των συγκρούσεων

Υπάρχουν διάφοροι τρόποι μείωσης των συγκρούσεων, όπως το κατάλληλο σύστημα αμοιβών, ο καθορισμός στόχων και ο σαφέστερος προσδιορισμός σχέσεων και αναγκών (Σαρμανιώτη, 2005). Επιπλέον, κάποιες τεχνικές που οι διευθυντές-ηγέτες χρησιμοποιούν για την αντιμετώπιση των συγκρούσεων μέσα στο σχολικό περιβάλλον είναι οι εξής (Σαΐτης&Σαΐτη, 2011):

Η τεχνική της αποφυγής: Όταν ένας διευθυντής-ηγέτης επιλέγει να αναβάλει συνεχώς ή να αγνοεί ή να αποσύρεται ή να μην εμπλέκεται σε μια σύγκρουση (Tjosvold&Sun,1993).

Η τεχνική του συμβιβασμού: Η τακτική αυτή είναι κατάλληλη, όταν οδηγεί σε προσωρινές αλλά ικανοποιητικές λύσεις σε πολύ σύνθετα ζητήματα (Βακόλα&Νικολάου, 2012).

Η τεχνική της αντιπαράθεσης: Όλη τη διαχείριση της σύγκρουσης την αναλαμβάνει ένα άτομο με κύρος και πειθώ, φέρνοντας σε επικοινωνία τις δύο πλευρές και επιχειρώντας να ικανοποιηθούν οι ανάγκες αμφότερων, αλλά και να εξαλειφθούν οι παρεξηγήσεις που έχουν δημιουργηθεί (Παπαδόπουλος, 2012).

Η τεχνική της χρήσης εξουσίας ή επιβολής: Η χρήση εξουσίας ή αλλιώς η επιβολή σημαίνει απροθυμία του ενός μέρους που εμπλέκεται στη σύγκρουση να ικανοποιήσει έστω και στο ελάχιστο τις ανάγκες του άλλου μέρους και να ανταποκριθεί στις ανησυχίες του (Βακόλα&Νικολάου, 2012).

Η τεχνική του «οργανώνειν»: Γίνεται μια αναλυτική παρουσίαση των αιτιών της σύγκρουσης και διερευνώνται οι συνθήκες και οι λόγοι δημιουργίας της με τελικό στόχο τον συντονισμό των εμπλεκόμενων μερών (Σαΐτης&Σαΐτη, 2011).

Ένας διευθυντής σχολείου μπορεί να γίνει αποτελεσματικός, όταν έχει την ικανότητα (Σαΐτης&Σαΐτη, 2012): α) Να κατανέμει σωστά το έργο του σχολείου (διδακτικό και εξωδιδακτικό) μεταξύ των διδασκόντων. Πρέπει, δηλαδή, η κατανομή να γίνεται σύμφωνα με τα προσόντα των διδασκόντων και ύστερα από δημοκρατική διαδικασία, β) Να παρακινεί τους εκπαιδευτικούς για την ανάληψη δημιουργικών πρωτοβουλιών. Πιο συγκεκριμένα, ο αποτελεσματικός διευθυντής υποστηρίζει κάθε δάσκαλο ατομικά και τον κάνει να αισθάνεται αξιόλογος (Σαΐτης 1994, 2007), γ) Να έχει ανοικτή επικοινωνία με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας όχι μόνο σε σχέση με την εκτέλεση των εργασιών αλλά σε όλο το πλέγμα των ανθρώπινων σχέσεων, δ) Να ενεργεί ως παράγοντας διοικητικής ανάπτυξης. Ο διευθυντής οφείλει να καθοδηγεί διοικητικά τους συνεργάτες του, ώστε σταδιακά να εξελίσσονται ως προς τα διοικητικά τους προσόντα, προκειμένου να είναι έτοιμοι για περισσότερες ευθύνες, ε) Να χειρίζεται σωστά τις διαφορές που παρουσιάζονται στο σχολείο, στ) Να αντιλαμβάνεται έγκαιρα τη σχολική πραγματικότητα, να προλαμβάνει τα προβλήματα του σχολείου και να διακρίνει τις ευκαιρίες (Σαΐτης&Σαΐτη, 2012, Σαΐτης, 1994, 2007).

Επίσης, είναι πολύ σημαντικό ο διευθυντής ενός σχολείου να διαθέτει κοινωνικές ικανότητες, όπως είναι η συναισθηματική νοημοσύνη, που συνεπάγεται αυτοεπίγνωση, αυτοδιαχείριση, κοινωνική επίγνωση (ενσυναίσθηση) και διαχείριση σχέσεων (Salovey&Mayer, 1990, Bradberry&Greaves, 2006).

Μεθοδολογία

Με βάση όλα όσα αναφέρθηκαν παραπάνω σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η καταγραφή των απόψεων των εκπαιδευτικών που εργάζονται στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση για τον ρόλο του διευθυντή της σχολικής τους μονάδας στη διαχείριση των συγκρούσεων που παρατηρούνται μέσα στο σχολικό περιβάλλον.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσας μελέτης είναι τα ακόλουθα:

1. Ποια είναι τα αίτια των συγκρούσεων στο σχολικό περιβάλλον της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης;

2. Ποιες είναι οι συνέπειες των συγκρούσεων στον συγκεκριμένο χώρο;

3. Ποιος είναι ο ρόλος του σχολικού διευθυντή στη διευθέτηση των συγκρούσεων;

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα, διενεργήθηκε ποσοτική έρευνα στην οποία συμμετείχαν 50 εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης που εργάζονται στη γεωγραφική περιφέρεια της Δυτικής Μακεδονίας και πιο συγκεκριμένα σε νηπιαγωγεία των δημοτικών διαμερισμάτων: Κοζάνης, Φλώρινας, Καστοριάς και Γρεβενών.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο, καθώς δίνει τη δυνατότητα προσέγγισης μεγάλου δείγματος, παρέχοντας μια γενική εικόνα του προς διερεύνηση προβλήματος, που είναι δύσκολο να αποτυπωθεί με άλλες ερευνητικές τεχνικές (Βάμβουκας, 2000, Cohen, Manion&Morrison, 2000).

Το δείγμα της έρευνας αποτελούν τα ερωτηματολόγια που διαμοιράστηκαν ηλεκτρονικά. Από τα 50 ερωτηματολόγια που διαμοιράστηκαν, επιστράφηκαν συμπληρωμένα 43, τα οποία και αποτελούν το ακριβές δείγμα της έρευνας.

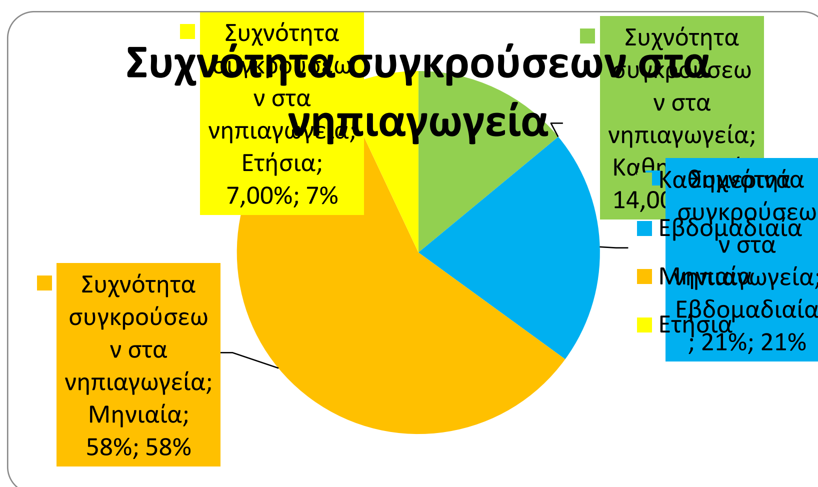
Τα αποτελέσματα της έρευνας

Δημογραφικά στοιχεία

Ως προς τα δημογραφικά στοιχεία της έρευνας, η ηλικία του πληθυσμού κυμαίνεται από: α. 25-30 έτη, 6 εκπαιδευτικοί, β. 31-39 έτη, 13 εκπαιδευτικοί, γ. 40-49 έτη, 15 εκπαιδευτικοί και δ. 50-59 έτη, 9 εκπαιδευτικοί. Οι 11 εκπαιδευτικοί έχουν προϋπηρεσία έως 10 έτη, οι 8 εκπαιδευτικοί από 11 έως 20 έτη και 24 εκπαιδευτικοί από 20 έτη και πάνω. Από τις ερωτώμενες (ήταν όλες θηλυκού γένους) οι 23 διαθέτουν μόνο το βασικό τους πτυχίο, οι 11 έχουν και δεύτερο πτυχίο, οι 5 έχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και οι 4 διαθέτουν διδακτορικό δίπλωμα σπουδών. Επίσης, από τις 43 ερωτώμενες, οι 24 κατέχουν θέση ευθύνης (προϊσταμένες), ενώ οι υπόλοιπες (19) εργάζονται ως νηπιαγωγοί.

Λόγοι σύγκρουσης στη σχολική μονάδα

Στην ερώτηση που αφορά σε ποια συχνότητα εκδηλώνονται συγκρούσεις στη σχολική σας μονάδα, οι απαντήσεις των νηπιαγωγών καταδεικνύονται στο γράφημα 1:



Γράφημα 1. Ποσοστό συγκρούσεων στις σχολικές μονάδες

Στην ερώτηση που αφορά σε ποιες περιπτώσεις παρατηρούνται συγκρούσεις: α) ανάμεσα σε προϊσταμένη/διευθύντρια και νηπιαγωγούς, απάντησαν «μερικές φορές» με ποσοστό 42%, «συχνά» με ποσοστό 37% και «πολύ συχνά» με ποσοστό 21%, β) ανάμεσα

στις νηπιαγωγούς: «συχνά» με ποσοστό 65%, «πολύ συχνά» με ποσοστό 21% και «μερικές φορές» με ποσοστό 14%, γ) ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς και γονείς η πλειοψηφία των νηπιαγωγών δήλωσε ότι δεν παρατηρούνται ιδιαίτερα πολλές συγκρούσεις. Οι απαντήσεις κυμάνθηκαν από: ποτέ με ποσοστό 14%, σπάνια με ποσοστό 30% και λίγες φορές με ποσοστό 56%, δ) οι συγκρούσεις ανάμεσα σε μαθητές είναι συχνότερες με ποσοστό 23% λίγες φορές, με ποσοστό 28% συχνά και με ποσοστό 49% πολύ συχνά, ε) οι συγκρούσεις ανάμεσα στη σχολική μονάδα και στη διοίκηση κυμάνθηκαν από σπάνιες με ποσοστό 54%, έως λίγες φορές με ποσοστό 46%. στ) Επίσης, αρνητικές ήταν οι απαντήσεις για τις συγκρούσεις ανάμεσα στη σχολική μονάδα και στην κοινότητα με ποσοστό 23% να δηλώνουν ότι δεν παρατηρούνται ποτέ τέτοιου είδους συγκρούσεις και με ποσοστό 77% να δηλώνουν ότι σπάνια παρατηρούνται συγκρούσεις ανάμεσα στη σχολική μονάδα και την τοπική κοινότητα και ζ) αρνητικές ήταν και οι δηλώσεις για τις συγκρούσεις ανάμεσα στον συντονιστή εκπαιδευτικού έργου και τους εκπαιδευτικούς. Οι νηπιαγωγοί με ποσοστό 67,5% δήλωσαν ότι σπάνια παρατηρούνται συγκρούσεις και 32,5% «λίγες φορές».

Στην ερώτηση που αφορά στις σοβαρότερες αιτίες συγκρούσεων μέσα στη σχολική μονάδα, καταγράφηκαν οι εξής απαντήσεις:

Πίνακας 1. Τα αίτια των συγκρούσεων στον σχολικό χώρο

Αίτια που προκαλούν συγκρούσεις στο σχολικό πλαίσιο	**Διαφωνώ έντονα**	**Διαφωνώ**	**Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ**	**Συμφωνώ απόλυτα**	**Συμφωνώ**
Κατανομή τμημάτων		18,5%	27%	54,5%	
Άρνηση ανάληψης έργου				79%	21%
Κακό σχολικό κλίμα		9%	14%	77%	
Ωρολόγιο πρόγραμμα	11,5%	9,5%	39,5%	39,5%	
Μέθοδος διδασκαλίας	30%	25,5%	35%	9,5%	
Καινοτόμες δράσεις της σχολικής μονάδας	18,5%	28%	32,5%	21%	
Η προσωπικότητα των εκπαιδευτικών	2%	4%	21,5%	49%	23,5%
Έλευση νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών	18,5%	35%		46,5%	
Μη ξεκάθαρη στοχοθεσία εκπαιδευτικού συστήματος				18,5%	81,5%
Θέματα οργάνωσης και λειτουργίας της σχολικής μονάδας				44%	56%
Έλλειψη εμπιστοσύνης και επικοινωνίας			74,5%	25,5%	
Εργασιακός ανταγωνισμός			30%	58%	12%
Σύγχυση ρόλων και επικάλυψη αρμοδιοτήτων				14%	86%
Οι διαφορετικές αντιλήψεις				53,5%	46,5%
Υπερβολικός φόρτος εργασίας και γρήγοροι ρυθμοί		28%	53,5%	18,5%	
Έλλειψη εργασιακής ικανοποίησης			48,5%	39,5%	12%
Η ανασφάλεια		42%	58%		
Το στυλ ηγεσίας				39,5%	60,5%

Οι επιπτώσεις των συγκρούσεων

Στην ερώτηση που αφορά στις συνέπειες των συγκρούσεων, καμιά νηπιαγωγός δεν πιστεύει ότι μπορεί οι συγκρούσεις να έχουν θετικές συνέπειες σε οποιαδήποτε περίπτωση. Η συντριπτική πλειοψηφία με 75,5% θεωρεί ότι οι συγκρούσεις έχουν αρνητικές συνέπειες, ενώ ένα μικρό ποσοστό, 24,5%, απαντούν: εν μέρει.

Στην ερώτηση που αφορά στις θετικές επιπτώσεις των συγκρούσεων, διερευνήθηκαν: 1) η παραγωγή καινούργιων κι ευφυέστερων ιδεών στη σχολική μονάδα: το 18,5% δεν πιστεύει ότι παράγονται με τις συγκρούσεις καινούργιες κι ευφυέστερες ιδέες, το 21% πιστεύει ότι σπάνια μπορεί να παραχθούν και το 60,5% λίγες φορές, 2) η δημιουργία έντονου ενδιαφέροντος: το 18,5% πιστεύει ότι δε δημιουργείται έντονο ενδιαφέρον, το 11,5% δήλωσε ότι σπάνια μπορεί να δημιουργηθεί έντονο ενδιαφέρον μετά από τη σύγκρουση, το 48,5% λίγες φορές και το 21,5% αρκετές φορές 3) η ανάπτυξη της δημιουργικότητας στη σχολική μονάδα: το 60,5% δεν πιστεύει ότι μπορεί να αναπτυχθεί η δημιουργικότητα με τις συγκρούσεις, το 21% ότι μπορεί σπάνια και το 18,5% λίγες φορές, 4) η έγκαιρη αντιμετώπιση των προβλημάτων: το 11,5% θεωρεί ότι σπάνια μπορεί να αντιμετωπιστούν έγκαιρα τα προβλήματα, το 48,5% λίγες φορές και το 40% αρκετές φορές, 5) η λήψη σωστότερων αποφάσεων: το 18,5% δεν πιστεύει ότι λαμβάνονται σωστότερες αποφάσεις με τις συγκρούσεις, το 12% πιστεύει ότι σπάνια μπορεί να συμβεί, το 48,5% μπορεί να συμβεί λίγες φορές και το 21% αρκετές φορές, 6) η αύξηση της παραγωγικότητας: το 39,5% δεν πιστεύει ότι αυξάνεται η παραγωγικότητα με τις συγκρούσεις, το 42% πιστεύει ότι σπάνια αυξάνεται η παραγωγικότητα μέσα σε ένα περιβάλλον συγκρούσεων, και μόνο το 18,5% πιστεύει ότι μπορεί λίγες φορές να συμβεί η αύξηση της παραγωγικότητας, 7) η ενίσχυση της συνοχής της σχολικής μονάδας: το 39,5% πιστεύει ότι ποτέ δεν επιτυγχάνεται η συνοχή της σχολικής μονάδας με τις συγκρούσεις, το 32,5% πιστεύει σπάνια και το 28% λίγες φορές, 8) η βελτίωση των διαπροσωπικών σχέσεων: το 39,5% δεν πιστεύει ότι βελτιώνονται οι διαπροσωπικές σχέσεις, το 21% σπάνια και το 39,5% λίγες φορές, 9) η ομαλοποίηση των σοβαρών διαμαχών: το 11,5% πιστεύει ότι σπάνια ομαλοποιείται μια σοβαρή διαμάχη, το 37% λίγες φορές και το 46,5% αρκετές φορές, 10) η ενίσχυση του θετικού κλίματος: το 39,5% δεν πιστεύει ότι ενισχύεται το θετικό κλίμα, το 11,5% σπάνια και το 49% λίγες φορές, 11) η ανάπτυξη της συνεργασίας και της επικοινωνίας: το 39,5% δεν πιστεύει ότι αναπτύσσεται η συνεργασία και η επικοινωνία μεταξύ των μελών της ομάδας με τις συγκρούσεις, το 21% σπάνια και το 39,5% επίσης ότι μπορεί λίγες φορές, 12) το αίσθημα της ικανοποίησης: το 11,5% πιστεύει ότι σπάνια η αντιμετώπιση των συγκρούσεων μπορεί να προσδώσει ένα αίσθημα ικανοποίησης, το 37,5% λίγες φορές και το 51% αρκετές φορές.

Στην ερώτηση που αφορά στις αρνητικές επιπτώσεις των συγκρούσεων, διερευνήθηκαν: 1) η δημιουργία αρνητικού κλίματος: το 46,5% συμφωνεί ότι δημιουργείται αρνητικό κλίμα και το 53,5% συμφωνεί απόλυτα, 2) η δυσκολία στην επικοινωνία εντός του οργανισμού: το 81,5% συμφωνεί και το 18,5% συμφωνεί απόλυτα, 3) η ανεπαρκής ανάπτυξη καινοτομιών και δράσεων: το 46,5% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί, το 44% συμφωνεί και το 9,5% συμφωνεί απόλυτα, 4) η σπατάλη ενέργειας: το 51% συμφωνεί και το 49% συμφωνεί απόλυτα, 5) η αίσθηση της ήττας: το 69,5% ούτε συμφωνεί ούτε διαφωνεί και το 30,5% συμφωνεί, 6) η μείωση της παραγωγικότητας: το 42% συμφωνεί και το 58% συμφωνεί απόλυτα, 7) το στρες και η επαγγελματική εξουθένωση: το 21% συμφωνεί και το 79% συμφωνεί απόλυτα.

Ο ρόλος του σχολικού ηγέτη

Στην ερώτηση που αφορά στον ρόλο του σχολικού ηγέτη ως προς τη διευθέτηση των συγκρούσεων, το 21% των ερωτώμενων πιστεύει ότι η προϊσταμένη/διευθύντριά τους αντιμετωπίζει με αποτελεσματικό τρόπο τις συγκρούσεις που προκύπτουν στη σχολική τους μονάδα, το 25,5% πιστεύει πως «όχι» και το 53,5% πιστεύει «εν μέρει».

Στην ερώτηση που αφορά στις τεχνικές που χρησιμοποιεί ο σχολικός ηγέτης, προκειμένου να διαχειριστεί τις συγκρούσεις που προκύπτουν στο σχολικό περιβάλλον, οι απαντήσεις κυμάνθηκαν ως εξής: α) *η τεχνική της αποφυγής:* μερικές φορές με ποσοστό 18,5%, συχνά με ποσοστό 67,5% και πολύ συχνά με ποσοστό 14%, β) *η τεχνική του συμβιβασμού:* μερικές φορές με ποσοστό 7%, συχνά με ποσοστό 69,5% και πολύ συχνά με ποσοστό 23,5%, γ) *η τεχνική της αντιπαράθεσης:* μερικές φορές με ποσοστό 7%, συχνά με ποσοστό 58% και πολύ συχνά με ποσοστό 35%, δ) *η χρήση της εξουσίας:* συχνά με ποσοστό 93% και πολύ συχνά με ποσοστό 7%, ε) *η τεχνική του «οργανώνειν»:* μερικές φορές με ποσοστό 7%, συχνά με ποσοστό 93%. Στην ερώτηση που αφορά στις γνώσεις που πρέπει να διαθέτει ο σχολικός ηγέτης, οι απαντήσεις που παρουσίασαν υψηλότερα ποσοστά, αφορούν στο: «πολύ» και «πάρα πολύ» και πιο συγκεκριμένα: α) *συνεργασία με συναδέλφους,* «πολύ» με ποσοστό 46% και «πάρα πολύ» με ποσοστό 54%, β) *καλή επικοινωνία,* «πολύ» με ποσοστό 28% και «πάρα πολύ» με ποσοστό 72%, γ) *αντιμετώπιση παραπόνων των μελών της σχολικής μονάδας,* «πολύ» με ποσοστό 58% και «πάρα πολύ» με ποσοστό 42%, δ) *αντιμετώπιση προβλημάτων των υφισταμένων,* «πολύ» με ποσοστό 28% και «πάρα πολύ» με ποσοστό 72%, ε) *προτροπή των μελών στη συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων*, «πολύ» με ποσοστό 39,5% και «πάρα πολύ» με ποσοστό 60,5%, στ) *καινοτομίες και πρωτοβουλίες,* «πολύ» με ποσοστό 28% και «πάρα πολύ» με ποσοστό 72% και ζ) *αποτελεσματική διαχείριση συγκρούσεων,* «πολύ» με ποσοστό 58% και «πάρα πολύ» με ποσοστό 42%.

Στην ερώτηση που αφορά στα χαρακτηριστικά που διαθέτει ο ηγέτης της σχολικής μονάδας των ερωτώμενων και συγκεκριμένα η προϊσταμένη (ή η διευθύντρια) του νηπιαγωγείου τους, τα ποσοστά των απαντήσεων παρουσιάζονται στον πίνακα 2.:

Πίνακας 2. Τα χαρακτηριστικά του σχολικού ηγέτη

Χαρακτηριστικά που διαθέτει ο ηγέτης της σχολικής μονάδας του πληθυσμού της έρευνας	**Πολύ λίγο**	**Λίγο**	**Ούτε λίγο ούτε πολύ**	**Πολύ**	**Πάρα πολύ**
Όραμα και ανάγκη για επιτεύγματα		37%	14%	30%	19%
Ανάγκη για την κοινωνική αναγνώριση της σχολικής μονάδας				46,5%	53,5%
Πίστη σε αξίες		7%	44%	49%	
Ανάγκη για προβολή δύναμης			28%	21%	51%
Αυτοπεποίθηση και ενίσχυση των συναδέλφων του		18,5%	32%	48,5%	
Εμμονή	7%	30%		23,5%	39,5%
Πειθαρχία					100%
Επικοινωνία		7%	44%	49%	
Παρότρυνση και εμψύχωση των συναδέλφων			51%	30%	19%
Δημιουργία θετικής επικοινωνίας		7%	44%	49%	
Αλλαγή και σχολική βελτίωση	11,5%	21%	46,5%	21%	

Προτάσεις για τον ρόλο του σχολικού ηγέτη στην αντιμετώπιση/διαχείριση των συγκρούσεων

Στο τέλος ζητήθηκε από τις νηπιαγωγούς να καταθέσουν τις προτάσεις τους σχετικά με τον ρόλο που διαδραματίζει η προϊσταμένη/διευθύντρια της σχολικής τους μονάδας. Καταγράφηκαν 48 προτάσεις, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν ως προς το περιεχόμενό τους στις παρακάτω, όπως καταδεικνύει ο πίνακας 3.:

Πίνακας 3. Προτάσεις για τον ρόλο του σχολικού ηγέτη (προϊσταμένης/διευθύντριας)

Προτάσεις νηπιαγωγών για τον ρόλο του σχολικού ηγέτη (προϊσταμένης/διευθύντριας)	Ποσοστά
Όσοι κατέχουν θέσεις ευθύνης να επιμορφώνονται διαρκώς	16,5%
Να αξιολογούνται και οι προϊσταμένες/διευθύντριες ως προς το έργο και τη συμπεριφορά τους	16,5%
Πρέπει να υπάρχει σαφής στοχοθεσία και λεπτομερές καθηκοντολόγιο, για να αποφεύγονται οι συγκρούσεις μεταξύ των συναδέλφων	18,5%
Να γνωρίζει ο καθένας ξεκάθαρα τα καθήκοντα και τις υποχρεώσεις του, ακόμα και η προϊσταμένη/διευθύντρια και να μην καταχράται της εξουσίας της	16,5%
Να γίνονται προϊσταμένες/διευθύντριες μόνο κατόπιν συνέντευξης και να αποφεύγονται άτομα με εγωπάθεια και κόμπλεξ για αυτή τη θέση	10,5%
Κάθε χρόνο να περνούν οι προϊσταμένες/διευθύντριες από ψυχολόγο, για να αποδεικνύεται η ικανότητά τους. Σε αυτές οφείλονται οι συγκρούσεις, γιατί «το ψάρι βρωμάει από το κεφάλι»	8,5%
Να μην υπάρχει θητεία στις προϊσταμένες/διευθύντριες. Να αξιολογούνται κάθε χρόνο από τους εκπαιδευτικούς της σχολικής τους μονάδας και από ειδική επιτροπή δεοντολογίας	12,5%

Συζήτηση

Η έρευνα που υλοποιήθηκε, αν και ο αριθμός του πληθυσμού που συμμετείχε ήταν σχετικά μικρός, ανέδειξε το μείζον θέμα, της επικοινωνίας και αλληλεπίδρασης. Η έρευνα αφορούσε στον εργασιακό χώρο και ειδικότερα στον χώρο της εκπαίδευσης της προσχολικής αγωγής. Αναδείχθηκαν βιβλιογραφικά οι έρευνες που αναφέρονται στις συγκρούσεις μεταξύ των μελών που απαρτίζουν τις εν λόγω εργασιακές ομάδες, τα αίτια που προκαλούν αυτές τις συγκρούσεις, καθώς και οι επιπτώσεις των συγκρούσεων. Επίσης, αναφέρθηκε ο ρόλος που κατέχει ο προϊστάμενος αυτών των ομάδων και τα χαρακτηριστικά που οφείλει να διαθέτει ένα άτομο που κατέχει μια θέση ευθύνης. Με βάση τις βιβλιογραφικές αναφορές, σχεδιάστηκε και υλοποιήθηκε η έρευνα, για να αναδυθούν οι σκέψεις και οι απόψεις των εκπαιδευτικών που βιώνουν καθημερινά την αναγκαιότητα της ορθής και υγιούς επικοινωνίας, συνεργασίας και αλληλεπίδρασης, ταυτόχρονα με την αναγκαιότητα της παραγωγικότητας και της εκτέλεσης μιας καθορισμένης εργασίας.

Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν ότι η ορθή επικοινωνία αποτελεί επιθυμία όλων ανεξαιρέτως των νηπιαγωγών, καθώς όλες θεωρούν ότι οι συγκρούσεις στον εργασιακό τους χώρο έχουν αρνητικές επιπτώσεις τόσο σε προσωπικό όσο και σε συλλογικό επίπεδο. Συχνές είναι οι συγκρούσεις που προκύπτουν ανάμεσα σε συναδέλφους και ανάμεσα σε εργαζόμενους και στην προϊσταμένη/διευθύντρια της σχολικής μονάδας, οι οποίες πηγάζουν περισσότερο από τον χαρακτήρα και την ιδεολογία των μελών της κάθε ομάδας, παρά από θέματα λειτουργίας της σχολικής μονάδας. Επίσης, μεγάλο μερίδιο ευθύνης αποδίδουν στην προσωπικότητα και στο ήθος της προϊσταμένης/διευθύντριας η οποία δεν διακατέχεται από δημοκρατικές και συλλογικές συμπεριφορές, αλλά χρησιμοποιεί την εξουσία για προσωπική και εγωιστική επιβολή και όχι για την ορθή λειτουργία της σχολικής μονάδας και την καλή ψυχολογία των μελών της ομάδας της.

Σημαντικές είναι οι προτάσεις των νηπιαγωγών, οι οποίες προτείνουν τα άτομα που κατέχουν θέσεις ευθύνης πριν την ανάληψη των καθηκόντων τους να λαμβάνουν ειδική εκπαίδευση σε θέματα επικοινωνίας και ηγεσίας, έτσι ώστε να καταστούν ικανά να προλαμβάνουν και να διαχειρίζονται δόκιμα τις όποιες συγκρούσεις που μπορεί να προκύψουν μέσα στον εργασιακό χώρο. Συστήνουν διαρκή αξιολόγηση και κατάργηση των πολυετών θητειών των διευθυντών, έτσι ώστε να μην μπορούν να κάνουν κατάχρηση της εξουσίας που τους δίνεται και να προκαλούν την αγανάκτηση των εργαζομένων, η οποία

έχει αρνητικά αποτελέσματα στην ψυχολογία των εργαζομένων αλλά και στην παραγωγικότητα του έργου τους.

Αναφορές

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K.(2000).*Research Methods in Education*. London: Rout ledge.

Griffin R.W. and G. Moorhead.,(2005), *Organization Behaviour*, Houghton Mifflin, Boston.

Huffstutter, S., Lindelow, J, Scott, S., Smith and J. Watters (1997). '' *Managing Time, stress and conflict*'', στο Smith S. & Piele P. ele. (ed.), school Leadership Handbook for Excellence, 3rd ed. USA: University of Oregon, pp. 374-400.

Masters, M.F. & Albright, R.R.(2002).*The Complete Guide to Conflict Resolution in the Workplace*. New York. AMACOM.

Salovey,P.&Mayer,J.D.(1990).*Emotional intelligence: Imagination, Cognition and Personality,*vol.9,p.p. 185-211.

Sullivan E. &Decker P.,(2009). *Αποτελεσματική Ηγεσία και Διοίκηση στις Υπηρεσίες Υγείας.* Επιστημονική επιμέλεια: Μπελλάλη, Αθήνα: Γκιούρδας.

Tjosvold, D. & Sun, H.F.(1993).*Understanding conflict avoidance: Relationship, motivations, actions and consequences*. International Journal of Conflict Management, 13 (2), p.p. 142-164.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). *Λήψη αποφάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης*. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Χαλκιώτης, Δ. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική. Τόμος Α΄. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Βακόλα, Μ. & Νικολάου, Ι. (2012). *Οργανωσιακή Ψυχολογία και Συμπεριφορά.* Αθήνα: Rosili.

Βάμβουκας, Μ. (2000). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία.* Αθήνα: Γρηγόρης.

Bradberry,T.&Greaves, J.(2006). *Συναισθηματική Νοημοσύνη-Το απλό βιβλίο*. Εκδόσεις Κριτική.

Γιαννουλέας Μ., (1997). *Συμπεριφορά και Διαπροσωπική Επικοινωνία στον Εργασιακό Χώρο.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κάντας Α., (1995). *Οργανωτική –Βιομηχανική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κούλα, Β. (2011*). Διαπροσωπικές σχέσεις διευθυντή και εκπαιδευτικών και θεωρίες διοίκησης.* Καινοτομίες στην εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Μπάκας, Θ. (2011). *Η κατανομή των τάξεων μεταξύ των εκπαιδευτικών στο Δημοτικό.* Παιδαγωγική. Θεωρία και Πράξη. Τεύχος 4,2011,σ. 84-97, Ιωάννινα.

Παπαδόπουλος, Ι. (2012). *Χρήση των Τ.Π.Ε. από τα διευθυντικά στελέχη σχολικών μονάδων και εργασιακή ικανοποίηση των εκπαιδευτικών*. i-Teacher, 5ο Τεύχος (Νοέμβριος 2012), σ. 364-381.

Σαΐτης, Χ. (1994). *Βασικά θέματα της σχολικής διοίκησης*. Αθήνα.

Σαΐτης, Χ.(2007). Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο Διευθυντής στο δημόσιο σχολείο.* Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. &Σαΐτη, Α. (2011). *Εισαγωγή στη διοίκηση της εκπαίδευσης: Θεωρία και μελέτη περιπτώσεων*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτης, Χ. & Σαΐτη, Α.(2012). *Οργάνωση και Διοίκηση της εκπαίδευσης. Θεωρία, Έρευνα και Μελέτη περιπτώσεων*. Αθήνα.

Σαρμανιώτης, Χ. (2005). *Μάνατζμεντ.* Αθήνα: Β. Γκιούρδας.

Ο Διευθυντής ως ηλεκτρονικός ηγέτης

Κουράκου Γεωργία
7ο Πειραματικό Γυμνάσιο Τρικάλων
georgia.kourakou@gmail.com

Περίληψη

Στις μέρες μας, ο φόρτος εργασίας του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας έχει αυξηθεί σημαντικά καθώς πρέπει να διαχειριστεί και να διακινήσει πολλές και ποικίλες πληροφορίες εντός και εκτός σχολείου. Αρωγός στο έργο του είναι οι Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών (ΤΠΕ) που τον διευκολύνουν να διεκπεραιώσει τα διοικητικά του καθήκοντα ιδιαιτέρως, τώρα, στην εποχή της πανδημίας του κορωνοϊού SARS-CoV-2, η οποία απότομα ώθησε την εκπαιδευτική πραγματικότητα παγκοσμίως σε ψηφιακό μετασχηματισμό. Η ραγδαία αυτή μετάβαση ήταν άρρηκτα συνδεδεμένη με την ύπαρξη και διαχείριση προκλήσεων που ήταν διαχειρίσιμες μόνο μέσω της υιοθέτησης ψηφιακών πρακτικών και της χρήσης ποικίλων τεχνολογικών εργαλείων. Ο Διευθυντής ως ηλεκτρονικός ηγέτης (e-leader) όφειλε να διασφαλίσει την ομαλή εξ' αποστάσεως λειτουργία της σχολικής μονάδας, τη συνεχή επικοινωνία όλων των μελών της σχολικής κοινότητας και την απρόσκοπτη συμμετοχή εκπαιδευτικών και μαθητών στην ψηφιακή εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-κλειδιά: Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών, ηλεκτρονική ηγεσία, πανδημία

Εισαγωγή

Η ενσωμάτωση των ΤΠΕ στην εκπαίδευση αποσκοπεί τόσο στη βελτίωση της ποιότητας της εκπαιδευτικής πρακτικής όσο και στον εκσυγχρονισμό και τη διευκόλυνση της διοικητικής διαδικασίας. Για την ορθή και αποτελεσματική αξιοποίηση της τεχνολογίας, η βιβλιογραφική έρευνα καταδεικνύει τον σημαντικό ρόλο του Διευθυντή μιας σχολικής μονάδας αφού αυτός είναι φορέας αλλαγών στο σχεδιασμό της εκπαιδευτικής στρατηγικής του σχολείου που ηγείται. Η σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα χαρακτηρίζεται από τη μετάβαση στην ψηφιακή λειτουργία του σχολείου (Zhao, 2020). Η πανδημία του κορωνοϊού θεωρείται η σημαντικότερη πρόκληση που διαχειρίστηκαν τα εκπαιδευτικά συστήματα σε παγκόσμιο επίπεδο καθώς προκάλεσε πρωτοφανείς και απρόβλεπτες ανατροπές στις εκπαιδευτικές μεθόδους και λειτουργίες, αν και το κλείσιμο των σχολείων είναι παραδοσιακό μέτρο προστασίας της δημόσιας υγείας σε περιόδους πανδημίας (Fotheringham et al., 2020). Οι Διευθυντές των σχολικών μονάδων έπρεπε να διασφαλίσουν την εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (ΕξΑΕ) και την παροχή υποστήριξης στη σχολική τους κοινότητα, γεγονός που σήμαινε την αλλαγή των προτεραιοτήτων τους αναφορικά με τη διοίκηση του σχολείου, την εστίαση στην χρήση των ΤΠΕ για την υποστήριξη της διδασκαλίας και της μάθησης και της κατάκτησης, από μεριάς τους, των χαρακτηριστικών της ηλεκτρονικής ηγεσίας (e-leadership) (Pascaris et al.,2021).

Στο πλαίσιο της παρούσας εργασίας, κρίνεται σκόπιμο αρχικά να γίνει μια σύντομη παρουσίαση του ρόλου του Διευθυντή και της συμβολής της τεχνολογίας στην άσκηση του διοικητικού έργου. Στη συνέχεια, αναλύονται τα ποιοτικά χαρακτηριστικά του Διευθυντή ως ηλεκτρονικού ηγέτη και γίνεται αναφορά στη συνεισφορά του στη λειτουργία του σχολείου σε περιόδους κρίσεων και, συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια της πανδημίας.

Διοίκηση της Εκπαίδευσης

Διοίκηση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού θεωρείται το σύνολο των απαραίτητων ενεργειών για την επιτυχή υλοποίηση συγκεκριμένων στόχων και την εφαρμογή στρατηγικής 'ώστε να διασφαλιστεί η αποδοτική και εύρυθμη λειτουργία του (Κουτούζης,

1999). Στηρίζεται σε επιστημονικά και τεχνικά στοιχεία που προκύπτουν από τις γνώσεις και δεξιότητες των Διευθυντών, οι οποίοι για να περατώσουν το διοικητικό τους έργο επιτυχώς οφείλουν να διαμορφώσουν και να υλοποιήσουν κατάλληλο σχέδιο που να εδραιώνει κλίμα συνεργατικότητας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας (Χαραλάμπους, 2008).

Ο Διευθυντής είναι ο καταλύτης που επιφέρει βελτιωτικές αλλαγές, ενθαρρύνει και προβάλλει τις πρωτοβουλίες και τις καινοτόμες ιδέες των εκπαιδευτικών υποστηρίζοντας την εφαρμογή τους. Επιβάλλεται, επίσης, να προάγει τις αρχές που διέπουν την εκπαιδευτική διοίκηση προτεραιότητα της οποίας είναι το ανθρώπινο δυναμικό και η εξυπηρέτηση των παιδαγωγικών στόχων του σύγχρονου σχολείου (Prokopiadou, 2012).

Ο Διευθυντής ως οργανωτής πρέπει να διεκπεραιώνει διοικητικά θέματα (οργάνωση των αρχείων, προμήθεια και συντήρηση εποπτικών μέσων κ.ά..) Επιπλέον, ως συντονιστής, έχει καθήκον να οργανώνει, να καθοδηγεί και να επιτηρεί τις δραστηριότητες των εκπαιδευτικών ώστε να επιτευχθούν οι στόχοι του οργανισμού. Τέλος, ως εκπρόσωπος της σχολικής μονάδας, υποχρεούται να μεριμνά για το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία (Σαΐτης, 2008α).

Οι ΤΠΕ στη Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων

Αναφορικά με τη σχέση των ΤΠΕ με τη Διοίκηση στην Εκπαίδευση, η βιβλιογραφία καταδεικνύει ότι οι ΤΠΕ συνιστούν μηχανισμό εκσυγχρονισμού και μεταρρύθμισης της εκπαιδευτικής διοίκησης (European Schoolnet, 2006). Συγκεκριμένα, χρησιμοποιούνται για την ανάπτυξη πληροφοριακών συστημάτων που παρέχουν τη δυνατότητα ηλεκτρονικών αιτήσεων του οργανισμού (Prokopiadou, 2012) και υποστηρίζουν την αποτελεσματική διαχείριση του διοικητικού έργου (Maki, 2008). Μέσω τεχνολογικών εργαλείων και εκπαιδευτικών πληροφοριακών εφαρμογών (Zainally, 2008) επιτρέπουν τη διαχείριση επίσημων εγγράφων ηλεκτρονικά και ψηφιακά (Vandenbroucke, 2007). Επιπλέον, συμβάλλουν στην ποιοτικότερη και πιο ευέλικτη διοίκηση μιας σχολικής μονάδας αφού η συλλογή, αποθήκευση και χρήση δεδομένων που αφορούν, λόγου χάρη, στο ωρολόγιο πρόγραμμα, το ψηφιακό μαθησιακό υλικό και τον έλεγχο προόδου των μαθητών γίνεται με ακρίβεια, άμεσα και γρήγορα (Prokopiadou, 2012) επιτυγχάνοντας την έγκαιρη διεκπεραίωση διοικητικών ζητημάτων (Ρεντίφης, 2014). Για παράδειγμα, με την αξιοποίηση της τεχνολογίας, η συλλογή και η επεξεργασία στοιχείων αναφορικά με μαθητές, εκπαιδευτικούς, έξοδα και υλικοτεχνική υποδομή πραγματοποιούνται άκοπα εξαλείφοντας πιθανότητες λάθους και καθυστερήσεων διευκολύνοντας, συνάμα, το Διευθυντή στην άσκηση των διοικητικών του καθηκόντων και ελαχιστοποιώντας το άγχος του (Μανιταράς 2006). Επιπρόσθετα, μειώνεται το κόστος λειτουργίας του οργανισμού επειδή εξοικονομούνται χρήματα από τον τρόπο που διακινούνται τα έγγραφα και διεκπεραιώνονται οι διοικητικές εργασίες (Pfaff & Simon, 2002).

Πέραν αυτού, επιτρέπουν την ενοποίηση στοιχείων που προέρχονται από διαφορετικές πηγές (Telem, 2003) και αφορούν στη λήψη διοικητικών αποφάσεων οι οποίες παίρνονται πλέον εύκολα (Σταχτέας, 2009:64). Στην Ελλάδα, έχει αναπτυχθεί και τεθεί σε λειτουργία από το 2013 το πληροφοριακό σύστημα myschool το οποίο υποστηρίζει μηχανογραφικά τις σχολικές μονάδες και στοχεύει στην ενοποίηση όλων των πληροφοριακών συστημάτων και την προώθηση της διαφάνειας στη δημόσια διοίκηση μιας και μέσω αυτού γίνεται αξιόπιστη διαχείριση των στοιχείων του μαθητικού και εκπαιδευτικού δυναμικού κάθε σχολείου (Πιτσιάβας, & Βλαχόπουλος, 2015). Συνεπώς, διασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα, αξιοπιστία και νομιμότητα των προσφερόμενων πολυεπίπεδων διοικητικών υπηρεσιών (Haddad, & Jurich, 2002) και, όπως αναφέρει η Προκοπιάδου (2009), μέσω των ηλεκτρονικών βάσεων δεδομένων και του διαδικτύου η δημιουργία, αρχειοθέτηση και διακίνηση διοικητικών πληροφοριών, αλληλογραφίας, βιβλίων-εντύπων του οργανισμού, η παρακολούθηση της νομοθεσίας και η τήρηση αρχείου εισερχόμενων και εξερχόμενων ηλεκτρονικών εγγράφων σημαίνει ότι αυτά μπορούν να ανακτηθούν ως αποδεικτικά στοιχεία των δράσεων της σχολικής μονάδας. Η ηλεκτρονική διακίνηση όλων

των παραπάνω αυξάνει την ταχύτητα αναζήτησης, αποστολής και λήψης αρχείων τα οποία είναι πλέον εύκολα προσβάσιμα (Πιτσιάβας, & Βλαχόπουλος, 2015). Τούτο συνεπάγεται μειωμένο φόρτο εργασίας για τη Διεύθυνση και το προσωπικό και περισσότερο ελεύθερο χρόνο ο οποίος μπορεί να διατεθεί σε άλλου είδους δράσεις σχετικές με την ανάπτυξη, ενίσχυση και αναβάθμιση της σχολικής κοινότητας (Selwood, 2005). Για παράδειγμα, η χρήση ψηφιακού υλικού καθιστά την παραγωγή γραπτών εγγράφων και τη φωτοτύπησή τους μη αναγκαία. Παράλληλα, οι ηλεκτρονικές βάσεις δεδομένων σχετικά με τη φοίτηση και την επίδοση των μαθητών είναι προσβάσιμες σε όλους προς αξιοποίηση και αντιμετώπιση των μαθησιακών και άλλων αναγκών των μαθητών (Flecknoe, 2002).

Επιπλέον, οι ΤΠΕ ενδυναμώνουν τους διαύλους επικοινωνίας μεταξύ όλων των μελών της σχολικής κοινότητας καθώς η επικοινωνία με εκπαιδευτικούς, γονείς/κηδεμόνες, μαθητές και τοπικούς, εκπαιδευτικούς και άλλους φορείς δύναται να πραγματοποιηθεί μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου (email) και/ή μέσω της σχολικής ιστοσελίδας προάγοντας τη διασύνδεση των δικτύων του οργανισμού (Haddad, & Jurich, 2002) και ενισχύοντας τη συνεργασία γονέων – σχολείου (Δαγδιλέλης, 2005).

Ο Διευθυντής ως ηλεκτρονικός ηγέτης

Οι Διευθυντές των σχολείων του 21ου αιώνα αντιμετωπίζουν ποικίλες προκλήσεις ως απόρροια της ένταξης της τεχνολογίας οι οποίες απαιτούν δυναμική και επιδέξια διοίκηση (Gray, & Smith, 2007). Ο Hess (2003) τονίζει ότι η ραγδαία εξάπλωση της τεχνολογίας και η αυξανόμενη χρήση της στα σχολεία έχει οδηγήσει στον επαναπροσδιορισμό των ρόλων και των αρμοδιοτήτων των Διευθυντών. Η ηλεκτρονική μηχανοργάνωση αναδιαμορφώνει τον διευθυντικό ρόλο καθώς επιτρέπει τη συστηματική σύνδεση των καθημερινών διοικητικών δραστηριοτήτων με την εκπαιδευτική διαδικασία (Telem, 2003).

Ο Δαγδιλέλης (2005) υπογραμμίζει τη σπουδαιότητα του συντονιστικού ρόλου που καλείται να έχει ο Διευθυντής στον προγραμματισμό και την οργάνωση των διοικητικών εργασιών, στην άσκηση της διοίκησης και στη βελτίωση των προσφερόμενων υπηρεσιών κάνοντας χρήση ποικίλων ψηφιακών εργαλείων για τη γραμματειακή υποστήριξη της σχολικής μονάδας. Η τεχνολογία αξιοποιείται ουσιαστικά όταν η Διεύθυνση προβαίνει σε ανάλυση των καταχωρημένων ηλεκτρονικών δεδομένων ώστε να διαμορφώσει στοχοθεσία την οποία πρέπει να επιτύχει μέσω προγραμματισμού και οργάνωσης των διαθέσιμων πόρων και ελέγχοντας τις ακολουθούμενες διαδικασίες (Χαραλάμπους, 2008). Αναμφίβολα, η ορθή διαχείριση των διοικητικών πληροφοριών με την χρήση ενός πληροφοριακού συστήματος διευκολύνει την υλοποίηση των στόχων που έχουν τεθεί ενώ, συνάμα, συμβάλλει στην αποδοτικότητα και αποτελεσματικότητα της σχολικής μονάδας (Πασιαρδής, & Πασιαρδή, 2000). Οι Μακρή και Βλαχόπουλος (2015: 230) αναφέρουν χαρακτηριστικά «*προκειμένου ο διευθυντής να μην αναλώνεται στο χαρτοβασίλειο δαπανώντας πολύτιμο χρόνο και χρήμα, οφείλει να μετασχηματιστεί σε έναν ηλεκτρονικό ηγέτη, βάσει των στόχων του Νέου Ψηφιακού Σχολείου για την έγκυρη και έγκαιρη ηλεκτρονική αποτύπωση των στοιχείων της σχολικής του μονάδας*».

Ο Διευθυντής ως διοικητικός και εκπαιδευτικός προϊστάμενος συνεισφέρει τα μέγιστα με τις ικανότητες, γνώσεις και αντιλήψεις του στην επιτυχία του γενικότερου εκπαιδευτικού σχεδιασμού του για τη σχολική μονάδα και επηρεάζει τις στάσεις και απόψεις των εκπαιδευτικών (Σαΐτης, 2008β) και, επομένως, την ταυτότητα, αποτελεσματικότητα, ευελιξία, προσαρμοστικότητα και κουλτούρα του σχολείου (Πασιαρδής, 2004). Εύλογα, λοιπόν, ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της βιώσιμης ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στη σχολική πραγματικότητα αποτελεί ευθύνη του Διευθυντή ο οποίος, με γνώμονα τις ανάγκες και απόψεις του ανθρώπινου δυναμικού και την επιθυμία του για βελτίωση του οργανισμού (Λαΐνάς, 2004), εμψυχώνει και ενισχύει τους εκπαιδευτικούς καθοδηγώντας τους να οραματιστούν από κοινού την αποτελεσματική ένταξη των ΤΠΕ στη διδασκαλία (Chang, 2012). Σαφώς, το κοινό όραμα είναι προϊόν συνεργασίας και τα ψηφιακά μέσα προάγουν τη συνεργατικότητα μεταξύ των εκπαιδευτικών, την ισοκατανομή των εργασιών,

τη δικαιοσύνη και τη δημοκρατική λήψη αποφάσεων μέσα στο σχολικό οργανισμό (Γριβοπούλου, & Καρακατσάνη, 2020). Τα παραπάνω δηλώνει και η Ζάχρου (2019), σύμφωνα με την οποία μερικά από τα χαρακτηριστικά του Διευθυντή ως ηλεκτρονικού ηγέτη είναι η ψηφιακή κουλτούρα μάθησης και η καλλιέργεια και ενίσχυση της ψηφιακής πολιτειότητας.

Σύμφωνα με υπάρχουσες μελέτες, η ηλεκτρονική ηγεσία είναι μια διαδικασία κοινωνικής επιρροής που υποστηρίζεται από τις ΤΠΕ και επιφέρει αλλαγές σε συναισθήματα, στάσεις, συμπεριφορές, τρόπο σκέψης και επιδόσεις (Avolio et al., 2014). Αν και τα χαρακτηριστικά του Διευθυντή-ηγέτη έχουν αναλυθεί δεόντως στη διεθνή βιβλιογραφία, δεν ισχύει το ίδιο για τα συστατικά στοιχεία της ηλεκτρονικής ηγεσίας καθώς οι έρευνες είναι σε πρώιμο στάδιο (Avolio et al., 2014). Οι Van Wart et al. (2019) υποστηρίζουν ότι ο επιτυχημένος ηλεκτρονικός ηγέτης πρέπει να κατέχει δεξιότητες ηλεκτρονικής επικοινωνίας, ηλεκτρονικές κοινωνικές δεξιότητες, δεξιότητες ανάπτυξης ηλεκτρονικού ομαδικού πνεύματος, τεχνολογικές δεξιότητες, δεξιότητες ηλεκτρονικής αξιοπιστίας και δεξιότητες διαχείρισης ηλεκτρονικών μεταρρυθμίσεων.

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, εξάγεται το συμπέρασμα ότι ως ηλεκτρονικός ηγέτης ο Διευθυντής οφείλει να έχει τεχνολογικές δεξιότητες που ξεπερνούν την απλή εξοικείωση με τις ΤΠΕ αλλά συνοδεύονται από τη γνώση σχετικά με την υποστήριξη που του παρέχεται από τα πληροφοριακά συστήματα στη διαχείριση του διοικητικού του έργου (Σταχτέας & Γείτονας, 2008). Αποτελεί, έτσι, την κινητήρια δύναμη για την ενσωμάτωση και χρήση των ΤΠΕ στο σχολείο αξιοποιώντας τα ψηφιακά μέσα που έχει στη διάθεσή του και, ταυτόχρονα, ενεργεί ως πρότυπο για τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς ώστε να τους πείσει για την αναγκαιότητα ένταξης της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική πρακτική (Makewa et al., 2013). Όντας ευέλικτος και με ικανότητες αντίληψης των κοινωνικών και παιδαγωγικών συνθηκών του σχολείου που ηγείται αλλά και των σύγχρονων εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων, διευκολύνει την εφαρμογή εκπαιδευτικών καινοτομιών, διαμορφώνει τις σχολικές πρακτικές κατάλληλα έχοντας την τεχνολογία ως προτεραιότητα, μεριμνά για την ανάπτυξη της σχολικής μονάδας (Vanderlinde et al., 2012), καλλιεργεί κλίμα συνεργασίας και συλλογικότητας μεταξύ των εκπαιδευτικών (Claro et al., 2017) και υποστηρίζει την επαγγελματική τους βελτίωση παρέχοντας ευκαιρίες επιμόρφωσης και συμμετοχής σε διαδικτυακές κοινότητες μάθησης (Χαραλάμπους, 2008). Ακόμη, μεριμνά για τη μεταμόρφωση του σχολείου σε ανοιχτή κοινότητα μάθησης ανταμείβοντας τους εκπαιδευτικούς για τις καινοτόμες πρακτικές τους που εκπορεύονται από την ένταξη των ΤΠΕ στο γνωστικό τους αντικείμενο και την αξιοποίηση ψηφιακού περιεχομένου (European Commission, 2013).

Το βέβαιο είναι ότι η απόκτηση ψηφιακών δεξιοτήτων και η χρήση πληροφοριακών συστημάτων και τεχνολογικών εργαλείων είναι ζωτικής σημασίας για τον ηλεκτρονικό ηγέτη (Van Wart et al., 2017) ιδιαιτέρως όταν επιθυμεί να υλοποιήσει επιτυχώς ΕξΑΕ στη σχολική μονάδα που διοικεί (Jameson, 2013). Άλλωστε, πρέπει να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει κάθε είδους ψηφιακών προκλήσεων και προβλημάτων αφού η αδυναμία εφαρμογής τεχνολογικών καινοτομιών συνεπάγεται την αποτυχία του ως πρότυπο και ως ηγέτη της σχολικής κοινότητας (Sathithada & Niramitchainont, 2019).

Ηλεκτρονική ηγεσία σε περιόδους κρίσεων

Οι Διευθυντές σχολικών μονάδων, σε περιόδους κρίσεων, καλούνται να αντιμετωπίσουν γεγονότα, συνέπειες και συναισθήματα ελαχιστοποιώντας τις δυσάρεστες επιπτώσεις τους στη σχολική κοινότητα (Smith & Riley, 2012). Δυστυχώς, υπάρχουν ελάχιστες έρευνες που εστιάζουν στα χαρακτηριστικά του Διευθυντή ως ηλεκτρονικού ηγέτη σε περιόδους κρίσεων σύμφωνα με τις οποίες ο Διευθυντής, για να δράσει αποτελεσματικά, πρέπει να κατανοήσει ότι όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας βιώνουν άγχος και στενοχώρια λόγω της κρίσης. Ένα επιπλέον βάρος ενδέχεται να είναι η ανεπάρκεια ψηφιακών δεξιοτήτων και η έλλειψη χρόνου (Naidu & Laxman, 2019). Άρα, ο σχεδιασμός της εκπαιδευτικής πολιτικής πρέπει να

στοχεύει στη δημιουργία υποστηρικτικού κλίματος ώστε εκπαιδευτικοί και μαθητές να μην αισθάνονται ανεπαρκείς αναφορικά με τις ψηφιακές τους δεξιότητες και να έχουν πρόσβαση στο ψηφιακό υλικό (Sutherland, 2017). Η επικοινωνία με τη σχολική κοινότητα και η έκφραση των εμποδίων και των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν μαθητές και εκπαιδευτικοί σε σχέση με τη χρήση της τεχνολογίας βοηθά τον ηλεκτρονικό ηγέτη να οικοδομήσει τις βέλτιστες συνθήκες υλοποίησης της ΕξΑΕ (Breitkopf, 2018).

Ένα παράδειγμα κρίσης είναι η κατάσταση που επικράτησε εξαιτίας της πανδημίας του κορωνοϊού όπου τα σχολεία κλήθηκαν να ανταπεξέλθουν σε διαρκώς μεταβαλλόμενες συνθήκες (Netolicky, 2020). Το κλείσιμο των σχολείων διατάραξε τη μαθησιακή διαδικασία καθώς η διδασκαλία υλοποιούνταν διαδικτυακά (Morgan, 2020). Οι Διευθυντές, ως ηλεκτρονικοί ηγέτες, υποχρεώθηκαν να αποφασίσουν για τη φύση και το μέγεθος των αλλαγών που έπρεπε να υιοθετήσουν ώστε να υποστηρίξουν τα μέλη της σχολικής κοινότητας στην προσπάθειά τους να χρησιμοποιήσουν ηλεκτρονικά εργαλεία και να καλλιεργήσουν ή να ενισχύσουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες για να είναι σε θέση να διαχειριστούν το νέο ψηφιακό περιβάλλον έχοντας πρόσβαση στο Διαδίκτυο και τα απαιτούμενα τεχνολογικά μέσα (Bagwell, 2020).

Εκτός αυτού, οι Διευθυντές, ως στοργικοί ηγέτες, χρειάστηκε να διαχειριστούν τον αντίκτυπο της πανδημίας στη συναισθηματική και κοινωνική ευημερία των μαθητών κυρίως διότι οι αρνητικές της συνέπειες όπως άγχος νόσησης, απώλεια αγαπημένων προσώπων, ανασφάλεια επιβίωσης λόγω οικονομικών δυσχερειών και παρατεταμένης ανεργίας των γονέων επηρέασε την επιθυμία τους για απόκτηση δεξιοτήτων και ακαδημαϊκή επιτυχία. Το ίδιο ίσχυε και για τους εκπαιδευτικούς πολλοί εκ των οποίων αντιμετώπισαν προβλήματα υγείας και συναισθηματικές δυσκολίες ως απόρροια της πανδημίας (Pollock, 2020). Αδιαφορώντας για τη δική τους σωματική και ψυχική υγεία, προήγαγαν την κοινωνική δικτύωση μέσω πλατφορμών ως εργαλείο ενδυνάμωσης της ψυχικής ανθεκτικότητας μαθητών και καθηγητών με στόχο να μετατρέψουν τη δυσάρεστη πραγματικότητα σε ευκαιρία για ανάληψη κοινών δράσεων για τη διαχείριση των νέων προκλήσεων που απαιτούσαν προσαρμοστικότητα, ενδιαφέρον για τους άλλους, χειρισμό των συναισθημάτων του εαυτού και των άλλων, σύναψη καλών σχέσεων, υποστήριξη και παρακολούθηση των αλλαγών του περιβάλλοντος (Bagwell, 2020).

Επιπρόσθετα, η κοινωνική αποστασιοποίηση άλλαξε τον τρόπο επικοινωνίας η οποία απαιτούσε μεγαλύτερο κόπο από τη Διεύθυνση του σχολείου για να είναι συνεχής και απρόσκοπτη. Είναι αυτονόητο ότι η Διεύθυνση όφειλε να ενισχύει τη δικτύωση και την επικοινωνία εκπαιδευτικών και μαθητών και να προάγει τη δια βίου μάθηση και την τεχνολογικά υποβοηθούμενη αυτομάθηση δημιουργώντας, έτσι, αίσθημα ασφάλειας και αυτοπεποίθησης αναφορικά με την ενσωμάτωση της τεχνολογίας στην εκπαίδευση (Chua & Chua, 2017). Εκτός αυτού, αναγκαία ήταν η παροχή συνεχούς και ορθής πληροφόρησης των γονέων μέσω καθημερινών ενημερώσεων (Kaul et al., 2020).

Συνέπεια της παραπάνω αλλαγής ήταν και η μετάβαση σε νέο τρόπο διοίκησης η οποία πλέον ασκούνταν με τη βοήθεια ηλεκτρονικού υπολογιστή μεταμορφώνοντάς τους σε εξ αποστάσεως ηγέτες που, ενώ ήταν αποξενωμένοι, υποχρεούνταν να ικανοποιούν τις ανάγκες μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων και, ταυτόχρονα, να διαμορφώνουν τον εκπαιδευτικό τους σχεδιασμό για τους μήνες του κλεισίματος των σχολείων (Harris, 2020a).

Επιπλέον, έγινε κατανοητό ότι οι Διευθυντές είχαν ανάγκη συνεργασίας και δικτύωσης τόσο με άλλα Διοικητικά στελέχη για ανταλλαγή απόψεων και πρακτικών μέσα από fora, πλατφόρμες και δίκτυα αλλά και με το εκπαιδευτικό προσωπικό του σχολείου τους μετατρέποντας τον τρόπο ηγεσίας σε συνεργατικό, δικτυωμένο και περισσότερο κατανεμημένο για να ανταπεξέλθουν άμεσα στη διαχείριση των πολλαπλών ζητημάτων που προέκυπταν (Starr, 2020). Φρόντιζαν, επομένως, να υπάρχουν δίαυλοι επικοινωνίας μεταξύ διοίκησης και εκπαιδευτικών οι οποίοι καλούνταν να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων και να εκφράζουν τις απόψεις τους ώστε να επιτευχθεί η δημιουργία αισθήματος

ιδιοκτησίας (Bolden, 2011) καθώς το κάθε άτομο θεωρούνταν απαραίτητο στη σχολική μονάδα και όλοι ως ομάδα συνέβαλαν στην ομαλή λειτουργία της. Ως αποτέλεσμα, η διαχείριση απρόσμενων εμποδίων έγινε ευκολότερη καθώς η επίλυση του προβλήματος επιτυγχάνονταν συλλογικά και όχι ατομικά από τον Διευθυντή (Spillane et al., 2015).

Στη βιβλιογραφία, προτείνεται η υιοθέτηση δημοκρατικού στυλ ηγεσίας μόλις η αρχική κρίση καταλαγιάσει ώστε να επέλθει σταθερότητα στον οργανισμό. Η δημοκρατική διοίκηση με τη συνδρομή των ΤΠΕ συνεπάγεται από κοινού λήψη αποφάσεων, δημιουργία δεσμών και συνεργασίας μεταξύ Διεύθυνσης και εκπαιδευτικού προσωπικού, ανάληψη πρωτοβουλιών και αυτοκαθοδήγηση, αποδοχή της ατομικότητας, σεβασμό της προσωπικότητας του κάθε εμπλεκόμενου μέλους, πίστη στις προσωπικές δυνάμεις των ατόμων ξεχωριστά αλλά και ως ομάδα και παροχή ανατροφοδότησης, υποδείξεων και προτάσεων για την ομαλή λειτουργία του σχολείου (Forster et al., 2020).

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. στη σχολική διοίκηση απλοποιεί και βελτιώνει τις διοικητικές εργασίες προσφέροντας άμεση πρόσβαση σε λεπτομερείς πληροφορίες, διασφαλίζει την αποτελεσματική οργάνωση του οργανισμού και ενθαρρύνει καινοτόμες πρακτικές επικοινωνίας μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας. Σε συνθήκες κρίσης, οι διευθυντές καλούνται να διοικήσουν εξ αποστάσεως σε ένα αβέβαιο περιβάλλον υποβοηθούμενοι, όμως, από δίκτυα ώστε να επιτύχουν την ισχυρή διασύνδεση όλων και τη βιωσιμότητα της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Αναφορές

Avolio, B. J., Sosik, J. J., Kahai, S. S., & Baker, B. (2014). E-leadership: Re-examining transformations in leadership source and transmission. *The Leadership Quarterly, 25*(1), 105-131.

Bagwell, J. (2020). Leading Through a Pandemic: Adaptive Leadership and Purposeful Action. *Journal of School Administration Research and Development, 5*(1), 30-34.

Bolden, R. (2011). Distributed leadership in organizations: A review of theory and research*. International Journal of Management Reviews, 13*(3), 251–269.

Breitkopf, M. (2018). But this is how we have always done it: Overcoming resistance to change in the quest to support distance learners. *Journal of Library & Information Services in Distance Learning, 12*(3-4), 148–164.

Chang, I.-H (2012). The effect of principals' technological leadership on teachers' technological literacy and teaching effectiveness in Taiwanese elementary schools. *Educational Technology & Society, 15*(2), 328–340.

Chua, Y. P., & Chua, Y. P. (2017). How are e-leadership practices in implementing a school virtual learning environment enhanced? A grounded model study. *Computers & Education, (109)*, 109–121.

Claro, M., Nussbaum, M., López, X., & Contardo, V. (2017). Differences in views of school principals and teachers regarding technology integration. *Educational Technology & Society, 20(3)*, 42–53.

European Commission (2013). *Opening up Education: Innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources*. Brussels. European Commission.

European Schoolnet, (2006). *The ICT Impact Report: A review of studies of ICT impact on schools in Europe.* Brussels: European Commission.

Flecknoe, M. (2002). How can ICT help us to improve education?. *Innovations in education and teaching international, 39*(4), 271-279.

Forster, B. B., Patlas, M. N. & Lexa, F. J. (2020). Crisis Leadership During and Following COVID-19. *Canadian Association of Radiologists Journal, 71* (4), 421-422.

Fotheringham, P., Harriott, T., Healy, G., Arenge, G., McGill, R., & Wilson, E. (2020). Pressures and Influences on School Leaders As Policy Makers During COVID-19. *Technium Social Sciences Journal, 4*(12), 347-352.

Gray, D. L & Smith, E. A. (2007). *Case studies in 21st century school administration: Addressing challenges for educational leadership*. Thousand Oaks: Sage Publications, Inc.

Haddad, W. D. & Jurich, Sonia (2002). ICT for Education; potential and potency: in Haddad, W. & Drexler, A. (eds.) *Technologies for Education: potentials, parameters, and prospects,* 34-37. Washington, D. C. Academy for Educational Development: UNESCO.

Harris, A. (2020a). COVID-19 – school leadership in crisis?. *Journal of Professional Capital and Community, 5*(3/4), 321-326.

Hess, F. (2003). *A License to lead? A new leadership agenda for America's schools: A report of the 21st Century Schools Project*. Washington, DC: Progressive Policy Institute.

Jameson, J. (2013). e-Leadership in higher education: The fifth "age" of educational technology research*. British Journal of Educational Technology, 44*(6), 889–915.

Kaul, M., VanGronigen, B. & Simon, N. (2020). *Calm during crisis: school principal approaches to crisis management during the COVID-19 pandemic*. CPRE Policy Briefs.

Makewa, L., Meremo, J., Role, E., & Role, J. (2013). ICT in secondary school administration in rural southern Kenya: An educator's eye on its importance and use*. International Journal of Education and Development Using ICT, 9*(2), 48-63.

Maki, C. (2008). Information and communication technology for administration and management for secondary schools in Cyprus. *Journal of Online Learning and Teaching, 4*(3), 18-20.

McLeod, S. (2008) Educational Technology Leadership. *Technology & Learning, 28*(11), 1-4.

Morgan, H. (2020). Best practices for implementing remote learning during a pandemic. *The Clearing House: A Journal of Educational Strategies, Issues and Ideas, 93*(3), 135-141.

Naidu, S. S., & Laxman, K. K. (2019). Factors inhibiting teachers' embracing e-learning in secondary education: a literature review. *Asian Journal of Distance Education, 14*(2), 124–143.

Netolicky, D.M. (2020). School leadership during a pandemic: navigating tensions. *Journal of Professional Capital and Community, 5*(3/4), 391-395.

Pascaris, M. J., Mahendrarajah, S., Walton, M., Hudson, L., Melim, S., & Ruttenberg-Rozen, R. (2021).. Leadership in Education During COVID-19: Learning and Growing Through a Crisis. *Journal of Digital Life and Learning, 1(1),*16-33.

Pfaff, D., & Simon, B. (2002). New Services through integrated e-Government*. Lecture Notes in Computer Science, 2456*, 391-394.

Pollock, K. (2020). School Leaders' Work During the COVID-19 Pandemic: A Two-Pronged Approach. *International Studies in Educational Administration, 48*(3), 38.

Prokopiadou, G. (2012). Using information and communication technologies in school administration: Researching Greek kindergarten schools. *Educational management administration & leadership, 40*(3), 305-327.

Sathithada, K., & Niramitchainont, P. (2019). Scenarios of a sustainable e-leadership for Thai higher educational institution leaders in 2027. *Discourse & Communication for Sustainable Education, 10*(1), 81–90.

Selwood, I. (2005). Primary School Teachers' Use of ICT for Administration and Management. In: A. Tatnall, Osorio, J., Visscher, A. (ed's), *Information Technology and Educational Management in the Knowledge Society,* 11-22. Boston: Springer.

Smith, L. & Riley, D. (2012). School leadership in times of crisis. *School Leadership & Management: Formerly School Organisation. 32* (1), 57-71.

Spillane, J. P., Harris, A., Jones, M., & Mertz, K. (2015). Opportunities and challenges for taking a distributed perspective: Novice school principals’ emerging sense of their new position. *British Educational Research Journal, 41*(6), 1068–1085.

Starr, J. P. (2020). On Leadership: Responding to COVID-19: Short- and long-term challenges. *Phi Delta Kappan, 101* (8), 60–61.

Sutherland, I.E. (2017), Learning and growing: Trust, leadership, and response to crisis. *Journal of Educational Administration, 55*(1), 2-17.

Telem M (2003) Computerization of high school pedagogical administration: its effect on principal – parents interrelations: a case study. *Leadership and Policy in Schools 2*(3): 189–212.

Vandenbroucke F (2007). *Competences for the Knowledge Society ICT in Education Initiative* (2007–2009). Brussels: Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap.

Vanderlinde, R., Dexter, S., & van Braak, J. (2012). School-based ICT policy plans in primary education: Elements, typologies and underlying processes. *British Journal of Educational Technology, 43*(3), 505-519.

Van Wart, M., Roman, A., Wang, X., & Liu, C. (2017). Integrating ICT adoption issues into (e-)leadership theory. Telematics & Informatics, 34(5), 527–537.

Van Wart, M., Roman, A., Wang, X., & Liu, C. (2019). Operationalizing the definition of e-leadership: identifying the elements of e-leadership. *International Review of Administrative Sciences, 85*(1), 80-97.

Zainally, H. (2008). Administration of faculties by information and communication technology and its obstacles. *International Journal of Education and Information Technologies, 2*(1).

Zhao, Y. (2020). COVID-19 as a catalyst for educational change. *Prospects*, 1-5.

Δαγδιλέλης, Β. (2005). Η Πληροφορική στην Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης – Πληροφορική και στελέχη της Εκπαίδευσης. Στο Α.Καψάλης (επιμ.*), Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων,* 213-229. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Γριβοπούλου, Α. & Καρακατσάνη, Δ. (2020). Χρήση Ψηφιακών Περιβαλλόντων στη Διοίκηση εν Μέσω Πανδημίας: Η Περίπτωση του ΣΔΕ Μεσολογγίου. *Τόμος Πρακτικών 1ου Διεθνούς Διαδικτυακού Συνεδρίου*, 575 -591.

Ζάχρου, Μ. (2019). Η επίδραση των νέων Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην οργάνωση και διοίκηση των σχολικών μονάδων*. Εκπαίδευση, Δια Βίου Μάθηση, Έρευνα και Τεχνολογική Ανάπτυξη, Καινοτομία και Οικονομία, (2),* 140-148.

Κουτουζής, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ. Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Λαϊνάς, Α. (2004). Το έργο του Διευθυντή σχολικής μονάδας και η συμβολή του στην αποτελεσματικότητα του σχολείου. *Επιστημονική επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Δ.Ε. (17),* 151-179.

Μακρή, Α. & Βλαχόπουλος, Δ. (2015). Οι Τ.Π.Ε. στην Εκπαιδευτική Οργάνωση και Διοίκηση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση: Μια Διερευνητική Μελέτη στην Περιφερειακή Ενότητα Θεσσαλονίκης. *Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα «Ανοικτή και Εξ’ αποστάσεως Εκπαίδευση»*, 8 (1Α), 229-242. Αθήνα: ΕΑΠ.

Μανιταράς, Κ.,(2006). Οι νέες τεχνολογίες στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης. *Πρακτικά 1ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα «Διοίκηση της Εκπαίδευσης»*. Άρτα.

Πασιαρδής, Π. & Πασιαρδή, Γ. (2000). *Αποτελεσματικά σχολεία: Πραγματικότητα ή ουτοπία;*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία: Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πιτσιάβας, Δ., & Βλαχόπουλος, Δ. (2015). Ο ρόλος των ΤΠΕ και του νέου Πληροφοριακού Συστήματος" Myschool" στη διοικητική διαδικασία των Δημοτικών Σχολείων: Η περίπτωση

των Διευθυντών της Περιφερειακής Ενότητας Ημαθίας. *Πρακτικά 8ου Διεθνούς Συνεδρίου με θέμα «Ανοικτή και εξ' Αποστάσεως Εκπαίδευση»,* 8(2Α), 123-137. Αθήνα: ΕΑΠ.

Προκοπιάδου, Γ. (2009). *Η βελτίωση της διοικητικής λειτουργίας του σχολείου μέσα από την χρήση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). ΕΚΠΑ, Αθήνα.

Ρεντίφης, Γ. (2014). Η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε. ως το κλειδί της αποτελεσματικής σχολικής διοίκησης. *i - teacher, (7),* 125–131.

Σαΐτης, Χ., (2008α). *Ο Διευθυντής στο Δημόσιο Σχολείο*, Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σαΐτης, Χ. (2008β). Σχολική ηγεσία: Από τη θεωρία στην πράξη. Στο Μ. Αποστολάτου, Ι. Ζώτος, Φ. Μπαρώνα & Μ. Νίκα (Επιμ.), *Πρακτικά Συνεδρίου Επιμόρφωσης Στελεχών της Εκπαίδευσης: Δράσεις –Αποτελέσματα Προοπτικές*. 259- 267. Βόλος: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σταχτέας, Χ. (2009). *Εισαγωγή στην Αξιοποίηση της Πληροφορικής και της Επιχειρησιακής Έρευνας στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Σταχτέας, Χ., & Γείτονα, Μ. (2008). Διερεύνηση του Γνωστικού Υπόβαθρου Επιστημονικής Διοίκησης των Διευθυντών των Σχολικών Μονάδων της Μαγνησίας. *Επιστήμες Αγωγής, (4),* 229-246.

Χαραλάμπους, Κ. (2008). Η χρήση των ΤΠΕ στην Οργάνωση και Διοίκηση των Σχολικών Μονάδων: Μια συνοπτική ματιά. *Δελτίο Εκπαιδευτικού Ομίλου Κύπρου 4* (7), 15-17.

Ο διευθυντής-ηγέτης ενός αποτελεσματικού σχολειού

Ζουριδάκης Νεκτάριος
Εκπαιδευτικός ΠΕ 20 , Διευθυντής ΕΠΑΛ Κισάμου
nekzou@gmail.com

Περίληψη

Η σχολική ηγεσία στις ημέρες μας είναι ένα από τα πλέον συζητούμενα αλλά και σύνθετα θέματα. Στο παρόν άρθρο εξετάζεται η συμβολή του διευθυντή-ηγέτη μιας σχολικής μονάδας στη δημιουργία ενός αποτελεσματικού σχολείου. Στο Α' μέρος του άρθρου γίνεται μια βιβλιογραφική ανασκόπηση στις έννοιες του αποτελεσματικού σχολείου και της ηγεσίας, για την κατανόηση του-πλαισίου στο οποίο θα στηριχθούμε στο Β' μέρος για να σκιαγραφήσουμε τα βασικά χαρακτηριστικά του αποτελεσματικού διευθυντή-ηγέτη που περιλαμβάνουν: το όραμα που θέτει για τη σχολική μονάδα και τον προγραμματισμό υλοποίησής του, τη δημιουργία ανοικτού σχολικού κλίματος, την ανάπτυξη των επικοινωνιακών δεξιοτήτων, το δημοκρατικό-συμμετοχικό μοντέλο διοίκησης, την στήριξη επαγγελματικής ανάπτυξης και βελτίωσης των εκπαιδευτικών. Εκτός από τις ικανότητες που πρέπει να έχει ο διευθυντής για την άσκηση αποτελεσματικής ηγεσίας, θα πρέπει να το επιτρέπει και η εκπαιδευτική πολιτική. Θα πρέπει να παρέχεται αυτονομία και χρόνος ώστε να μην επιτελεί κυρίως ρόλο διαχειριστή-διεκπεραιωτή όπως συμβαίνει κατά κόρον στο συγκεντρωτικό και με συνεχείς αλλαγές Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις κλειδιά: Ηγέτης, αποτελεσματικό σχολείο, όραμα

Εισαγωγή

Το αποτελεσματικό σχολείο

Ο ορισμός της έννοιας «αποτελεσματικό σχολείο» είναι αρκετά δύσκολος αφού υπάρχουν πολλές αντιφατικές απόψεις για το ποιά πρέπει να είναι τα αποτελέσματα ενός σχολείου ώστε αυτό να χαρακτηρισθεί αποτελεσματικό (Παμουκτσόγλου,2001) αν και η πλειονότητα των ορισμών δίνει έμφαση στο μετρήσιμο μαθητικό αποτέλεσμα. Οι Ματσαγγούρας κ. ά. (2014) αναφέρουν ότι πολλές έρευνες της δεκαετίας του '70 για το αποτελεσματικό σχολείο, είχαν ως κριτήριο της αποτελεσματικότητας την επίτευξη υψηλού επιπέδου μαθητικών επιδόσεων σε ειδικά μαθησιακά τεστ εθνικών στάνταρ, ενώ ο Χαλκιώτης (2008) ότι «τα αποτελέσματα των εξετάσεων σε πολλές χώρες θεωρούνται ένα σημαντικό κριτήριο μέτρησης της αποτελεσματικότητας». Όπως αναφέρεται στον Πασιαρδή (2014), ο Lezotte (1989) βάζει στον ορισμό και την έννοια της ποιότητας αναφέροντας ότι ένα σχολείο είναι αποτελεσματικό, όταν «συνυπάρχουν τόσο η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης όσο και οι ίσες ευκαιρίες για όλους». Στο ν.1566/85 (άρθρο 1, παραγρ. 1) για τη «Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης», αναφέρεται ότι το σχολείο έχει ως σκοπό «να συμβάλει στην ολόπλευρη, αρμονική και ισόρροπη ανάπτυξη των διανοητικών και ψυχοπνευματικών δυνάμεων των μαθητών, ώστε, ανεξάρτητα από φύλο και καταγωγή , να έχουν τη δυνατότητα να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά». Άρα δεν είναι μόνο οι υψηλές επιδόσεις των μαθητών που χαρακτηρίζουν ένα σύγχρονο σχολείο ως αποτελεσματικό.

Αποτελεσματικό είναι το σχολείο που:

1. Παρέχει ίσες ευκαιρίες και δυνατότητες μάθησης για όλους τους μαθητές (Ματσαγγούρας κ.ά., 2014).
2. Έχει επαρκές και ικανό εκπαιδευτικό προσωπικό που πιστεύει ότι όλοι οι μαθητές μπορούν να επιτύχουν (Παμουκτσόγλου,2001).

3. Αξιολογεί τους εκπαιδευτικούς με στόχο τη συνεχή επαγγελματικής τους ανάπτυξη για την παροχή ποιοτικότερης εκπαίδευσης προς τους μαθητές τους.
4. Προάγει την κριτική και δημιουργική σκέψη των μαθητών και όχι τον εγκυκλοπαιδισμό και την απομνημόνευση πληροφοριών (Θεριανός,2006).
5. Δεν αξιολογεί μόνο την επίδοση των μαθητών στις βασικές δεξιότητες (μαθηματικά, γλώσσα, φυσικές επιστήμες, πληροφορική) αλλά και στη μουσική, στα καλλιτεχνικά, στις κατασκευές, στις ερευνητικές εργασίες (Θεριανός, 2006), καθώς και τις μη γνωστικές κοινωνικές, συναισθηματικές και ψυχοκινητικές παραμέτρους συμπεριφοράς του μαθητή (Ξωχέλλης, 2005).
6. Αξιολογεί μαθητές κυρίως εντός της σχολικής μονάδας, λαμβάνοντας υπόψη όλες τις ανεξάρτητες μεταβλητές που συμβάλουν στο τελικό αξιολογήσιμο αποτέλεσμα με στόχο τη βελτίωσή τους (Χαλκιώτης, 2008). Όπως αναφέρεται στους Ματσαγγούρα κ.ά. (2014) οι Fenstermacher και Richardson (2005) επισημαίνουν ότι οι επιδόσεις των μαθητών είναι πολυπαραγοντικό αποτέλεσμα της σύμπραξης:
- των κινήτρων της προσπάθειας και της μαθησιακής ετοιμότητας του μαθητή,
- του οικογενειακού και κοινωνικο-πολιτισμικού περιβάλλοντος του μαθητή,
- της πολιτικής του εκπαιδευτικού συστήματος, και
- της καλής διδασκαλίας του εκπαιδευτικού, που προϋποθέτει την ύπαρξη των τριών πρώτων σε ανεκτό επίπεδο.

7. Μπορεί να διαμορφώσει εσωτερική πολιτική ανάλογα με τις ιδιαιτερότητές και το προφίλ του λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικο-πολιτισμικό περιβάλλον και τη μαθησιακή ικανότητα των μαθητών.
8. Έχει τα κατάλληλα εκπαιδευτικά αναλυτικά προγράμματα αλλά και τις αναγκαίες βασικές και υποστηρικτικές δομές και υποδομές.
9. Επικρατεί ασφαλή και συνεργατική εργασιακή ατμόσφαιρα στην οποία:
- ο διευθυντής θα φέρετε σαν εμψυχωτής και συνεργάτης (Παμουκτσόγλου,2001), και
- οι εκπαιδευτικοί θα μπορούν να ερευνούν και να προσαρμόζουν το χρόνο και τον τρόπο διδασκαλίας για να επιτύχουν το επιθυμητό αποτέλεσμα χωρίς να ασφυκτιούν θεωρώντας τους εαυτούς τους ως «προγυμναστές εξετάσεων» (Θεριανός,2006).

10. Κυριαρχεί κοινό όραμα και κουλτούρα συνεργασίας ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία (μαθητές, γονείς, εκπαιδευτικούς, κοινωνία).

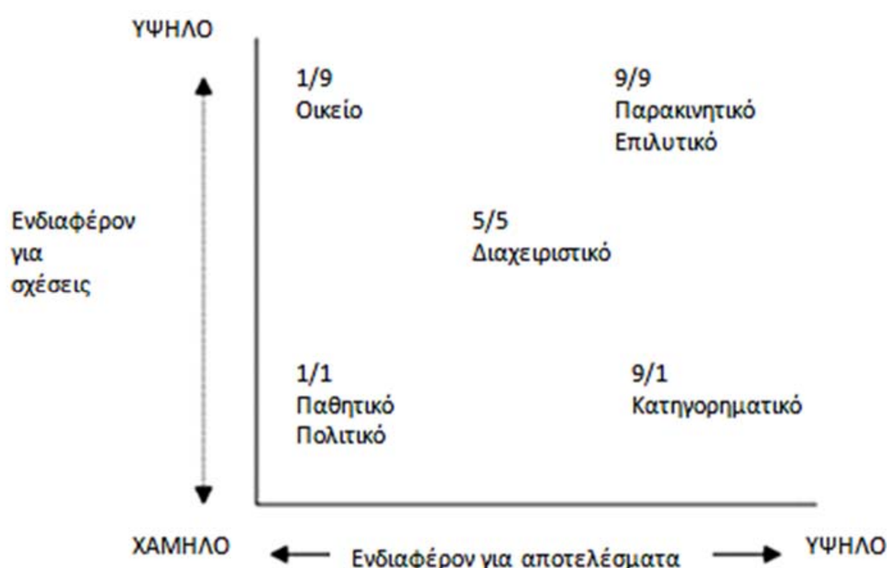
Ηγεσία

Βασική προϋπόθεση του όρου «ηγεσία» είναι η ύπαρξη ατόμου που πρέπει να κατέχει μια καίρια θέση στην ιεραρχική κλίμακα της οργάνωσης και η ύπαρξη μελών ομάδας που θα υλοποιήσουν τους στόχους της ομάδας (Σαΐτης, 2008). Στη βιβλιογραφία υπάρχουν πάνω από 350 ορισμοί, χωρίς ωστόσο να προσδιορίζεται ποιο είναι το αποφασιστικό στοιχείο που διακρίνει τον ηγέτη από τον μη-ηγέτη (Harris, 2005). Σύμφωνα με τον Κουτούζη (1999) ηγεσία (ή καθοδήγηση) είναι η διαδικασία κατά την οποία ένα άτομο επηρεάζει τη συμπεριφορά ή / και τις πράξεις άλλων ανθρώπων με σκοπό την επίτευξη κάποιων επιθυμητών στόχων. Η Χατζηπαντελή (1999) αναφέρει ότι η ηγεσία είναι η άσκηση επιρροής, που θα οδηγήσει τους υφισταμένους να ενεργήσουν με τη θέληση τους προς την κατεύθυνση και με τον τρόπο που θα τους δείξει ο ηγέτης. Χαρακτηριστικό γνώρισμα του ηγέτη είναι ότι δε χρησιμοποιεί τη δύναμη της εξουσίας όπως συμβαίνει με το διευθυντή/μάνατζερ, αλλά εμπνέει, πείθει, παρωθεί τα μέλη του οργανισμού να εκτελέσουν τις οδηγίες του με τη βούλησή τους. Στον Πίνακα 1 βλέπουμε τα βασικά χαρακτηριστικά ενός διευθυντή-ηγέτη και τις διαφορές του από ένα manager- διευθυντή σύμφωνα με την Αθανασούλα – Ρέππα (2008).

Πίνακας 1. Χαρακτηριστικά Διευθυντή-ηγέτη και Διευθυντή-manager.
(Πηγή: Αθανασούλα – Ρέππα, 2008).

Διευθυντής-Μάνατζερ	Διευθυντής-Ηγέτης
Διορίζεται.	Αναδεικνύεται.
Χρησιμοποιεί νόμιμη-δοτή δύναμη (εξουσία).	Χρησιμοποιεί προσωπική δύναμη.
Δίνει οδηγίες-εντολές, ανταμοιβές-τιμωρίες.	Περνά όραμα, εμπνέει, πείθει.
Ελέγχει.	Κερδίζει την εμπιστοσύνη.
Δίνει έμφαση σε διαδικασίες, συστήματα, λογική-μυαλό.	Δίνει έμφαση στους ανθρώπους, στα συναισθήματα.
Κινείται σε προκαθορισμένα τυπικά πλαίσια.	Ανοίγει ορίζοντες, διευρύνει τα πλαίσια.
Δέχεται και διαχειρίζεται την κατεστημένη κατάσταση.	Προκαλεί το κατεστημένο, κάνει αλλαγές, καινοτομεί.
Αποδέχεται την πραγματικότητα.	Ερευνά την πραγματικότητα.
Θέτει βραχυπρόθεσμους στόχους.	Θέτει μακροπρόθεσμους στόχους.
Κάνει τα πράγματα σωστά.	Κάνει τα σωστά πράγματα.

Πολλές αναλύσεις έχουν γίνει για τα διάφορα στυλ συμπεριφοράς του ηγέτη. Τα περισσότερα συγκλίνουν στην παραδοχή ότι οι διευθυντές ενδιαφέρονται κυρίως για τα αποτελέσματα (προσανατολισμός στο «έργο») και για τις ανθρώπινες σχέσεις (προσανατολισμός στον «άνθρωπο»). Όπως αναφέρουν οι Everard & Morris (1999), το αποτέλεσμα της έρευνας των Blake & Mouton (1964) για τα διάφορα στυλ ηγεσίας (Σχήμα 1), δίνει το «διοικητικό πλέγμα», το οποίο αναπαρίσταται στο χώρο σε δύο άξονες Χ και Υ που τέμνονται. Ο άξονας Χ εκφράζει το ενδιαφέρον του ηγέτη για το αποτέλεσμα, ενώ ο Υ το ενδιαφέρον για τους ανθρώπους.



Σχήμα 1. Το διοικητικό πλέγμα των Blake & Mouton (Πηγή: Everard and Morris, 1999)

Κάθε άξονας έχει 9 σημεία, συνεπώς το πλέγμα αποτελείται από 9 x 9 = 81 σημεία, τα οποία αντικατοπτρίζουν 81 στυλ ηγετικής συμπεριφοράς. Τα 5 σημαντικότερα είναι αυτά που βρίσκονται στις θέσεις (1,1),(9,1),(5,5),(1,9),(9,9) και είναι:
• Διευθυντής (Ηγέτης) Παθητικός /Πολιτικός/Αδιάφορος (θέση 1/1)
• Διευθυντής (Ηγέτης) Οικείος/ ανθρωπιστικός (θέση 1/9)
• Διευθυντής (Ηγέτης) Κατηγορηματικός ή αυταρχικός (θέση 9/1)
• Διευθυντής (Ηγέτης) Διαχειριστικός/ ισορροπιστής (θέση 5/5)
• Διευθυντής (Ηγέτης) Παρακινητικός και λύτης προβλημάτων/ δημοκρατικός (θέση 9/9)

Ο διευθυντής/ηγέτης ενός αποτελεσματικού σχολείου

Στην Ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία τονίζεται ιδιαίτερα ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής-ηγέτης στην αποτελεσματικότητα ενός εκπαιδευτικού οργανισμού. Ο διευθυντής της εκπαιδευτικής μονάδας αποτελεί την κινητήρια δύναμη για τη διαμόρφωση της εσωτερικής διάστασης της κουλτούρας της, μιας και «είναι στο χέρι του να διαμορφώσει την ατμόσφαιρα που εκείνος επιθυμεί και θεωρεί πιο αρμόζουσα» (Ανθοπούλου, 1999).

Στο πλαίσιο του Διεθνούς προγράμματος επιτυχημένης σχολικής ηγεσίας (ISSPP - International Successful School Principalship Project) πραγματοποιήθηκε στην Κύπρο το 2012 πολυπτεριπτωσιακή μελέτη συλλογής δεδομένων από 5 επιτυχημένους διευθυντές πρωτοβάθμιας και 6 διευθυντές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, της οποίας το εκπαιδευτικό σύστημα παρουσιάζει αρκετές ομοιότητες με το συγκεντρωτικό Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των πρακτικών και των χαρακτηριστικών των επιτυχημένων διευθυντών. Τα ευρήματα, που κατηγοριοποιήθηκαν σε τέσσερα πλαίσια, ήταν (Πασιαρδής, 2012):

1. Δημοκρατική και ανθρώπινη προσέγγιση ηγεσίας
• προώθηση διαφάνειας μεταξύ των εκπαιδευτικών
• ανθρώπινη επαφή και φιλική προσέγγιση με όλους
• συναδελφικότητα
• σεβασμός και εκτίμηση προς τους εκπαιδευτικούς
• ανθρώπινη ειλικρινής και αυθεντική επαφή με όλους
• εξατομικευμένο ενδιαφέρον για όλους
• συνεχής παρουσία στη σχολική μονάδα
• σταθερή και συνεχής υποστήριξη σε όλους
• δημιουργία εποικοδομητικών σχέσεων

2. Σχολικό κλίμα και κουλτούρα συνεργασίας με τους εσωτερικά εμπλεκόμενους φορείς
• αλληλεπίδραση όλων των εμπλεκομένων της σχολικής μονάδας
• προώθηση ομαδικής συνεργασίας
• ανοιχτοί δίαυλοι επικοινωνίας
• ομαδική και δίκαιη αντιμετώπιση των σχολικών θεμάτων
• ίδια πολιτική για όλους
• συλλογική λήψη αποφάσεων
• διατήρηση αρίστων σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών
• στήριξη και συνεργασία μεταξύ εκπαιδευτικών και διευθυντών
• συνεργασία μεταξύ μαθητών και διευθυντών

3. Δίκτυα συνεργασίας και επικοινωνίας με τους εξωτερικά εμπλεκόμενους φορείς
• έντονη συνεργασία των διευθυντών με τους εξωτερικούς εμπλεκόμενους φορείς
• συνεργασία με τους γονείς και το σύνδεσμο γονέων
• συνεργασία με το δήμο και την τοπική κοινότητα
• συνεργασία με την αστυνομία και τα γειτονικά σχολεία
• ενεργός συμμετοχή στα σχολικά θέματα
• πίστη στις δυνατότητες των δικτύων αλληλεπίδρασης

• διατήρηση της προβολής του σχολείου στην κοινωνία
• εξασφάλιση επαρκών πόρων για τις σχολικές δραστηριότητες από εξωτερικούς φορείς
• στρατηγικός σχεδιασμός για τη διάθεση των πόρων
• επικοινωνία και επαφή με άλλους διευθυντές
4. Όραμα και προσωπικό σύστημα αξιών
• επιθυμία για σχολικές επιτυχίες μέσα από τη διάχυση του οράματος
• δέσμευση και αφοσίωση στους σχολικούς στόχους
• προσανατολισμός για αλλαγή
• επικέντρωση σε μακροπρόθεσμους στόχους
• ανάληψη πολλαπλών ρόλων
• στοχοθεσία για υψηλές προσδοκίες
• επίδειξη πάθους
• αφοσίωση και προσήλωση στους μακροπρόθεσμους στόχους
• εξομάλυνση συγκρούσεων που ίσως προκύψουν και όχι αποφυγή τους
• συγκεκριμένες στρατηγικές για ενημέρωση και πληροφόρηση, παρατήρηση, έλεγχο και άντληση πληροφοριών μέσω πηγών

Σύμφωνα με τον Κατσαρό (2008) βασικό χαρακτηριστικό του αποτελεσματικού ηγέτη είναι το όραμα που θέτει για τους στόχους της σχολικής μονάδας την οποία διευθύνει. Ένα όραμα που πηγάζει από τις ανάγκες και τις επιθυμίες της κοινωνίας, και αποτελεί την έκφραση του ιδεώδους για ένα καλύτερο μέλλον για τον οργανισμό, τα μέλη του και τους άμεσα ενδιαφερομένους. Όπως αναφέρει η Πασιαρδή (2001), ο «ηγέτης» έχει ένα ξεκάθαρο όραμα για το πώς θα επιθυμούσε να αναπτυχθεί το σχολείο του το οποίο και μοιράζεται μαζί με το προσωπικό του. Για την επίτευξη των στόχων του οράματος ο διευθυντής θέτει χρονοδιαγράμματα μέσω συζήτησης και συνεργασίας με τα άλλα εμπλεκόμενα μέλη της σχολικής μονάδας, αφοσιώνεται και εργάζεται συνεχώς για την επίτευξη των στόχων αυτών.

Ένας σημαντικός παράγοντας που επιδρά στην αποτελεσματικότητα των σχολικών μονάδων είναι το θετικό ζεστό και ανοικτό σχολικό κλίμα (Πασιαρδής, 2014). Ως σχολικό κλίμα χαρακτηρίζεται η ατμόσφαιρα (φιλική, εχθρική κτλ.) που επικρατεί σε κάθε σχολική μονάδα ανάμεσα σε όλους τους εμπλεκόμενους και γίνεται αντιληπτή από την πρώτη στιγμή. Το κλίμα είναι για τη σχολική μονάδα ό,τι η προσωπικότητα για τον άνθρωπο και το θετικό σχολικό κλίμα επιδρά βελτιωτικά τόσο στη μάθηση όσο και στις σχέσεις που δημιουργούνται ανάμεσα στα μέλη της σχολικής κοινότητας (Πασιαρδή, 2001). Ο αποτελεσματικός διευθυντής για την προαγωγή και διατήρηση του καλού κλίματος θα πρέπει, με δίκαιες και δημοκρατικές διαδικασίες και μεθόδους να ηγείται των προσπαθειών επίλυσης συγκρούσεων τόσο ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς όσο και ανάμεσα στους μαθητές.

Οι επικοινωνιακές δεξιότητες είναι από τα βασικότερα εργαλεία δημιουργίας θετικού συνεργατικού κλίματος, μετάδοσης του οράματος και άσκησης αποτελεσματικής διοίκησης σε ένα οργανισμό. Ο Αλεξάκης (2010) αναφέρει ότι ίσως και πάνω από το 70% του εργάσιμου χρόνου του ο διευθυντής σχολείου το αφιερώνει στην επικοινωνία, και ο Πασιαρδής (2014) ότι η διαμόρφωση θετικού κλίματος σε μία σχολική μονάδα εξαρτάται κυρίως από το διευθυντή ο οποίος και θα πρέπει να διαθέτει δεξιότητες επικοινωνίας, συνεργασίας και οργάνωσης του σχολείου. Όπως αναφέρουν οι Κοτζαϊβάτζογλου & Πασχαλούδης (2016) το επικοινωνιακό κλίμα χαρακτηρίζεται: 1) ανοικτό όταν η πληροφόρηση που ρέει εντός του οργανισμού είναι προς όλες τις κατευθύνσεις, άφθονη σε ποσότητα χωρίς όμως να είναι περιττή, και όταν υπάρχει ελευθερία έκφρασης, ειλικρίνεια και διάθεση συνεργασίας, και 2) κλειστό όταν η πληροφόρηση είναι περιορισμένη, οι εργαζόμενοι δε λαμβάνουν τις πληροφορίες που χρειάζονται, και δεν υπάρχει η απαιτούμενη ελευθερία έκφρασης. Στο κλειστό επικοινωνιακό κλίμα οι εργασιακές συγκρούσεις αποτελούν συχνό φαινόμενο. Ο αποτελεσματικός διευθυντής θα πρέπει να

φροντίζει για τη δημιουργία ενός ανοικτού επικοινωνιακού κλίματος το οποίο αποτελεί ένα βασικό παράγοντα για την εύρυθμη λειτουργία ενός οργανισμού αφού επιφέρει θετικά αποτελέσματα στο ηθικό και στην αποτελεσματικότητα των εργαζομένων και αποτελεί πηγή δημιουργίας. «Ο τρόπος με τον οποίο γίνεται η επικοινωνία σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό συνιστά θετική ή αρνητική δύναμη του. Σε ένα ανοιχτό επικοινωνιακό κλίμα οι άνθρωποι αισθάνονται ασφαλείς, μιλούν και ενεργούν ελεύθερα και χωρίς φόβο και καθίστανται επαγγελματίες εκπαιδευτικοί» (Αθανασούλα-Ρέππα, 1999). Οι απαιτούμενες επικοινωνιακές δεξιότητες των διευθυντών-ηγετών δεν περιορίζονται μόνο στο εσωτερικό του σχολικού οργανισμού. Οι διευθυντές-ηγέτες, μέσω της επικοινωνίας με γονείς, δημοτική αρχή, τοπική κοινότητα και άλλους κοινωνικούς φορείς, επιζητούν και απαιτούν την εξασφάλιση ενός ασφαλούς, άνετου και με σύγχρονη υλικοτεχνική υποδομή σχολικού περιβάλλοντος. Η συνεργασία με γονείς και τοπική αυτοδιοίκηση για διοργάνωση καλλιτεχνικών εκδηλώσεων και δράσεων οικολογικών και κοινωνικής αλληλεγγύης συμβάλλουν καθοριστικά στην εξέλιξη των μαθητών σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες συνδράμοντας στην επίτευξη των στόχων ενός ποιοτικού σχολείου. Τα υποστηρικτικά κοινωνικά δίκτυα αποτελούν ένα ισχυρό όπλο στη φαρέτρα του διευθυντή-ηγέτη.

Η συμμετοχή στη λήψη αποφάσεων και η εκχώρηση πρωτοβουλιών στους εκπαιδευτικούς μιας σχολικής μονάδας συντελούν στη δημιουργία μιας κουλτούρας, η οποία είναι κοινά αποδεκτή και αποτελεσματική, μιας και ευνοεί τόσο τη διδασκαλία όσο και τη μάθηση (Ανθοπούλου, 1999). Ο διευθυντής ηγέτης είναι δημοκρατικός και καλός ακροατής. Ακούει εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές και τοπικούς φορείς, αποδεχόμενος και στηρίζοντας - εφικτές και επιτρεπτές - νέες ιδέες και προτάσεις που συμβάλλουν στην βελτίωση της αποτελεσματικότητας του σχολικού οργανισμού. Αγωνίζεται να ενεργοποιήσει τις ατομικές δεξιότητες και ικανότητες μέσα από ένα συλλογικό πλαίσιο. Διατηρεί τις ισορροπίες και δεν επιβραβεύει ατομικά για να μη δημιουργήσει ανταγωνιστικότητα.

Η ανυπαρξία στόχων εξέλιξης και αξιολόγησης αφαιρεί από τους εκπαιδευτικούς το κίνητρο της βελτίωσης και εξέλιξης τους, και οδηγεί το διευθυντή-ηγέτη να εφεύρει τρόπους εμψύχωσης/επιβράβευσης μέσα από τη διαδικασία της συνεργατικότητας, ομαδικότητας και πρωτοπορίας. Προωθεί και στηρίζει τη συμμετοχική διαδικασία σε εκπαιδευτικά προγράμματα (περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, αγωγής υγείας, Erasmus) και πολιτιστικές εκδηλώσεις που αλλάζουν τελείως την ψυχολογία, δημιουργούν νέους στόχους και όραμα στους εκπαιδευτικούς που έχουν κουραστεί από τη ρουτίνα και την καθημερινότητα, ανανεώνουν τη διάθεση όλων και ανεβάζουν το επίπεδο της εκπαίδευσης δημιουργώντας κλίμα αλλαγής και αισιοδοξίας σε εκπαιδευτικούς, γονείς και μαθητές. Ο διευθυντής-ηγέτης είναι πάντα δίπλα στους εκπαιδευτικούς για να τους βοηθήσει, εμψυχώσει και επιβραβεύσει για κάθε τους προσπάθεια.

Όπως αναφέρει ο Μαυρογιώργος (1999), «η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών είναι στρατηγικής σημασίας θεσμός που προσφέρεται για ακαδημαϊκή, επαγγελματική και προσωπική εξέλιξη και ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αλλά και για την ανάπτυξη και τον εκσυγχρονισμό όλου του εκπαιδευτικού συστήματος». Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, με τη συμμετοχή τους σε τυπικές και άτυπες μορφές επιμόρφωσης, αποτελεί βασική προϋπόθεση για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευση κυρίως λόγω των συνεχών θεσμικών αλλαγών (νέα αναλυτικά προγράμματα, νέες δομές) και της μετάβασης από την παραδοσιακή δασκαλοκεντρική στη μαθητοκεντρική/διερευνητική διδασκαλία. Ο διευθυντής-ηγέτης στηρίζει την οργάνωση προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης με θέματα για τη διαχείριση της τάξης, τα νέα αναλυτικά προγράμματα, την ένταξη των ΤΠΕ (Τεχνολογία Πληροφοριών και Επικοινωνίας) στη διδασκαλία κ.ά., και αναδεικνύει νέους τρόπους διδασκαλίας προσπαθώντας να ενημερώνεται συνεχώς από την διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα. Ασκεί μεντορική και εξατομικευμένη βοήθεια στους νέους αλλά και σε έμπειρους εκπαιδευτικούς που υστερούν

σε γνώση και ικανότητες ώστε να αναπτύξουν περαιτέρω τις δεξιότητές τους, να βελτιώσουν την απόδοσή τους και να γίνουν αποτελεσματικότεροι στο έργο τους.

Συμπεράσματα

Σε όλα τα σύγχρονα εκπαιδευτικά συστήματα το κύριο ζητούμενο είναι η αποτελεσματικότητα. Ο ρόλος που διαδραματίζει ο διευθυντής-ηγέτης στην αποτελεσματικότητα του εκπαιδευτικού οργανισμού είναι καθοριστικός, αφού σε κάθε οργανισμό ο διευθυντής είναι ο μαέστρος–ενορχηστρωτής των δράσεων για την επίτευξη των στόχων του. Ο διευθυντής-ηγέτης θα πρέπει να έχει όραμα για ένα «καλύτερο σχολείο» και να θέτει χρονοδιάγραμμα υλοποίησής του. Να είναι υπόδειγμα συμπεριφοράς και να παρέχει στήριξη και βοήθεια στους εκπαιδευτικούς. Να φροντίζει για τη διατήρηση του καλού και συνεργατικού κλίματος ανάμεσα στα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Να φροντίζει για την επαγγελματική ανάπτυξη, βελτίωση και εξέλιξη των εκπαιδευτικών και για τις σχέσεις σχολείου γονέων και κοινωνίας. Να αναπτύσσει τις επικοινωνιακές του δεξιότητες. Να είναι δημοκρατικός και να ενθαρρύνει τη συμμετοχή σε καινοτόμα προγράμματα ανεβάζοντας το επίπεδο εκπαίδευσης αλλά και τη διάθεση μαθητών και εκπαιδευτικών.

Στο έντονα συγκεντρωτικό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα είναι δύσκολο να μιλάμε για εκπαιδευτική ηγεσία. Οι όποιες δειλές προσπάθειες παροχής αυτονομίας εκχωρούνται από την κεντρική εξουσία προς τους διευθυντές για την άσκηση ηγεσίας αναιρούνται από την έλλειψη συνέχειας και σταθερότητας στην εκπαιδευτική πολιτική της χώρας μας. Οι συνεχείς αλλαγές, καταργήσεις και τροποποιήσεις νόμων , υπουργικών αποφάσεων και εγκυκλίων σε συνδυασμό με την έλλειψη γραμματειακής υποστήριξης, στην πλειονότητα των σχολικών μονάδων, έχει μετατρέψει τους διευθυντές σχολικών μονάδων σε διαχειριστές/διεκπεραιωτές που η αποτελεσματικότητά τους αποτιμάται κυρίως από την πιστή εφαρμογή των νόμων.

Αναφορές

Αθανασούλα-Ρέππα Α., (1999). Η επικοινωνία στον εκπαιδευτικό οργανισμό. Στο Α. Κόκκος (επιμ.): *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων Τόμος. Β΄ : Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σσ.137-185). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο (Ε.Α.Π.).

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Οργανωσιακή Συμπεριφορά*. Αθήνα: ΕΛΛΗΝ

Αλεξάκης Γ., (2010*). Η τέχνη της διαχείρισης (2η εκδ).* Αθήνα: Σμίλη

Ανθοπούλου, Σ.Σ. (1999). Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων τ. Β΄ : Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σ. 17-92). Πάτρα: ΕΑΠ

Everard, K.B. & Morris, G. (1999) *Αποτελεσματική Εκπαιδευτική Διοίκηση* Πάτρα: ΕΑΠ

Harris, A. (2005). Leading from the chalk-face: an overview of school leadership. *Leadership, 1(1),* 73-87.

Θεριανός, Κ. (2006). *Αποτελεσματικά σχολεία και εκπαιδευτικοί* . Αθήνα: Τυπωθήτω

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf

Κοτζαϊβάζογλου Ι. & Πασχαλούδης Δ. (2016). *Οργανωσιακή επικοινωνία (8η εκδ).* Αθήνα: Πατάκη

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές Αρχές Management*, Πάτρα : ΕΑΠ

Ματσαγγούρας Η., Γιαλούρης Π, Κουλουμπαρίτση Α., (2014). *Επιμορφωτικό Υλικό για την Αξιολόγηση Στελεχών και Εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (ΠΔ 152/2013)*. Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Σ.-Σ. Ανθοπούλου, Σ. Κατσουλάκης, & Γ. Μαυρογιώργος

(επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών μονάδων τ. Β΄. Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού* (σσ. 93-135). Πάτρα: ΕΑΠ.

Ξωχέλλης, Π. (2005). *Ο εκπαιδευτικός στον σύγχρονο κόσμο*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Παμουκτσόγλου, Α. (2001). Αποτελεσματικό Σχολείο: Χαρακτηριστικά και αντιλήψεις σε μια προσπάθεια αξιολόγησης του. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, 5*, 81-90. Διαθέσιμο στο δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/publications/epitheorisi/teyxos5/

Πασιαρδή, Γ. (2001). *Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του*. Αθήνα: Πολιτεία.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι διευθυντές σχολείων. Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: Πολιτεία

Πασιαρδής, Π. (2014). *Εκπαιδευτική ηγεσία Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Μεταίχμιο

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο. Επιμόρφωση Στελεχών Διοίκησης και Εκπαίδευσης.* Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

ΦΕΚ Α’ 167 (1985). *Νόμος.1566. Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις*. Ανακτήθηκε στις 27-12-2017 από το δικτυακό τόπο http://www.pi-schools.gr/preschool_education/nomothesia/1566_85.pdf

Χαλκιώτης , Δ. (2008). Εκπαιδευτική Διοίκηση και Οικονομικά. Στο Α. Κόκκος (επιμ.), *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α΄* (σσ. 239-293). Πάτρα: ΕΑΠ

Χατζηπαντελή, Σ. Π. (1999). *Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τοξική και καταστροφική ηγεσία στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς

Κούτρας Γεώργιος
Υποδιευθυντής, Γυμνάσιο Καλυθιών Ρόδου,
georgios_koutras@yahoo.gr

Περίληψη

Η ηγεσία είναι η διαδικασία καθοδήγησης και επιρροής από τη μεριά ενός/μιας ηγέτη/ηγέτιδας απέναντι σε εργαζομένους για την επίτευξη κοινών στόχων, αίσθησης νοήματος και κατεύθυνσης, οικοδόμησης εμπιστοσύνης, λήψης αποφάσεων και επίλυσης προβλημάτων, καθώς και ανάπτυξης προοπτικής. Πολλές φορές όμως παρουσιάζονται επιβλαβείς αρνητικές τοξικές και καταστροφικές ηγετικές συμπεριφορές που αποπροσανατολίζουν, τόσο τα ίδια τα άτομα όσο και τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η τοξική ηγεσία διαταράσσει τις επιδόσεις και την υγεία, εξασθενίζει το ηθικό, το κίνητρο και την αυτοεκτίμηση των εργαζομένων, αλλά και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού. Η καταστροφική ηγεσία υπονομεύει τους στόχους, τα καθήκοντα, τους πόρους, την επικοινωνία, την ευημερία και ικανοποίηση των εργαζομένων. Κρίνεται απαραίτητο οι ιθύνοντες της οργανωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής να σχεδιάσουν/αναπτύξουν και να εφαρμόσουν συγκεκριμένες μεθόδους και διαγνωστικές παρεμβάσεις για τον προσδιορισμό, τον έλεγχο ή την εξάλειψη της αποκλίνουσας ακραίας συμπεριφοράς των τοξικών και καταστροφικών ηγετών/ηγέτιδων, η οποία απειλεί την βιωσιμότητα και την ασφάλεια των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Λέξεις κλειδιά: τοξική, καταστροφική, ηγεσία, ηγέτης/ηγέτιδα, εκπαιδευτικός οργανισμός.

Εισαγωγή

Η ηγεσία είναι προφανώς μια πολυδιάστατη κατασκευή που περιλαμβάνει και αρνητικές επιβλαβείς ηγετικές συμπεριφορές που εκδηλώνονται με τοξικές και καταστροφικές συνέπειες μέσα στον εργασιακό χώρο. Ωστόσο, η σκοτεινή αυτή πλευρά της ηγεσίας έχει αγνοηθεί. Ειδικότερα, η τοξική και καταστροφική ηγεσία μπορεί να έχουν εξαιρετικά αρνητικές επιπτώσεις σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, με δυνατότητα να επισκιάσουν τα θετικά αποτελέσματα της ηγεσίας. Στόχοι της εργασίας είναι να εντοπίσει εννοιολογικά τόσο τα εμπόδια στην εκπαιδευτική ηγεσία (τις επιβλαβείς αρνητικές προβληματικές ηγετικές συμπεριφορές), όσο και να αναπτύξει τα χαρακτηριστικά της τοξικής και καταστροφικής ηγεσίας, η μελέτη των οποίων εκπέμπει περισσότερο ενδιαφέρον στην σημερινό εκπαιδευτικό περιβάλλον.

Εμπόδια στην εκπαιδευτική ηγεσία

Στην ιστορική πορεία της η εκπαιδευτική ηγεσία παρουσιάζει εμπόδια, προβληματικές συμπεριφορές και ένα ευρύ φάσμα δυσλειτουργικών αποτελεσμάτων. Ενώ η εστίαση στην εποικοδομητική αποτελεσματική ηγεσία εξακολουθεί να κυριαρχεί στην έρευνα ηγεσίας ένας αυξανόμενος αριθμός μελετών τις τελευταίες τρείς δεκαετίες διερευνά διάφορες μορφές «κακής ηγεσίας» ή της «σκοτεινής πλευράς της ηγεσίας».

Στις μέρες μας οι ηγέτες/ηγέτιδες εμφανίζουν επιβλαβείς αρνητικές συμπεριφορές όπως: υβριστική (Tepper, 2000), τυραννική (Ashforth, 1994), καταστροφική (Lipman-Blumen, 2005· Einarsen et al., 2007· Padilla et al., 2007· Aasland et al., 2010· Bardes & Piccolo, 2010· Pelletier, 2010· Krasikova et al., 2013· Schyns & Schilling, 2013· Balwant, 2017· Skogstad et al., 2017· Nevicka et al., 2018· Thoroughgood et al., 2018· Felipe, 2019· Zehndorfer, 2020· Paul et al., 2020), εκφοβιστική (Rayner & Cooper, 1997· Namie, 2008) και τοξική (Sofield & Salmond, 2003· Wilson-Starks, 2003· Reed, 2004· Lipman-Blumen, 2005· Williams, 2005· Einarsen et al., 2007· Schmidt, 2008· 2014· Goldman, 2009· Kusy & Holloway,

2009· Lipman-Blumen, 2010· Green, 2014· Mehta & Maheshwari, 2014· Paulhus, 2014· Jowers, 2015· Indradevi, 2016· Veldsman, 2016· Vreja et al., 2016· Burke, 2017· Singh et al., 2018· Dobbs & Do, 2019· Kurtulmuş, 2020). Αυτές, οι επιβλαβείς αρνητικές συμπεριφορές εμπίπτουν στη γενικότερη έννοια της «κακής ηγεσίας» ή «σκοτεινής ηγεσίας». Για την καλύτερη κατανόηση παρουσιάζονται στον Πίνακα 1 τα σημαντικότερα κοινά στοιχεία μεταξύ αυτών των επιβλαβών αρνητικών προβληματικών ηγετικών συμπεριφορών. Ως εκ τούτου, η προβληματική ηγετική συμπεριφορά αποτελεί ένα σημαντικό κοινωνικό πρόβλημα, τόσο για τους/τις υφισταμένους/ες και εργαζόμενους (οπαδούς-ακόλουθους), όσο και για τον οργανισμό που εμφανίζεται, με αποτέλεσμα να μην μπορεί να αγνοηθεί.

Πίνακας 1. Επιβλαβείς αρνητικές συμπεριφορές και σχετικές ηγετικές θεωρίες (προσαρμογή από Pelletier, 2010: 375· Burns, 2017: 39)

Συμπεριφορικά χαρακτηριστικά των ηγετών/ηγέτιδων	**Υβριστικός**	**Τυραννικός**	**Καταστροφικός**	**Εκφοβιστικός**	**Τοξικός**
Εξευτελισμός / περιθωριοποίηση ή υποβάθμιση	X	X	X	X	X
Γελοιοποίηση / κοροϊδία	X	X	X	X	X
Κοινωνικός αποκλεισμός	X			X	X
Υπάλληλος εξουδετέρωσης / αποξένωσης					X
Υποκίνηση υπαλλήλου να τιμωρήσει ένα άλλο				X	X
Εμφανίζει ευνοιοκρατία	X	X	X		X
Παρενόχληση (συμπεριλαμβανομένης της σεξουαλικής)	X		X	X	
Συναισθηματική μεταβλητότητα	X		X	X	
Εξαναγκασμός	X				X
Χρησιμοποιώντας φυσικές πράξεις επιθετικότητας		X	X	X	X
Απειλεί την ασφάλεια εργασίας των εργαζομένων				X	X
Αναγκάζοντας τους ανθρώπους να υποστούν κακουχίες				X	X
Όντας παραπλανητικός / ψέμα	X	X	X		X
Κατηγορώντας τους άλλους για τα λάθη του ηγέτη	X	X	X	X	X
Λήψη πίστωσης για τη δουλειά άλλων		X		X	
Κάνοντας μέλη εντός ομάδας εναντίον μελών εκτός ομάδας					X
Αγνοώντας σχόλια / ιδέες					X
Αποφασισμένος			X		
Καταπνίγοντας τη διαφωνία		X			X
Όντας άκαμπτος		X			X
Παρουσιάζοντας τοξικές ατζέντες ως ευγενή οράματα					X

Αναλυτικότερα, από τις παραπάνω επιβλαβείς αρνητικές συμπεριφορές θα παρουσιάσουμε την τοξική και την καταστροφική ηγεσία που εκπέμπουν περισσότερο ενδιαφέρον στην σημερινή εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Τοξική Ηγεσία

Κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας, η «σκοτεινή πλευρά της ηγεσίας» έχει αποκτήσει σημαντικό ενδιαφέρον μεταξύ ερευνητών. Εξερευνώντας αυτήν τη «σκοτεινή πλευρά», η τοξική ηγεσία αναγνωρίζεται ως ένα από τα πιο σοβαρά προβλήματα που θεωρούνται ως ένα αναδυόμενο και δαπανηρό φαινόμενο σε οργανισμούς σήμερα. Η αυξημένη τοξικότητα στους/στις ηγέτες/ηγέτιδες είναι μια υπογραμμισμένη πραγματικότητα στους οργανισμούς. Αποστραγγίζει τους αρμόδιους εργαζόμενους που είναι δημιουργικοί και ενεργητικοί και έτσι δημιουργείται μια αποθαρρυντική, απάνθρωπη και φοβερή ατμόσφαιρα που παραλύει τον οργανισμό (Indradevi, 2016: 106).

Άλλωστε, οι τοξικοί/ές ηγέτες/ηγέτιδες και οι τοξικές πρακτικές ηγεσίας προκαλούν πολλά προβλήματα σε άτομα, ομάδες και οργανισμούς, ακόμη και χώρες. Έχει καταστεί προφανές ότι αυτοί/ές οι ηγέτες/ηγέτιδες οδηγούν συνεχώς τις εκπαιδευτικές οργανώσεις σε αποτυχία μακροπρόθεσμα και βλάπτουν την προσωπική ανάπτυξη και την υγεία των εργαζομένων (Kurtulmuş, 2020: 1). Ένας/μια συγκεκριμένος/η τοξικός/ή ηγέτης/ηγέτιδα μπορεί να ενεργεί πολύ τοξικά σε ορισμένες καταστάσεις (και να σε εκμεταλλευτεί πολλαπλά) αλλά καλοήθως σε άλλες. Κατά συνέπεια, ο τύπος και ο βαθμός των επιβλαβών συνεπειών που δημιουργεί ένας/μια μεμονωμένος/νη τοξικός/ή ηγέτης/ηγέτιδα μπορεί να διαφέρει από τη μία κατάσταση στην άλλη. Επιπλέον, όταν συγκρίνουμε διαφορετικούς/ες τοξικούς/ές ηγέτες/ηγέτιδες, είναι προφανές ότι παρουσιάζουν μεταξύ τους διαφορετικούς τύπους καταστροφικής συμπεριφοράς, δυσλειτουργικές προσωπικές ιδιότητες και βαθμούς τοξικότητας (Lipman-Blumen, 2010: 214).

Σε τέτοιους βαθμούς τοξικότητας αναπτύσσονται ανεπιθύμητες τοξικές καταστάσεις και ως ανθρώπινα όντα ξεγελιόμαστε, αντιδρώντας παρορμητικά (ή αυθόρμητα με την ανάληψη κινδύνων, την έλλειψη σχεδιασμού και με τη γρήγορη λήψη αποφάσεων) στα εξωτερικά ερεθίσματα, προκαλώντας στους εαυτούς μας κάθε τύπου τοξικά και βλαβερά συναισθήματα και σκέψεις, που δηλητηριάζουν την ψυχή μας και έχουν επιπτώσεις στην αυτοεκτίμηση μας και την ενασχόλησή μας με την προσωπική μας εξέλιξη.

Ωστόσο, η εννοιολογική αποσαφήνιση της λέξης «τοξική» αποτελεί πυξίδα για την περαιτέρω διερεύνηση των τοξικών ηγετών/ηγέτιδων. Η λέξη «τοξική» προέρχεται από το ελληνικό «τοξικό» που σημαίνει «δηλητήριο με το οποίο άλειφαν τις αιχμές των βελών», από όπου προέκυψαν οι ξένοι όροι, λ.χ. αγγλ. toxic και γαλλ. toxique κ.ά. (Μπαμπινιώτης, 2012: 1952). Όμως, ο όρος στην αρχική του μορφή σημαίνει να σκοτώνεις (δηλητήριο) με στοχευόμενο τρόπο (βέλος). Οι τοξικές οργανώσεις και οι ηγέτες/ηγέτιδες είναι επομένως αυτοί που καταστρέφουν σκόπιμα τον ιστό του οργανισμού (Veldsman, 2016).

Κάτω από αυτές τις συνθήκες οι τοξικοί/ές ηγέτες/ηγέτιδες έχουν περιγραφεί χρησιμοποιώντας διάφορες ετικέτες όπως: καταστροφικοί, ναρκισσιστές, ελαττωματικοί, εκτροχιασμένοι, μικρο-καταστροφικοί, δυσλειτουργικοί, καταχρηστικοί, εκφοβιστικοί, ψυχοπαθητικοί και ηλίθιοι. Σε γενικές γραμμές, οι τοξικοί/ές ηγέτες/ηγέτιδες συνδέονται με αρνητικές επιβλαβείς στάσεις και συμπεριφορές απέναντι στους άλλους, χαμηλότερες επιδόσεις στην εργασία, χαμηλότερη ψυχολογική υγεία των εργαζομένων, μεγαλύτερες προθέσεις εγκατάλειψης των προσπαθειών και πιο αντιπαραγωγική συμπεριφορά από τους εργαζομένους (Burke, 2017: 10).

Οι ηγέτες/ηγέτιδες θεωρούνται τοξικοί/ές όταν προκαλούν σοβαρή και διαρκή βλάβη στα συστατικά τους, χρησιμοποιώντας τακτικές επιρροής που είναι εξαιρετικά σκληρές ή και κακόβουλες. Εν ολίγοις, οι τοξικοί/ές ηγέτες/ηγέτιδες παρουσιάζουν καταστροφικές συμπεριφορές που λειτουργούν για να εξασθενίσουν το ηθικό, το κίνητρο και την αυτοεκτίμηση των εργαζομένων τους (Lipman-Blumen, 2005: 376). Γι' αυτό ο όρος τοξική ηγεσία εναλλάσσεται και εννοιολογικά αλληλεπικαλύπτεται με την καταστροφική ηγεσία (Einarsen et al., 2007). Ο Green (2014: 24) περιέγραψε έναν/μια τοξικό/ή ηγέτη/ηγέτιδα ως «οποιοδήποτε άτομο που ως διευθυντής/ια, επόπτης/ια ή εκτελεστικό άτομο βλάπτει την αποτελεσματικότητα του οργανισμού για τον οποίο έχει την ευθύνη, είτε άμεσα είτε έμμεσα». Σύμφωνα με τον Goldman (2009: 139), η τοξική ηγεσία μπορεί να οριστεί ως «καταστροφικές, ενοχλητικές και δυσλειτουργικές πράξεις εποπτείας που εξαπλώνονται μεταξύ των μελών του ανθρώπινου δυναμικού».

Οι Dobbs & Do (2019: 5) δηλώνουν ότι η τοξική ηγεσία «διαβρώνει το ηθικό του προσωπικού και την αποτελεσματικότητα ενός οργανισμού». Επίσης, θα μπορούσε να θεωρηθεί ως «κακόβουλες επιδιωκόμενες ηγετικές συμπεριφορές που καταστρέφουν παράλληλα την αποτελεσματικότητα και τον ενθουσιασμό των εργαζομένων με αναπόφευκτους τρόπους» (Singh et al., 2018: 4). Οι περισσότεροι/ες από τους/τις τοξικούς/ές ηγέτες/ηγέτιδες μπορεί να διαθέτουν ακραίες δεξιότητες χειραγώγησης.

Μπορεί επίσης να έχουν αναισθησία που τους κάνει να μην ανταποκρίνονται στους άλλους και τελικά να βλάπτουν τους εργαζόμενους (οπαδούς-ακόλουθους) (Paulhus, 2014). Όταν οι στόχοι των ηγετών/ηγέτιδων είναι δύσκολο να επιτευχθούν και όταν οι ανταμοιβές τους εξαρτώνται από την απόδοσή τους (καθώς και από την απόδοση της ομάδας τους), τότε δημιουργούνται κυρίως καταστροφικές ηγετικές συμπεριφορές μέσω αυξημένου στρες (Bardes & Piccolo, 2010).

Ακόμη, ο Reed (2004: 67) όρισε την τοξική ηγεσία ως «σωρευτική επίδραση της υποκινητικής συμπεριφοράς στο ηθικό της μονάδας και του κλίματος με την πάροδο του χρόνου». Επιπλέον, ο Schmidt (2008: 87) ορίζει τους/τις τοξικούς/ές ηγέτες/ηγέτιδες ότι είναι εκείνοι/ες που: α) εμφανίζουν ένα ευρύ φάσμα ακραίων συναισθημάτων σε ένα απρόβλεπτο μοτίβο, β) στερούνται συναισθηματικής νοημοσύνης, γ) ενεργούν με τρόπους που είναι πολιτισμικά ή και διαπροσωπικά αδιάφοροι, δ) βασίζονται κυρίως στο συμφέρον και ε) επηρεάζουν τους άλλους χρησιμοποιώντας αρνητικές διαχειριστικές τεχνικές. Τέλος, οι Mehta & Maheshwari (2014: 20) έδωσαν έναν λειτουργικό ορισμό της τοξικής ηγεσίας ως «μια σειρά σκόπιμων και εσκεμμένων συμπεριφορών και πράξεων ενός/μιας ηγέτη/ ηγέτιδας που διαταράσσουν την αποτελεσματική λειτουργία του οργανισμού και προορίζονται για ελιγμούς, εξαπάτηση, εκφοβισμό και ταπείνωση των άλλων με στόχο τα προσωπικά κέρδη».

Ειδικότερα, η τοξική ηγεσία (με τοξικές προσωπικότητες, ή άτομα που έχουν λερωμένη την «φωλιά» τους) τείνει να εμφανίζεται με υψηλή συχνότητα σε εκπαιδευτικούς οργανισμούς, όπως συμβαίνει και σε άλλους τύπους οργανισμών (Sofield & Salmond, 2003· Williams, 2005· Kusy & Holloway, 2009). Υπάρχει δηλαδή μια αυξανόμενη συχνότητα τοξικής ηγεσίας σε οργανισμούς σε όλο τον κόσμο. Η τοξική ηγεσία αντιπροσωπεύει τη «σκοτεινή» πλευρά της ηγεσίας. Στην πραγματικότητα, ένας/μια στους πέντε ηγέτες/ηγέτιδες εμφανίζει τοξικές συμπεριφορές (Veldsman, 2016· Vreja et al., 2016). Τα εγωιστικά, εγωκεντρικά, κακόβουλα, επιθετικά, χαρακτηριστικά πιστότητας βρίσκονται στα κύρια σημεία των τοξικών ηγετών/ηγέτιδων (Mehta & Maheshwari, 2014). Οι στάσεις και οι συμπεριφορές των τοξικών ηγετών/ηγέτιδων έχουν αρνητικές επιπτώσεις στην ατομική, διοικητική και οργανωτική απόδοση (Jowers, 2015). Οι τοξικοί/ές ηγέτες/ηγέτιδες βλάπτουν τον ενθουσιασμό, την αυτονομία, τη δημιουργικότητα και την καινοτομία στο εργασιακό περιβάλλον με τοξικοποίηση του ελέγχου (Wilson-Starks, 2003). Η έλλειψη ενσυναίσθησης και ανθρώπινης ευαισθησίας, η αυτοπροώθηση, η καταχρηστική επίβλεψη (εποπτεία), το απρόβλεπτο, ο ναρκισσισμός και ο αυταρχισμός είναι χαρακτηριστικά των τοξικών ηγετών/ηγέτιδων (Schmidt, 2008: 2014).

Όμως, πρέπει να θυμόμαστε ότι οι τοξικοί/ές ηγέτες/ηγέτιδες χρειάζονται υποστήριξη από τους εργαζομένους (οπαδούς-ακόλουθους) τους και έτσι παρέχοντας νομιμότητα οι εργαζόμενοι αποδέχονται αόριστα τοξικές συμπεριφορές ηγεσίας. Επομένως, προκειμένου να δημιουργηθεί ένα τοξικό περιβάλλον, απαιτείται έντονη υποστήριξη των εργαζομένων (οπαδών-ακολούθων). Ίσως, δεν θα ήταν λάθος να πούμε ότι οι εργαζόμενοι (οπαδοί-ακόλουθοι), επιτρέπουν σκόπιμα ή ακούσια στους/στις τοξικούς/ές ηγέτες/ηγέτιδες να δημιουργήσουν επιβλαβές εργασιακό περιβάλλον που να βλάπτει τόσο την οργανωτική επιτυχία όσο και τα ατομικά επιτεύγματα (Kurtulmuş, 2020: 15). Στην πραγματικότητα, οι εργαζόμενοι (οπαδοί-ακόλουθοι) έχουν πιο ενεργό ρόλο στη συμπεριφορά του/της ηγέτη/ηγέτιδας από ότι μπορεί να υποθέσει κάποιος αρχικά. Αυτή η σχέση είναι δυαδική και βασίζεται σε αμοιβαία οφέλη και για τις δύο πλευρές. Είναι επίσης πολύ-κατευθυντική. Έτσι, οι εργαζόμενοι (οπαδοί-ακόλουθοι) όχι μόνο επηρεάστηκαν, αλλά και επηρεάζουν τις συμπεριφορές των ηγετών/ηγέτιδων (Murray & Chua, 2015).

Επιπλέον, οι συνέπειες της τοξικής ηγεσίας είναι ύπουλες με αποτέλεσμα οι βασικοί άξιοι υπάλληλοι να περιθωριοποιούνται και να αποθαρρύνονται, αλλά και να παρεμποδίζεται η πρόοδος προς τη θεσμική αποστολή του εκπαιδευτικού οργανισμού. Καθίσταται επομένως επιτακτική ανάγκη για άτομα και οργανισμούς να δημιουργήσουν

έναν αμυντικό μηχανισμό για την αντιμετώπιση της εξάπλωσης της τοξικότητας η οποία υπονομεύει την προσωπική και οργανωτική απόδοση των εργαζομένων. Κατά συνέπεια είναι λογικό και απαραίτητο οι ιθύνοντες της οργανωτικής εκπαιδευτικής πολιτικής να σχεδιάσουν/αναπτύξουν και να εφαρμόσουν συγκεκριμένες μεθόδους και διαγνωστικές παρεμβάσεις για τον προσδιορισμό, τον έλεγχο ή την εξάλειψη της αποκλίνουσας ακραίας συμπεριφοράς των τοξικών ηγετών/ηγέτιδων πριν γίνει η νέα διαβρωτική κουλτούρα η οποία απειλεί την βιωσιμότητα και την ασφάλεια των εκπαιδευτικών οργανισμών.

Επομένως, η τοξική ηγεσία τραυματίζει τους ανθρώπους, συχνά πολύ βαθιά. Γι' αυτό για την αντιμετώπιση της τοξικής ηγεσίας, ποτέ δεν πρέπει να φοβόμαστε να κάνουμε ότι είναι σωστό, ειδικά εάν διακυβεύεται η ευημερία ενός ατόμου, μιας ομάδας ή ενός εκπαιδευτικού οργανισμού.

Καταστροφική Ηγεσία

Τα τελευταία 25 χρόνια, υπάρχει μια αυξανόμενη γοητεία με τη «σκοτεινή» πλευρά της ηγεσίας. Ο όρος «καταστροφική ηγεσία» έχει χρησιμοποιηθεί ως γενική έκφραση για να περιγράψει διάφορες «κακές» συμπεριφορές αλλά και χαρακτηριστικά ηγετών/ηγέτιδων που πιστεύεται ότι σχετίζονται με επιβλαβείς συνέπειες για τους εργαζόμενους (οπαδούς-ακόλουθους) και τους οργανισμούς (Thoroughgood et al., 2018: 627).

Η καταστροφική ηγεσία ορίζεται ως η συστηματική και επαναλαμβανόμενη συμπεριφορά από έναν/μια ηγέτη/ηγέτιδα, επόπτη/ια ή διευθυντή/ια που παραβιάζει το νόμιμο συμφέρον του οργανισμού υπονομεύοντας ή/και σαμποτάροντας τους στόχους, τα καθήκοντα, τους πόρους και την αποτελεσματικότητα του οργανισμού ή/και το κίνητρο, την ευημερία ή την ικανοποίηση της εργασίας των εργαζομένων (Einarsen et al., 2007: 208).

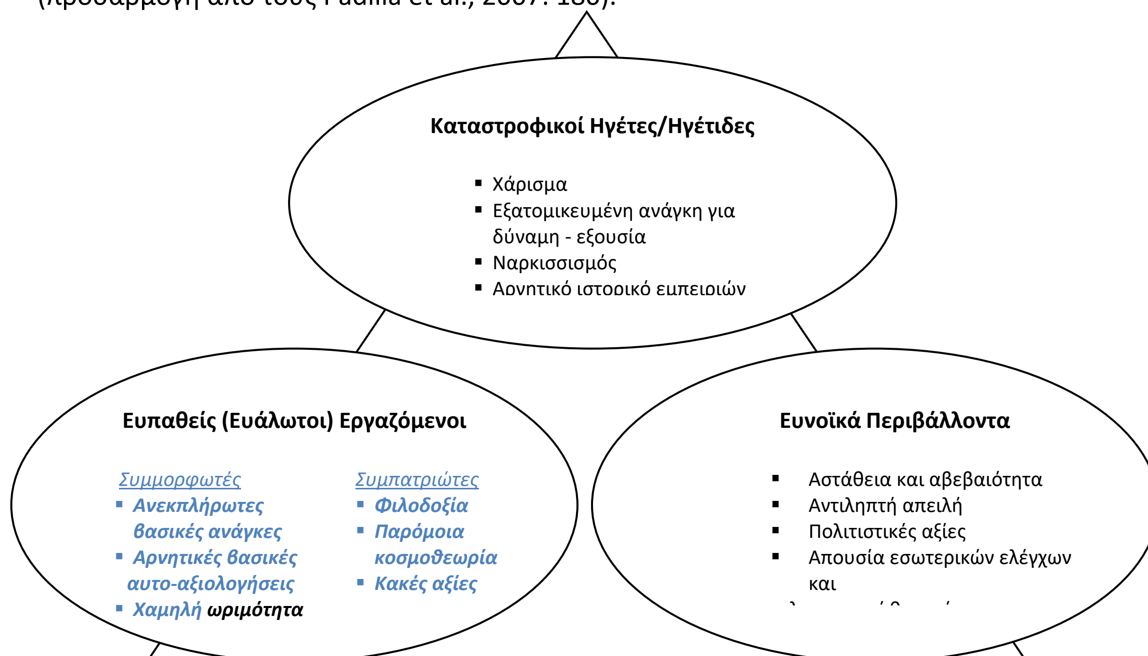
Επίσης, η καταστροφική ηγεσία (π.χ. με καταχρηστική εποπτεία, ασήμαντη τυραννία και ψευδο-μετασχηματιστική ηγεσία) ορίζεται ως εκούσια (ηθελημένη) συμπεριφορά από έναν/μια ηγέτη/ηγέτιδα που μπορεί να βλάψει ή σκοπεύει να βλάψει την οργάνωση και τους εργαζομένους κυρίως: (α) ενθαρρύνοντας τους εργαζομένους να επιδιώξουν στόχους που αντιβαίνουν στα νόμιμα συμφέροντα του οργανισμού ή/και (β) χρησιμοποιώντας ένα στυλ ηγεσίας που περιλαμβάνει τη χρήση επιβλαβών μεθόδων επιρροής με τους εργαζομένους, ανεξάρτητα από τις δικαιολογίες για μια τέτοια συμπεριφορά (Krasikova et al., 2013: 1308-1310). Ακόμη, η καταστροφική ηγεσία μπορεί να περιλαμβάνει πράξεις σωματικής δύναμης (π.χ. σπρώξιμο, ρίψη πραγμάτων, χτύπημα γροθιάς σε γραφείο, σεξουαλική παρενόχληση που περιλαμβάνει ακατάλληλη σωματική επαφή) και παθητικές πράξεις όπως αποτυχία προστασίας της ευημερίας ενός/μιας εργαζομένου/ης ή αποτυχία παροχής δευτερευουσών σημαντικών πληροφοριών ή σχολίων (Pelletier, 2010: 375). Επιπλέον, δυσλειτουργικά ατομικά χαρακτηριστικά των καταστροφικών ηγετών/ηγέτιδων είναι η έλλειψη ακεραιότητας, υπερβολική φιλοδοξία, έπαρση και επικίνδυνη αμέλεια στις πράξεις τους (Lipman-Blumen, 2005).

Επομένως, η καταστροφική ηγεσία αποτελεί ένα σοβαρό πρόβλημα στη σύγχρονη επαγγελματική ζωή με αρνητικές συνέπειες για τους/τις εργαζόμενους/ες (στρες, έλλειψη ευημερίας, μειωμένη ατομική απόδοση), για τον οργανισμό που εμφανίζεται (εγκατάλειψη, χαμηλή οργανωσιακή συναισθηματική δέσμευση), για την εργασία (χαμηλή ικανοποίηση) και για τους/τις ηγέτες/ηγέτιδες (αντιστάσεις από υφισταμένους/ες και εργαζόμενους/ες).

Οι εκπαιδευτικοί ηγέτες/ηγέτιδες που συχνά χαρακτηρίζονται ως καταστροφικοί παρουσιάζουν αυταρχική ηγεσία, κακή επικοινωνία, ασυνεπείς/ακανόνιστες συμπεριφορές και κακές στρατηγικές δεξιότητες (Felipe, 2019: 83). Εντούτοις, μερικές φορές ένας/μια ηγέτης/ηγέτιδα μπορεί να ενεργεί ως καταστροφικός/ή και δυσλειτουργικός/ή όχι μόνο για τους/τις εργαζόμενους/ες αλλά και για τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Η καταστροφική ηγεσία, με τη σειρά της, σχετίζεται με τη χαμηλότερη απόδοση των εργαζομένων (οπαδών-ακόλουθων) που αντιμετωπίζουν περισσότερα συμπτώματα εξάντλησης (Skogstad et al., 2017· Nevicka et al., 2018). Έτσι, η καταστροφική ηγεσία επισημαίνει δύο εκδηλώσεις ως εξής: (α) οδηγώντας τους εργαζόμενους (οπαδούς-ακόλουθους) σε στόχους που

αντιβαίνουν στα συμφέροντα του οργανισμού και (β) κάνοντας χρήση επιβλαβών μεθόδων στους κορυφαίους υφιστάμενους και εργαζόμενους (οπαδούς-ακόλουθους). Αποτελείται από διαστάσεις, όπως: της χαοτικής απροσεξίας, της ανευθυνότητας, της θυματοποίησης και της κακής και άστοχης επικοινωνίας (Balwant, 2017: 577· Paul et al., 2020: 152). Εντούτοις, η καταστροφική ηγεσία μπορεί να είναι ενεργή και εκδηλωμένη, αλλά και παθητική και έμμεση, και ότι η πρόθεση να βλάψει δεν χρειάζεται να αποτελεί καθοριστικό στοιχείο. Η σκέψη μπορεί να είναι τόσο εμφανές στοιχείο καταστροφικής ηγεσίας όσο και η άγνοια ή η ανικανότητα (Zehndorfer, 2020).

Περαιτέρω, όμως η καταστροφική ηγεσία (ως τομέας της οργανωτικής συμπεριφοράς) (Schyns & Schilling, 2013: 152) δεν έχει καθοριστεί με σαφήνεια ή και συναίνεση. Σε κάθε περίπτωση, η καταστροφική ηγεσία οδηγεί σε ανεπιθύμητα αποτελέσματα. Γι' αυτό είναι απαραίτητη η αναφορά στο τοξικό τρίγωνο: μια ολιστική προσέγγιση με στοιχεία σε τρεις τομείς που σχετίζονται με την καταστροφική ηγεσία. Το τοξικό τρίγωνο αποτελείται από: 1) τα χαρακτηριστικά των καταστροφικών ηγετών/ηγέτιδων [χάρισμα (το όραμα, η ικανότητα αυτοπροβολής και τα αποθέματα ενέργειας), εξατομικευμένη ανάγκη για εξουσία-δύναμη, ναρκισσισμός, αρνητικό ιστορικό εμπειριών ζωής (π.χ. κακοποίηση κατά την παιδική ηλικία, γονεϊκή εγκληματικότητα, γονείς με ψυχιατρικά προβλήματα, χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό στάτους) και μια ιδεολογία μίσους (κακές εμπειρίες κατά την παιδική ηλικία που δημιουργούν θυμό και πικρία)], 2) τους ευπαθείς ευάλωτους εργαζόμενους που διακρίνονται σε συμμορφωτές ή συμβιβασμένους (ανεκπλήρωτες βασικές ανάγκες, αρνητικές βασικές αυτό-αξιολογήσεις, χαμηλή ωριμότητα) και σε συμπατριώτες ή συνεργούς [φιλοδοξία, παρόμοια κοσμοθεωρία (συμφωνίες, αξίες και πεποιθήσεις), κακές αξίες] και τέλος 3) των ευνοϊκών περιβαλλοντικών πλαισίων (αστάθεια και αβεβαιότητα, αντιληπτή απειλή ή αίσθηση φόβου, πολιτιστικές αξίες, απουσία εσωτερικών ελέγχων και αναποτελεσματική θεσμοθέτηση) που συνδέονται με την καταστροφική ηγεσία (Σχήμα 1) (προσαρμογή από τους Padilla et al., 2007: 180).



Σχήμα 1. Το τοξικό τρίγωνο: στοιχεία σε τρεις τομείς που σχετίζονται με την καταστροφική ηγεσία (προσαρμογή από τους Padilla et al., 2007: 180).

Εν κατακλείδι, ένας/μια ηγέτης/ηγέτιδα μπορεί να εκτροχιαστεί μέσα από διαδικασίες καταστροφικής ηγεσίας; Ίσως μερικές φορές να το επιδιώξει. Σε κάποια φάση της καριέρας και της ζωής του μπορεί να αποφασίσει να περπατήσει σε πιο δύσβατα μονοπάτια. Ο λόγος; Φθείρεται από την εξουσία. Νομίζει ότι έχει πάντα δίκιο. Πέφτει θύμα της

μισαλλοδοξίας του. Γι’ αυτό είναι προτιμότερο να κατανοήσουμε, ενθαρρύνουμε μια πιο ολιστική, συστημική άποψη της καταστροφικής ηγεσίας. Οι ηγέτες/ηγέτιδες είναι φυσικά σημαντικοί, αλλά δεν είναι ο μόνος παράγοντας που έχει σημασία, ειδικά σε καταστροφικές καταστάσεις. Η καταστροφική ηγεσία είναι συνάρτηση των στοιχείων σε τρεις τομείς [ηγέτης/ηγέτιδα, εργαζόμενοι (οπαδοί-ακόλουθοι) και ευνοϊκό περιβάλλον]. Όμως, υπάρχει πολύ λίγη συστηματική έρευνα για τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ αυτών των στοιχείων. Ωστόσο, με την καλύτερη κατανόηση της δυνατότητας καταστροφικής ηγεσίας σε οργανισμούς, κάποιος είναι περαιτέρω προετοιμασμένος να μετριάσει και να αποτρέψει προληπτικά τις καταστάσεις που προκύπτουν. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί πρέπει να επικεντρωθούν στην ανοιχτή, αμφίδρομη επικοινωνία μεταξύ ηγετών/ηγέτιδων και εργαζομένων, η οποία μπορεί να επιφέρει επίλυση συγκρούσεων και παρεξηγήσεων.

Ο καλύτερος τρόπος για να αποφύγουμε περιπτώσεις καταστροφικής ηγεσίας είναι οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί να είναι τόσο επιλεκτικοί στις πρακτικές πρόσληψης και γρήγορης επέμβασης, όσο και να δηλώνουν και να διατυπώνουν με σαφήνεια τις θετικές ηγετικές αξίες και συμπεριφορές που είναι σημαντικές, απαραίτητες και ουσιώδεις για αυτούς. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί θα πρέπει να ενθαρρύνουν ενεργά και δημιουργικά αλλά και με συνέπεια ένα κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας όπου οι εργαζόμενοι να μην διστάζουν ελεύθερα να εκφωνήσουν ότι μπορεί να αισθάνονται όταν παραβιάζονται όχι μόνο οι δικές τους αρχές και αξίες αλλά και οι αρχές και αξίες των εκπαιδευτικών οργανισμών. Με αυτή την προτροπή για διαφάνεια και δημοκρατικό πνεύμα, η ευθύνη για τα ανώτερα διευθυντικά ηγετικά στελέχη θα αποκτήσει νόημα. Για αυτό είναι αναγκαίο τα προβλήματα ηγετικής συμπεριφοράς να αντιμετωπίζονται με αποτελεσματικό και έγκαιρο τρόπο, στο σωστό χρόνο και χώρο.

Συμπεράσματα

Για την μείωση των επιβλαβών αρνητικών ηγετικών συμπεριφορών (τοξικής και καταστροφικής) πρέπει να τονίσουμε ότι όσοι εργάζονται με ηγέτες/ηγέτιδες θα πρέπει να αξιολογούν τις αλληλεπιδράσεις του/της ηγέτη/ηγέτιδας με τους/τις εργαζομένους/ες για να διασφαλίσουν ότι η διαδικαστική και διανεμητική δικαιοσύνη εφαρμόζεται σε όλες τις διαδικασίες λήψης αποφάσεων. Έτσι όλοι οι εργαζόμενοι (οπαδοί-ακόλουθοι) θα αντιμετωπίζονται με σεβασμό και αξιοπρέπεια. Απαραίτητη, η θεσμική ύπαρξη ενός διαμεσολαβητή δεοντολογίας ο οποίος, εκτός από τη διερεύνηση της οργανωτικής διαφθοράς, θα μπορεί επίσης να διερευνήσει ισχυρισμούς για τοξική και καταστροφική επιβλαβή συμπεριφορά από ηγέτες/ηγέτιδες. Με αυτόν τον τρόπο οι επιβλαβείς ηγέτες/ηγέτιδες θα βλέπουν την πόρτα της εξόδου, ώστε να αποτραπούν στο μέλλον παρόμοιες προβληματικές αρνητικές καταστάσεις συμπεριφορών.

Εντούτοις, οι Aasland et al. (2010) σημειώνουν ότι καταστροφικές μορφές ηγεσίας συχνά συνυπάρχουν με εποικοδομητικές ή θετικές μορφές ηγεσίας. Με άλλα λόγια, καμία ηγετική κατάσταση δεν είναι καθόλου καλή ή κακή. Για το λόγο αυτό είναι αναγκαία η γνώση όλων των εμπλεκόμενων στους εκπαιδευτικούς οργανισμούς με σύγχρονες προσεγγίσεις ηγεσίας, όπως: χαρισματική, παιδαγωγική, κατανεμημένη, μετασχηματιστική, αυθεντική, πνευματική, ηθική, ψηφιακή, παγκόσμια και ηγεσία του μέλλοντος.

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας θα δώσουν το έναυσμα για να δημιουργηθούν τρόποι εντοπισμού και αποτροπής κυρίως της τοξικής και καταστροφικής ηγεσίας εντός των εκπαιδευτικών οργανισμών. Αυτό θα οδηγήσει τόσο στην έγκαιρη ανίχνευση τοξικών και καταστροφικών τάσεων, όσο και στη δημιουργία πρακτικών οδηγιών για τον τρόπο επιλογής, εκπαίδευσης και καθοδήγησης ηγετών/ηγέτιδων στο χώρο εργασίας. Σε μια πιθανή μελλοντική έρευνα αναγκαία είναι η συλλογή ευρημάτων από διαφορετικούς πληθυσμούς (π.χ. πολιτική, στρατό, επιχειρήσεις, κ.λπ.) πάνω σε τοξικές και καταστροφικές ηγετικές συμπεριφορές. Επιπλέον, είναι απαραίτητο να μελετηθούν οι παρακινητικοί παράγοντες που οδηγούν τον/την ηγέτη/ηγέτιδα σε παρατηρήσιμες τοξικές και καταστροφικές συμπεριφορές.

Αναφορές

Aasland, M.-S., Skogstad, A., Notelaers, G., Nielsen, M.-B. & Einarsen, S. (2010). The Prevalence of Destructive Leadership Behaviour. *British Journal of Management, 21* (2), 438-452.

Ashforth, B. (1994). Petty tyranny in organizations. *Human Relations, 47* (7), 755-778.

Balwant, P. (2017). The Dark Side of Teaching: Destructive Instructor Leadership and Its Association with Students' Affect, Behaviour, and Cognition. *International Journal of Leadership in Education, 20* (5), 577-604.

Bardes, M. & Piccolo, R.-F. (2010). Aspects of goals and reward systems as antecedents of destructive leadership. In: B. Schyns & T. Hansbrough (Eds), *When Leadership Goes Wrong: Destructive Leadership, Mistakes, and Ethical Failures* (p.p. 3-22). Greenwich, CT: Information Age Publishing.

Burke, R. (2017). Toxic leaders: Exploring the dark side. *Effective Executive, 20* (1), 10-14.

Burns, W. (2017). A descriptive literature review of harmful leadership styles: Definitions, commonalities, measurements, negative impacts, and ways to improve these harmful leadership styles. *Creighton Journal of Interdisciplinary Leadership, 3* (1), 33-52.

Dobbs, J. & Do, J. (2019). The impact of perceived toxic leadership on cynicism in officer candidates. *Armed Forces & Society, 45* (1), 3-26.

Einarsen, S., Aasland, M.-S. & Skogstad, A. (2007). Destructive leadership behaviour: A definition and conceptual model. *The Leadership Quarterly, 18* (3), 207-216.

Felipe, A. (2019). Destructive Leadership Behavior: An Exploratory Study in Chile. *Leadership and Policy in Schools, 18* (1), 83-96.

Goldman, A. (2009). *Transforming toxic leaders.* Palo Alto: Stanford University Press.

Green, J. (2014). Toxic Leadership in Educational Organizations. *Education Leadership Review, 15* (1), 18-33.

Indradevi, R. (2016). Toxic Leadership over the Years - A Review. *Purushartha: A Journal of Management Ethics and Spirituality, 9* (1), 106-110.

Jowers, K. (2015, November 19). Toxic leadership's effect on families. *Marine Corps Times,* 19.

Krasikova, D., Green, S. & LeBreton, J. (2013). Destructive Leadership: A Theoretical Review, Integration, and Future Research Agenda. *Journal of Management, 39* (5), 1308-1338.

Kurtulmuş, B.-E. (2020). Toxic Leadership and Workplace Bullying: The Role of Followers and Possible Coping Strategies. In: S. Dhiman (Ed.), *The Palgrave Handbook of Workplace Well-Being* (p.p. 1-20). Palgrave Macmillan, Cham.

Kusy, M. & Holloway, E. (2009). *Toxic workplace: Managing toxic personalities and their systems of power.* San Francisco: Jossey Bass.

Lipman-Blumen, J. (2005). *The allure of toxic leaders: Why we follow destructive bosses and corrupt politicians - And how we can survive them.* New York: Oxford University Press.

Lipman-Blumen, J. (2010). Toxic leadership: a conceptual framework. In: F. Bournois., J. Duval-Hamel., S. Roussillon. & J.-L. Scaringella (Eds), *Handbook of top management teams* (p.p. 214-220). London: Palgrave Macmillan.

Mehta, S. & Maheshwari, G. (2014). Toxic leadership: tracing the destructive trail. *International Journal of Management, 5* (10), 18-24.

Murray, D. & Chua, S (2015). What is leadership? In: I. O' Boyle., D. Murray & D. Cummins (Eds), *Leadership in sport* (p.p. 9-18). London: Routledge.

Namie, G. (2008). *U.S. Hostile Workplace Survey 2000.* USA: Workplace Bullying Institute. Retrieved June 9, 2021, from https://www.workplacebullying.org/multi/pdf/N-N-2000.pdf

Nevicka, B., De Hoogh, A., Den Hartog, D. & Belschak, F. (2018). Narcissistic leaders and their victims: followers low on self-esteem and low on core self-evaluations suffer most. *Frontiers in Psychology, 9* (1), 422-435.

Padilla, A., Hogan, R. & Kaiser, R. (2007). The toxic triangle: Destructive leaders, susceptible followers, and conducive environments. *The Leadership Quarterly 18* (3), 176-194.

Paul, B., Kamal, B. & Ute, S. (2020). The Dimensionality and Measurement of Destructive Instructor-Leadership. *International Journal of Leadership in Education, 23* (2), 152-174.

Paulhus, D.-L. (2014). Toward a taxonomy of dark personalities. *Current Directions in Psychological Science, 23* (6), 421-426.

Pelletier, K.-L. (2010). Leader toxicity: An empirical investigation of toxic behavior and rhetoric. *Leadership, 6* (4), 373-389.

Rayner, C. & Cooper, C. (1997). Workplace bullying: Myth or reality - Can we afford to ignore it? *Leadership and Organization Development Journal, 18* (4), 211-214.

Reed, G. (2004). Toxic leadership. *Military Review, 84* (4), 67-71.

Schmidt, A.-A. (2008). *Development and validation of the toxic leadership scale.* University of Maryland Master Thesis.

Schmidt, A.-A. (2014). *An examination of toxic leadership, job outcomes, and the impact of military deployment.* University of Maryland, Doctoral Thesis.

Schyns, B. & Schilling, J. (2013). How bad are the effects of bad leaders? A meta-analysis of destructive leadership and its outcomes. *The Leadership Quarterly, 24* (1), 138-158.

Singh, N., Sengupta, S. & Dev, S. (2018). Toxic Leadership: The Most Menacing Form of Leadership. In: M.-F. Brandebo & A. Alvinius (Eds), *Dark Sides of Organizational Behavior and Leadership* (Chapter 9, p.p. 147-164). IntechOpen.

Skogstad, A., Nielsen, M.-B. & Einarsen, S. (2017). Destructive forms of leadership and their relationships with employee well-being. In: K. Kelloway, K. Nielson & J. Dimoff (Eds), *Leading to Occupational Health and Safety: How Leadership Behaviours Impact Organizational Safety and Well-Being* (p.p. 163-196). Washington: Wiley-Blackwell.

Sofield, L. & Salmond, S. (2003). Workplace violence: a focus on verbal abuse and intent to leave the organization. *Orthopaedic Nursing, 22* (4), 274-283.

Tepper, B. (2000). Consequences of abusive supervision. *Academy of Management Journal, 43* (2), 178-190.

Thoroughgood, C., Sawyer, K., Padilla, A. & Lunsford, L.-G. (2018). Destructive Leadership: A Critique of Leader-Centric Perspectives and Toward a More Holistic Definition. *Journal of Business Ethics, 151* (3), 627-649.

Veldsman, T. (2016). *How toxic leaders destroy people as well as organisations.* The Conversation Africa, University of Johannesburg. *Retrieved June* 9, 2021, from https://theconversation.com/how-toxicleaders-destroy-people-as-well-as organisations-51951

Vreja, L.-O., Balan, S. & Bosca, L.-C. (2016). An evolutionary perspective on toxic leadership. *Management and Economics Review, 1* (2), 217-228.

Williams, D.-F. (2005). *Toxic leadership in the U.S. Army (Unpublished research paper).* Carlisle Barracks, PA.: U.S. Army War College.

Wilson-Starks, K. (2003). *Toxic leadership.* Tran leadership, INC. Retrieved June 9, 2021, from https://transleadership.com/wp-content/uploads/ToxicLeadership.pdf

Zehndorfer, E. (2020). *Leadership. Performance Beyond Expectations (1th Ed.).* London: Routledge.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2012). *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας (με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων): Ερμηνευτικό, Ορθογραφικό, Ετυμολογικό, Συνωνύμων - Αντιθέτων, Κυρίων Ονομάτων, Επιστημονικών όρων, Ακρωνυμίων (Δ΄ Έκδοση Έγχρωμη).* Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας Ε.Π.Ε.

Ο Ρόλος του Διευθυντή σε Σχολεία που Παρουσίασαν Βελτίωση στις Σχολικές Επιδόσεις στα Μαθήματα των Φυσικών Επιστημών: 1η Μελέτη Περίπτωσης

Αριστοδήμου Χριστίνα
Εκπαιδευτικός Φυσικός, Πανεπιστήμιο Frederick
christina--@hotmail.com

Καφά Αντώνιος
Λέκτορας Εκπαιδευτικής Διοίκησης & Ηγεσίας, Πανεπιστήμιο Frederick
pre.ka@frederick.ac.cy

Περίληψη

Η συγκεκριμένη ερευνητική εργασία επιδιώκει να διερευνήσει το ρόλο του διευθυντή σε σχολεία της Κύπρου, με χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα Φυσικών Επιστημών , σε συνδυασμό και με τις καλές πρακτικές που μπορεί να ακολουθήσει για να βελτιώσει τα αποτελέσματα αυτά. Θα επιχειρηθεί δια μέσου του εντοπισμό συγκεκριμένων σχολείων με εμφανώς χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα Φυσικών Επιστημών να διερευνηθούν οι λόγοι που παρεμπόδισαν την επιτυχία των σχολικών επιδόσεων στα μαθήματα Φυσικών Επιστημών, ενώ ταυτόχρονα θα γίνει προσπάθεια εντοπισμού καλών πρακτικών διευθυντών που οδηγούν στη βελτίωση των αποτελεσμάτων αυτών και στην βελτίωση της επίτευξης των σκοπών και στόχων του σχολείου. Η διεξαγωγή και παρουσίαση της έρευνας που ακολουθεί αποτελεί την πρώτη ερευνητική προσπάθεια στη Κύπρο για τη συσχέτιση της σχολικής επίδοσης στα μαθήματα Φυσικών Επιστημών με τις καλές πρακτικές που μπορεί να εφαρμόσει ο σχολικός διευθυντής για τη βελτίωση τους.

Λέξεις κλειδιά: Ηγεσία, Επιτυχημένοι διευθυντές, Φυσικές Επιστήμες, Σχολικές Επιδόσεις

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια, η κοινωνική ανάγκη για βελτίωση της σχολικής αποτελεσματικότητας και της ποιότητας της μάθησης εστίασε το ενδιαφέρον σε θέματα που μελετούν την ποιοτική αναβάθμιση των σχολικών μονάδων και την αξιολόγηση του παραγόμενου έργου τους. Το ζήτημα της σχολικής διοίκησης έχει συνδεθεί άμεσα με την αποτελεσματική βελτίωση της εκπαίδευσης όπου σήμερα κατά τη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί διεθνώς ζήτημα ύψιστης προτεραιότητας (Hallinger & Heck, 2011). Πολλές έρευνες έχουν μελετήσει τα βασικά γνωρίσματα των αποτελεσματικών σχολείων ενώ παράλληλα το ενδιαφέρον για βελτίωση της σχολικής διοίκησης έχει αυξηθεί. Όπως αναφέρουν διάφορες έρευνες, η δράση και η ηγετική συμπεριφορά των σχολικών διευθυντών είναι οι βασικότεροι παράγοντες που μπορούν να ενισχύσουν την αποτελεσματικότητα των ιδίων αλλά και την αποτελεσματικότητα της σχολικής τους μονάδας (Pashiardis, 1998).

Η παρούσα έρευνα σκοπό έχει να διερευνήσει το ρόλο του διευθυντή σε σχολεία με χαμηλές σχολικές επιδόσεις με έμφαση στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών. Ειδικότερα, διερευνάται κατά πόσον συγκεκριμένες πρακτικές επηρεάζουν την αποδοτικότητα των μαθητών, επιχειρώντας έτσι να συνθέσει ένα μοντέλο το οποίο θα περιλαμβάνει τις βέλτιστες πρακτικές των διευθυντών σε συνάρτηση με την αποδοτικότητα των μαθητών σε μαθήματα Φυσικών Επιστημών. Μάλιστα, με βάση τα ευρήματα της έρευνας, στόχος είναι να αναγνωριστούν οι παράγοντες που επηρεάζουν την επίδοση των μαθητών και η δημιουργία ενός θεωρητικού μοντέλου το οποίο να αντιμετωπίζει και να

βελτιώνει τη χαμηλή αποτελεσματικότητα των μαθητών σε θέματα Φυσικών Επιστημών. Την ίδια στιγμή, η έρευνα προσπαθεί να αναδείξει τυχόν προβλήματα που αντιμετωπίζουν οι διευθυντές στην στήριξη των εκπαιδευτικών στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών.

Λαμβάνοντας υπόψη τα όσα έχουν αναφερθεί παραπάνω, η έρευνα αυτή θα επικεντρωθεί στη διερεύνηση των παρακάτω ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Πως οι γνώσεις των διευθυντών και οι πεποιθήσεις τους για θέματα Φυσικών Επιστημών επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών ;
2. Ποιες καλές πρακτικές εφαρμόζουν οι διευθυντές που επηρεάζουν την αποδοτικότητα των μαθητών μέσης εκπαίδευσης στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών;
3. Ποιες προκλήσεις συναντούν οι διευθυντές στην προσπάθεια τους να στηρίξουν τους μαθητές μέσης εκπαίδευσης στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών;
4. Ποιες οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έμμεση και άμεση επίδραση του διευθυντή σε σχέση με την επαγγελματική τους επίδοση;

Κυρίως Σώμα

Στόχος της έρευνας είναι να διερευνήσει στις καλές πρακτικές που μπορεί να εφαρμόσει ένας διευθυντής σε σχολεία με χαμηλές επιδόσεις στα μαθήματα Φυσικών Επιστημών σε σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου. Κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι να αναγνωρίσει και να καταγράψει τις καλές πρακτικές που εφαρμόζουν οι σχολικοί διευθυντές στη Κύπρο και επηρεάζουν την αποδοτικότητα των μαθητών μέσης εκπαίδευσης στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών. Ειδικότερα και μέσα από τα ερευνητικά ερωτήματα η έρευνα έχει σκοπό να αναδείξει τις γνώσεις και οι πεποιθήσεις των σχολικών διευθυντών της Κύπρου και το πως αυτά που επηρεάζουν την αποδοτικότητα των μαθητών μέσης εκπαίδευσης στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών. Επιπλέον θα μελετήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών που διδάσκουν μαθήματα Φυσικών Επιστημών αναφορικά με τη στήριξη των διευθυντών στο πλαίσιο του διδακτικού τους έργου και τέλος επιδιώκει να προβάλει τις ενδεχόμενες προκλήσεις που συναντούν οι σχολικοί διευθυντές στη Κύπρο κατά την προσπάθεια τους να στηρίξουν τους εκπαιδευτικούς και μαθητές μέσης εκπαίδευσης στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών.

Θεωρητικό υπόβαθρο

Από τη δεκαετία του 1960, η αξιολόγηση της σχολικής επίδοσης μιας χώρας έχει αποκτήσει σημαντική επίδραση στις εθνικές εκπαιδευτικές πολιτικές, δημιουργώντας πίεση για δανεισμό εκπαιδευτικών πρακτικών από τις χώρες με τις καλύτερες επιδόσεις (Tate, 2003). Τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης έχουν δεσμευτεί να μειώσουν το ποσοστό των χαμηλών αποτελεσμάτων που οδηγεί στη πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου. Οι έρευνες υποδεικνύουν ότι οι ενέργειες ενός ηγέτη επηρεάζονται από τις πεποιθήσεις τους για τη σχολική ηγεσία αλλά και τις απαιτήσεις τις κοινωνίας και του κράτους (Wang, M.C.; Oates, J.; Whiteshew, 1995). Τις περισσότερες φορές, οι πεποιθήσεις τους είναι που χαρακτηρίζονται και εκδηλώνονται μέσω του οράματος τους για την ηγεσία του σχολείου. Για το λόγο αυτό, προκειμένου να ληφθεί υπόψη η έκκληση για αποτελεσματική ένταξη όλο των απαιτήσεων του σύγχρονου εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς συμβιβασμούς, η αναθεωρημένη διδασκαλία και μάθηση των Φυσικών Επιστημών δεν μπορεί να υποτιμηθεί από τον αποτελεσματικό σχολικό ηγέτη.

Παρά του μεγάλου όγκου ερευνών σχετικά με την αποτελεσματική ηγεσία και το πως οι διευθυντές επηρεάζουν την αποτελεσματικότητα των μαθητών, εντούτοις οι επιπτώσεις της ανεπαρκής ηγεσίας στα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών και ειδικά σε θέματα Φυσικών Επιστημών διερευνήθηκαν ελάχιστα (Hallinger & Heck, 2011). Το ίδιο ισχύει και για την έρευνα σε σχολεία με χαμηλές σχολικές επιδόσεις και το ρόλο του διευθυντή. Στις μέρες μας ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας των Φυσικών Επιστημών δεν μπορεί παρά να εντάσσεται στους γενικότερους σκοπούς της εκπαίδευσης, στην ολοκλήρωση δηλαδή του

ατόμου με την ανάπτυξη κριτικού πνεύματος και διάθεσης για ενεργοποίηση και δημιουργία τόσο σε ατομικό επίπεδο όσο και σε συνεργασία με άλλα άτομα (Keown D,2010).

Σκοπός

Μέσω της έρευνας αυτής επιδιώκεται η μελέτη των καλών ηγετικών πρακτικών ώστε να αυξηθεί και να υποστηριχθεί η εκπαίδευση των Φυσικών Επιστημών στα σχολεία μέσης εκπαίδευσης. Επιπλέον, δεδομένου ότι οι έρευνες τόσο στο πλαίσιο του Κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος όσο και σε διεθνές επίπεδο για τη σχέση της σχολικής ηγεσίας και της χαμηλής αποτελεσματικότητας σε θέματα Φυσικών Επιστημών είναι σπάνιες (Burch & Spillane, 2003), τα ευρήματα από τη μελέτη αυτή ενδεχομένως να συμβάλουν στην ανάπτυξη ενός μοντέλου που θα μπορεί να οδηγήσει στη βελτιστοποίηση της απόδοσης των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες καθώς και να παρέχουν ενημέρωση προς τους αρμοδίους φορείς και την εκπαιδευτική πολιτική πάνω στο πλαίσιο αυτό. Μάλιστα, στην Κύπρο η χαμηλή απόδοση στα μαθήματα Φυσικών Επιστημών είναι συχνή. Πιο συγκεκριμένα τα διαχρονικά χαμηλά αποτελέσματα της Κύπρου σε δύο διεθνής έρευνες (IEA TIMSS 2019, PISA OECD 2018) σε θέματα Φυσικών Επιστημών παρέχουν ενδείξεις για τα μαθησιακά αποτελέσματα του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος σε σύγκριση με άλλα σε διεθνές επίπεδο και έχουν δημιουργήσει νέες απαιτήσεις ως προς τη συνεχή αναβάθμιση των σχολείων και της σχολικής αποτελεσματικότητας.

Στο πλαίσιο αυτό, η μελέτη των σχολείων με χαμηλές επιδόσεις για την απόκτηση γνώσεων σχετικά με τις βέλτιστες πρακτικές που μπορούν να εφαρμοστούν από τους διευθυντές για τη βελτίωση της σχολική αποτελεσματικότητα κρίνονται απαραίτητες (Hasan, M. & Sobh, A. M., 2010). Ενώ, ο σχολικός ηγέτης όπως έχει διαφανεί και από τη διεθνή βιβλιογραφία αποτελεί ένα σημαντικό παράγοντα που όντως μπορεί να επηρεάσει έμμεσα την επίδραση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Συνοψίζοντας, η έρευνα γύρω από τα σχολεία τα οποία αδυνατούν να πετύχουν υψηλά αποτελέσματα σε θέματα Φυσικών Επιστημών, θα αποκαλύψει τους λόγους που επηρεάζουν τη σχολική αποτελεσματικότητα. Επιπρόσθετα, θα δώσει πληροφορίες για τις πιθανές πρακτικές των διευθυντών για αντιμετώπιση τέτοιων προκλήσεων.

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογία που επιλέχτηκε για τη παρούσα έρευνα έχει χρησιμοποιηθεί ευρέως στην διεθνή βιβλιογραφία, και αυτή είναι η ποιοτική προσέγγιση μέσω των μελετών περίπτωσης (case studies) (Winter, 2000; Ochieng, 2009). Παρόλο που οι ποσοτικές μέθοδοι παρέχουν τη δυνατότητα γενίκευσης των αποτελεσμάτων εντούτοις οι ποιοτικές προσεγγίσεις προσφέρουν κατανόηση των σχετικών φαινομένων σε βάθος.

Το κύριο εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ήδη σε δυο έρευνες που πραγματοποιήθηκαν στη Κύπρο το 2018 από τους Petros Pashiardis , Stefan Brauckmann και Antonios Kafa στο πλαίσιο του ερευνητικού προγράμματος International Successful School Principalship Project (ISSPP).

Όλες οι ερωτήσεις σε κάθε συνέντευξη του πρωτόκολλου, για Διευθυντές (17 ερωτήσεις) και εκπαιδευτικούς (8 ερωτήσεις), μεταφράστηκαν από την ομάδα Petros Pashiardis, Stefan Brauckmann και Antonios Kafa, προκειμένου να ενισχυθεί η εγκυρότητα του πρωτοκόλλου ως ερευνητικό μέσο συνέντευξης. Επιπλέον, προσαρμόστηκαν συγκεκριμένες ερωτήσεις το πλαίσιο του κυπριακού εκπαιδευτικού συστήματος οι οποίες θα δώσουν την ευκαιρία να αποκαλυφθούν ποιες καλές πρακτικές εφαρμόζουν οι διευθυντές και επηρεάζουν την αποδοτικότητα των μαθητών μέσης εκπαίδευσης στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών και ταυτόχρονα να αποκαλύψουν τις δράσεις και τους λόγους που τους οδήγησαν στο να υιοθετήσουν αυτές τις συγκεκριμένες ενέργειες. Να σημειωθεί εδώ, ότι στα υποερωτήματα των κυρίων ερωτήσεων προστέθηκαν και κάποιες ερωτήσεις που συνδέουν το κομμάτι των μαθημάτων των Φυσικών Επιστημών.

Για τον έλεγχο της εγκυρότητας περιεχομένου των ερωτηματολογίων τόσο των διευθυντών όσο και των εκπαιδευτικών πραγματοποιήθηκε πιλοτική. Για τη πιλοτική φάση επιλέγηκαν δυο διευθυντές και έξι καθηγητές από σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης που όμως δεν συμμετείχαν στο τελικό δείγμα της έρευνας. Αφού λήφθηκαν υπόψιν τα σχόλια των συμμετεχόντων έγιναν οι κατάλληλες διορθώσεις αφαιρώντας ερωτήσεις από τα αρχικά ερωτηματολόγια. Για την εις βάθος μελέτη των ερευνητικών ερωτημάτων που απασχολούν την παρούσα ποσοτική έρευνα θα μελετηθούν σχολικά έγγραφα όπως εγκύκλιοι, ευρωπαϊκά και τοπικά προγράμματα και εκδόσεις του σχολείου, όπου μπορούν να δώσουν πληροφορίες οι οποίες δίνουν πρόσθετα δεδομένα για την οργάνωση του σχολείου και τη δράση του διευθυντή και κατ' επέκταση να εμπλουτίσουν την κατανόηση των υπό μελέτη ερευνητικών ερωτημάτων

Πληθυσμό της έρευνας θα αποτελέσουν όλα τα σχολεία δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Κύπρου που παρουσιάζουν βελτίωση στις επιδόσεις στα μαθήματα Φυσικών Επιστημών. Τα κριτήρια για την επιλογή των δειγμάτων για να αποτελέσουν τις μελέτες περίπτωσης προήλθαν κατόπιν μελέτης των αποτελεσμάτων του σχολείου στις εξετάσεις στα μαθήματα Φυσικών Επιστημών και κατόπιν συζήτηση με τους αντίστοιχους επιθεωρητές. Οι προϋποθέσεις για την επιλογή των σχολείων αποτελούν τα αποτελέσματα του σχολείου στις εξετάσεις στα μαθήματα Φυσικών Επιστημών, η φήμη που έχουν τα σχολεία αυτά σύμφωνα με τους αντίστοιχους επιθεωρητές στα μαθήματα αυτά και οπού το σχολείο να ήταν τουλάχιστον για περίοδο δύο ετών υπό την ηγεσία του ίδιου διευθυντή.

Αποτελέσματα

Ακολούθως παρουσιάζονται τα αποτελέσματα που προέκυψαν από την ανάλυση της μελέτης περίπτωσης και συγκεκριμένα μέσα από τα δεδομένα που έχουν συλλεχθεί: (i) των συνεντεύξεων των διευθυντών (ii) των συνεντεύξεων των καθηγητών που διδάσκουν μαθήματα Φυσικών Επιστημών (iii) την μελέτη εγγράφων έγινε σε κάθε μελέτη περίπτωσης.

Για το 1ο ερευνητικό ερώτημα λήφθηκαν δεδομένα από διευθυντή και εκπαιδευτικούς με σκοπό να διερευνηθεί αν οι γνώσεις του Διευθυντή και οι πεποιθήσεις του για θέματα Φυσικών Επιστημών επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών. Πιο συγκεκριμένα ο διευθυντής υποστηρίζει έντονα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών αφού αυτή θα βοηθήσει τη κατάρτιση των εκπαιδευτικών γεγονός που αποτελεί προτεραιότητα για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Για το λόγο αυτό φροντίζει ο ίδιος να επιμορφώνει τους εκπαιδευτικούς, αφού η πανεπιστημιακή του εξειδίκευση του δίνει τις κατάλληλες γνώσεις αλλά και επιστρατεύει άλλους εκπαιδευτικούς ώστε να εκπαιδεύσουν αυτοί τους καθηγητές των Φυσικών Επιστημών. Επιπρόσθετα επιμένει μέσω των εκπαιδευτικών να προωθεί την γνώση των μαθητών με το να συμμετέχουν σε διαγωνισμούς και Ολυμπιάδες Φυσικών Επιστημών έχοντας Παγκύπριες διακρίσεις αφού ο ίδιος θεωρεί σημαντική τη συμμετοχή τους για την προώθηση γνώσης των μαθητών. Επιπλέον, ο Διευθυντής αντιλαμβάνεται και ελέγχει το μαθησιακό επίπεδο του σχολείου, γνωρίζει και θέλει να ενημερώνεται συνεχώς για την επίτευξη της ύλης μέσω των συντονιστών Βοηθών Διευθυντών αλλά και με το να επισκέπτεται τις τάξεις των εκπαιδευτικών χωρίς προειδοποίηση και παρακολουθεί το μάθημα ώστε να διαπιστώνει ότι όλα λειτουργούν σωστά. Παράλληλα, φροντίζει για την ενίσχυση και διασφάλιση των σχέσεων με εκπαιδευτικούς ενώ αναγνωρίζει τη σημαντικότητα της αναβάθμισης εργαστηρίων μέσω χρηματοδότησης ώστε να εξοπλιστούν επαρκώς αλλά και να δημιουργηθεί ένας όμορφος χώρος μέσα στον οποίο οι μαθητές θα αισθάνονται όμορφα και άνετα.

Στη προσπάθεια να αναγνωριστούν ποιες καλές πρακτικές εφαρμόζει ο Διευθυντής και αν αυτές επηρεάζουν την αποδοτικότητα των μαθητών μέσης εκπαίδευσης στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών διαφάνηκε από τις απαντήσεις του διευθυντή και των εκπαιδευτικών το γεγονός ότι αυτές οι καλές πρακτικές αφορούν γενικότερα το ρόλο του

διευθυντή και την έμμεση επίδρασή του στην αποδοτικότητα των μαθητών στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών. Από τα αποτελέσματα διαφαίνεται επίσης και η σημαντικότητα της αξιοποίησης και προώθησης όλων των εκπαιδευτικών ώστε να βγάζει τον καλύτερο εαυτό τους με σκοπό να λειτουργούν στο μέγιστο της αποδοτικότητας τους. Η σπουδαιότητα της εμπιστοσύνης φαίνεται να παίζει ουσιαστικό ρόλο στην επίδραση που έχει ο διευθυντής στους εκπαιδευτικούς και κατ' επέκταση στους μαθητές γεγονός το οποίο τονίστηκε έντονα από όλους τους συμμετέχοντες υπογραμμίζοντας ότι το σχολείο για να λειτουργεί σωστά απαιτεί συλλογική προσπάθεια από όλους. Επίσης ένα από τα απορρέοντα των συνεντεύξεων είναι και το γεγονός ότι ο Διευθυντής έχει ψηλό το αίσθημα της ευθύνης απέναντι στους εκπαιδευτικούς ώστε να μπορούν να αποδώσουν στο μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Αναλαμβάνει την ευθύνη για όλες τις δράσεις που εμπλέκονται με στόχο να αισθάνονται άνετα και δημιουργικοί με ότι κόστος έχει αυτό για τον ίδιο. Τέλος ο Διευθυντής επισήμανε πως η γραφειοκρατία που υπάρχει στα δημόσια σχολεία είναι χρονοβόρα και επιβαρύνει το έργο των εκπαιδευτικών αποπροσανατολίζοντας τους από βασικό τους στόχο. Για το λόγο αυτό τους απαλλάσσει από διαδικασίες που ενδέχεται να αλλοιώσουν το έργο τους προωθώντας έτσι τις δράσεις των εκπαιδευτικών σε θέματα Φυσικών Επιστημών όπως συνέδρια, διαγωνισμούς κ.α

Ένα βασικό στοιχείο στο οποίο δίνει πολύ μεγάλη έμφαση ο Διευθυντής είναι οι προκλήσεις που συναντά στη προσπάθεια του να στηρίξει τους μαθητές μέσης εκπαίδευσης στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών. Σημαντικότερη πρόκληση αποτελεί η έλλειψη φιλοδοξιών από μερίδα μαθητών μειώνοντας έτσι την αποδοτικότητα του σχολείου στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών. Ένα άλλο βασικό πρόβλημα που αντιμετωπίζει ο Διευθυντής είναι το γεγονός ότι οι μαθητές επιλέγουν τον κλάδο των Φυσικών Επιστημών χωρίς να έχουν το γνωσιολογικό υπόβαθρο να ανταπεξέλθουν. Η επιλογή αυτή των μαθητών γίνεται γιατί σύμφωνα με το Κυπριακό Εκπαιδευτικό σύστημα ο κλάδος των Φυσικών Επιστημών τους παρέχει δυνητικά περισσότερες επαγγελματικές επιλογές. Το πρόβλημα καλούνται να επιλύσουν οι εκπαιδευτικοί κατεβάζοντας το επίπεδο διδασκαλίας με σκοπό να βοηθήσουν τα πιο αδύνατα παιδιά να ανταπεξέλθουν. Επιπρόσθετα η ανάληψη όλων των ευθυνών της σχολικής μονάδας από το Διευθυντή οδηγεί στη μείωση της απόδοσης του αφού δεν του απομένει χρόνος για το παιδαγωγικό χαρακτήρα που πρέπει να έχει ο σχολικός ηγέτης. Επιπλέον ο περιορισμός στις ευκαιρίες και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αφού οι εκπαιδευτικοί στην επαρχία του δέχονται άνισης αντιμετώπισης αφού κανένα σεμινάριο δεν πραγματοποιείται στη συγκεκριμένη επαρχία.

Με το τελευταίο ερευνητικό ερώτημα στόχος ήταν να μελετηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την έμμεση και άμεση επίδραση του διευθυντή σε σχέση με την επαγγελματική τους επίδοση. Όπως διαφάνηκε από τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να έχουν έμμεση και άμεση επίδραση από τον Διευθυντή. Πιο συγκεκριμένα αναγνωρίζουν την ανάγκη αναβάθμιση των εργαστήριων και έτσι την ποιότητα των εργαστηριακών μαθημάτων που ανήκουν τα μαθήματα Φυσικών Επιστημών. Με βάση αυτό διαφαίνεται η έμμεση επίδραση του διευθυντή αφού βελτιώνοντας τα εργαστήρια βελτιώνεται και η διδασκαλία των εκπαιδευτικών. Σημαντικότητα φαίνεται να έχει και η ειδικότητα του Διευθυντή σε σχέση με την αποτελεσματικότητα του σχολείου στα μαθήματα Φυσικών Επιστημών αφού η ειδικότητα του Διευθυντή φαίνεται να επηρεάζει την αντίληψη του για τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών αναγνωρίζοντας την αξία των μαθημάτων αυτών στην εξέλιξη της κριτικής σκέψη των μαθητών και στη δημιουργία νέας γνώσης μέσω του τρόπου σκέψης και λογικών κανόνων και εργαλείων. Η διοργάνωση ημερίδων που να αφορούν θέματα Φυσικών Επιστημών υποστηρίζουν πως θα βοηθήσει τη κατάρτιση των εκπαιδευτικών γεγονός που αποτελεί προτεραιότητα για τη βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης. Τέλος με τις δράσεις αυτές οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι τους δίνονται κίνητρα ώστε να είναι δραστήριοι και αποδοτικοί

Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα που προκύπτουν από τη μελέτη περίπτωσης τόσο από τη συνέντευξη του Διευθυντή και των εκπαιδευτικών αλλά και από τη μελέτη εγγράφων βρίσκονται σε κοινή γραμμή πλεύσης. Πιο συγκεκριμένα παρατηρούνται παρόμοιες αντιλήψεις τόσο για τις γνώσεις και πεποιθήσεις του διευθυντή για θέματα φυσικών επιστήμων όσο και για τις καλές πρακτικές που εφαρμόζει σχετικά με την αποδοτικότητα των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες αλλά και για τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει ο διευθυντής για τη στήριξη των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες. Ενώ οι απόψεις των εκπαιδευτικών των Φυσικών Επιστημών σχετικά με την επίδραση του διευθυντή στην επαγγελματική τους απόδοση φαίνεται να συνάδουν απόλυτα με τις δράσεις που ακολουθεί ο συγκεκριμένος Διευθυντής.

Σύμφωνα με τα ευρήματα μπορούμε να εξάγουμε τα εξής συμπεράσματα που απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν.

Αναφορικά με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα που αφορούσε το πως οι γνώσεις του διευθυντή και οι πεποιθήσεις του για θέματα Φυσικών Επιστημών επηρεάζουν τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών τα ευρήματα καταδεικνύουν ότι ο διευθυντής συμμετέχει ενεργά στη βελτίωση της μάθησης. Συγκεκριμένα, υποστηρίζει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών αλλά και προωθεί τη συμμετοχή σε σχολικούς διαγωνισμούς και Ολυμπιάδες Φυσικών Επιστημών για προώθηση της γνώσης των μαθητών. Η αξία της επιμόρφωσης είναι σημαντική καθώς έχει διαπιστωθεί πως οδηγεί σε θετικά εκπαιδευτικά αποτελέσματα (Αποστολοπούλου, 2016; Kythreotis et al, 2010). Αποτελεί επομένως ζητούμενο για τη σύγχρονη εκπαιδευτική πρόοδο. Επιπλέον αναγνωρίζει τη σημαντικότητα της αναβάθμισης εργαστηρίων αφού οι Φυσικές Επιστήμες είναι κατεξοχήν πειραματικές επιστήμες οπότε το πείραμα έχει κεντρικό ρόλο στη διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών (Koponen &Mäntylä 2006). Όπως αναφέρουν και οι Zwickl et al., 2013, το εργαστήριο είναι ένα σημαντικό περιβάλλον το οποίο βελτιώνει τις στάσεις και τις πεποιθήσεις των μαθητών σχετικά με τη διαδικασία της μάθησης. Η πρωτοβουλία του διευθυντή να ασκεί συστηματικό έλεγχο των σχολικών αποτελεσμάτων οδηγεί στη δημιουργία οργανισμού μάθησης δημιουργώντας ίσες ευκαιρίες για όλους και βελτίωση των ατομικών επιδόσεων (Αποστολοπούλου, 2016). Τέλος η ενίσχυση και διασφάλιση των σχέσεων με εκπαιδευτικούς καλλιεργεί κλίμα αλληλεγγύης και συνεργασίας με αποτέλεσμα οι εκπαιδευτικοί θα δείξουν θέληση για να ικανοποιήσουν τους στόχους της σχολικής μονάδας (Πασιαρδή, 2001).

Σχετικά με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα παρουσιάζεται έντονα η σημαντικότητα της αξιοποίησης και προώθησης όλων των εκπαιδευτικών. Η μέθοδος της παρακίνησης ενισχύει τη συμπεριφορά των εκπαιδευτικών παρωθώντας την προσωπική τους απόδοση (Δημητρίου, 1991). Ο διευθυντής αντιλαμβάνεται τη αξία της δημιουργίας διαπροσωπικών σχέσεων και συναναστρεφόμενος με το εξωτερικό περιβάλλον αφουγκράζεται τις προσδοκίες και επιθυμίες τους συντονίζοντας και προγραμματίζοντας όλα τα εμπλεκόμενα μέλη ώστε να συμπορεύεται με το εξωτερικό περιβάλλον (Καψάλης, 2005). Μέσω της τήρησης της σχολικής πειθαρχίας βελτιώνεται η διδασκαλία και κατ' επέκταση οι εκπαιδευτικοί στόχοι είναι ευκολότερο να επιτευχθούν (Κυρίδης, 1999) ενώ αναλαμβάνει ο ίδιος την ευθύνη ώστε να καλύπτει τις ανάγκες των εκπαιδευτικών και μαθητών δημιουργώντας κλίμα ασφάλειας και εμπιστοσύνης οδηγώντας τους εκπαιδευτικούς στην ανάληψη πρωτοβουλιών και δράσεων (Πασιαρδή, 2000).

Στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα οι προκλήσεις που συναντά ο διευθυντή για τη στήριξη των μαθητών στις Φυσικές Επιστήμες είναι αρκετές. Σημαντικότερη πρόκληση αποτελεί η έλλειψη φιλοδοξιών από μερίδα μαθητών μειώνοντας έτσι την αποδοτικότητα του σχολείου στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών αφού βασικό χαρακτηριστικό της μάθησης είναι η δημιουργία της συλλογικής φιλοδοξίας (Senge, 1990). Επιπλέον η ανάληψη όλων των ευθυνών της σχολικής μονάδας από το Διευθυντή και ο ενδελεχής έλεγχος από το Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας έχει ως αποτέλεσμα τη μείωση

της απόδοσης του δημιουργώντας ένα συγκεντρωτικό και γραφειοκρατικό διοικητικό σύστημα δύσκαμπτο σε οποιαδήποτε αλλαγή και καινοτομία (Παπακωνσταντίνου, 2008). Καταλήγοντας οι περιορισμένες ευκαιρίες επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μειώνουν την αποτελεσματικότητα τους στην πρόοδο της μάθησης των παιδιών (Μαυρογιώργος, 2005).

Τέλος στο τέταρτο ερευνητικό ερώτημα οι εκπαιδευτικοί καλέστηκαν να δώσουν τις απόψεις τους σχετικά με την επίδραση του διευθυντή στην επαγγελματική τους απόδοση. Οι εκπαιδευτικοί αναγνώρισαν την ανάγκη για βελτίωση των εργαστηρίων των Φυσικών Επιστημών αφού τα εργαστήρια είναι περιβάλλοντα που θα μπορούσαν να βελτιώσουν τις αντιλήψεις για τα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών (Zwickl et al., 2013). Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη σημαντικότητα της ειδικότητας του Διευθυντή αφού αυτή φαίνεται να επηρεάζει τις αντιλήψεις του για τη σπουδαιότητα και αξία των μαθημάτων των Φυσικών Επιστημών. Ταυτόχρονα ο έλεγχος της διδασκαλίας, των αποτελεσμάτων και η ανάγκη για συμμετοχή σε προγράμματα που θα βελτιώσουν την επίδοση των μαθητών στα μαθήματα των Φυσικών Επιστημών ενισχύουν τη πρόοδο των μαθητών αφού με αυτό τον τρόπο ο διευθυντής διαμορφώνει κοινό όραμα που να επηρεάσει θετικά τις μαθητικές επιδόσεις (Τσούνη,2015).

Αναφορές

Duane Keown 2010, Teaching Science in U.S. Secondary Schools: A Survey, The Journal of Environmental Education.

Hallinger, P., & Heck, R. H. (2010). Collaborative leadership and school improvement: Understanding the impact on school capacity and student learning. School Leadership and Management, 30(20), 95-110

Duane Keown 2010, Teaching Science in U.S. Secondary Schools: A Survey, The Journal of Environmental Education.

Hasan, M. & Sobh, A. M. (2010). Low academic achievement and its causes among Al-Aqsa University students and the role of information and communication technology in treatment. Journal of Islamic University, Humanities studies series, 18 (1), 40-81.

Kythreotis, A., Pashiardis, P. & Kyriakides, L. (2010). The influence of school leadership styles and culture on student’s achievement in Cyprus primary schools. Journal of Educational Administration, 48, (2), 218-240.

Koponen, I.T., & Mäntylä, T., (2006). Generative Role of Experiments in Physics and in Teaching hysics: A Suggestion for Epistemological Reconstruction. Science & Education, Volume 15, Number 1, 31-54, DOI: 10.1007/s11191-005-3199-6.

Ochieng P. A (2009). An analysis of the strengths and limitation of qualitative and quantitative research paradigms. Problems of education in the 21st century, Volume 13

Pashiardis, P. (1998). Researching the characteristics of effective primary school principals in Cyprus: A qualitative approach. Educational Management and Administration, 26 (2), 117-130.

Pashiardis, P.; Brauckmann S.; Kafa A (2018) Leading Low Performing Schools in Cyprus: Finding Pathways Through Internal and External Challenges. Leading & Managing, Vol. 24, No. 2, 2018, pp. 14-27

Pashiardis, P.; Brauckmann S.; Kafa A (2018) Let the context become your ally: school principalship in two cases from low performing schools in Cyprus. School Leadership & Management. DOI: 10.1080/13632434.2018.1433652

Tate, J. (2003). School leaders and the strategic impact of listening. Annual Meeting of the International Listening Association, Stockholm, p. 17

Wang, M.C.; Oates, J.; Whiteshew, N. 1995. Effective school responses to student diversity in inner-city schools: a co-ordinated approach. Education and urban society (Thousand Oaks, CA), vol. 27, no. 4, p. 32–43.

Winter, G. (2000). A Comparative Discussion of the Notion of 'Validity' in Qualitative and Quantitative Research. The Qualitative Report, Volume 4, Numbers 3 & 4

Zwickl, B. M., Finkelstein, N., & Lewandowski, H. J. (2013). The process of transforming an advanced lab course: Goals, curriculum, and assessments. American Journal of Physics, 81(1), 63-70. https://doi.org/10.1119/1.4768890

Αποστολοπούλου, Ε. (2016). Οργανισμός μάθησης: Ο ρόλος του ηγέτη στη δημιουργία οργανισμού μάθησης με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Εργασία). Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Δημητρίου, Κ. (1991). Μέθοδοι και τεχνικές υποκίνησης εργαζομένων στην πράξη. Αθήνα: Γαλαίο.

Καψάλης, Α. (2005). Οργάνωση και διοίκηση σχολικής μονάδας. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονία.

Κυρίδης, Α. (1999). Η πειθαρχία στο σχολείο, Αθήνα.

Μαυρογιώργος, Γ.(2005). Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης(παράλληλα κείμενα Ε.Α.Π.)

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: Ο ρόλος του διευθυντή. Στο Δ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή: Οδηγός Επιμόρφωσης (231-240). Θεσσαλονίκη.

Πασιαρδή, Γ. (2000). Το σχολικό κλίμα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση - Θεωρητική και εμπειρική διερεύνηση από τη σκοπιά Κυπρίων εκπαιδευτικών (Διδακτορική διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκη.

Πασιαρδή, Γ. (2001). Το σχολικό κλίμα. Θεωρητική ανάλυση και εμπειρική διερεύνηση των βασικών παραμέτρων του. Αθήνα.

Τσούνη, Β.(2015). Διοίκηση-Ηγεσία και Αποτελεσματικότητα. Οι απόψεις των Διευθυντών και Εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Α΄ Αθήνας. (Διπλωματική Εργασία). Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα.

Γραμματεία σχολείου - θεσμός, στελέχωση, περίγραμμα θέσης

Τσιτσιλέγκας Γεώργιος
Δάσκαλος-υποδιευθυντής, Δ.Ι.Ε.Κ. Θέρμης Θεσσαλονίκης,
gtsitsi@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της γραμματειακής υποστήριξης των σχολείων έχοντας υπόψη ότι ενώ ο νόμος 1556/85 (αρθρ. 4. §6) προβλέπει την τοποθέτηση γραμματέων σε σχολικές μονάδες που έχουν τις προϋποθέσεις, στην πράξη μέχρι σήμερα έχουν τοποθετηθεί ελάχιστοι/ες γραμματείς σε σχολεία της Β/θμιας εκπαίδευσης. Για την εκπλήρωση των ερευνητικών στόχων της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα και οι ημιδομημένες συνεντεύξεις ανοιχτού τύπου που ανήκουν στην κατηγορία των μη τυποποιημένων συνεντεύξεων. Η σημαντικότητα της παρούσας έρευνας έγκειται στα πρακτικά και θεωρητικά στοιχεία που αναλύονται και δίνουν τη δυνατότητα αξιοποίησης από άλλες σχολικές μονάδες.

Λέξεις κλειδιά: γραμματέας, γραμματειακή υποστήριξη, διοίκηση, εκπαίδευση

Εισαγωγή

Ο/Η Γραμματέας με τις εξειδικευμένες γνώσεις και δεξιότητες που έχει αποκτήσει κατά την κατάρτισή του, διαθέτει τις απαιτούμενες τεχνικές, γνώσεις, ανθρώπινες και επιχειρησιακές δεξιότητες για τη γραμματειακή υποστήριξη μιας επιχείρησης, βιομηχανίας, φορέα ή οργανισμού προκειμένου αυτοί να λειτουργήσουν αποτελεσματικά. Ο/Η Γραμματέας μπορεί να απασχοληθεί σε κάθε είδους επιχειρήσεις και οργανισμούς του Ιδιωτικού και Δημόσιου και ευρύτερου Τομέα (ΓΓΔΒΜ, 2018).

Στα επαγγελματικά του προσόντα περιλαμβάνονται: ο άριστος χειρισμός όλων των μηχανών και λοιπού εξοπλισμού γραφείου σύγχρονης τεχνολογίας, η σύνταξη, δακτυλογράφηση και διεκπεραίωση της εισερχόμενης και εξερχόμενης ελληνικής και αγγλικής αλληλογραφίας, εκθέσεις, αναφορές και κάθε είδους έντυπα, η ταξινόμηση και αρχειοθέτηση εισερχόμενων και εξερχόμενων εγγράφων, η εφαρμογή πρακτικών δημοσίων σχέσεων για την εδραίωση του κύρους της επιχείρησης ή του οργανισμού, η επιδίωξη της επίτευξης των στόχων αυτής με σχεδιασμό και καθοδήγηση των δραστηριοτήτων των άλλων υπαλλήλων καθώς και η οργάνωση ταξιδιών, συναντήσεων, συσκέψεων, συνεντεύξεων (ΓΓΔΒΜ, 2018).

Επιπρόσθετα παρακολουθεί και τηρεί ημερολόγιο καθημερινών δραστηριοτήτων, ευχετηρίων, προσκλήσεων κτλ. ανώτερων στελεχών, χειρίζεται, αυτόνομα και υπεύθυνα, θέματα σχετικά με την οργάνωση και αποτελεσματική λειτουργία της διοίκησης μιας επιχείρησης, αντιμετωπίζει θετικά κάθε είδους συμπεριφορά πολιτών/πελατών, προϊσταμένων και εσωτερικών ή εξωτερικών συνεργατών, συνεργάζεται στην αξιολόγηση προσφορών για θέματα εξοπλισμού, αναλωσίμων και ανταλλακτικών Γραφείου, παρακολουθεί τις εξελίξεις στα θέματα οργάνωσης και λειτουργίας ενός σύγχρονα οργανωμένου γραφείου, σχεδιάζει, προγραμματίζει και οργανώνει την επικοινωνία του προσωπικού με τα ανώτερα στελέχη, χρησιμοποιεί τις ανθρώπινες σχέσεις και την επικοινωνία και τέλος προσαρμόζεται στο συνεχώς μεταβαλλόμενο διοικητικό, οικονομικό και φορολογικό περιβάλλον, πάντα σύμφωνα με τις οδηγίες της προϊσταμένης αρχής (ΓΓΔΒΜ, 2018).

Ελληνική πραγματικότητα: Η εισαγωγή του θεσμού των γραμματέων των δημοσίων σχολείων.

Ο θεσμός των γραμματέων των δημοσίων σχολικών μονάδων καθιερώθηκε για πρώτη φορά με το νόμο 576/77 («Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως») με τον οποίο θεσμοθετήθηκαν στα Τεχνικά και Επαγγελματικά Λύκεια (ΤΕΛ) και στις (μέσες) Τεχνικές και Επαγγελματικές Σχολές (ΤΕΣ) που, όταν συλλειτουργούσαν στην ίδια πόλη, συγκροτούσαν τα Κέντρα Επαγγελματικής και Τεχνικής Εκπαίδευσης (ΚΕΤΕ). Ειδικότερα, με το άρθρο 56 του Ν. 576/77 συστάθηκαν θέσεις διοικητικού προσωπικού διαφόρων κλάδων για τις ανάγκες της τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης, σύμφωνα δε με το άρθρο 58 του Ν. 576/77 σε κάθε λύκειο και σχολή (μέσης) τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης αναλογούσε ένας υπάλληλος του Κλάδου ΑΡ2 (Λογιστικού) και ένας υπάλληλος του κλάδου ΜΕ1 (Διοικητικού) για κάθε τριακόσιους μαθητές, ενώ σε κάθε ΚΕΤΕ προβλεπόταν η τοποθέτηση τριών υπαλλήλων, ανά ένα από τους κλάδους ΑΡ1 (Διοικητικού), ΑΡ2 (Λογιστικού) και ΜΕ1 (Διοικητικού) (Λαΐνας, 1995).

Η επέκταση του θεσμού των γραμματέων και στη μέση γενική εκπαίδευση ήταν αποτέλεσμα δυναμικών κινητοποιήσεων των εκπαιδευτικών λόγω του Ν. 309/76 (άρθ. 37 § 14) με τον οποίο μεταφερόταν έμμεσα στο διδακτικό προσωπικό των σχολείων όλη η γραμματειακή υποστήριξη.

Ο νόμος 817/78, (άρθ. 6) που ψηφίστηκε μετά από δύο χρόνια, ανέφερε τη σύσταση 500 θέσεων διοικητικών υπαλλήλων κατηγορίας ΜΕ στον τότε κλάδο Β11 (Διοικητικών) των περιφερειακών υπαλλήλων του ΥΠΕΠΘ, για τις σχολικές μονάδες της μέσης γενικής εκπαίδευσης.

Με τον νόμο 1566/85 («Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις») έχουμε πάλι τροποποίηση του σχετικού νομοθετικού πλαισίου. Σύμφωνα με το άρθρο 19 § 6, σε κάθε σχολική μονάδα δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με μαθητές πάνω από διακόσιους (200) λειτουργεί γραμματεία, στην οποία τοποθετείται ένας διοικητικός υπάλληλος κατηγορίας ΑΤ, ΑΡ ή ΜΕ. Στη γραμματεία των λυκείων που έχουν περισσότερους από πεντακόσιους (500) μαθητές τοποθετείται και δεύτερος γραμματέας, καθώς και τρίτος, αν έχουν περισσότερους από οκτακόσιους (800) μαθητές. Επίσης για πρώτη φορά αναφέρεται ότι σε κάθε 12θέσιο και πάνω δημοτικό σχολείο τοποθετείται διοικητικός υπάλληλος ως γραμματέας αυτού (Λαΐνας, 1995).

Σε σχετική απάντηση ερώτησης στη Βουλή στις 19/08/2014 ο υπουργός Παιδείας Α. Λοβέρδος, επικαλούμενος τη σχετική νομοθεσία, δήλωσε ότι σε κάθε σχολική μονάδα Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με μαθητές πάνω από 200 και σε κάθε 12θέσιο και άνω Δημοτικό Σχολείο, λειτουργεί γραμματεία, στην οποία τοποθετείται ένας διοικητικός υπάλληλος. Οι κενές οργανικές θέσεις Γραμματέων σε σχολικές μονάδες, σύμφωνα με τον υπουργό Παιδείας, καλύπτονται με: α) αποσπάσεις ή μεταθέσεις διοικητικών υπαλλήλων των Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, και β) αποσπάσεις ή μετατάξεις διοικητικών υπαλλήλων από άλλες υπηρεσίες.

Επίσης σύμφωνα με το Ν. 4386/2016 οι εκπαιδευτικοί που δεν συμπληρώνουν το υποχρεωτικό τους διδακτικό ωράριο μπορούν να απασχολούνται μέχρι και της συμπληρώσεως του υποχρεωτικού τους διδακτικού ωραρίου:

αα) σε προγράμματα ενισχυτικής διδασκαλίας ή πρόσθετης διδακτικής στήριξης, στο σχολείο που υπηρετούν ή σε όμορο αυτού,

ββ) σε γραμματειακή υποστήριξη στο σχολείο όπου υπηρετούν ή σε όμορο αυτού και

γγ) σε υπηρεσίες διοίκησης της εκπαίδευσης στη Διεύθυνση Εκπαίδευσης στην οποία ανήκουν.

Παρά τον Ν. 1566/85 και παρά τις κατά καιρούς δεσμεύσεις της πολιτικής ηγεσίας του Υπουργείου Παιδείας, ο αριθμός των γραμματέων που έχει διορισθεί σε σχολικές μονάδες δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης είναι πολύ μικρός ενώ δεν έχει διορισθεί κανένας γραμματέας σε σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.

Τέλος με βάση το πρόσφατο Π.Δ. 18/2018 - Οργανισμός Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων / ΦΕΚ Α 31/23.02.2018, όπως τροποποιήθηκε και ισχύει δεν προβλέπονται θέσεις ΔΕ Διοικητικών Γραμματέων στα σχολεία, άρα στην πραγματικότητα δεν υφίστανται θέσεις διοικητικών γραμματέων στα σχολεία.

Τα καθήκοντα του σχολικού γραμματέα επιχειρήθηκαν να προσδιοριστούν στην 2467/2-3-83 εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας. Στην εγκύκλιο αυτή οι πιο ουσιαστικές και υπεύθυνες εργασίες γραφείου όπως η σύνταξη των διαφόρων εγγράφων, πρακτικών, πινάκων, δελτίων, καταστάσεων κλπ αλλά ακόμα και η καταχώρηση της βαθμολογίας των μαθητών ανατίθενται στο Διευθυντή, τον Υποδιευθυντή και το διδακτικό προσωπικό των σχολικών μονάδων ενώ στους γραμματείς των σχολικών μονάδων ανατίθεται μόνο η καθαρογραφή, αντιγραφή και η δακτυλογράφησή τους καθώς επίσης η καταχώρηση των απουσιών και η διεκπεραίωση κάποιων άλλων απλών και κοινών καθηκόντων ενός γραμματέα όπως η τήρηση του πρωτοκόλλου και η αρχειοθέτηση των εγγράφων, πάντοτε όμως σύμφωνα με τις οδηγίες του Διευθυντή (Λαΐνας, 1995).

Προβλήματα και αξιολόγηση του θεσμού

Η στελέχωση των σχολικών μονάδων με γραμματείς αποτελεί αντιμετώπιση ενός ουσιαστικού προβλήματος των σχολικών μονάδων που θα απάλλασσε τόσο τους εκπαιδευτικούς από μη παιδαγωγικά καθήκοντα όσο και τους διευθυντές των σχολικών μονάδων από καθήκοντα σχολικού γραμματέως αφιερώνοντας περισσότερο χρόνο στο καθαρά καθοδηγητικό και εποπτικό τους έργο. Πολλές φορές μάλιστα η κατανομή και η ανάθεση εξωδιδακτικών εργασιών σε μέλη του διδακτικού προσωπικού μιας σχολικής μονάδας γίνεται αιτία και αφορμή για διενέξεις και προστριβές (ΟΛΜΕ, 1978).

Σύμφωνα με τον κο Λαΐνα (1995), η υπερδεκαπενταετής περίοδος κατά την οποία εφαρμόσθηκε ο θεσμός ανέδειξε δύο βασικές αδυναμίες του που κάνουν επιτακτική την αναθεώρησή του.

Η πρώτη βασική αδυναμία του θεσμού, όπως αυτός διαμορφώθηκε από τους νόμους 817/78 και 1566/85, είναι ο τυπικός και ουσιαστικός διαχωρισμός των σχολικών μονάδων σε δύο κατηγορίες, δηλαδή αυτών που βρίσκονται πάνω από το ελάχιστο όριο μεγέθους που θέτει ο νόμος και δικαιούνται θέση γραμματέα και αυτών που δε δικαιούνται θέση γραμματέα. Στη δεύτερη αυτή κατηγορία εντάσσονται οι περισσότερες σχολικές μονάδες της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην πράξη πρόκειται για άνιση μεταχείριση και επιβάρυνση των διευθυντών των μικρότερων σχολικών μονάδων (Λαΐνας, 1995).

Η δεύτερη βασική αδυναμία του θεσμού είναι ότι με το ισχύον νομοθετικό πλαίσιο έχει διαμορφωθεί μια προνομιούχος κατηγορία διοικητικών υπαλλήλων η οποία αποτελεί . πρόκληση για τους υπόλοιπους υπαλλήλους του Υπουργείου Παιδείας. Το πρόβλημα έγκειται στο γεγονός στο ότι οι γραμματείς των σχολικών μονάδων είναι υπάλληλοι οι οποίοι θεωρητικά έχουν το ωράριο εργασίας και τις περιόδους διακοπών των διοικητικών υπαλλήλων της δημόσιας διοίκησης γενικά, στην πράξη όμως ακολουθούν το ωράριο εργασίας των σχολικών μονάδων καθώς και τις περιόδους διακοπών των εκπαιδευτικών (Λαΐνας, 1995).

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Η παρούσα εργασία έχει ως σκοπό την διερεύνηση της γραμματειακής υποστήριξης των σχολείων έχοντας υπόψη ότι ενώ ο νόμος 1556/85 (άρθρ. 4. §6) προβλέπει την τοποθέτηση γραμματέων σε σχολικές μονάδες που έχουν τις προϋποθέσεις, στην πράξη μέχρι σήμερα έχουν τοποθετηθεί ελάχιστοι/ες γραμματείς σε σχολεία της Β/θμιας εκπαίδευσης.

Τα ερευνητικά ερωτήματα της συγκεκριμένης έρευνας εστιάζονται στο να διερευνηθούν:

- κατά πόσο κρίνεται αναγκαία η γενίκευση του θεσμού των γραμματέων και η στελέχωση των θέσεων

-ποια θα μπορούσε να ήταν η προτεινόμενη διαδικασία για την πρόβλεψη των αναγκών στελέχωσης των θέσεων γραμματειακής υποστήριξης των σχολικών μονάδων, στα πλαίσια αναθεώρησης και εξορθολογισμού της εφαρμογής του θεσμού και

- ένα συνοπτικό περίγραμμα θέσης γραμματέα σχολικής μονάδας.

Εργαλεία Έρευνας

Για την εκπλήρωση των ερευνητικών στόχων της παρούσας έρευνας αξιοποιήθηκε η ποιοτική έρευνα και οι ημιδομημένες συνεντεύξεις ανοιχτού τύπου που ανήκουν στην κατηγορία των μη τυποποιημένων συνεντεύξεων.

Η διαφοροποίηση των παραδοσιακών ημιδομημένων συνεντεύξεων, που γίνονται πρόσωπο με πρόσωπο, με τις συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας είναι ότι σε αυτή την έρευνα, λόγω της πανδημίας του Covid-19, οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν είτε μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας είτε μέσω εργαλείων τηλεδιάσκεψης όπως ZOOM, Webex και Viber), οπότε εξασφαλίσθηκε πάλι η αμεσότητα της προσωπικής επαφής με τον ερωτώμενο καθώς και η εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της ενώ ταυτόχρονα διασφαλίσθηκε η υγειονομική προστασία των συμμετεχόντων.

Οι ερωτήσεις της ημι-δομημένης συνέντευξης, αφού χωρίσθηκαν σε ομάδες, αναλύθηκαν ποιοτικά με τη βοήθεια των μεθόδων ανάλυσης περιεχομένου.

Βήματα Συνέντευξης

<u>Προετοιμασία, σχεδιασμός συνέντευξης</u>

Το δεύτερο βήμα που ακολουθήθηκε για την διεξαγωγή της ερευνάς ήταν η δημιουργία των ερωτήσεων των συνεντεύξεων. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων, που αριθμούνται σε έξι, προέκυψαν κατόπιν ολοκλήρωσης της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και είχαν ως στόχο την απάντηση των βασικών ερευνητικών ερωτημάτων. Ασφαλώς, στην πορεία της συνέντευξης και ανάλογα με τις απαντήσεις, προέκυπταν και επιπλέον απαντήσεις στην προσπάθεια εμβάθυνσης του θέματος, όπως προβλέπουν οι κανόνες της ποιοτικής έρευνας. Η διάρκεια της κάθε συνέντευξης ήταν περίπου 25 με 40 λεπτά η κάθε μία, εξασφαλίζοντας την αβίαστη εκμαίευση των σχετικών πληροφοριών.

<u>Δείγμα έρευνας</u>

Τα βασικά κριτήρια που ελήφθησαν υπόψη για την επιλογή των συμμετεχόντων στην έρευνα ήταν η θέση των ερωτώμενων ως στελέχη εκπαίδευσης (διευθυντές και υποδιευθυντές) καθώς και η ενασχόλησή τους με την γραμματειακή υποστήριξη του σχολείου (διοικητική υπάλληλος σε θέση γραμματείας σχολείου καθώς και το πόσο εύκολο ήταν να προσεγγιστούν και να δεχθούν να λάβουν μέρος στη συνέντευξη). Συγκεκριμένα, επιλέχτηκαν έξι άτομα: 2 διευθυντές δημοτικών σχολείων (ένας από την πόλη της Θεσσαλονίκης και ένας από επαρχιακό σχολείο), μία διευθύντρια Γυμνασίου, μία διευθύντρια ΓΕΛ, ένας υποδιευθυντής ΕΠΑΛ και τέλος μία διοικητική υπάλληλος σε καθήκοντα γραμματείας σχολείου.

Η αρχική προσέγγιση των ερωτώμενων έγινε τηλεφωνικά, για λόγους ευκολίας και ταχύτητας. Κατά τη διάρκεια της πρώτης τηλεφωνικής επικοινωνία, ερωτήθηκαν για τη δυνατότητα συμμετοχής τους στην έρευνα και τους ζητήθηκε να προτείνουν ημερομηνία και ώρα σε συγκεκριμένη εβδομάδα για την υλοποίηση της συνέντευξης.

Πρόκειται για μία ομοιογενή ομάδα εκπαιδευτικών με πολυετή προϋπηρεσία στην εκπαίδευση.

Ανάλυση και Παρουσίαση Ευρημάτων της Έρευνας

Συμμετείχαν στην έρευνα 3 άνδρες και 3 γυναίκες – 4 διευθυντές-τριες, 1 υποδιευθυντής και 1 διοικητική υπάλληλος. Και τα 5 στελέχη είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών. Οι ηλικίες όλων είναι ανάμεσα στα 50-60 έτη. Το 50% των ερωτηθέντων έχει στην

εκπαίδευση 20-30 χρόνια προϋπηρεσία, ενώ το άλλο 50%, πάνω από 30 έτη. Ένα άτομο έχει έως 5 έτη διοικητική εμπειρία - θέση ευθύνης, ένα 5-10 έτη διοικητικής εμπειρίας ενώ τα υπόλοιπα 10-15 έτη. Τα δυναμικά των σχολείων σε μαθητές κυμάνθηκε από τους 80-85 μαθητές έως τους 780 μαθητές του ΕΠΑΛ. Επίσης ο αριθμός των εκπαιδευτικών των σχολείων κυμάνθηκε από τους 13-16 έως τους 103 στο ΕΠΑΛ.

Στην ερώτηση: «Είχατε προηγούμενη εκπαίδευση σχετικά με γραμματειακή υποστήριξη;» απάντησαν: «Όχι», «καθόλου», «Ναι, από σεμινάρια σχετικά με οργάνωση και διοίκηση εκπαίδευσης», «σε προσωπικό επίπεδο γνώση γραφομηχανής και λόγω ειδικότητας γνώση υπολογιστών»

Στην ερώτηση: «Είχατε προηγούμενη εκπαίδευση σχετικά με γραμματειακή υποστήριξη;» απάντησαν: «Όχι», «Ναι, από το διδασκαλείο»,

Στην ερώτηση: «Είχατε προηγούμενη εμπειρία από γραμματεία σχολείου;» απάντησαν: «Όχι», «Ναι, λόγω προϋπηρεσίας προϊστάμενου ολιγοθέσιου σχολείου», «Βοήθεια στην προηγούμενη γραμματεία ειδικά σε θέματα πληροφορικής», «Ναι, γραμματειακή υποστήριξη σε ΙΕΚ»

Στην ερώτηση: «Αν όχι, ποιος σας βοήθησε – εκπαίδευσε;» απάντησαν: «Κανένας – μόνος μου. Έπεσα και στα βαθιά και κολύμπησα», «Άλλοι διευθυντές με εμπειρία», «άλλοι εκπαιδευτικοί του σχολείου με σχετική εμπειρία και προθυμία», «έκανα σχετικές ερωτήσεις στην διεύθυνση», «αρκετές φορές έκανα αναζήτηση στο Google», «Η προηγούμενη γραμματέας του σχολείου που ήταν μόνιμη – πανεπιστημιακού επιπέδου και αργότερα έγινε και προϊσταμένη διοικητικών στη ΔΔΕ – ήταν καλή μέντορας επειδή πρόκειται για μεγάλο σχολείο, με μεγάλο φορτίο και όλη η οργάνωση περνούσε από εκεί»

Στην ερώτηση: «Υπάρχουν γραπτές οδηγίες για τις διάφορες εργασίες – καθήκοντα γραμματείας;» απάντησαν: «Όχι», «Για κάποιες περιπτώσεις ναι, (πρακτικά συνεδριάσεων, αρχειοθέτηση, πρωτόκολλο, τήρηση απαραίτητων βιβλίων, εκδόσεις τίτλων, βαθμολογίες)», «η βοήθεια που υπάρχει στο myschool έχει γραπτές οδηγίες»

Στην ερώτηση: «Ποιος εκτελεί τα καθήκοντα γραμματείας;» απάντησαν: «Ο Διευθυντής ο ίδιος», «και ο υποδιευθυντής – όταν υφίσταται», «Εκπαιδευτικός που συμπληρώνει ωράριο», «κάποιος φιλότιμος εκπαιδευτικός», «μεταταγμένη μόνιμη διοικητική υπάλληλος με προσωποπαγή θέση χωρίς σχετικό διοικητικό υπόβαθρο ή υπόβαθρο πληροφορικής».

Συμπεράσματα

Από την μέχρι στιγμής ανάλυση που πραγματοποιήθηκε στο τρέχον πόνημα προκύπτουν οι εξής διαπιστώσεις:

Στα περισσότερα σχολεία δεν υπάρχει διοικητικός υπάλληλος για διεκπεραίωση της γραμματειακής υποστήριξης. Την γραμματειακή υποστήριξη παρέχουν συνήθως ο διευθυντής και όπου υπάρχει και ο υποδιευθυντής. Τα στελέχη της εκπαίδευσης καθώς και οι εκπαιδευτικοί που τυχόν συμπληρώνουν ωράριο δεν έχουν λάβει κάποια σχετική αρχική ή και συνεχιζόμενη εκπαίδευση. Η όποια εκπαίδευση - υποστήριξη παρέχεται συνήθως από παλαιότερους συναδέρφους εκπαιδευτικούς με σχετική διοικητική εμπειρία.

Δεν υπάρχουν καταγεγραμμένες σαφείς και πλήρεις οδηγίες για τις διάφορες ανάγκες της γραμματειακής υποστήριξης σχολικών μονάδων. Η ύπαρξη γραμματειακής υποστήριξης θα παρείχε στον διευθυντή τη δυνατότητα ν' ασχοληθεί περισσότερο με το εκπαιδευτικό - καθοδηγητικό του έργο, να υποστηρίζει την υλοποίηση περισσότερων καινοτόμων προγραμμάτων και να επενδύσει στην εξωστρέφεια της σχολικής μονάδας.

Απαιτείται ο προσδιορισμός των αναγκών σε γραμματειακή υποστήριξη και η στελέχωση των σχετικών θέσεων με το κατάλληλο προσωπικό.

Θα πρέπει να καταγραφούν οι ανάγκες αρχικής και συνεχιζόμενης εκπαίδευσης στην γραμματειακή οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων. Να τυποποιηθούν και να καταγραφούν οι πάσης φύσεως διαδικασίες και έγγραφα.

Προτάσεις

Σύμφωνα με την κ. Υπουργό Παιδείας & Θρησκευμάτων βασική επιδίωξη του Υπουργείου είναι η γραμματειακή υποστήριξη στα σχολεία, προκειμένου τα διευθυντικά στελέχη να ασκήσουν τα καθήκοντά τους. Το σχέδιο του Υπουργείου εντάσσεται σε ένα ευρύτερο πλαίσιο με άξονες την ενίσχυση του Διευθυντή του σχολείου με νέες αρμοδιότητες και ρόλους, τη γραμματειακή υποστήριξη στις σχολικές μονάδες, τον κανονισμό εσωτερικής λειτουργίας, την αποκέντρωση αποφάσεων για θέματα σχολικής μονάδας και τη σύντμηση των εκπαιδευτικών περιφερειών. Σήμερα όμως δεν προβλέπονται θέσεις διοικητικών γραμματέων στα σχολεία και βέβαια το ερώτημα είναι πως θα προσληφθούν 12.000 άτομα για γραμματειακή υποστήριξη στα σχολεία (γιατί τόσα περίπου είναι τα σχολεία).

Θα πρέπει να προσδιοριστούν οι ανάγκες της κάθε σχολικής μονάδες σε γραμματειακή υποστήριξη και να διερευνηθούν εναλλακτικές προσεγγίσεις στελέχωσης. Από μόνιμο προσωπικό έως και ωρομίσθιο.

Πρέπει να τυποποιηθούν, να καταγραφούν και να επικαιροποιούνται οι πάσης φύσεως διαδικασίες και έγγραφα γραμματειακής φύσεως.

Πρέπει να οργανωθεί και να υλοποιηθεί κοινό εισαγωγικό και συνεχιζόμενο πρόγραμμα εκπαίδευσης σε θέμα γραμματειακής υποστήριξης των σχολείων τόσο για στελέχη εκπαίδευσης όσο και για άτομα που στελεχώνουν την γραμματεία κάθε σχολικής μονάδας.

Πέρα των παραπάνω κρίνεται ιδιαίτερα σημαντικό να τονιστεί η αναγκαιότητα γενίκευσης του θεσμού των γραμματέων και στελέχωση των θέσεων. Επειδή η διοικητική εργασία, παρόλη την μείωση της γραφειοκρατίας έχει αυξηθεί, σε μεγάλες σχολικές μονάδες είναι απαραίτητη η θέση της γραμματείας. Έτσι κερδίζεται χρόνος στον διευθυντή από την καθημερινή γραφειοκρατική διαχείριση, για τον ρόλο που θα έπρεπε να είναι παιδαγωγικός, καθοδηγητικός, συμβουλευτικός και επικοινωνιακός καθώς και να φροντίζει για την εξωστρέφεια του σχολείου

Θα πρέπει να γενικευτεί ο θεσμός των γραμματέων κυρίως με μόνιμο προσωπικό διότι είναι δύσκολο να εκπαιδεύεις νέα άτομα και στη συνέχεια αυτά να φεύγουν (μετάθεση, λήξη ολιγόμηνης σύμβασης κλπ.).

Θα μπορούσαν εναλλακτικά να προσλαμβάνονται όπως οι αναπληρωτές και το ΕΒΠ – σχολικούς νοσηλευτές, τροχονόμους και θα μπορούσαν να είναι άτομα από την εκάστοτε τοπική κοινωνία.

Δυστυχώς η μέχρι τώρα στελέχωση των γραμματειών με άτομα που δεν έχουν διοικητική εμπειρία, για συμπλήρωση ωραρίου, δεν βοηθάει στην ανάδειξη και εξέλιξη του ρόλου που μπορεί να διαδραματίσει στην εύρυθμη λειτουργία της σχολικής μονάδας.

Μάλιστα τα τελευταία χρόνια παρατηρείται το φαινόμενο οι διοικητικοί να αποφεύγουν μεγάλες σχολικές μονάδες με επιφορτισμένη θέση εργασίας ή να στελεχώνονται οι γραμματείες αυτές με διοικητικούς χωρίς προηγούμενη εμπειρία, λόγω προέλευσής τους από μετάταξη εκπαιδευτικών που δεν θέλουν να πάνε στις οργανικές τους θέσεις που είναι μακριά από τον τόπο κατοικίας τους.

Θα μπορούσαν επίσης ν' αξιοποιηθούν και μόνιμοι εκπαιδευτικοί που δεν μπορούν για οποιοδήποτε λόγο να κάνουν μάθημα σε τάξη.

Τέλος μια εξίσου σημαντική πρόταση μπορεί να σχετίζεται με την προτεινόμενη διαδικασία για την πρόβλεψη των αναγκών στελέχωσης των θέσεων γραμματειακής υποστήριξης των σχολικών μονάδων. Για το λόγο αυτό θα πρέπει να γίνει από την αρχή λεπτομερής ανάλυση και καταγραφή των γραμματειακών αναγκών και να προσδιοριστεί συγκεκριμένο πλαίσιο λειτουργίας και αξιοποίησής τους. Το οργανόγραμμα και οι υποχρεώσεις θα προσδιορίσουν και το επίπεδο στελέχωσης των θέσεων γραμματειακής υποστήριξης των σχολείων με ανάλογων προσόντων γραμματειακό προσωπικό.

Αναφορές

Γενική Γραμματεία Διά Βίου Μάθησης, (2018). *Οδηγός σπουδών ειδικότητας Γραμματέας Ανώτερων και Ανώτατων Στελεχών*. Ανακτήθηκε 19 Ιουνίου 2021, από http://www.gsae.edu.gr/attachments/article/1427/%CE%93%CF%81%CE%B1%CE%BC%CE%BC%CE%B1%CF%84%CE%AD%CE%B1%CF%82%20%CE%91%CE%BD%CF%8E%CF%84%CE%B5%CF%81%CF%89%CE%BD%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%91%CE%BD%CF%8E%CF%84%CE%B1%CF%84%CF%89%CE%BD%20%CE%A3%CF%84%CE%B5%CE%BB%CE%B5%CF%87%CF%8E%CE%BD.pdf

Εγκύκλιος ΥΠ.Ε.Π.Θ. (1983) Καθήκοντα Γραμματέων Η/2467/2.3.1983.

Λαΐνας, Α., (1995). Η διοικητική υποστήριξη των σχολικών μονάδων. *Διοικητική Ενημέρωση*, *3*, 49-63.

Νόμος 576 (1977). Περί οργανώσεως και διοικήσεως της Μέσης και Ανωτέρας Τεχνικής και Επαγγελματικής Εκπαιδεύσεως. ΦΕΚ Α΄102/13.4.1977

Νόμος 817 (1978). Περί ρυθμίσεως ενιαίων εκπαιδευτικών και εκκλησιαστικών θεμάτων. ΦΕΚ 170/Α/5-10-1978

Νόμος 1566 (1985). Δομή και λειτουργία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ 167Α΄/30-9-1985.

Νόμος 4386 (2016). Ρυθμίσεις για την έρευνα και άλλες διατάξεις. ΦΕΚ Α΄83/11.5.2016

ΟΛΜΕ, (1978). *Πληροφοριακό Δελτίο (479)*

Προεδρικό Διάταγμα 18 (2018). Οργανισμός Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. ΦΕΚ Α 31/23.02.2018.

Ηγεσία και Εκπαίδευση. Η Περίπτωση των Σχολείων της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Λάρισας

Παπαμαργαρίτης Βασίλειος
Αγγλικής Φιλολογίας ΠΕ06
papamvasil@gmail.com

Περίληψη

Διεξήχθη μία μελέτη με την συμμετοχή διευθυντών, που εργάζονται σε σχολεία του νομού Λάρισας. Ο μελετητής, έστειλε 80 (απαντήθηκαν 50) ερωτηματολόγια μέσω email με τη χρήση Google forms, (κατόπιν συνεννόησης με τους διευθυντές κάθε σχολείου) από 20/05/2020 έως και 30/06/2020 χρησιμοποιώντας δειγματοληψία ευκολίας και το μέσο χρόνο συμπλήρωσης του ερωτηματολογίου στα 8 – 10 λεπτά. Στα ερωτηματολόγια υπήρχε συνοδευτική επιστολή που περιλάμβανε την πλήρη εξήγηση του σκοπού της έρευνας, της διασφάλισης της ανωνυμίας και της εμπιστευτικότητας, καθώς και των στοιχείων του ερευνητή. Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από τρεις ενότητες: α) κείμενο ενημέρωσης για το σκοπό συμμετοχής στην έρευνα, β) ερωτηματολόγιο προσωπικών χαρακτηριστικών, γ) ερωτηματολόγιο που αξιολογεί τις απόψεις των διευθυντών ως προς το δημοκρατικό μοντέλο διοίκησης και τη συμπεριφορά του διευθυντή καθώς επίσης και την επίδρασή του στην αποτελεσματική διοίκηση της σχολικής μονάδας. Στο άρθρο μας παρουσιάζονται οι μέθοδοι και η διαδικασία μέτρησης, τα χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου, η ανάλυσή του καθώς και τα αποτελέσματα και συμπεράσματα της έρευνάς μας.

Λέξεις κλειδιά: ηγεσία, εκπαίδευση, διοίκηση, σχολείο

Εισαγωγή

Υλικό, μέθοδοι και διαδικασία μέτρησης

Ειδικότερα οι ενότητες των ερωτηματολογίων που χρησιμοποιήθηκαν είναι οι εξής: **Ερωτηματολόγιο δημογραφικών και διδακτικών χαρακτηριστικών:** Το εργαλείο καταγραφής δημογραφικών χαρακτηριστικών στοιχείων, αποτελείται από 10 ερωτήσεις. Τα ερωτήματα 1 έως 7 αναφέρονται στα δημογραφικά στοιχεία (το φύλο, την ηλικία, το εκπαιδευτικό επίπεδο, ξένες γλώσσες) των ερωτηθέντων ενώ τα 8 έως 10 αναφέρονται σε εργασιακά χαρακτηριστικά (τα έτη διδακτικής εμπειρίας, τα έτη ως διευθυντής, την τοποθεσία του σχολείου υπηρέτησης).

Ερωτηματολόγιο θεμάτων διεύθυνσης και ηγεσίας: Στην έρευνα αυτή το εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε αφορά την αξιολόγηση θεμάτων διεύθυνσης και ηγεσίας σχετικά με την σχολική μονάδα, το σύλλογο διδασκόντων, τους μαθητές, τους κηδεμόνες και γενικά την παρουσίαση των απόψεων σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης.

Πίνακας 1: Συντελεστής *αξιοπιστίας για την κλίμακα του ερωτηματολογίου*

Κλίμακα	Cronbach's alpha
Ερωτηματολόγιο	0,812

Οι απαντήσεις περιλαμβάνουν ποιοτικά χαρακτηριστικά. Συγκεκριμένα οι ερωτήσεις δίνονται κυρίως με τη μορφή κλειστού τύπου – πολλαπλής επιλογής. Επίσης, υπάρχουν δηλώσεις με πιθανές απαντήσεις 1 = «Ποτέ» ως και 5 = «Σχεδόν πάντα». Για το ερωτηματολόγιο, έγινε χρήση του συντελεστή εσωτερικής αξιοπιστίας Cronbach's alpha, με το διάστημα τιμών 0,7 – 0,79 να δηλώνει αποδεκτή εσωτερική αξιοπιστία, το διάστημα 0,8 – 0,89 να δηλώνει καλή εσωτερική αξιοπιστία και το διάστημα 0,9 – 1,0 να δηλώνει άριστη εσωτερική αξιοπιστία για το ερωτηματολόγιο (Γαλάνης, 2013). Για την κλίμακα εκτίμησης στάσεων ως προς τα θέματα διεύθυνσης και ηγεσίας που αφορούν τη σχολική τους μονάδα, το σύλλογο διδασκόντων, τους μαθητές, τους κηδεμόνες και γενικότερα την

παρουσίαση των απόψεων σε θέματα διοίκησης της εκπαίδευσης, ο Cronbach's alpha ήταν 0,812.

Στατιστική ανάλυση και περιγραφή αποτελεσμάτων

Ανάλυση δεδομένων

Ως εξαρτημένες μεταβλητές θα θεωρήσουμε το σύνολο των μεταβλητών που δημιουργήσαμε, δηλαδή εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και τα καθήκοντα διαχείρισης – διοίκησης.

Η συνολική βαθμολογία εκτίμησης των στάσεων προκύπτει από την άθροιση των απαντήσεων στις ερωτήσεις 11 και 19 του εργαλείου και λαμβάνοντας τιμές 9 ως 45. Ομοίως, η συνολική βαθμολογία για την εκτίμηση των απόψεων προκύπτει από την άθροιση για τις απαντήσεις των ερωτήσεων 20 και 26 του εργαλείου της έρευνας και λαμβάνει τιμές 7 και 35. Η αύξηση της συνολικής βαθμολογίας συνυφαίνεται της αύξησης συχνότητας.

Η συνολική βαθμολογία για τα καθήκοντα διαχείρισης – διοίκησης προκύπτει από τη μέση τιμή των ερωτήσεων 27 – 30 του εργαλείου της έρευνας και μπορεί να πάρει τιμές 4 ως 20, με την αύξηση της βαθμολογίας να υποδηλώνει αύξηση συχνότητας. Τα δημογραφικά στοιχεία των διευθυντών θεωρήθηκαν ως ανεξάρτητες μεταβλητές. Για τις ποιοτικές μεταβλητές η ανάλυση γίνεται παρουσιάζοντας τις απόλυτες (n) και σχετικές συχνότητες (%), ενώ για τις ποσοτικές μεταβλητές παραθέτοντας τα κατάλληλα μέτρα θέσης και διασποράς, δηλαδή της μέσης τιμής, της τυπικής απόκλισης, της ελάχιστης και μέγιστης τιμής (Γαλάνης, 2015). Ο έλεγχος των Kolmogorov – Smirnov χρησιμοποιείται για τον έλεγχο ύπαρξης κανονικής κατανομής των ποσοτικών μεταβλητών.

Η διερεύνηση για πιθανές συσχετίσεις υλοποιήθηκε με Επαγωγική Ανάλυση. Εφόσον η κλίμακα ακολούθησε την κανονική κατανομή, ο έλεγχος της ύπαρξης σχέσεων μεταξύ ποσοτικών μεταβλητών και μιας ανεξάρτητης διχοτομικής μεταβλητής, πραγματοποιήθηκε με τη δοκιμή t – test, ενώ για τον έλεγχο της ύπαρξης σχέσεων μεταξύ ποσοτικών και μιας κατηγορικής μεταβλητής με πάνω από δύο κατηγορίες, υλοποιήθηκε ανάλυση One – Way ANOVA.Για τη διερεύνηση της ύπαρξης σχέσεων ανάμεσα σε ποσοτικές μεταβλητές, ο παραμετρικός κανόνας που χρησιμοποιήθηκε ήταν ο συντελεστής συσχέτισης Pearson, ενώ στην περίπτωση μη κανονικής κατανομής ο αντίστοιχος μη παραμετρικός.

Η στάθμη σημαντικότητας διαμορφώθηκε στο 5% εκτός αν υπάρχει άλλη ένδειξη κάτωθεν του πίνακα. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του IBM SPSS Statistics 25.0.

Περιγραφική ανάλυση

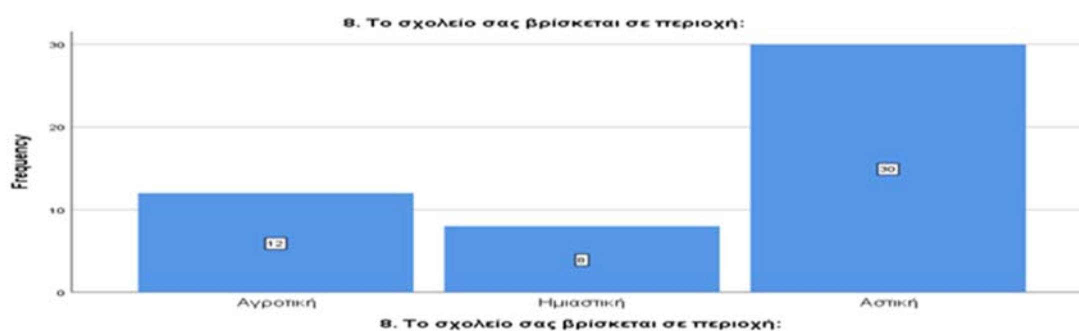
Δημογραφικά και διδακτικά χαρακτηριστικά (Πίνακας 2)

Πίνακας 2: *Δημογραφικά στοιχεία*

Μεταβλητή	Επιλογές	Απόλυτη Συχνότητα *(f)*	Σχετική συχνότητα *(%)*
Φύλο	Άνδρας	29	58,0
	Γυναίκα	21	42,0
Ηλικία	25 – 35	0	0,0
	36 – 45	3	6,0
	46 – 55	24	48,0
	56 και άνω	23	46,0
Β/βαθμια εκπαίδευση	Γυμνάσιο	25	50,0
	Λύκειο	21	42,0
	ΕΠΑ.Λ.	4	8,0
Κατέχετε άλλο πτυχίο ανώτατης εκπαίδευσης;	Ναι	19	38,0
	Όχι	31	62,0
Κατέχετε μμεταπτυχιακό δίπλωμα;	Ναι	38	76,0
	Όχι	12	24,0
Κατέχετε διδακτορικό δίπλωμα;	Ναι	7	14,0
	Όχι	43	86,0
Πόσες ξένες γλώσσες γνωρίζετε;	Καμία	3	6,0
	Μία	29	58,0
	Περισσότερες από μία	18	36,0
Το σχολείο σας βρίσκεται σε περιοχή:	Αγροτική	12	24,0
	Ημιαστική	8	16,0
	Αστική	20	60,0
Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση	0 – 10	0	0,0
	11 – 20	9	18,0
	21 και άνω	41	82,0
Έτη υπηρεσίας ως διευθυντής	0 – 4	21	42,0
	5 – 10	26	52,0
	11 και άνω	3	6,0

Ο υπό μελέτη πληθυσμός περιείχε 50 διευθυντές. Το 58,0% ήταν άνδρες και το 42,0% γυναίκες. Το 6,0% ήταν ηλικίας 36 – 45, το 48,0% 46 – 55 και το 46,0% 56 και άνω ενώ όσο αφορά την εκπαίδευση έχουμε: το 38,0% ήταν κάτοχοι δεύτερου πτυχίου, το 76,0% κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου ενώ το 14,0% ήταν κάτοχοι διδακτορικού διπλώματος.
Το 6,0% δήλωσε επίσης πως δεν μιλάει καμία ξένη γλώσσα, το 58,0% δήλωσε πως μιλάει μία και το 36,0% περισσότερες από μία. Όσον αφορά τα έτη υπηρεσίας ως διευθυντής το 42,0% έχει 0 – 4 χρόνια, το 52,0% 5 – 10 χρόνια και το 6,0% έχει 11 και άνω χρόνια .

Αναφορικά με τα έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση το δείγμα ανταποκρίνεται με 18,0% σε 11 – 20 χρόνια ενώ με 82,0% σε 21 και άνω χρόνια. Περαιτέρω ανάλυση της σύστασης του δείγματος για την τοποθεσία του σχολείου έδειξε (Γράφημα 1) πως, είναι αγροτική στο 24,0% των ερωτηθέντων, ημιαστική στο 16,0% και αστική στο 60,0%.



Γράφημα 1

Απόψεις ως προς τα εκπαιδευτικά – παιδαγωγικά καθήκοντα – εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου (Πίνακας 3)

Πίνακας 3: *Απαντήσεις σχετικά με τα εκπαιδευτικά – παιδαγωγικά καθήκοντα – εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου*

	Ποτέ		Σπάνια		Λίγες φορές		Συχνά		Σχεδόν πάντα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
11. Αποτελούν τα προσόντα των εκπαιδευτικών τη βάση για την κατανομή των εργασιών στο σχολείο σας;	1	2	4	8	19	38	20	40	6	12
12. Ως Διευθυντής εμπλέκεστε σε διαφωνίες και παρεξηγήσεις μεταξύ συναδέρφων;	5	10	15	30	16	32	11	22	3	6
13. Τα προβλήματα που προκύπτουν τα φέρνετε προς συζήτηση στο Σύλλογο διδασκόντων;	1	2	1	2	7	14	25	50	16	32
14. Είναι ο Σύλλογος Διδασκόντων υπεύθυνος για την επιλογή των εκπαιδευτικών επισκέψεων;	0	0	0	0	2	4	16	32	32	64
15. Γίνεται προγραμματισμός των εκπαιδευτικών επισκέψεων με την έναρξη του σχολικού έτους;	0	0	4	8	14	28	16	32	16	32
16. Ως Διευθυντής επιμορφώνεστε πάνω στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης στοχεύοντας στην αυτοβελτίωσή σας;	1	2	2	4	6	12	17	34	24	48
17. Προκειμένου να διευθετηθεί ένα θέμα, ο σύλλογος διδασκόντων είναι διατεθειμένος να αποδεχθεί υπέρβαση χρονικών ορίων;	1	2	8	16	23	46	14	28	4	8
18. Ως Διευθυντής προγραμματίζετε στην αρχή του σχολικού έτους ενημερωτική ομιλία;	2	4	4	8	5	10	10	20	29	58
19. Η επιβολή ποινών είναι αποτέλεσμα συζήτησης με το Σύλλογο διδασκόντων;	0	0	1	2	5	10	26	52	18	36

Στον πίνακα 3 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων για τα εκπαιδευτικά – παιδαγωγικά καθήκοντα και το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Αναλυτικά, το 40,0% παραδέχεται ότι συχνά τα προσόντα των εκπαιδευτικών αποτελούν τη βάση για την κατανομή των εργασιών στο σχολείο, το 32,0% διαφωνούν ότι οι διευθυντές εμπλέκονται σε διαφωνίες και παρεξηγήσεις μεταξύ συναδέρφων. Το 50,0% θεωρεί ότι ο διευθυντής φέρνει συχνά τα προβλήματα που προκύπτουν για συζήτηση στο σύλλογο διδασκόντων. Το 64,0% συμφωνεί ότι ο σύλλογος διδασκόντων είναι σχεδόν πάντα υπεύθυνος για την επιλογή των εκπαιδευτικών επισκέψεων. Το 32,0% του δείγματος αναφέρει πως σχεδόν πάντα γίνεται προγραμματισμός των εκπαιδευτικών επισκέψεων με την έναρξη του σχολικού έτους. Το 48,0% του πληθυσμού θεωρεί ότι επιμορφώνεται σχεδόν πάντα πάνω στη διοίκηση της εκπαίδευσης στοχεύοντας στην αυτοβελτίωσή του και το 46,0% ανέφερε πως προκειμένου να διευθετηθεί ένα θέμα, ο σύλλογος διδασκόντων είναι κάποιες φορές διατεθειμένος να αποδεχθεί υπέρβαση χρονικών ορίων. Το 58,0% των ερωτηθέντων θεωρεί ότι σχεδόν πάντα προγραμματίζει στην αρχή του σχολικού έτους ενημερωτική ομιλία. Τέλος, μέτριο ποσοστό, της τάξης του 52,0% κρίνει πως συχνά η επιβολή ποινών είναι αποτέλεσμα συζήτησης με το σύλλογο διδασκόντων.

Όσον αφορά τα εκπαιδευτικά – παιδαγωγικά καθήκοντα και το εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου, η μέση βαθμολογία για τις απόψεις είναι 34,8, η τυπική απόκλιση είναι 4,0, η διάμεσος είναι 35, η ελάχιστη τιμή είναι 26 και η μέγιστη τιμή 41. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι ενέργειες υλοποιούνται συχνά.

Απόψεις ως προς το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου

Στον πίνακα 4 παρουσιάζεται η κατανομή συχνοτήτων για την αξιολόγηση των ενεργειών του διευθυντή για το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου. Αναλυτικά, το 78,0% παραδέχεται πως συχνά ή σχεδόν πάντα έχει τακτική επικοινωνία με τους γονείς/κηδεμόνες ατομικά ή μέσω συναντήσεων για ενημέρωσή τους όσον αφορά θέματα του σχολείου. Το 50,0% τονίζει πως σχεδόν πάντα γνωστοποιεί στους εκπαιδευτικούς, γονείς/κηδεμόνες και μαθητές την αποστολή του σχολείου. Το 72,0% εφαρμόζει ομοιόμορφα σχεδόν πάντα τους σχολικούς κανονισμούς σε όλους τους μαθητές του

Πίνακας 4: ***Απαντήσεις σχετικά με το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου***

	Ποτέ		Σπάνια		Λίγες φορές		Συχνά		Σχεδόν πάντα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
20. Έχετε τακτική επικοινωνία με τους γονείς/κηδεμόνες ατομικά ή μέσω συναντήσεων για ενημέρωση τους όσον αφορά θέματα του σχολείου;	0	0	0	0	11	22	20	40	19	38
21. Είναι εξαρχής γνωστή στους εκπαιδευτικούς, γονείς/κηδεμόνες και μαθητές η αποστολή του σχολείου;	0	0	3	6	10	20	12	24	25	50
22. Εφαρμόζετε ομοιόμορφα τους σχολικούς κανονισμούς σε όλους τους μαθητές του σχολείου;	0	0	0	0	0	0	14	28	36	72
23. Επικοινωνείτε τακτικά με τους μαθητές ή τους εκπροσώπους τους στη μαθητική κοινότητα;	0	0	0	0	1	2	25	50	24	48
24. Φροντίζετε ώστε οι διάφορες δραστηριότητες του σχολείου σας να γίνονται γνωστές στην ευρύτερη εκπαιδευτική και τοπική κοινωνία;	0	0	1	2	5	10	28	56	16	32
25. Φροντίζετε το σχολείο σας να είναι "ανοιχτό" στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας;	0	0	0	0	7	14	23	46	20	40
26. Επιδιώκετε συνεργασία με διάφορους φορείς, για ενημέρωση των μαθητών και γονέων;	0	0	0	0	5	10	26	52	19	38

σχολείου.

Το 50,0% συμφωνεί ότι επικοινωνεί συχνά με τους μαθητές ή τους εκπροσώπους τους στη μαθητική κοινότητα. Το 56,0% του δείγματος αναφέρει πως συχνά φροντίζει ώστε οι διάφορες δραστηριότητες του σχολείου να γίνονται γνωστές στην ευρύτερη εκπαιδευτική και τοπική κοινωνία. Το 46,0% του πληθυσμού θεωρεί ότι φροντίζει συχνά το σχολείο να είναι "ανοιχτό" στις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Τέλος, ποσοστό της τάξης του 50,0% κρίνει πως επιδιώκει συχνά συνεργασία με διάφορους φορείς, για ενημέρωση των μαθητών και γονέων. Όσον αφορά το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου, η μέση βαθμολογία των απόψεων είναι 30,2, η τυπική απόκλιση είναι 3,5, η διάμεσος είναι 31, η ελάχιστη τιμή είναι 22 και η μέγιστη τιμή 35. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι ενέργειες γίνονται λίγες φορές.

Απόψεις ως προς τα καθήκοντα διαχείρισης – διοίκησης

Στον Πίνακα 5 φαίνεται η κατανομή συχνοτήτων για την αξιολόγηση των καθηκόντων διαχείρισης – διοίκησης του διευθυντή. Αναλυτικά, το 70,0% παραδέχεται ότι σχεδόν πάντα επιβλέπει τακτικά όλες τις εγκαταστάσεις και την εξωτερική αισθητική του σχολείου έτσι ώστε να υπάρχει καθαρό, υγιές και ασφαλές περιβάλλον, το 64,0% συμφωνεί ότι σχεδόν πάντα παρακολουθεί τη χρήση και συντήρηση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού. Το 50,0% θεωρεί πως κάνει οικονομικό προγραμματισμό των αναγκών του σχολείου για το τρέχον σχολικό έτος. Τέλος, μέτριο ποσοστό, της τάξης του 36,0% παραδέχεται πως αναζητά και άλλες πηγές χρηματοδότησης. Όσον αφορά τη γνώση της εθνικής και πολιτισμικής ταυτότητας, η μέση βαθμολογία των στάσεων ήταν 16,9, η τυπική απόκλιση ήταν 1,9, η διάμεσος ήταν 17, η ελάχιστη τιμή ήταν 13 και η μέγιστη τιμή 20. Τα αποτελέσματα δείχνουν πως οι ενέργειες γίνονται συχνά.

Πίνακας 5: ***Απαντήσεις σχετικά με τα Καθήκοντα διαχείρισης – διοίκησης***

	Ποτέ		Σπάνια		Λίγες φορές		Συχνά		Σχεδόν πάντα	
	N	%	N	%	N	%	N	%	N	%
27. Ως Διευθυντής επιβλέπετε τακτικά όλες τις εγκαταστάσεις και την εξωτερική αισθητική του σχολείου έτσι ώστε να υπάρχει καθαρό, υγιέςκαι ασφαλές περιβάλλον;	0	0	0	0	0	0	15	30	35	70
28. Ως Διευθυντής παρακολουθείτε τη χρήση και συντήρηση του υλικοτεχνικού εξοπλισμού;	0	0	0	0	5	10	13	26	32	64
29. Ως Διευθυντής κάνετε οικονομικό προγραμματισμό των αναγκών του σχολείου σας για το τρέχον σχολικό έτος;	0	0	0	0	4	8	21	42	25	50
30. Ως Διευθυντής αναζητάτε και άλλες πηγές χρηματοδότησης (χορηγίες, δωρεές, σύλλογος γονέων/κηδεμόνων κ.λ.π.);	4	8	6	12	16	32	18	36	6	12

Επαγωγική στατιστική -ανάλυση κανονικότητας

Για τον έλεγχο κανονικότητας, τα αποτελέσματα παρατίθενται στον πίνακα 6. Για τις 3 διαστάσεις του ερωτηματολόγιου που χρησιμοποιήθηκαν στη μελέτη, προκύπτει ότι όλες οι κλίμακες ακολουθούν την κανονική κατανομή, δηλαδή τα εκπαιδευτικά – παιδαγωγικά καθήκοντα – εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου (p=0,141), το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου (p=0,110) και τα καθήκοντα διαχείρισης – διοίκησης (p=0,126). Συνεπώς στο κομμάτι της επαγωγικής ανάλυσης, έγινε χρήση παραμετρικών ελέγχων, για τις διαστάσεις εκείνες που ακολουθούσαν την κανονική κατανομή.

Πίνακας 6: ***Έλεγχος κανονικότητας κλιμάκων***

	Kolmogorov-Smirnov[a]		
	Statistic	Df	Sig.
Εκπαιδευτικά – παιδαγωγικά καθήκοντα – Εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου	,128	50	,141
Εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου	,145	50	,110
Καθήκοντα διαχείρισης – διοίκησης	,125	50	,126

Συσχετίσεις ερωτηματολογίων

Στον πίνακα 7 παρουσιάζονται διμεταβλητές σχέσεις ανάμεσα στα σκορ των πέντε

Πίνακας 7: ***Συσχετίσεις των ερωτηματολογίων της έρευνας***

		Εκπαιδευτικά – παιδαγωγικά καθήκοντα – Εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου	Εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου	Καθήκοντα διαχείρισης – διοίκησης
Εκπαιδευτικά – παιδαγωγικά καθήκοντα – Εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου	R	1	**,469****	**,387****
	P		,001	,005
Εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου	R	**,469****	1	**,459****
	P	,001		,001
Καθήκοντα διαχείρισης – διοίκησης	R	**,387****	**,459****	1
	P	,005	,001	

*Σημείωση. *p<0.05, **p<0.01*

ερωτηματολογίων.

Από τη χρήση του ελέγχου Pearson μεταξύ των βαθμολογιών των τριών διαστάσεων προέκυψαν τα παρακάτω αποτελέσματα:

- Θετική συσχέτιση μεταξύ των «εκπαιδευτικά – παιδαγωγικά καθήκοντα – εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου» και των σκορ των διαστάσεων «εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου» και της «καθήκοντα διαχείρισης – διοίκησης». Ειδικότερα, όσο αυξάνεται το σκορ της πρώτης, τόσο αυξάνονται και τα ποσοστά στις υπόλοιπες δύο διαστάσεις και αντίστροφα.
- Θετική συσχέτιση μεταξύ της διάστασης «εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου» και του σκορ της διάστασης «καθήκοντα διαχείρισης – διοίκησης». Ειδικότερα, όσο αυξάνεται το σκορ της πρώτης, τόσο αυξάνονται και τα ποσοστά στην άλλη διάσταση και αντίστροφα.

Βαθμολογία για τα εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά καθήκοντα, εσωτερικό περιβάλλον Στον πίνακα 8 παρουσιάζονται οι σχέσεις μεταξύ των δημογραφικών στοιχείων και της βαθμολογίας των απόψεων ως προς τα εκπαιδευτικά, παιδαγωγικά καθήκοντα, εσωτερικό περιβάλλον. Από τους παραμετρικούς ελέγχους προέκυψε πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις, μεταξύ των παραπάνω (επιπλέον δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό) σε στάθμη σημαντικότητας 0,05 (p > 0,05).

Πίνακας 8: Συσχέτιση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά και τη συνολική βαθμολογία των στάσεων ως προς τα εκπαιδευτικά – παιδαγωγικά καθήκοντα – εσωτερικό περιβάλλον του σχολείου

Δημογραφικά χαρακτηριστικά	Μέσος όρος βαθμολογίας ± Τυπική απόκλιση	p
Φύλο		0,263*
Άνδρας	35,3 ± (4,2)	
Γυναίκα	34,0 ± (3,7)	
Ηλικία		0,593**
36 – 45	33,0 ± (5,2)	
46 – 55	34,3 ± (3,7)	
56 και άνω	34,5 ± (4,3)	
Β/θμια Εκπαίδευση		0,119**
Γυμνάσιο	34,1 ± (3,7)	
Λύκειο	34,9 ± (4,4)	
ΕΠΑ.Λ.	38,5 ± (1,7)	
Το σχολείο σας βρίσκεται σε περιοχή		0,259**
Αγροτική	36,3 ± (2,9)	
Ημιαστική	35,4 ± (4,8)	
Αστική	34,1 ± (4,1)	
Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση		0,704**
11 – 20	34,4 ± (4,4)	
21 και άνω	34,9 ± (3,9)	
Έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής		0,546**
0 – 4	35,5 ± (3,4)	
5 – 10	34,2 ± (4,6)	
11 και άνω	35,3 ± (1,5)	

Στον πίνακα 9 βλέπουμε τις σχέσεις μεταξύ δημογραφικών στοιχείων και συνολικής

Πίνακας 9: Συσχέτιση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά και τη συνολική βαθμολογία των στάσεων ως προς το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου

Δημογραφικά χαρακτηριστικά	Μέσος όρος βαθμολογίας ± Τυπική απόκλιση	P
Φύλο		0,692*
Άνδρας	30,1 ± (3,8)	
Γυναίκα	30,1 ± (3,3)	
Ηλικία		0,733**
36 – 45	28,7 ± (3,8)	
46 – 55	30,3 ± (3,9)	
56 και άνω	30,4 ± (3,2)	
Β/θμια Εκπαίδευση		0,501**
Γυμνάσιο	30,1 ± (3,3)	
Λύκειο	30,0 ± (3,7)	
ΕΠΑ.Λ.	32,3 ± (4,3)	
Το σχολείο σας βρίσκεται σε περιοχή		0,562**
Αγροτική	31,0 ± (3,7)	
Ημιαστική	30,8 ± (3,2)	
Αστική	29,8 ± (3,6)	
Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση		0,419**
11 – 20	31,1 ± (3,6)	
21 και άνω	30,0 ± (3,5)	
Έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής		0,884**
0 – 4	30,1 ± (3,4)	
5 – 10	30,0 ± (3,9)	
11 και άνω	31,0 ± (2,0)	

βαθμολογίας των απόψεων για το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου.

Από τους παραμετρικούς ελέγχους προέκυψε πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις, μεταξύ της συνολικής βαθμολογίας για το εξωτερικό περιβάλλον του σε σχολείου σε σχέση με τα δημογραφικά (επιπλέον δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό, διδακτορικό) σε στάθμη σημαντικότητας 0,05 ($p > 0,05$).

Βαθμολογία απόψεων για τα καθήκοντα διαχείρισης – διοίκησης. Εδώ παρουσιάζονται οι σχέσεις μεταξύ δημογραφικών στοιχείων και συνολικής βαθμολογίας των απόψεων για τα καθήκοντα διαχείρισης – διοίκησης (Πίνακας 10)

Πίνακας 10: Συσχέτιση ανάμεσα στα χαρακτηριστικά και τη συνολική βαθμολογία των στάσεων ως προς τα καθήκοντα διαχείρισης – διοίκησης

Δημογραφικά χαρακτηριστικά	Μέσος όρος βαθμολογίας ± Τυπική απόκλιση	p
Φύλο		**0,025***
Άνδρας	17,5 ± (1,5)	
Γυναίκα	16,3 ± (2,1)	
Ηλικία		0,719**
36 – 45	16,7 ± (2,1)	
46 – 55	16,8 ± (1,9)	
56 και άνω	17,2 ± (1,8)	
Β/θμια Εκπαίδευση		**0,036****
Γυμνάσιο	16,4 ± (2,1)	
Λύκειο	17,4 ± (1,4)	
ΕΠΑ.Λ.	18,5 ± (1,7)	
Το σχολείο σας βρίσκεται σε περιοχή		0,159**
Αγροτική	17,8 ± (1,9)	
Ημιαστική	16,1 ± (1,9)	
Αστική	16,9 ± (1,8)	
Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση		0,187**
11 – 20	16,2 ± (2,0)	
21 και άνω	17,1 ± (1,8)	
Έτη υπηρεσίας ως Διευθυντής		0,948**
0 – 4	16,9 ± (1,9)	
5 – 10	16,9 ± (1,9)	
11 και άνω	17,3 ± (0,6)	

Από τους παραμετρικούς ελέγχους προέκυψε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση, μεταξύ της συνολικής βαθμολογίας για τα καθήκοντα διαχείρισης – διοίκησης και του φύλου διοίκησης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Γυμνάσιο, Λύκειο, ΕΠΑ.Λ.) σε στάθμη σημαντικότητας 0,05 ($p < 0,05$). Δεν βρέθηκε άλλη σημαντική συσχέτιση (δεύτερο πτυχίο, μεταπτυχιακό).

Οφέλη και περιορισμοί: Το βασικότερο πλεονέκτημα στην παρούσα μελέτη είναι η προσπάθεια να διερευνήσει τη συσχέτιση του δημοκρατικού μοντέλου διοίκησης και την συμπεριφορά του διευθυντή καθώς επίσης και την επίδρασή του στην αποτελεσματική διοίκηση μιας σχολικής μονάδας. Επιπλέον τονίζεται η χρήση ενός ερωτηματολογίου σταθμισμένου και κατάλληλου, ως εργαλείο εκτίμησης των στάσεων ως προς το δημοκρατικό μοντέλο διοίκησης και την συμπεριφορά του διευθυντή καθώς επίσης και την επίδρασή του στην αποτελεσματική διοίκηση μιας σχολικής μονάδας. Υπήρξε περιορισμός στο χρόνο διεξαγωγής της μελέτης λόγω του κορονοϊού, ενώ τα ερωτηματολόγια που διαμοιράσθηκαν, απαντήθηκαν μετά από διαβεβαίωση του ερευνητή, για την ανωνυμία των απαντήσεων και την τήρηση της ιδιωτικότητας. Έγινε κάθε δυνατή προσπάθεια ώστε το υπό μελέτη δείγμα, να είναι το πλέον αντιπροσωπευτικό, σύμφωνα με τα επιστημονικά ερωτήματα της παρούσας έρευνας. Η συλλογή των ερωτηματολογίων αφορούσε μία μόνο γεωγραφική περιοχή, τον νομό Λάρισας. Όμως προκύπτουν και επιπλέον περιορισμοί λόγω της σύνθεσης του δείγματος. Συγκεκριμένα πρέπει να αναφερθεί ότι, οι ηλικιακές ομάδες που ανήκουν οι διευθυντές είναι κυρίως μεγάλες. Αυτό θέτει επιπλέον εμπόδιο στη γενίκευση των συμπερασμάτων της παρούσας έρευνας.

Συμπεράσματα- προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Αναλύοντας τα αποτελέσματα της έρευνας, φαίνεται ότι η συνολική βαθμολογία για τις ενέργειες στο εσωτερικό του σχολείου, κυμαίνεται σε πολύ ικανοποιητικά επίπεδα (μέτρια προς υψηλή βαθμολογία) με μέση τιμή 34,8 και τυπική απόκλιση 4, από το σύνολο της βαθμολογίας 9 – 45. Επιπλέον, δεν βρέθηκε στατιστικά σημαντική σχέση, μεταξύ της βαθμολογίας της διάστασης εσωτερικό του σχολείου και των δημογραφικών, στο επίπεδο του 0,05 ($p > 0,05$).

Από τη συνολική βαθμολογία εκτίμησης των στάσεων, ως προς τις ενέργειες στο εξωτερικό του σχολείου προκύπτει μια υψηλή βαθμολογία της τάξης του 30,2 και Τ.Α. = 3,5, από το σύνολο της βαθμολογίας 7 έως 35. Σύμφωνα με τη διμεταβλητή ανάλυση δεν φανερώνεται καμία στατιστικά σημαντική συσχέτιση μεταξύ της συνολικής βαθμολογίας των στάσεων και των δημογραφικών.

Το φύλο, το επίπεδο εκπαίδευσης και η ηλικία, δεν αποδείχθηκαν σημαντικοί παράγοντες που επηρεάζουν τη στάση απέναντι στη διάσταση «εξωτερικό του σχολείου», καθώς στους παράγοντες αυτούς εντοπίζονται ίδιες βαθμολογίες. Από τη συνολική βαθμολογία εκτίμησης των στάσεων για τα καθήκοντα διαχείρισης – διοίκησης προκύπτουν μεγάλες βαθμολογίες με μέση τιμές 16,9 και Τ.Α. = 1,9 από τα σύνολα των βαθμολογιών 4 ως 20. Σύμφωνα με τη διμεταβλητή ανάλυση προκύπτουν στατιστικά σημαντικές σχέσεις μεταξύ της συνολικής βαθμολογίας των στάσεων ως προς τον παράγοντα φύλο. Ειδικότερα, προκύπτει ότι το φύλο σχετίζεται με τη βαθμολογία της διάστασης για τα καθήκοντα διαχείρισης – διοίκησης των διευθυντών των σχολικών μονάδων, καθώς οι άνδρες έχουν μεγαλύτερη βαθμολογία, σε σύγκριση με τις γυναίκες (Μ.Τ. = 17,5 και Τ.Α. = 1,5 έναντι Μ.Τ. = 16,3 και Τ.Α. = 2,1), γεγονός που επαληθεύει τις μελέτες του Allix (2000). Επιπλέον, το σχολείο β/θμιας σχετίζεται με τη βαθμολογία (Μ.Τ. = 16,4 το Γυμνάσιο και Μ.Τ. = 18,5 το ΕΠΑ.Λ.).

Τέλος, συσχετίζοντας τη βαθμολογία των διαστάσεων με στόχο να απαντηθούν τα κύρια ερωτήματα της μελέτης, φαίνεται ότι προκύπτει θετική συσχέτιση μεταξύ του εσωτερικού του σχολείου, του εξωτερικού του σχολείου και των καθηκόντων για τη διαχείριση – διοίκηση, καθώς όσο αυξάνεται η βαθμολογία της πρώτης τόσο αυξάνεται η βαθμολογία των άλλων δύο. Θετικά επίσης σχετίζονται οι απόψεις για το εξωτερικό του σχολείου και τα καθήκοντα για τη διαχείριση – διοίκηση, καθώς η αύξηση της βαθμολογίας του πρώτου, αυξάνει και τη βαθμολογία των απόψεων του δεύτερου.

Σύμφωνα με την μελέτη του Hoy (2008), οι ενέργειες στο εσωτερικό και στο εξωτερικό μέρος του σχολείου βασίζονται σε αποφάσεις του ίδιου του διευθυντή. Διαπιστώθηκε, ότι οι ίδιες οι ενέργειες στο εσωτερικό και το εξωτερικό του σχολείου επηρεάζονται από τα

καθήκοντα και αντίστροφα. Πρόσφατη μελέτη των Μπουραντά κ.ά., (2013) επικεντρώθηκε στο δημοκρατικό μοντέλο ηγεσίας και στην άσκηση της εκπαιδευτικής διοίκησης. Έδειξε ότι τα καθήκοντα των διευθυντών συχνά προκαλούν δυσάρεστες καταστάσεις. Το μεγαλύτερο ποσοστό με χαμηλότερη βαθμολογία είναι άτομα νέα σε ηλικία και σχετίζονται με τα καθήκοντα. Στην παρούσα θέση όμως δεν διαπιστώθηκαν ισχυρές συσχετίσεις με την ηλικία των διευθυντών. Οι διευθυντές είναι υπέρμαχοι των καθηγητών, των μαθητών και των γονέων και πρέπει να βρουν ισορροπία παρέχοντας δημοκρατικές λύσεις στη διοίκηση (Taylor, 2003). Φροντίζουν να διατηρούν ψηλά τις αρχές κάθε μαθητή και καθηγητή. Μία καλή ηγεσία θα μπορούσε να συμβάλει σημαντικά στην αύξηση των επιπέδων διάθεσης τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών (Bush & Middlewood, 2006).

Ολοκληρώνοντας την έρευνά μας προτείνεται επιπλέον διερεύνηση του δημοκρατικού μοντέλου διοίκησης, με μεγαλύτερο χρόνο διεξαγωγής, σε δείγμα που έχει ίδια κατανομή στις διάφορες ηλικίες και βαθμίδες της εκπαίδευσης με απώτερο σκοπό τη διεξαγωγή συγκρίσεων ανάμεσα στις στάσεις των συμμετεχόντων.

Η παρούσα θέση προσπάθησε να εξετάσει το επίπεδο των εκπαιδευτικών – παιδαγωγικών καθηκόντων και του εσωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου, του εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου και των καθηκόντων διαχείρισης – διοίκησης του διευθυντή σχολικής μονάδας και να τα συσχετίσει μεταξύ τους, αποκαλύπτοντας δυνητικές σχέσεις. Επιπλέον, έγιναν συσχετισμοί των μεταβλητών με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά. Καθώς τα επίπεδα των καθηκόντων διαχείρισης – διοίκησης των διευθυντών φαίνεται να επηρεάζονται από διάφορους παράγοντες πέρα από δημογραφικά χαρακτηριστικά, όπως είναι το φύλο (Cunliffe, 2008), θα ήταν σημαντικό να εξεταστεί η επίδραση των παραγόντων αυτών και όσο αφορά την κατάρτιση σε θέματα διοίκησης σχολικών μονάδων.

Όσον αφορά τις διαστάσεις του εσωτερικού και εξωτερικού περιβάλλοντος του σχολείου, που στην έρευνά μας δεν επηρεάζονται από κανένα παράγοντα, επιπλέον έρευνα μέσα από προσωπικές συνεντεύξεις θα μπορούσε να εξετάσει το υπόβαθρο των διευθυντών ώστε να βρεθεί εάν οι απόψεις τους, συνδέονται με στοιχεία του χαρακτήρα τους, που έχουν διαμορφωθεί κατά τη διάρκεια της προϋπηρεσίας τους.

Τέλος, αυτή η μελέτη διεξήχθη με τη χρήση μεγάλου δείγματος διευθυντών, δημόσιων σχολείων του νομού Λάρισας (50 σε σύνολο 80). Τα αποτελέσματά μας όμως δεν μπορούν να γενικευτούν (Παπαγεωργίου, 2014) καθώς προέρχονται από μία περιοχή της Ελλάδος, στην οποία επικρατούν συγκεκριμένες συνθήκες και ίσως χρησιμοποιούνται συγκεκριμένες πρακτικές, μην μπορώντας να συγκρίνουμε τις απαντήσεις ανθρώπων που βρίσκονται σε διαφορετικές περιοχές και έχουν διαφορετικά ερεθίσματα. Εντούτοις δύνανται να αποτελέσουν την αφορμή για περαιτέρω διερεύνηση σε ένα ευρύτερο δείγμα διευθυντών και στελεχών εκπαίδευσης που εργάζονται σε δημόσια σχολεία, σε κάθε περιοχή της χώρας. Κατά συνέπεια, θα επιτευχθεί η διερεύνηση ενδεχόμενων διαφορών των μεταβλητών αυτών, βάση των γεωγραφικών χαρακτηριστικών.

Αναφορές

Allix, N.M. (2000). “Transformational Leadership: Democratic or despotic?”, *Educational Management and Administration*, 28 (1), 7-20.

Bush, T., & Middlewood, D. (2006). *Leading and Managing People in Education.* London: Sage Publications.

Cunliffe, A. (2008). *Organization Theory.* London: Sage.

Hoy, W. K. & Miskel, C. G. (2008). *Educational Administration. Theory, Research, and*

Taylor, D. (2003). “Managing within closing schools”, *Headship Matters,* 23, 4-5. London: Optimum Publishing.

Γαλάνης, Π. (2015). Εγκυρότητα και αξιοπιστία των ερωτηματολογίων στις επιδημιολογικές μελέτες. Αρχεία ελληνικής ιατρικής, 30(1), 97-110.

Μπουραντάς, Δ., Βάθης, Α., Παπακωνσταντίνου, Χ., & Ρεκλείτης, Π. (2013). *Αρχές Οργάνωσης και Διοίκησης Επιχειρήσεων και Υπηρεσιών.* Αθήνα: Διόφαντος.

Παπαγεωργίου, Γ. (2014). Ποσοτική έρευνα. Ανακτήθηκε από: http://sociology. soc. uoc. gr/pegasoc/wp-content/uploads/2014/10/Microsoft-Word-Papageorgiou_DEIGMATOLHPTIKH1. pdf.

Χρήση της ισορροπημένης κάρτας επιδόσεων για την αξιολόγηση κινδύνων και ευκαιριών στο ΔΙΕΚ Αχαρνών

Πυροβολάκη Ρόδω
Εκπαιδευτικός αγγλικής γλώσσας, M.A., M,Ed., Msc., Διευθύντρια Δ.ΙΕΚ Αχαρνών
rpirov@gmail.com

Γκαβέλα Σταματία
Δρ. Χημικός Μηχανικός, Πιστοποιημένη εκπαιδεύτρια ενηλίκων
matina@gavela.gr

Παπαδάκος Γιώργος
Δρ. Μηχανολόγος Μηχανικός, Πιστοποιημένος εκπαιδευτής ενηλίκων
gpapadakos@teemail.gr

Περίληψη

Η Ισορροπημένη Κάρτα Επιδόσεων (Balanced Scorecard - BSC) είναι μία τεχνική για την καθοδήγηση της τρέχουσας απόδοσης ενός οργανισμού και για τη στόχευση στη μελλοντική απόδοση. Είναι μία μέθοδος μέτρησης της αποδοτικότητας, η οποία είναι οργανωμένη γύρω από τέσσερις διαφορετικές πτυχές και όχι μόνο γύρω από μία, π.χ. γύρω μόνο από την χρηματοοικονομική πτυχή. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα μία ολιστική αντίληψη θέασης και τη δημιουργία συγκριτικού πλεονεκτήματος για τον οργανισμό. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται η τεχνική BSC έτσι ώστε η αξιολόγηση κινδύνων και ευκαιριών, σχετικά με τη δομή και τη λειτουργία του ΔΙΕΚ Αχαρνών, να είναι ισορροπημένη σύμφωνα με το στρατηγικό σχεδιασμό που έχει τεθεί και για τις τέσσερις πτυχές του BSC. Μέσω αυτής της εφαρμογής μπορεί να παραχθεί ένας οδικός χάρτης, ο οποίος να δείχνει το πού θα πρέπει να εστιάσουν οι δράσεις, οι πολιτικές και οι πόροι, προκειμένου να επιτευχθούν το όραμα και η αποστολή (στρατηγικοί στόχοι).

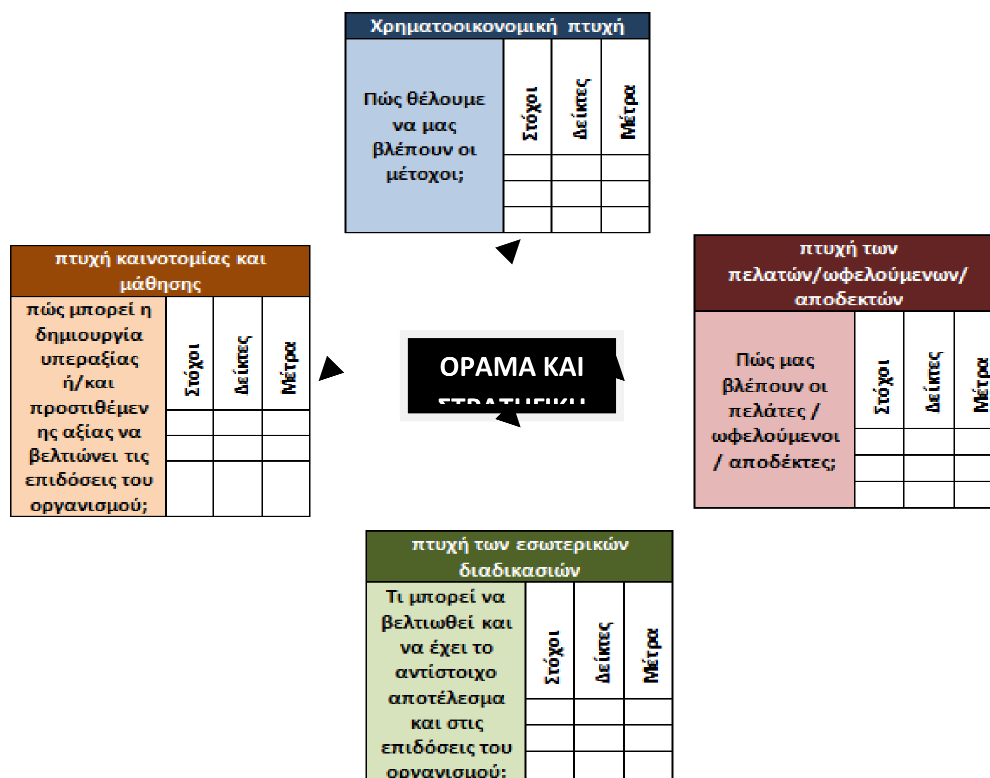
Λέξεις κλειδιά: Ισορροπημένη κάρτα επιδόσεων, balanced scorecard, αξιολόγηση κινδύνων και ευκαιριών

Εισαγωγή

Η Ισορροπημένη Κάρτα Επιδόσεων (Balanced Scorecard - BSC) πρωτοεμφανίστηκε το 1992 σε δημοσίευση των R. S. Kaplan και D. P. Norton (Kaplan & Norton, 1992; Σαλμόν, 2014). Προσφέρει σε πολλούς οργανισμούς αποτελεσματικότητα στη μέτρηση επίδοσης, έλεγχο στον στρατηγικό σχεδιασμό και αμεσότητα στην επικοινωνία των εμπλεκόμενων.

Η πεποίθηση ότι οι χρηματοοικονομικοί δείκτες ενός οργανισμού από μόνοι τους, έχουν τη δυνατότητα αποτύπωσης μόνο του παρελθόντος και εν μέρει του παρόντος, αλλά σε καμία περίπτωση του μέλλοντος, οδήγησε στη δημιουργία των τεσσάρων πτυχών που χρησιμοποιεί η τεχνική BSC (Beasley et al., 2006; Kopia et al., 2017). Οι τέσσερις αυτές πτυχές είναι: α) η χρηματοοικονομική πτυχή (πώς θέλουμε να μας βλέπουν οι μέτοχοι;), β) η πτυχή των πελατών/ωφελούμενων/αποδεκτών (πώς μας βλέπουν οι πελάτες /ωφελούμενοι/ αποδέκτες;), γ) η πτυχή των εσωτερικών διαδικασιών (τι μπορεί να βελτιωθεί και να έχει το αντίστοιχο αποτέλεσμα και στις επιδόσεις του οργανισμού;) και δ) η πτυχή καινοτομίας και μάθησης (πώς μπορεί η δημιουργία υπεραξίας ή/και προστιθέμενης αξίας να βελτιώνει τις επιδόσεις του οργανισμού). Ένας οργανισμός, που ορίζει το όραμά του για το μέλλον και θέτει τους στρατηγικούς στόχους για να το πετύχει, δε πρέπει να δίνει βάρος μόνο σε μία από τις τέσσερις πτυχές. Η ισορροπημένη βελτίωση, που καλύπτει και τις τέσσερις πτυχές τις οποίες καλύπτει η BSC, δημιουργεί συγκριτικό

πλεονέκτημα για τον οργανισμό. Για κάθε μία πτυχή τίθονται στόχοι που διαφοροποιούνται μεταξύ τους, καθώς και οι αντίστοιχοι δείκτες, βοηθώντας έτσι στη παρακολούθηση και των τεσσάρων πτυχών κάθε στοιχείου του οράματος, από διαφορετικές οπτικές γωνίες (Σχήμα 1). Παρακολουθώντας από διαφορετική οπτική γωνία κάθε πτυχή του ίδιου ζητήματος προκύπτουν, αντίστοιχα, ανάγκες για τη καθιέρωση διαφοροποιημένων προληπτικών μέτρων.



Σχήμα 1. Οι τέσσερις πτυχές της τεχνικής BSC.

Υπάρχουν παραδείγματα οργανισμών εκπαίδευσης οι οποίοι έχουν εφαρμόσει τη BSC με σκοπό να εφαρμόσουν με ισορροπημένο τρόπο τη χάραξη στρατηγικών σχεδίων δράσης για τη βελτίωση της αποτελεσματικότητάς τους (Karathanos & Karathanos, 2005; Cowart, 2010; Kaplan & Miyake, 2010). Οι Karathanos και Karathanos (2005) εφάρμοσαν την BSC σε τρεις οργανισμούς εκπαίδευσης. Η ανάπτυξη της τεχνικής δείχνει ότι αν και καλύπτουν τις ίδιες τέσσερις πτυχές, τα μεμονωμένα μέτρα για τη κάθε μία διαφέρουν ουσιωδώς αντικατοπτρίζοντας τις διαφορετικές αποστολές των τριών οργανισμών.

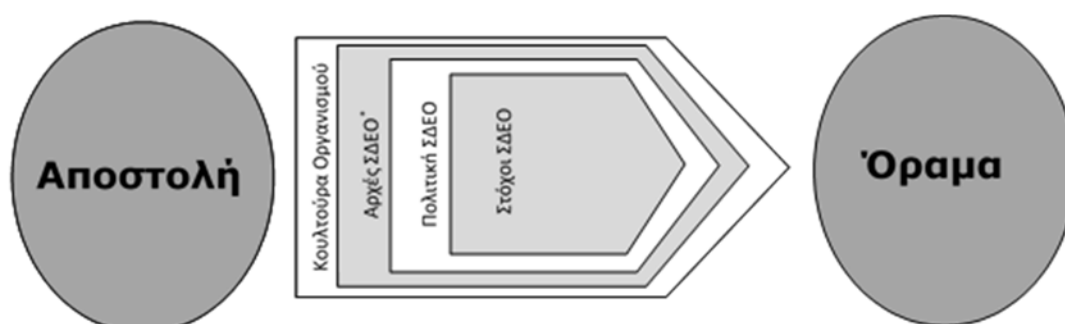
Οι Nugroho και Pangeran (2021) ενοποίησαν την BSC και την διαχείριση κινδύνων σε φαρμακείο, κάνοντας αξιολόγηση κινδύνων σύμφωνα με το μοντέλο που περιγράφεται στο Πρότυπο ISO 31000 και βασισμένοι στις τέσσερις πτυχές της BSC. Οι τέσσερις πτυχές της BSC παρέχουν πιο κατανοητή άποψη του στρατηγικού σχεδιασμού, καθώς και μια πιο ολοκληρωμένη εικόνα των πιθανών κινδύνων που ενδέχεται να προκύψουν καθώς και της πιθανής διαχείρισης κινδύνων προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι του φαρμακείου. Παρόμοια ενοποίηση της BSC και της διαχείρισης κινδύνου έχει γίνει και σε άλλες περιπτώσεις (Monica & Pangeran, 2020; Safitri & Pangeran, 2020). Η διαχείριση κινδύνου και συγκεκριμένα η φάση της αξιολόγησης κινδύνων μπορεί να υλοποιείται με τη χρήση διάφορων τεχνικών που περιγράφονται στο Διεθνές Πρότυπο IEC 31010. Η καταλληλότητα της τεχνικής εξαρτάται, κυρίως, από το σκοπό της εφαρμογής της τεχνικής. Για παράδειγμα, όταν σκοπός είναι να αναλυθεί το σύνολο των κινδύνων σε σχέση με τρόπους αστοχίας ενός συστήματος (π.χ. αστοχία στις διεργασίες λειτουργίας ενός ΔΙΕΚ), η καταλληλότερη τεχνική για την αναγνώριση των κινδύνων και τη περαιτέρω ανάλυσή τους είναι η τεχνική FMEA

(Failure Modes and Effects Analysis). Όταν η φύση των κυνδύνων έχεινα κάνει με τη λειτουργικότητα (operability) ενός συστήματος, ειδικά όταν αυτή περιγράφεται με βάση συγκεκριμένες προδιαγραφές λειτουργίας (π.χ. απαίτηση για εγγραφή τουλάχιστον 10 καταρτιζόμενων για την δημιουργία τμήματος), τότε η προτιμότερη τεχνική είναι η HAZOP (HAZards and OPerability studies). Εάν σκοπός της εφαρμογής της τεχνικής είναι η ανάλυση ενός συμβάντος και η αναζήτηση των βαθύτερων αιτιών αυτού, ακόμη και αν αυτό αφορά πάλι το ίδιο ΔΙΕΚ, η καταλληλότερη τεχνική είναι η ανάλυση δέντρου σφαλμάτων.

Σε προηγούμενη εργασία (Πυροβολάκη κ.ά., 2020) παρουσιάστηκε τεχνική αξιολόγησης κινδύνων και ευκαιριών με τη μορφή πίνακα και με βάση τις γνωστές τεχνικές FMEA και HAZOP για το ΔΙΕΚ Αχαρνών. Στην παρούσα εργασία χρησιμοποιείται η τεχνική BSC έτσι ώστε η αξιολόγηση κινδύνων και ευκαιριών σχετικά με τη δομή και τη λειτουργία του οργανισμού να είναι ισορροπημένη, σύμφωνα με το στρατηγικό σχεδιασμό που έχει τεθεί και για τις τέσσερις πτυχές του BSC.

Όραμα και αποστολή του ΔΙΕΚ Αχαρνών

Πρώτο βήμα για την εφαρμογή του BSC για το ΔΙΕΚ Αχαρνών είναι ο ακριβής προσδιορισμός του οράματος και της αποστολής του. Σύμφωνα με το ISO 21001:2018 όραμα είναι η φιλοδοξία ενός οργανισμού σε σχέση με την επιθυμητή του μελλοντική κατάσταση και δεόντως ευθυγραμμισμένη με την αποστολή του. Αποστολή του οργανισμού είναι ο λόγος ύπαρξής του, η εντολή βάσει της οποίας δημιουργήθηκε και το πεδίο εφαρμογής του, μεταφρασμένα μέσα στο πλαίσιο στο οποίο λειτουργεί.



*ΣΔΕΟ: Σύστημα Διαχείρισης του Εκπαιδευτικού Οργανισμού

Σχήμα 2. Στρατηγική ενός ΣΔΕΟ σε σχέση με την αποστολή και το όραμα του οργανισμού.

Οι δηλώσεις πολιτικής ενός Συστήματος Διαχείρισης Εκπαιδευτικού Οργανισμού (ΣΔΕΟ) πλαισιώνονται από την κουλτούρα του οργανισμού (το πλήρες σύνολο πεποιθήσεων και αξιών που καθορίζουν τη συμπεριφορά του) και από τις αρχές του ΣΔΕΟ. Με τη σειρά τους, οι δηλώσεις πολιτικής του ΣΔΕΟ παρέχουν το πλαίσιο για τον καθορισμό των στόχων του, οι οποίοι αναθεωρούνται περιοδικά για να διασφαλιστεί ότι η αποστολή του οργανισμού επιτυγχάνεται αποτελεσματικά και αποδοτικά με προσανατολισμό προς την επίτευξη του οράματος του οργανισμού. Η διάρθρωση αυτών των στοιχείων συνήθως ονομάζεται στρατηγική (Σχήμα 2).

Όραμα του ΔΙΕΚ Αχαρνών

Το όραμα του ΔΙΕΚ Αχαρνών είναι η παροχή υπηρεσιών δημόσιας και δωρεάν μεταλυκειακής επαγγελματικής κατάρτισης Επιπέδου 5 του Ευρωπαϊκού Πλαισίου για όλους, χωρίς κοινωνικές, οικονομικές, μορφωτικές, θρησκευτικές ή πολιτισμικές διακρίσεις και ανισότητες.

Αποστολή του ΔΙΕΚ Αχαρνών

Αποστολή του ΔΙΕΚ Αχαρνών είναι να δημιουργεί μελλοντικούς επαγγελματίες κάνοντας υπέρβαση των απαιτήσεων που αυτοί έχουν όταν προσέρχονται για να παρακολουθήσουν την ειδικότητα επιλογής τους. Η υπέρβαση αυτή έχει ως βασικές κατευθύνσεις:

- τη διδασκαλία σύγχρονων επαγγελματικών τεχνικών, ανάλογα με την ειδικότητα επιλογής του σπουδαστή.
- την ανταπόκριση των προσόντων των αποφοίτων με τις ανάγκες τις σύγχρονης ευρωπαϊκής αγοράς.

Κουλτούρα του ΔΙΕΚ Αχαρνών

- Προώθηση της ομαδικής εργασίας και του απρόσκοπτου διάλογου.
- Εστίαση στον Σπουδαστή, στις απαιτήσεις και τις προσδοκίες τους: Το ΔΙΕΚ στοχεύει όχι μόνο στην ολική ικανοποίηση των σπουδαστών αλλά και στην υπέρβασή τους, παρέχοντας αποτελεσματικές και υψηλής ποιότητας υπηρεσίες.
- Έμφαση και ακατάπαυστη προσπάθεια για συνεχή βελτίωση.

Αρχές του ΔΙΕΚ Αχαρνών

- Διατήρηση της ακεραιότητας σε όλα τα επίπεδα της λειτουργίας του ΔΙΕΚ.
- Η πόρτα της Διεύθυνσης είναι πάντα ανοικτή με προτεραιότητα στους σπουδαστές.
- Εστίαση στον Άνθρωπο: Οι σπουδαστές και οι εργαζόμενοι στο ΔΙΕΚ Αχαρνών αποτελούν το ενεργό πνευματικό του κεφάλαιο.

Πολιτική του ΔΙΕΚ Αχαρνών

- Τήρηση μιας ισχυρής Δέσμευσης Πολιτικής Ποιότητας, με έμφαση στη συνεχή βελτίωση.
- Ολική ικανοποίηση των αναγκών και προσδοκιών των σπουδαστών που είτε διατυπώνονται ως απαιτήσεις τους ή έχουν εντοπιστεί από το ΔΙΕΚ Αχαρνών.
- Εστίαση στην Ποιότητα: Ακατάπαυστη προσπάθεια για αποτελεσματικές και άμεσες λύσεις στα προβλήματα που προκύπτουν.
- Ενθάρρυνση της συνεχούς ανάπτυξης των σπουδαστών και των εργαζομένων στο ΔΙΕΚ Αχαρνών για να μεγιστοποιήσουν τις δυνατότητές τους, τόσο για δικό τους όφελος όσο και για τη συνεχή βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Στόχοι του ΔΙΕΚ Αχαρνών

- Συνεχής παρακολούθηση και ανταπόκριση σε όλες τις εξελίξεις (νομοθετικές, επιστημονικές, τεχνολογικές) του κλάδου.
- Διατήρηση και βελτίωση συνεχώς της ποιότητας των υπηρεσιών και διεργασιών μας, ώστε να ικανοποιούμε όλες τις εκφρασμένες ή υπονοούμενες ανάγκες των σπουδαστών μας έγκαιρα και κατά τρόπο αποδοτικό.
- Συνεχής ενίσχυση της εμπιστοσύνης της διοίκησης, των εργαζόμενων και των σπουδαστών στο ότι οι απαιτήσεις για την ποιότητα ικανοποιούνται και στο ότι η συνεχής βελτίωση επιτυγχάνεται.
- Διασφάλιση κατάλληλα εκπαιδευμένου προσωπικού για την ευρωπαϊκή αγορά εργασίας.

Πτυχές της BSC και ενδιαφερόμενα μέρη

Όλες οι νέες εκδόσεις των Διεθνών και Ευρωπαϊκών Προτύπων, που περιέχουν απαιτήσεις για συστήματα διαχείρισης, ακολουθούν τη δομή υψηλής στάθμης (HLS, High Level structure). Σύμφωνα με την HLS, όλα αυτά τα Πρότυπα έχουν σε μεγάλο βαθμό κοινή διάρθρωση κεφαλαίων και παραγράφων. Στο πλαίσιο αυτό, η παράγραφος 4.2 όλων αυτών των Προτύπων απαιτεί από τον οργανισμό που τα εφαρμόζει, να κάνει μία ανάλυση σε

σχέση με τα ενδιαφερόμενα μέρη που επηρεάζουν ή επηρεάζονται από το σύστημα διαχείρισης. Σε συνέχεια αυτού, εντοπίζονται οι ανάγκες και προσδοκίες των ενδιαφερόμενων μερών και ο Οργανισμός υποχρεούται να επεκτείνει τις απαιτήσεις που διατυπώνει το εφαρμοζόμενο πρότυπο με επιπλέον εξειδικευμένες απαιτήσεις με στόχο την ικανοποίηση των αναγκών και προσδοκιών των ενδιαφερόμενων μερών. Ένα από αυτά τα Πρότυπα είναι το ISO 21001:2018 (ISO, 2018) που περιέχει τις απαιτήσεις για τα συστήματα διαχείρισης οργανισμών εκπαίδευσης. Το ISO 21001 περιλαμβάνει την προαναφερόμενη παράγραφο 4.2 καθώς και την παράγραφο 6.1 «Ενέργειες για την αντιμετώπιση κινδύνων και αξιοποίηση ευκαιριών» σύμφωνα με την οποία απαιτεί οι ενέργειες αυτές να αφορούν και τις επιπλέον ειδικές απαιτήσεις που προέκυψαν από την ανάλυση των αναγκών και προσδοκιών των ενδιαφερόμενων μερών.

Για να επιτευχθεί ο στόχος της ολοκλήρωσης της τεχνικής της BSC εντός μιας τεχνικής αξιολόγησης κινδύνων και ευκαιριών που χρησιμοποιείται για την ικανοποίηση των απαιτήσεων (για παράδειγμα) του ISO 21001:2018, είναι αναγκαία η διασύνδεση βασικών εννοιών και αναλύσεων και από τις δύο αυτές πλευρές.

Στον Πίνακα 1 παρουσιάζονται τα ενδιαφερόμενα μέρη, τα οποία επηρεάζουν ή επηρεάζονται από τη λειτουργία του ΔΙΕΚ Αχαρνών. Η παρουσίαση γίνεται με αντιπαραβολή σε σχέση με τις τέσσερις πτυχές για τις οποίες αναλύεται μια BSC.

Σύμφωνα με την παραπάνω ανάλυση, αναφέρονται, ενδεικτικά, οι εξής ειδικές απαιτήσεις ως προς τη λειτουργία ενός ΔΙΕΚ, όπως το ΔΙΕΚ Αχαρνών, και συγκεκριμένα σχετικά με την επάρκεια και καταλληλότητα:

1. του περιεχομένου των προσφερόμενων προγραμμάτων του ΔΙΕΚ Αχαρνών ως προς το τεχνικό περιεχόμενό τους, την οικονομία της οργάνωσής τους (ειδικά όταν απαιτούνται εργαστηριακά μαθήματα), την έμφαση που δίνουν στην καλλιέργεια της καινοτομίας,
2. του δυναμικού των διδασκόντων ως προς τα προσόντα τους, την αποτελεσματική εμπλοκή τους στις εσωτερικές διαδικασίες του ΔΙΕΚ, την επιθυμία / όρεξή τους για αναζήτηση και καλλιέργεια νέων ιδεών - καινοτομίας
3. των υποδομών (κτήρια και υλικο-λογισμικό) του ΔΙΕΚ ώστε να διευκολύνεται η λειτουργία του με οικονομικό τρόπο, να εξυπηρετούνται οι ανάγκες των μαθητευόμενων / ωφελούμενων / αποδεκτών στο μέγιστο, η αντιστοιχία των προδιαγραφών τους με τις απαιτούμενες εσωτερικές διαδικασίες του ΔΙΕΚ.

Πίνακας 1. Ενδιαφερόμενα μέρη με αντιπαραβολή σε σχέση με τις τέσσερις πτυχές.

Πτυχή	Αντίστοιχα ενδιαφερόμενα μέρη ⇒	Ανάγκες και προσδοκίες ενδιαφερόμενου μέρους
Χρηματοοικονομική πτυχή	➢ Διοίκηση ΔΙΕΚ	Διαθεσιμότητα κονδυλίων
	➢ Υπουργείο Οικονομίας	Μη επιβάρυνση προϋπολογισμού
	➢ Οικογένειες μαθητευόμενων	Μη επιβάρυνση οικογενειακού προϋπολογισμού
	➢ Εξωτερικοί πάροχοι / προμηθευτές προς το ΔΙΕΚ	Συνέχεια στη συνεργασία / παροχή υπηρεσιών και προϊόντων
	➢ Ελληνική κοινωνία (γενικά, όχι ειδικά οι πελάτες των απόφοιτων του ΔΙΕΚ)	Βιωσιμότητα δομών μάθησης / διαθεσιμότητα επιλογών στη μεταλυκειακή εκπαίδευση
	➢ Πελάτες των απόφοιτων ή των επιχειρήσεων που τους απασχολούν	Οικονομικότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και προϊόντων
	➢ Προσωπικό και διδάσκοντες του ΔΙΕΚ	Συνέχεια στην επαγγελματική απασχόληση / επάρκεια εσόδων
[illegible]	➢ Μαθητές / μαθητευόμενοι	Ποιότητα μαθημάτων / ομαλότητα στη διεξαγωγή των μαθημάτων / διευκόλυνση κατά την παρακολούθηση

	➢ Επιχειρήσεις που απασχολούν τους απόφοιτους του ΔΙΕΚ	Καταλληλότητα / επάρκεια της γνώσης των απόφοιτων - μεθοδικότητα και χρήση σύγχρονων τεχνικών κατά την εργασία
	➢ Πελάτες των επιχειρήσεων που απασχολούν τους απόφοιτους ή πελάτες των ίδιων των απόφοιτων	Καταλληλότητα στις παρεχόμενες υπηρεσίες ή προϊόντα / επαγγελματισμός (ήθος, συνέπεια, υποστήριξη μετά το τέλος του έργου - υπηρεσίας)
Εσωτερικές διαδικασίες	➢ Διοίκηση ΔΙΕΚ	Επάρκεια των εσωτερικών διαδικασιών ώστε να επιτελείται απρόσκοπτα το διοικητικό έργο και το μαθησιακό έργο του ΔΙΕΚ, γενικά
	➢ Διδάσκοντες του ΔΙΕΚ	Επάρκεια των εσωτερικών διαδικασιών για τη διευκόλυνση της επιτέλεσης του διδακτικού έργου, ακόμη και σε καθημερινή βάση
	➢ Καταρτιζόμενοι	Ύπαρξη διαδικασιών για την επίλυση καθημερινών ή γενικότερων ζητημάτων που αντιμετωπίζουν (διαχείριση απουσιών, προσβασιμότητα στην διδακτική ύλη κ.λπ.)
Καινοτομία και μάθηση	➢ Υπουργείο Παιδείας	Αντιστοιχία του περιεχομένου των αποτελεσμάτων μάθησης που προσφέρει το ΔΙΕΚ με τις ανάγκες της κοινωνίας και της αγοράς
	➢ Υπουργείο Ανάπτυξης	Ικανότητα του επαγγελματία / απόφοιτου του ΔΙΕΚ να συμβάλλει θετικά στις διεργασίες σχεδιασμού - ανάπτυξης υπηρεσιών και προϊόντων από τις επιχειρήσεις στις οποίες απασχολούνται οι απόφοιτοι
	➢ Επιχειρήσεις που απασχολούν απόφοιτους του ΔΙΕΚ και διαθέτουν τμήμα Σχεδιασμού, καινοτομίας, ανάπτυξης	Υποστήριξη, ειδικά, των διαδικασιών καινοτομίας και ανάπτυξης της επιχείρησης από τον απόφοιτο του ΔΙΕΚ που απασχολεί
	➢ Γενική Γραμματεία Έρευνας & τεχνολογίας, Οργανισμός Βιομηχανικής Ιδιοκτησίας	Ενεργοποίηση της καινοτομικής σκέψης του απόφοιτου / μελλοντικού επαγγελματία ώστε να αναζητά / δημιουργεί καινοτόμες λύσεις

Ο ολοκληρωμένος πίνακας αξιολόγησης κινδύνων και ευκαιριών

Ο Πίνακας 2 παρουσιάζει τον τρόπο συνδυασμού της τεχνικής αξιολόγησης κινδύνων και ευκαιριών με τη μορφή πίνακα (με βάση τις τεχνικές FMEA και HAZOP) με την τεχνική της BSC. Αποτελούν ένα μέρος της αξιολόγησης κινδύνων και ευκαιριών που έχει αναλυθεί εκτενέστερα σε προηγούμενη εργασία (Πυροβολάκη κ.ά., 2020).

Ο Συνδυαστικός πίνακας αξιολόγησης κινδύνων με χρήση και της BSC έχει ως απώτερο σκοπό να μεταφερθεί το όραμα και οι στόχοι της διοίκησης του Δ.ΙΕΚ Αχαρνών στην καθημερινή εργασία του προσωπικού. Το πώς υλοποιείται ο συνυπολογισμός και των τεσσάρων πτυχών της BSC για την ανάλυση των κινδύνων και τον καθορισμό των στόχων (αποστολή) του ΔΙΕΚ προς την κατεύθυνση του οράματός του, φαίνεται από την ανάλυση που ακολουθεί, η οποία αφορά ενδεικτικά, τη διαχείριση διδασκόντων και τη διαχείριση εξοπλισμού.

- Ως προς τη χρηματοοικονομική πτυχή, ενδεικτικά ο στρατηγικός στόχος είναι η διατήρηση της ικανότητας απασχόλησης των εκπαιδευτών. Ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τη δημιουργία ευκαιριών στους υποψήφιους καταρτιζόμενους π.χ. επιμορφώσεις Erasmus. Παρακολουθούμε τον δείκτη «Πλήθος συνεχόμενων ετών δημιουργίας α εξαμήνου μιας ειδικότητας», προκειμένου να διασφαλίσουμε την επιλογή της ειδικότητας στο συγκεκριμένο ΙΕΚ. Ως Δημόσιο ΙΕΚ, με οικονομικούς πόρους οι οποίοι δεν είναι πάντα διασφαλισμένοι, ένας χρηματοοικονομικός στόχος είναι η ελαχιστοποίηση των εξόδων. Ως δείκτης παρακολούθησης τίθεται το ύψος της ετήσιας δαπάνης για τη συντήρηση και ανανέωση του εξοπλισμού, με τη συνεχή διεύρυνση των υποψήφιων προμηθευτών, προκειμένου να επιτυγχάνεται, λόγω ανταγωνισμού, η χαμηλότερη δυνατή δαπάνη.

- Ως προς την πτυχή των πελατών/ωφελούμενων αποδεκτών, κύριος στόχος είναι η ποιοτική κατάρτιση και η ομαλή διεξαγωγή των θεωρητικών και εργαστηριακών μαθημάτων. Κύριο μέτρο πρόληψης αποτελεί, αφενός, η κατοχύρωση εκδήλωσης ενδιαφέροντος ικανοποιητικού αριθμού εκπαιδευτών με ανάλογα προσόντα στο μητρώο εκπαιδευτών ΙΕΚ, προλαμβάνοντας, έτσι, την έλλειψη διαθεσιμότητας κατάλληλων εκπαιδευτών και, αφετέρου, η εκπαίδευση των εκπαιδευτών στην ορθή χρήση και συντήρηση του εξοπλισμού, προκειμένου να αποφεύγονται καθυστερήσεις λόγω βλαβών.
- Ως προς την πτυχή των εσωτερικών διαδικασιών: Στόχος είναι να διασφαλίζεται η επιτέλεση του εκπαιδευτικού έργου μέσω της επάρκειας των εκπαιδευτικών διαδικασιών. Η καταγραφή και εισήγηση από τους εκπαιδευτές στην αρχή του εξαμήνου σχετικά με ελλείψεις ως προληπτικό μέτρο και ο δείκτης του πλήθους περιστατικών έλλειψης αναλώσιμων ανά μάθημα, εξασφαλίζει τη διαρκή εστίαση της διοίκησης και των εμπλεκόμενων στην επίτευξη του στόχου. Ομοίως, ως προς τον στόχο των εσωτερικών διαδικασιών για την αποκατάσταση ή αντικατάσταση του εξοπλισμού, η τήρηση καταλόγου αξιολογημένων προμηθευτών εξοπλισμού και υπηρεσιών συντήρησης αποτελεί μέτρο πρόληψης, προκειμένου να διατηρείται σε ικανοποιητικό επίπεδο ο δείκτης «Μέσος χρόνος αποκατάστασης έλλειψης εξοπλισμού ανά εξάμηνο»
- Τέλος, ως προς την πτυχή της καινοτομίας, το Δ.ΙΕΚ Αχαρνών θέτει ως στόχο τη διαρκή αναβάθμιση και επικαιροποίηση των γνώσεων των εκπαιδευτών αλλά και την αναβάθμιση του εξοπλισμού. Στην πρώτη περίπτωση δείκτης παρακολούθησης είναι ο αριθμός σεμιναρίων που παρακολουθούν οι εκπαιδευτές ανά έτος και το πλήθος προμηθειών εξοπλισμού ανά έτος που οδηγούν σε αναβαθμισμένες προδιαγραφές. Η ενημέρωση της Διοίκησης του ΙΕΚ προς τους εκπαιδευτές σχετικά με ευκαιρίες επιμόρφωσης, καθώς και η αναζήτηση και εισήγηση από τους εκπαιδευτές προτάσεων εξοπλισμού με αναβαθμισμένες προδιαγραφές αποτελούν προληπτικά μέτρα διασφάλισης των δεικτών αντίστοιχα.

Μία ολοκληρωμένη προσέγγιση για τη χρήση αυτού του πίνακα θα πρέπει να αφορά όλες τις δραστηριότητες του Οργανισμού, όπως για παράδειγμα διαχείριση εκπαιδευτικού έργου, διαχείριση εγκαταστάσεων κτλ.

Συμπεράσματα

Η διατυπωμένη αποστολή και το εκπεφρασμένο όραμα του Δ.ΙΕΚ Αχαρνών βηματοδοτούν το στρατηγικό μακροπρόθεσμο σχεδιασμό. Στην πορεία προς την υλοποίησή του η πορεία του ΙΕΚ εποπτεύεται μέσω παρακολούθησης δεικτών, στατιστικών και σε ορισμένες περιπτώσεις μέσω μετρήσεων, επιχειρώντας τη σύνδεση της πορείας του ΙΕΚ με τους στρατηγικούς στόχους που έχουν τεθεί.

Η εφαρμογή της μεθόδου BSC με τρόπο ολοκληρωμένο, εντός της διεργασίας αξιολόγησης κινδύνων και ευκαιριών, διασφαλίζει ότι η αντιμετώπιση των κινδύνων και η ανάδειξη των ευκαιριών συντελείται με τρόπο εξισορροπημένο ως προς τις τέσσερις πτυχές τις BSC. Προτείνεται ως ένα ολοκληρωμένο σύστημα παρακολούθησης με πολλαπλά οφέλη προς το ΙΕΚ, όπως η ευθυγράμμιση της αποστολής με τη στρατηγική που ακολουθεί, η διευκόλυνση στην εκτέλεση της στρατηγικής, η εποπτεία και ο έλεγχος η αξιολόγηση στην εκτέλεσή της.

Η επιτυχία της μεθόδου συναρτάται με την ενημέρωση και την επιμόρφωση όλων των εμπλεκομένων, τον συντονισμό, την επιμονή και την προσήλωση εκ μέρους της Διοίκησης.

Πίνακας 2. Συνδυαστικός πίνακας αξιολόγησης κινδύνων με χρήση και της BSC.

Αποστολή				
Δραστη	**Πτυχή / στόχος**	**Κίνδυνος**	**Δείκτης**	**Προληπτικά μέτρα**

ριότητα			παρακολούθηση ς	
Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού/ εκπαιδευτές	**Η χρηματοοικονομική πτυχή** Στόχος: Συνέχεια στην επαγγελματική απασχόληση των εκπαιδευτών	Μη δημιουργία τμήματος λόγω μη ζήτησης μιας ειδικότητας από τους σπουδαστές	Πλήθος συνεχόμενων ετών δημιουργίας α εξαμήνου μιας ειδικότητας	Δημιουργία προστιθέμενης αξίας μέσω ευκαιριών κινητικότητας στο εξωτερικό (Erasmus +)
	Πτυχή των πελατών/ωφελούμενων/ αποδεκτών Στόχος: Ποιότητα μαθημάτων / ομαλότητα στη διεξαγωγή των μαθημάτων	Έλλειψη επάρκειας και ενδεχόμενο μη εκτέλεσης του μαθήματος	Ημέρες μαθήματος που αναβάλλονται λόγω μη επάρκειας εκπαιδευτών ανά μάθημα	Ύπαρξη κεντρικής διαδικασίας μοριοδότησης εκπαιδευτικών και κατάταξής τους από το ΙΝΕΔΙΒΙΜ
	Πτυχή των εσωτερικών διαδικασιών: Στόχος: Επάρκεια των εσωτερικών διαδικασιών για τη διευκόλυνση της επιτέλεσης του διδακτικού έργου	Καθυστερήσεις και διακοπές στο μάθημα λόγω π.χ. έλλειψης αναλωσίμων εργαστηρίου	Πλήθος περιστατικών έλλειψης αναλωσίμων ανά έτος και ανά μάθημα	Καταγραφή και εισήγηση από τους εκπαιδευτές στην αρχή του εξαμήνου σχετικά με ελλείψεις
	Πτυχή καινοτομίας και μάθησης Στόχος: Κατεύθυνση των εκπαιδευτών σε συνεχή επιμόρφωση	Στασιμότητα εκπαιδευτή μη γνώση σύγχρονων τεχνικών	Αριθμός σεμιναρίων που παρακολουθούν οι εκπαιδευτές ανά έτος	Η διοίκηση του ΔΙΕΚ αναζητά υπάρχοντα σεμινάρια και τα προτείνει στους εκπαιδευτές
Διαχείριση εξοπλισμού	**Η χρηματοοικονομική πτυχή** Στόχος: Ελαχιστοποίηση εξόδων όσο αυτό είναι πρακτικά εφικτό	Εξάντληση κονδυλίων που θα μπορούσαν να διατεθούν	Ετήσια δαπάνη που χρησιμοποιείται για αποκατάσταση βλαβών εξοπλισμού ανά εργαστήριο	Κατά την επιλογή προμηθευτών υπηρεσιών εξέταση της οικονομικότητας των προσφορών τους
	Πτυχή των πελατών/ωφελούμενων/ αποδεκτών Στόχος: ομαλότητα στη διεξαγωγή των μαθημάτων, μη διακοπή λόγω βλαβών	Υποβάθμιση της ποιότητας του μαθήματος λόγω έλλειψης εξοπλισμού	Πλήθος περιστατικών έλλειψης εξοπλισμού ανά μάθημα και ανά εξάμηνο	Ενημέρωση των εκπαιδευτών να αξιολογούν συχνά την κατάσταση εξοπλισμού
	Πτυχή των εσωτερικών διαδικασιών: Στόχος: Επάρκεια των εσωτερικών διαδικασιών για τη διευκόλυνση της προμήθειας και αποκατάστασης εξοπλισμού	Υποβάθμιση της ποιότητας του μαθήματος λόγω έλλειψης εξοπλισμού	Μέσος χρόνος αποκατάστασης έλλειψης εξοπλισμού ανά εξάμηνο	Τήρηση καταλόγου αξιολογημένων προμηθευτών εξοπλισμού και υπηρεσιών συντήρησης
	Πτυχή καινοτομίας και μάθησης Στόχος: Αναζήτηση ευκαιριών αναβάθμισης εξοπλισμού με κριτήριο την καινοτομία	Αναχρονιστικός εξοπλισμός	Πλήθος προμηθειών εξοπλισμού ανά έτος που οδηγούν σε αναβαθμισμένες προδιαγραφές	Αναζήτηση και εισήγηση από τους εκπαιδευτές προτάσεων εξοπλισμού με αναβαθμισμένες προδιαγραφές

Αναφορές

Beasley, M., Chen, A. Y., Nunez, K., Wright, L. (2006). Working hand in hand: Balanced scorecards and enterprise risk management. *Strategic Finance*, 87(9), 49-55.

Cowart, S.K. (2010). Driving improvement with a balanced scorecard. *The School Administrator*, 2(67), 16-19.

ISO. (2018). *ISO 21001:2018 - Educational organizations - Management systems for educational organizations - requirements with guidance for use.* Geneva: ISO

Kaplan, R.S. & Miyake, D.N. (2010). The balanced scorecard. *The School Administrator*, 2(67), 10-15.

Kaplan, R.S. & Norton, D. P. (1992) The Balanced Scorecard –Measures That Drive Performance. *Harvard Business Review*, 70(1), 71 - 79.

Karathanos, D. & Karathanos, P. (2005). Applying the Balanced Scorecard to Education. *Journal of Education for Business*, 80(4), 222-230.

Kopia, J., Kompalla, A., Buchmüller, M., Heinemann, B. (2017). Performance Measurement of Management System Standards Using the Balanced Scorecard, *Amfiteatru Economic Journal*, 19(11), 981-1002.

Monica, E.G. & Pangeran, P. (2020). The Integration of Balanced Scorecard and ISO 31000 Based Enterprise Risk Management Process to Mitigate Supply Chain Risk: Case Study at PT Anugerah Bintang Meditama. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 7(10), 616-628.

Nugroho, R.L. & Pangeran, P. (2021). Improving the performance of the balanced scorecard through implementing ISO 31000 risk assessment at Shofa parmacy. *EUREKA: Social and Humanities*, 1, 23-36.

Oliveira, H. M. C. (2014). The Balanced Scorecard Operating as a Risk Management Tool, *Review of Economic Studies and Research Virgil Madgearu*, 2, 41-57.

Safitri, R. & Pangeran, P. (2020). Balanced scorecard and ISO 31000, risk management integration to improve performance: Case study at Indonesian Credit Union. *International Journal of Multicultural and Multireligious Understanding*, 7(6), 527-538.

Zsidisin, G. A., Ellram, L. M., Carter, J. R., Cavinato, J. L. (2004). An analysis of supply risk assessment techniques. *International Journal of Physical Distribution & Logistics Management*, 34(5), 397-413.

Πυροβολάκη, Ρ., Γκαβέλα, Σ., Παπαδάκος, Γ. (2020). Αξιολόγηση κινδύνων και ευκαιριών σε Δημόσιο Ινστιτούτο Επαγγελματικής Κατάρτισης. ΕΕΠΕΚ *Πρακτικά 6ου Διεθνούς Συνέδριου για την Προώθηση της Καινοτομίας,* Τόμος Β, 307-315. Λάρισα

Σαλμόν Ι., (2014). Εφαρμογές της συστημικής προσέγγισης στην ανάπτυξη ανθρωπίνων πόρων – η παιδαγωγική διάσταση και το αξιακό περιεχόμενο των αποφάσεων. ΕΚΠΑ, διδακτορική διατριβή.

Η διαδικασία λήψης απόφασης στη σχολική μονάδα – μέθοδος SWOT: μελέτη περίπτωσης

Αρετή Πράττου
Med Επιστήμες Αγωγής (Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση)
MA TESOL (Διδασκαλία της Αγγλικής ως Ξένη Γλώσσα)
prattoua00@hotmail.com

Περίληψη

Η διοίκηση καθιστά «*ανθρώπινη δραστηριότητα, αποτέλεσμα συλλογικής προσπάθειας, που υλοποιείται στο πλαίσιο ενός οργανισμού και επιδιώκει την επίτευξη συγκεκριμένων στόχων με την αξιοποίηση των διαθέσιμων μέσων, μέσα από τις λειτουργίες του προγραμματισμού, της οργάνωσης, της διεύθυνσης, του συντονισμού και του ελέγχου*» (Κατσαρός, 2008). Η εκπαιδευτική διοίκηση επιτελεί έναν διαφορετικό σκοπό εφόσον οι λειτουργίες της εστιάζουν στους οργανισμούς εκπαίδευσης και μάθησης (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Ως εκ τούτου, η λήψη και εκτέλεση αποφάσεων διαδραματίζουν καθοριστικό ρόλο στη διοίκηση των εκπαιδευτικών στελεχών τόσο ως προς την οργάνωση και τον στρατηγικό σχεδιασμό όσο και σε θέματα ηγεσίας, παρώθησης προσωπικού, επικοινωνίας και καινοτομίας. Υπό αυτό το πρίσμα, η συγκεκριμένη εργασία αναφέρεται στη διαδικασία λήψης απόφασης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας επιχειρώντας να παρουσιάσει μία λειτουργική και ρεαλιστική διαδικασία μέσα από τη μελέτη περίπτωσης. Ειδικότερα, επιχειρείται μία εννοιολογική αποσαφήνιση και ανάλυση της διαδικασίας λήψης απόφασης ενώ παρουσιάζονται τα βήματα που ακολουθούνται για την λήψη απόφασης με την αξιοποίηση της μεθόδου SWOT αναφορικά με τον τρόπο κατά τον οποίο η εν λόγω σχολική μονάδα αποφασίζει να υιοθετήσει τις ανεξάρτητες εργασίες (projects) ως απαραίτητη διδακτική πρακτική.

Λέξεις-κλειδιά: λήψη απόφασης, σχολική μονάδα και ηγεσία, μέθοδος SWOT

Εισαγωγή

Η σχολική μονάδα είναι ένας πολύμορφος οργανισμός, που συναποτελείται και αλληλεπιδρά ταυτόχρονα με ποικίλες εσω - ομάδες, όπως οι διδάσκοντες, οι μαθητές, το βοηθητικό προσωπικό. Συνάμα, βρίσκεται σε συνεχή αλληλεξάρτηση με τα εξωτερικά υπερσυστήματα, δηλαδή, άλλα σχολεία, οργανώσεις και ενώσεις, δημόσιοι και ιδιωτικοί οργανισμοί καθώς και κοινωνικοί φορείς. Μέσα σε αυτό το «ανοικτό» πλαίσιο, εισρέουν, παράλληλα, ως παραγωγικοί συντελεστές, τα μαθητικά προγράμματα, οι εγκαταστάσεις καθώς και άλλα μέσα και πηγές (Πετρίδου, 2002). Γίνεται, επομένως, κατανοητό ότι η ομαλή και αποτελεσματική λειτουργία του σχολικού οργανισμού βασίζεται στην ορθή λήψη αποφάσεων έτσι ώστε ο μετασχηματισμός όλων αυτών των «εισροών» σε «εκροές» (νέες γνώσεις, αλλαγές στάσεων και συμπεριφορών εκπαιδευτικών - μαθητών, βελτίωση και ανάπτυξη υποδομών) καθώς και η αξιοποίηση του ανθρώπινου δυναμικού και των υλικών πόρων να μπορέσουν να δημιουργήσουν λειτουργικά προϊόντα. (Πετρίδου 2000, Κουτούζης, 1999, Koontz & O'Donnel, 1980). Απαιτείται μία ορθολογική διοίκηση, που θα ασκείται συστηματικά και θα εμπεριέχει τη διαρκή και μεθοδική στρατηγική προγραμματισμού, οργάνωσης και ελέγχου όλων των παραγόντων που συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία (Κιουλάφας, 2016, Koontz & O'Donnel, 1980).

Η λήψη αποφάσεων σε έναν εκπαιδευτικό οργανισμό είναι ζωτική παράμετρος εφόσον αυτές κατευθύνουν και επιδρούν στην πορεία του και καθορίζουν την βελτίωση ή την στασιμότητα αλλά και την οπισθοδρόμησή του (Olorunsola & Olayemi, 2011). Η ηγεσία κάθε σχολικής μονάδας καλείται, σε καθημερινή βάση, να λάβει για σοβαρά εκπαιδευτικά θέματα σύνθετες αποφάσεις, οι οποίες επιδρούν μελλοντικά στη ζωή και επιτυχία της

ευρύτερης κοινωνίας αφού αφορούν, ως επί τω πλείστον, στους μαθητές, άρα, στους αυριανούς πολίτες. Επιπρόσθετα, η διαδικασία λήψης των σημαντικών αυτών αποφάσεων εξαρτάται τόσο από το είδος της απόφασης όσο και από τις ικανότητες του ατόμου ή της ομάδας που αποφασίζει (Williams,1984). Αναντίρρητα, λοιπόν, η λήψη αποφάσεων τοποθετείται αμέσως μετά τη λειτουργία του προγραμματισμού και είναι άρρηκτα συνυφασμένη με αυτήν καθώς το στάδιο του προγραμματισμού αφορά στη λήψη αποφάσεων που συνδέονται άμεσα με τις πολιτικές και τους στόχους του οργανισμού.

Θεωρητικό πλαίσιο

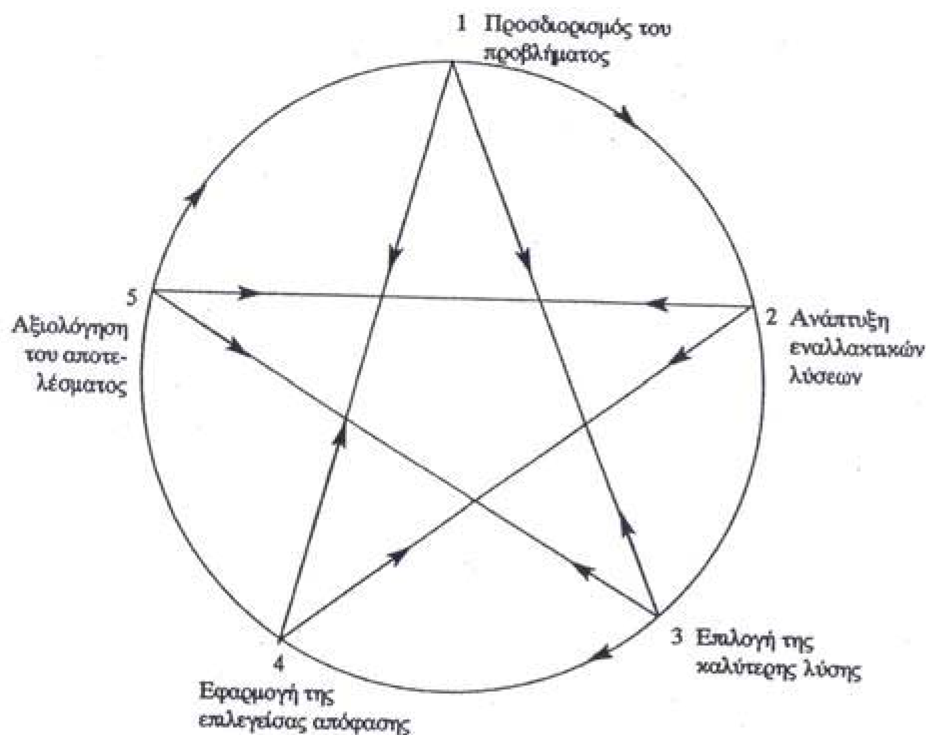
Εννοιολογική αποσαφήνιση της απόφασης

Η λήψη και εκτέλεση μίας απόφασης συνιστά τον πυρήνα της διοικητικής λειτουργίας εξαιτίας του ρόλου που αυτή διαδραματίζει στη διαδικασία κατεύθυνσης και ελέγχου της συμπεριφοράς των μελών του οργανισμού. Για το λόγο αυτό, άλλωστε, αποκαλείται «*καρδιά της διοικητικής δράσης*» (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008). Κατά τον Κουτούζη (2008) «*εκπαιδευτική απόφαση είναι η συνειδητή έκφραση της βούλησης επιλογής μιας ενέργειας από ένα μονομελές ή συλλογικό όργανο της εκπαίδευσης που έχει τη σχετική εξουσία για να εκφράσει αυτή τη βούληση και η οποία στοχεύει στην επίτευξη του στόχου που αφορά*». Στο επίπεδο της σχολικής μονάδας είναι αναγκαία η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στις διαδικασίες λήψης απόφασης αφού αυτή έχει αντίκτυπο στη σχολική ζωή. Μέσα σε ένα πλαίσιο συνεργασίας, αλληλεπίδρασης και θέσπισης αμοιβαίων προσδοκιών είναι εφικτό να ενισχυθεί η ηθική δέσμευση, τα κίνητρα και η παρώθηση των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση των κοινών στόχων καθώς και η επαγγελματική τους αυτονομία, η επαγγελματική τους ενδυνάμωση και η αυτό-αποτελεσματικότητά τους (Γόγολα & Κατσής, 2019, Gaziel, 2009, Antonio, 2008).

Άλλοι μελετητές αποδίδουν διάφορες ερμηνείες στην έννοια της απόφασης. Έτσι, απόφαση μπορεί να οριστεί «*η διαδικασία επιλογής και εφαρμογής μίας από δύο ή περισσότερες εναλλακτικές, λύσης για την επίλυση ενός προβλήματος. Η διαδικασία λήψης αποφάσεων είναι απλά η σειρά των βημάτων που οδηγούν σε εκείνη την επιλογή*» (Πασιαρδής, 2014). Η λήψη απόφασης αφορά στη διαδικασία επίλυσης ενός καθορισμένου προβλήματος μέσα από την υιοθέτηση και εφαρμογή της πιο πρόσφορης από τις πιθανές εναλλακτικές λύσεις (Τύπας & Κατσαρός, 2003). Παρομοίως και η Σιδηροπούλου (2015) ορίζει τη λήψη απόφασης ως τη διαδικασία επιλογής μεταξύ εναλλακτικών τρόπων ενέργειας και διαχείρισης ώστε να εξασφαλιστεί επιτυχέστερα η πραγμάτωση των επιδιωκόμενων στόχων. Είναι, συνεπώς, προφανές ότι η λήψη απόφασης εμπλέκεται σε όλες τις λειτουργίες της δομής και οργάνωσης του σχολικού οργανισμού και καθίσταται καθοριστική για το μέλλον του.

Διαδικασία λήψης απόφασης

Η διαδικασία είναι παρόμοια με αυτή του σχεδιασμού-προγραμματισμού και περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια (Σχήμα1):



Σχήμα 1: Διαδικασία λήψης απόφασης (Σαΐτη & .Σαΐτης, 2012)

1. Προσδιορισμός του προβλήματος : πρόβλημα είναι κατά βάση η διαφορά ανάμεσα στην προσδοκώμενη και την υφιστάμενη κατάσταση με βασικό γνώμονα την αναγνώριση του προβλήματος. Σημαντικό παράγοντα αποτελεί η συλλογή πληροφοριακών στοιχείων από τα διοικητικά στελέχη με σκοπό την κατάλληλη ανάλυση των δεδομένων ώστε να οδηγηθούν στην επιλογή κύριων μεταβλητών και στον καθορισμό των συσχετισμών ανάμεσά τους. Ειδικότερα, τα αρμόδια στελέχη λαμβάνουν υπόψη καίρια ζητήματα, όπως ποιοι τομείς του σχολείου είναι προβληματικοί, ποιους άλλους αυτοί επηρεάζουν, ποιο είναι το ιστορικό και η ουσία του προβλήματος, ποιος είναι ο χρόνος και ο τρόπος απόκλισης και αν αυτό αποτελεί μέρος βαθύτερου κωλύματος, που πρέπει πρώτα να διευθετηθεί . Μέσα από αυτή τη διαδικασία αξιολογούνται όλες οι πιθανές αιτίες ενώ στη συνέχεια εντοπίζεται η προβληματική συνθήκη και οι περιορισμοί διόρθωσής της. Ο ορισμός του προβλήματος πρέπει να είναι απλός και ξεκάθαρος ώστε να σχεδιαστούν οι δράσεις σχετικά με τον εντοπισμό των αιτιών, τους στόχους και τα εμπόδια επίλυσης.

2. Ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων: οι εναλλακτικές λύσεις αναφέρονται στις επικείμενες προτάσεις, που οδηγούν στην οριστική διευθέτηση του προβλήματος. Δεδομένου ότι κάθε εναλλακτική λύση απαιτεί διαφορετικό κόστος και επιφέρει διαφορετικά αποτελέσματα καθίσταται αναγκαία η διεξοδική εξέταση αυτής. Άλλωστε, πολλοί ερευνητές υποστηρίζουν ότι «*όσο περισσότερες απόψεις για εναλλακτικές λύσεις υπάρχουν, τόσο καλύτερη θα είναι η τελική επιλογή*» (Ζευγαρίδης, 1978). Σύμφωνα, επίσης, με τον Σαΐτη (2007) «*η ανάπτυξη των εναλλακτικών λύσεων εξαρτάται από την ικανότητα αυτού που αποφασίζει, την εμπειρία του, τη δια βίου εκπαίδευσή του αλλά και την γνώση του στα εν λόγω προβλήματα*» καθώς και την «*….τακτική των επιτελικών συναντήσεων*» (Σαΐτης 1994), δηλαδή, των συνεδριάσεων του διευθυντικού στελέχους με το προσωπικό για τη διαχείριση της ρεαλιστικής κατάστασης της σχολικής μονάδας, εφόσον το προσωπικό έχει βαθύτερη αίσθηση των σχολικών θεμάτων. Είναι, επίσης, σημαντική η δημιουργία ιδεοθύελλας από τα μέλη του σχολικού οργανισμού χωρίς να επιδιώκεται κατ' ανάγκη μία πρόωρη απόφαση.

3. Επιλογή της καλύτερης λύσης: υιοθετείται η πιο ευεργετική πρόταση ύστερα από πολύπλευρη διερεύνηση των υπαρχόντων εναλλακτικών. Πιο συγκεκριμένα, εξετάζονται ο βαθμός επιτυχίας, οι δυσμενείς επιπτώσεις καθώς και η αποδοχή και το κόστος κάθε εναλλακτικής λύσης. Η επιλογή της κατάλληλης λύσης αποτελεί δύσκολο διοικητικό εγχείρημα αφού αναφέρεται στη μελλοντική διαδρομή και εξέλιξη της σχολικής μονάδας, η οποία υπόκειται σε απρόβλεπτες εσωτερικές και παγκόσμιες συνθήκες, όπως νομοθετικές αλλαγές, οικονομικές μεταβολές ή η εξάπλωση μίας πανδημίας. Επιπρόσθετα, ο επιδιωκόμενος στόχος, κάποιες φορές, δεν είναι ξεκάθαρα προσδιορισμένος, λόγω αδυναμίας συλλογής και επεξεργασίας όλων των πληροφοριών αναφορικά με το πρόβλημα ενώ υπάρχουν και περιπτώσεις πολύπλοκων αποφάσεων υπό ασαφείς παράγοντες, όπως αποφάσεις που αφορούν στο ανθρώπινο δυναμικό (Πετρίδου, 2002).

Η επιτυχημένη εφαρμογή μιας απόφασης έγκειται δυναμικά και στη συμμετοχή των ενδιαφερομένων μερών, τόσο στην διαδικασία όσο και στη λήψη της απόφασης (Κιουλάφας, 2016, Σαϊτης, 2008). Η ομαδική λήψη απόφασης έχει ιδιαίτερη βαρύτητα καθώς αυξάνει την παραγωγικότητα, προωθεί την εκπαιδευτική αλλαγή αλλά και προάγει τις αξίες της δημοκρατίας. (Lin, 2014, Bogler & Somech, 2004, Κατσαρός, 2008, Πασιαρδής, 2004). Συνάμα, η λήψη ομαδικών αποφάσεων είναι βαρυσήμαντη στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου τα προβλήματα των σχολικών οργανισμών είναι σύνθετα και πολύμορφα και απαιτείται ο συντονισμός και η συνεργατική επικοινωνία των εκπαιδευτικών για την αντιμετώπισή τους.

4. Εφαρμογή της επιλεγείσας απόφασης: η επιλεγμένη απόφαση, που θεωρείται μία «καλή απόφαση», μετατρέπεται σε σχέδιο δράσης ενώ ο βαθμός εφαρμογής της συνιστά έναν κρίσιμο παράγοντα. Σημαντική και συνετή είναι η δημιουργία ενός σχεδίου δράσης που θα αντικατοπτρίζει και θα αξιοποιεί τα ιδιοτελή στοιχεία και τη γενικότερη φυσιογνωμία του σχολικού οργανισμού. Παράλληλα, οι αναμενόμενες προσδοκίες χρειάζεται να διαμορφώνονται με βάση τον στρατηγικό προγραμματισμό (Πασιαρδής, 2014, Πετρίδου, 2011). Το συγκεκριμένο σχέδιο, επίσης, θα καθορίζει τους εμπλεκόμενους και τα υλικά μέσα ενώ είναι αναγκαία η καλή συνεργασία και ο αποτελεσματικός συντονισμός ανάμεσα στις συμβαλλόμενες ομάδες. Χρειάζεται, συνάμα, η δυναμική παρουσία μίας σταθερής διοίκησης ώστε να επιτευχθεί η συνέχεια και η στήριξη του οράματος στη σχολική μονάδα.

5. Αξιολόγηση του αποτελέσματος: ο μηχανισμός αξιολόγησης του σχολικού οργανισμού ελέγχει το επίπεδο επίτευξης των προσδοκιών, τους παράγοντες που οδήγησαν στην επιτυχία ή την αποτυχία καθώς και τον βαθμό επίλυσης του προβλήματος (Δεκλερής,1989). Μέσα από τη διαδικασία της αξιολόγησης τα διοικητικά στελέχη έχουν τη δυνατότητα να εξετάσουν όλες τις ενέργειες και να διορθώσουν ή και να ενημερωθούν σχετικά με τις δεξιότητες, τις γνώσεις και την εμπειρία τους να αντιμετωπίσουν δυσμενείς καταστάσεις και να λάβουν μελλοντικές αποφάσεις. Η αξιολόγηση είναι εσωτερική και χαρακτηρίζεται από τη βαθειά γνώση των δεδομένων του οργανισμού, τον αλληλοσεβασμό των συμμετεχόντων και την πιθανότερη εφαρμογή των βελτιωτικών προτάσεων. Από την άλλη πλευρά, υπάρχει και η εξωτερική αξιολόγηση, η οποία συνιστά, ίσως, μία πιο αντικειμενική κρίση αλλά υστερεί στη συλλογή των απαραίτητων πληροφοριών εξαιτίας του δισταγμού των εμπλεκόμενων απέναντι στους εξωτερικούς αξιολογητές (Δεκλερής,1989).

Η ανάλυση SWOT

Η λήψη των σωστών αποφάσεων την κατάλληλη χρονική στιγμή προϋποθέτει από τους συμμετέχοντες την εις βάθος γνώση του σχολικού οργανισμού. Καθώς το σχολείο αποτελεί ένα «ανοικτό» σύστημα είναι αναγκαίο, όταν αυτό καλείται να λάβει μία απόφαση αναφορικά με τους στόχους που έχει θέσει και με σκοπό την πραγμάτωσή τους, να λάβει

υπόψη το εσωτερικό και εξωτερικό περιβάλλον του, το οποίο επηρεάζει και από το οποίο επηρεάζεται. Η ανάλυση SWOT αποτελεί ένα σημαντικό εργαλείο διαμόρφωσης στρατηγικού σχεδιασμού, το οποίο βοηθά στη ρεαλιστική σκιαγράφηση του «πορτραίτου» της σχολικής μονάδας καθώς και στη λήψη σωστών αποφάσεων.

Το αρκτικόλεξο SWOT προκύπτει από τις αγγλικές λέξεις: Strengths (Δυνατά Σημεία), Weaknesses (Αδυναμίες) , Opportunities (Ευκαιρίες), Threats (Απειλές). Χρησιμοποιείται από τα διευθυντικά στελέχη ως ένα «πλάνο», το οποίο επιτρέπει σε αυτούς να κατανοήσουν περισσότερο τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της σχολικής μονάδας και να οργανώσουν καλύτερα την εύρυθμη και αποτελεσματικότερη λειτουργία της. Ως μέθοδος, η ανάλυση SWOT δεν συνιστά μία ολοκληρωμένη μελέτη ενός εξεταζόμενου ζητήματος αλλά ένα εύχρηστο βοηθητικό εργαλείο, το οποίο, πολλές φορές, συνδράμει στην αρχική ενημέρωση και την δημιουργία κύριων προκαταρκτικών συμπερασμάτων. Πιο συγκεκριμένα, η ανάλυση SWOT αξιοποιείται από την διεύθυνση της σχολικής μονάδας με σκοπό την αξιολόγηση των σημερινών συνθηκών του σχολείου προσβλέποντας στη λήψη αποφάσεων για τον σχεδιασμό μελλοντικών πρακτικών και στρατηγικών (Σχήμα 2).

INTERNAL	
STRENGTHS	WEAKNESSES
Each internal factor as your business strength	Each internal factor as your business weakness

EXTERNAL	
OPPORTUNITIES	THREATS
Each internal factor as your business opportunities	Each internal factor as your business threats

Σχήμα 2. SWOT Analysis

Η μέθοδος SWOT βασίζεται στο ορθολογικό μοντέλο λήψης απόφασης σύμφωνα με το οποίο τα ερωτήματα του υπό διερεύνηση θέματος επιχειρείται να απαντηθούν όσο το δυνατόν πιο ποσοτικοποιημένα αφού γίνεται σύνδεση των αριθμητικών αξιών σε καθεμία από τις εναλλακτικές προτεινόμενες λύσεις προκειμένου να επιλεγεί αυτή με την υψηλότερη χρησιμότητα και αξία. Ο ηγέτης που εφαρμόζει το ορθολογικό μοντέλο γνωρίζει όλες τις πιθανές εναλλακτικές λύσεις αλλά και τις συνέπειες που μπορεί να φέρει η εφαρμογή της εκάστοτε πρότασης (Turpin & Marais, 2004). Συνεπώς, το ορθολογικό μοντέλο προϋποθέτει έναν διευθυντή, ο οποίος είναι πλήρως ενημερωμένος και διαθέτει όλες τις απαραίτητες πληροφορίες, που θα καταστήσουν εφικτή τη λήψη μίας απόφασης.

Τα Δυνατά Σημεία και οι Αδυναμίες αναφέρονται στο εσωτερικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας αφού είναι το αποτέλεσμα εσωτερικών ενεργειών και παραγόντων που συντελούν στη λειτουργία της. Έτσι, τα δυνατά σημεία ενός σχολείου μπορεί να είναι η οργάνωση και αποτελεσματική διοίκηση, οι έμπειροι και επιμορφωμένοι διδάσκοντες, η επαρκής και κατάλληλη υλικοτεχνική υποδομή, η κουλτούρα αξιών που έχει διαμορφωθεί,

η υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, το κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στο προσωπικό. Συνακόλουθα, λοιπόν, θα καταγραφούν αυτά που κάνει καλά η σχολική μονάδα, αυτά που δύναται να παρέχει καλύτερα σε σχέση με άλλες, αυτά που την κάνουν γνωστή, αναγνωρίσιμη και ευυπόληπτη στον υπόλοιπο εκπαιδευτικό χώρο.

Ως Αδυναμίες της σχολικής μονάδας εκλαμβάνονται τα σημεία στα οποία αυτή υστερεί, όπως αυταρχική και ανεπαρκής διοίκηση, «στάσιμο» και ανεκπαίδευτο διδακτικά και παιδαγωγικά προσωπικό, ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή, «κλειστό» επικοινωνιακό κλίμα, χαμηλές επιδόσεις των μαθητών, κακή συνεργασία με εξωτερικούς φορείς και δομές. Επομένως, θα καταγραφούν αυτά που δεν γίνονται καλά, σε ποια σημεία το σχολείο μειονεκτεί αναφορικά με άλλες σχολικές μονάδες, αυτά που πρέπει να κάνει ή να μην κάνει, αυτά που πρέπει να βελτιώσει , αυτά που δεν προσφέρει.

Οι Ευκαιρίες και Απειλές αφορούν στο εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και γίνονται αντιληπτά μέσα από τη διερεύνηση των εξωτερικών παραγόντων που το πλαισιώνουν. Ευκαιρίες μπορούν να αποτελέσουν διάφοροι εξωγενείς συντελεστές, οι οποίοι συμβάλλουν στην επιτυχέστερη υλοποίηση των στόχων και επιδιώξεων της σχολικής μονάδας, όπως εισαγωγή νέων διδακτικών και μαθησιακών μεθόδων, αύξηση των υλικών πόρων με δωρεές και οικονομικές συνεισφορές από φορείς, συνεργασία με άλλα σχολεία, σύνδεση με σχολεία του εξωτερικού, βελτίωση των εγκαταστάσεων.

Ως Απειλές θεωρούνται παράγοντες προερχόμενοι από το εξωτερικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας και συνθήκες, οι οποίες δυσχεραίνουν και παρακωλύουν την εύρυθμη και επιτυχημένη λειτουργία της. Οι απειλές μπορεί να ταυτίζονται με οικονομικά και χρηματοδοτικά ζητήματα και έλλειψη κρατικών δαπανών, έλλειψη προσωπικού, δυσοίωνες νομοθετικές αλλαγές, δημογραφικά προβλήματα που επηρεάζουν τον μαθητικό πληθυσμό, κακή συνεργασία με φορείς και δομές, εγχώρια και παγκόσμια προβλήματα, όπως δυσμενείς καιρικές συνθήκες και ασθένειες.

Μεθοδολογία της Έρευνας

Η παρούσα εργασία προσπαθεί να αναλύσει τη διαδικασία λήψης απόφασης στο επίπεδο της σχολικής μονάδας διερευνώντας ένα ρεαλιστικό εγχείρημα. Πιο συγκεκριμένα, παρουσιάζονται τα βήματα που ακολουθούνται για την λήψη μιας απόφασης μέσα από τη μέθοδο SWOT σε σχέση με τον τρόπο κατά τον οποίο το συγκεκριμένο σχολείο αποφασίζει να υιοθετήσει τις ανεξάρτητες εργασίες (projects) ως απαραίτητη διδακτική πρακτική.

Για την προσέγγιση του θέματος χρησιμοποιήθηκε η μελέτη περίπτωσης. Ειδικότερα, πρόκειται για ένα Γυμνάσιο στη Β' Περιφέρεια της Αθήνας, όπου ο διευθυντής μαζί με μία επταμελή επιτροπή από καθηγητές με γνώσεις, συνεχείς επιμορφώσεις και εμπειρία στις ανεξάρτητες εργασίες, διαμόρφωσαν ένα σχέδιο υλοποίησης εμπλέκοντας και τους υπόλοιπους εκπαιδευτικούς στη σταδιακή αξιοποίηση των ανεξάρτητων εργασιών στο μάθημά τους μέσα σε ένα χρονικό διάστημα τριών ετών. Καθώς η συγκεκριμένη μελέτη αποτελεί εργαλείο ποιοτικής έρευνας και δεν επιχειρεί να αναδείξει αντικειμενικά χαρακτηριστικά αλλά προσπαθεί να διερευνήσει «εις βάθος» και λεπτομερώς τη διαδικασία λήψης απόφασης με τη μέθοδο SWOT σε μία συγκεκριμένη σχολική μονάδα, το δείγμα είναι αρκετά αντιπροσωπευτικό για να διατηρήσει την εγκυρότητά του (Βρασίδας, 2014).

Πρακτική Εφαρμογή

Χρησιμοποιώντας τη μέθοδο SWOT ο σχολικός διευθυντής μαζί με την επταμελή ομάδα των εκπαιδευτικών συγκέντρωσε πληροφορίες αναφορικά με τα ακόλουθα ερωτήματα:

- Πόσοι εκπαιδευτικοί του σχολείου είναι ενημερωμένοι σχετικά με τη χρήση των ανεξάρτητων εργασιών στη διδακτική πρακτική
- Πόσοι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν ήδη τις ανεξάρτητες εργασίες στο μάθημά τους

- Πόσοι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να επιμορφωθούν από ειδικούς συμβούλους και συναδέλφους επιμορφωτές για την αξιοποίηση των ανεξάρτητων εργασιών στην εκπαιδευτική πράξη
- Πόσοι εκπαιδευτικοί δεν επιθυμούν να αξιοποιήσουν τις ανεξάρτητες εργασίες για την διδασκαλία του γνωστικού τους αντικειμένου
- Ποια είναι ακριβώς η συμβολή των δομών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τη χρήση των ανεξάρτητων εργασιών στο μάθημά τους
- Ποια κίνητρα παρέχονται και ποιοι περιορισμοί υπάρχουν από την νομοθεσία
- Ποιοι φορείς θα μπορούσαν να εμπλακούν στην υλοποίηση ανεξάρτητων εργασιών
- Είναι πιθανή κάποια χρηματοδότηση και παροχή άλλων πόρων από το Δήμο, την εκκλησία και το Σύλλογο Γονέων για την πραγματοποίηση συγκεκριμένων ανεξάρτητων εργασιών
- Με ποια άλλα σχολεία θα μπορούσε να γίνει συνεργασία ως προς την υλοποίηση ανεξάρτητων εργασιών

Ακολούθησε συζήτηση στην ολομέλεια, όπου τέθηκαν οι παρακάτω αναζητήσεις:

- Για ποιους λόγους καθίσταται σημαντική η χρήση των ανεξάρτητων εργασιών στη διδασκαλία
- Τι περισσότερο προσφέρουν οι ανεξάρτητες εργασίες στη διδασκαλία του γνωστικού αντικειμένου
- Τι ακριβώς σημαίνει αξιοποίηση των ανεξάρτητων εργασιών στη διδακτική διαδικασία
- Με ποιους τρόπους και πρακτικές είναι δυνατή η υιοθέτηση των ανεξάρτητων εργασιών για την επίτευξη καλύτερων αποτελεσμάτων
- Πόσος διδακτικός χρόνος καταναλώνεται για την επεξεργασία των ανεξάρτητων εργασιών στην τάξη
- Ποια είναι τα οφέλη των μαθητών από την εμπλοκή τους στις ανεξάρτητες εργασίες
- Με ποιους τρόπους οι μαθητές εμπλέκονται στην υλοποίηση ανεξάρτητων εργασιών
- Είναι πάντα αναγκαία η ομαδοσυνεργατική εργασία των μαθητών σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα
- Πως μπορούν οι ανεξάρτητες εργασίες να βελτιώσουν τα μαθησιακά αποτελέσματα του σχολείου

Μετά από τη συλλογή των πληροφοριών το διευθυντικό στέλεχος μαζί με την επταμελή επιτροπή των εκπαιδευτικών προέβησαν σε αρκετές συνεδριάσεις, όπου συνέταξαν τις ιδέες που συζητήθηκαν σε σχέδιο εφαρμογής και πραγματοποίησαν τις ακόλουθες ενέργειες:

- Καλλιεργήθηκε κλίμα συνεργατικής αλληλεπίδρασης μεταξύ της διεύθυνσης, της επταμελούς επιτροπής και των υπόλοιπων εκπαιδευτικών
- Διαμορφώθηκε από τον διευθυντή όραμα εισαγωγής καινοτόμων δράσεων στο σχολείο για την επίτευξη αμοιβαίων στόχων
- Ο διευθυντής συνεργάστηκε με τους εκπαιδευτικούς και τον καθηγητή της πληροφορικής για την τροποποίηση του ωρολόγιου προγράμματος
- Συστάθηκαν κοινότητες πρακτικής μεταξύ των εκπαιδευτικών, αποτελούμενες από αρχαιότερους, έμπειρους εκπαιδευτικούς και νεότερους με γνώσεις και ενθουσιασμό για τη χρήση των ανεξάρτητων εργασιών στη διδακτική πρακτική

- Συγκροτήθηκε ομάδα υποστήριξης αποτελούμενη από την επταμελή επιτροπή και άλλους εκπαιδευτικούς εξοικειωμένους στην εφαρμογή των ανεξάρτητων εργασιών με σκοπό την παροχή βελτιωτικών προτάσεων, όπως την εναλλαγή ατομικών και ομαδικών δράσεων και την τροποποίηση διδακτικών πρακτικών
- Ενθαρρύνθηκαν οι εκπαιδευτικοί τόσο από τον διευθυντή και την επταμελή ομάδα αλλά και από άλλους συναδέλφους να υιοθετήσουν νέες λύσεις στα καθημερινά διδακτικά τους προβλήματα
- Έγινε συστηματική ενδοσχολική επιμόρφωση αυτών που επιθυμούσαν από έμπειρους συναδέλφους – επιμορφωτές σε θέματα ανεξάρτητων εργασιών
- Πραγματοποιήθηκε αλληλοπαρατήρηση διδασκαλίας μεταξύ εκπαιδευτικών, καθηγητών ειδικοτήτων, μελών της επταμελούς επιτροπής με στόχο την ανταλλαγή απόψεων, την ανάδραση και τον αναστοχασμό
- Έγινε επιμόρφωση από τις δομές και τους συμβούλους αλλά και από συναδέλφους με αυξημένα προσόντα για συγκεκριμένους τρόπους, διδακτικές, μαθησιακές και παιδαγωγικές δυνατότητες αξιοποίησης των ανεξάρτητων εργασιών στη διδασκαλία των γνωστικών αντικειμένων του Γυμνασίου
- Ο διευθυντής «άνοιξε» το σχολείο στην ευρύτερη κοινότητα και είχε τακτικές επαφές με εκπροσώπους του Συλλόγου Γονέων, του Δήμου, της εκκλησίας, τις δομές και άλλους δημόσιους και ιδιωτικούς φορείς ενώ προέβη και σε συνεργασία με άλλα σχολεία που έχουν εφαρμόσει ή ενδιαφέρονται να εφαρμόσουν την πρακτική των ανεξάρτητων εργασιών

Με βάση το σχέδιο εφαρμογής, που εκπονήθηκε από τον σχολικό διευθυντή και την επταμελή επιτροπή και τις αποφάσεις που ελήφθησαν στην ολομέλεια του συλλόγου διδασκόντων, άρχισαν σταδιακά να ενσωματώνονται στη διδακτική πράξη οι ανεξάρτητες εργασίες από διάφορους καθηγητές. Αρχικά, ένα μέρος των εκπαιδευτικών δυσκολεύτηκε καθώς οι συγκεκριμένοι καθηγητές δεν είχαν τις κατάλληλες γνώσεις και την εμπειρία με αποτέλεσμα να εμμένουν στις καθιερωμένες διδακτικές πρακτικές. Επιπλέον, πολλοί από αυτούς είχαν την αίσθηση ότι οι γνώσεις και δεξιότητες που τους προσέφερε τόσο η ενδοσχολική όσο και η εξωτερική επιμόρφωση απαιτούν κάποιο χρονικό διάστημα για να αφομοιωθούν στον αναμενόμενο βαθμό. Σταδιακά και μέσα σε διάστημα τριών ετών οι εκπαιδευτικοί της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας, σε ποσοστό 65% περίπου, έχουν αξιοποιήσει τις ανεξάρτητες εργασίες στην διδακτική διαδικασία. Συνάμα, η συνεργασία των εκπαιδευτικών μέσα από τις ομάδες εργασίας, την αλληλοπαρατήρηση και τη συμβουλευτική αλληλεπίδραση διαμόρφωσαν ένα «ανοικτό» κλίμα αισιοδοξίας και φιλομάθειας.

Οι μαθητές συμμετέχουν όλο και περισσότερο στην υλοποίηση ανεξάρτητων εργασιών καθώς αναγνώρισαν έναν εναλλακτικό και πιο βιωματικό τρόπο μάθησης, που τους εμπλέκει στην έρευνα, τον πειραματισμό και τη συμπαγή γνώση ενώ έχουν μειωθεί οι απουσίες τους στο σχολείο και παρατηρείται σημαντική αύξηση των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Παράλληλα, υπάρχει μεγαλύτερη γονεϊκή παρουσία και συμμετοχή σε διάφορες δράσεις του σχολείου και με τις ενέργειες του διευθυντή έχει προκύψει συνεργασία και με άλλες σχολικές μονάδες για ανάδραση. Επιπρόσθετα, αξιοποιούνται δωρεές από την εκκλησία και τον Δήμο αλλά και το συμβουλευτικό έργο ειδικών και επαγγελματιών κοινωνικών φορέων, επιστημονικών οργανώσεων και ΜΚΟ.

Αποτελέσματα - Ερμηνεία

Από την παρούσα μελέτη προκύπτει ότι η σχολική μονάδα έχει προβεί σε μία λειτουργική διαδικασία λήψης απόφασης αξιοποιώντας την ανάλυση SWOT. Ο συγκεκριμένος σχολικός ηγέτης συγκροτεί ομάδα επιμορφωμένων και έμπειρων εκπαιδευτικών αναφορικά με το ζήτημα προκειμένου να διερευνήσει τα δυνατά και

αδύνατα σημεία της σχολικής μονάδας απέναντι σε αυτό. Συλλέγει πληροφορίες και δεδομένα που τον βοηθούν να ορίσει το συγκεκριμένο θέμα που απασχολεί τη σχολική μονάδα, δηλαδή, η αξιοποίηση των ανεξάρτητων εργασιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μέσα από την ανάλυση SWOT προκύπτουν τα δυνατά σημεία του σχολείου, όπως οι υπάρχοντες επιμορφωμένοι εκπαιδευτικοί καθώς και αυτοί που επιθυμούν να επιμορφωθούν και το γεγονός ότι με την αξιοποίηση των ανεξάρτητων εργασιών οι μαθητές θα μπορούσαν να κατανοήσουν καλύτερα, βιωματικά και σε μεγαλύτερο βάθος την ίδια διδακτέα ύλη, να γενικεύσουν και να οδηγηθούν στη σταθερή γνώση. Η ανάδειξη αυτών των δεδομένων οδήγησε το διευθυντικό στέλεχος και την επταμελή ομάδα σε αποφάσεις όπως καλλιέργεια κλίματος και κουλτούρας συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών, τροποποίηση του ωρολόγιου προγράμματος προκειμένου να υπάρξει ενδοσχολική επιμόρφωση μέσω των συναδέλφων – επιμορφωτών αλλά και εξωτερική μέσω των συμβούλων εκπαίδευσης και των δομών.

Η διαδικασία λήψης απόφασης μέσα από την ανάλυση SWOT φέρνει στην επιφάνεια και τις αδύνατες πτυχές του σχολικού οργανισμού. Έτσι, προκύπτει ότι μέρος των εκπαιδευτικών της συγκεκριμένης σχολικής μονάδας χρειάζονται επιμόρφωση σχετικά με τη χρήση των ανεξάρτητων εργασιών στη διδασκαλία. Αδύνατο σημείο του σχολείου αυτού, επίσης, αποτελεί και η άρνηση μελών του συλλόγου διδασκόντων να επιμορφωθούν καθώς είναι συνηθισμένοι στους παραδοσιακούς τρόπους διδακτικής πρακτικής, όπως είναι η πιστή χρήση των σχολικών εγχειριδίων, αλλά και, εκτενέστερα, ο δισταγμός απέναντι στην εκπαιδευτική αλλαγή και την καινοτομία. Με βάση αυτές τις πληροφορίες ο σχολικός διευθυντής μαζί με την επταμελή ομάδα προβαίνουν σε εναλλακτικές λύσεις, όπως ενδοσχολική και εξωσχολική επιμόρφωση, διαμόρφωση οράματος για την αλλαγή και επίτευξη αμοιβαίων στόχων, συγκρότηση ομάδας υποστήριξης, δημιουργία κοινοτήτων πρακτικής, ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών στις δυσκολίες τους, αλληλοπαρατήρηση εκπαιδευτικών για αναστοχασμό.

Η ανάλυση SWOT αναδεικνύει και τις ευκαιρίες, τους εξωγενείς εκείνους παράγοντες, οι οποίοι θα μπορούσαν να ενισχύσουν τη σχολική αυτή μονάδα να επιτύχει την αποστολή της ως προς το θέμα της υιοθέτησης των ανεξάρτητων εργασιών στο μάθημα. Κατ’ αυτόν τον τρόπο, προκύπτει η διερεύνηση και η συνεργασία του συγκεκριμένου σχολείου με άλλα σχολεία καθώς και το «άνοιγμα» του σχολικού οργανισμού στην ευρύτερη κοινότητα. Ταυτόχρονα, προέκυψαν και οι απειλές, όπως πιθανοί νομοθετικοί περιορισμοί και δυσκολίες κρατικής χρηματοδότησης.

Συμπεράσματα – Προτάσεις

Οι σύγχρονες εκπαιδευτικές προκλήσεις έχουν καταστήσει σαφή και αναγκαία την αναβάθμιση του σχολικού οργανισμού. Αναντίρρητα, λοιπόν, η λήψη αποφάσεων στο σχολείο είναι καθοριστική για τον προσδιορισμό της κατεύθυνσης και της αποτελεσματικής λειτουργίας του. Η διεξοδική γνώση των χαρακτηριστικών της σχολικής μονάδας, των δυνατοτήτων που αυτή διαθέτει αλλά και των αδύνατων σημείων της σε συνδυασμό με την εκμετάλλευση των ευκαιριών και την επίγνωση των απειλών που προκύπτουν από το εξωτερικό περιβάλλον μπορούν να ευνοήσουν την αποστολή και την εκπλήρωση των προσδοκιών της.

Η διαδικασία λήψης απόφασης στον σχολικό οργανισμό οφείλει να στηρίζεται στην αυτονομία του προσωπικού και στο διαμοιρασμό της εξουσίας μέσα από την κατανομή καθηκόντων και αρμοδιοτήτων στα μέλη του συλλόγου διδασκόντων με βάση τα προσόντα και τις δεξιότητες που διαθέτουν (Γιάγκου & Θεοφιλίδης, 2012, Leithwood & Riehl, 2003). Η εύρυθμη και ομαλή λειτουργία της σχολικής μονάδας βασίζεται και στην ανάληψη ευθυνών από μέλη του προσωπικού αναφορικά με τον σχεδιασμό ενεργειών και την εκτέλεση δράσεων καθώς τα άτομα αυτά διαθέτουν την συγκρότηση, την γνώση και την εμπειρία για τα επιμέρους θέματα που λαμβάνονται αποφάσεις. Επιπλέον, η επαγγελματική

ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, κυρίως, μέσα από την ενδοσχολική επιμόρφωση και τον κοινό αναστοχασμό, καθώς και η άμεση και ενεργή εμπλοκή τους στη λήψη αποφάσεων συμβάλλουν δημιουργικά στην αναβάθμιση του σχολείου αφού υπάρχει πληθώρα εναλλακτικών βελτιωτικών προτάσεων, ηθική δέσμευση και παρώθηση, που προκύπτουν μέσα από επιμορφωτικές δράσεις, αμοιβαία ανάδραση και δημοκρατικές διαδικασίες.

Η επιμόρφωση των στελεχών της εκπαίδευσης με στόχο την επαγγελματική τους ανάπτυξη αποτελεί άμεση ανάγκη αφού η ενίσχυση των δεξιοτήτων των σχολικών διευθυντών σχετικά με την διαδικασία λήψης απόφασης εξασφαλίζουν την ομαλή και δημιουργική λειτουργία της σχολικής μονάδας. Επομένως, είναι απαραίτητος ο σχεδιασμός ενός προγράμματος επιμόρφωσης με βάση τις αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, το οποίο θα περιλαμβάνει επιμορφωτικές δραστηριότητες που αφορούν στο έργο των διευθυντών και την διαδικασία λήψης απόφασης. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο, το προτεινόμενο επιμορφωτικό πρόγραμμα καθώς και η θεσμοθέτηση προγραμμάτων ηγεσίας χρειάζεται να αποτελέσουν μέρος του ετήσιου προγραμματισμού των Περιφερειακών Διευθύνσεων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης.

Αναφορές

Antonio, D.M.S. (2008). Creating better schools through democratic school leadership. International Journal of Leadership in Education, 11(1), 43-62.

Bogler, R. & Somech, A. (2004). "Influence of teacher empowerment on teachers' organizational commitment, professional commitment and organizational citizenship behavior in schools", Teaching and teacher education, Vol. 20(3), pp. 277-289.

Gaziel, H. (2009). Teachers' empowerment and commitment at school-based and non-school-based sites. In J. Zajda& D. T. Gamage (Eds.), Decentralisation, school-based management, and quality. New York: Springer.

Koontz, H., & O'Donnell, C. (1980). Οργάνωση και Διοίκηση. Αθήνα: Παπαζήσης.

Leithwood, K. & Rielh, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia: Laboratory for students Success, Temple University.

Lin Y.J. (2014).Teacher Involvement in School Decision Making. Journal of Studies in Education, 4 (3), 50-58.

Olorunsola, E.O. & Olayemi A.O. (2011). Teacher's participation in decision making process in secondary schools in Ekiti State, Nigeria, International Journal of Education Administration and Policy Studies, Vol 3 (6), p. 78.

Turpin, S.M. & Marais, M.A. (2004). Decision-making: Theory and practice. ORiON, 20 (2), 143–160.

Williams, J.C.(1984) Effects of Group Interaction on Decision Making: An Analysis of Peter L.J and Hall (1969) The Peter Principle, Bantam Books Inc, New York.

Αθανασούλα-Ρέππα, Α. (2008). Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωσιακή συμπεριφορά. Αθήνα: Έλλην.

Βρασίδας, Χ. (2014). *Εισαγωγή στην ποιοτική έρευνα.* Εγκυρότητα, αξιοπιστία και γενίκευση, 74-80. Λευκωσία: CARDETT PRESS.

Γιάγκου, Γ., & Θεοφιλίδης, Χ. (2012). Η ανατομία ενός δημοτικού σχολείου μέσα από το φακό της κατανεμημένης ηγεσίας. Στο Ν. Τσαγγαρίδου, Κ. Μαύρου, Σ. Συμεωνίδου, Ε. Φτιάκα, Λ. Συμεού και Ι. Ηλία, Η κρίση και ο ρόλος της Παιδαγωγικής: Θεσμοί, αξίες, κοινωνία, Πρακτικά 12ου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου. Λευκωσία: Πανεπιστήμιο Κύπρου, 152-163.

Γόγολα, Α. & Κατσής, Α. (2019). *Ρόλοι και διαδικασίες λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικού οργανισμού: Διερεύνηση των απόψεων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Ν. Αργολίδας.* [υποστηρικτικό υλικό μεταπτυχιακού μαθήματος]. Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου. Εαρινό εξάμηνο 2018-2019. Πάφος.

Δεκλερής, Μ. (1989). Η Συστηματική Σχεδίαση της Δημόσιας Πολιτικής. Στο Διοίκηση Συστημάτων. Αθήνα-Κομοτηνή: Σάκκουλας.

Ζευγαρίδης, Σ. (1978). Οργάνωση και Διοίκηση. Τόμος Β. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Κατσαρός, Ι. (2008). Οργάνωση και Διοίκηση εκπαίδευσης. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book3.pdf 18. Κατσαρού, Ε., &Δεδούλη, Μ., (2008). Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ανακτήθηκεαπό http://www.pischools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf

Κουλιάφας, Μ. (2016). Διαδικασία λήψης απόφασης σε επίπεδο σχολικής μονάδας: η περίπτωση της αξιοποίησης των ΤΠΕ στη διδακτική πρακτική. Ανακτήθηκε από http://erkyna.gr/e_docs/periodiko/dimosieyseis/ekpaideytika/t10-09.pdf

Κουτούζης, Μ., (1999). Γενικές αρχές μάνατζμεντ, Τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων, τομ. Α΄, Γενικές αρχές μάνατζμεντ, Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτούζης,Μ.(2008). Αποτύπωση του τρόπου λειτουργίας των διοικητικών υπηρεσιών της εκπαίδευσης. Αθήνα: Κέντρο Εκπαιδευτικής Έρευνας. 24.

Πασιαρδής, Π. (2004). Προς ένα σύστημα αξιολόγησης του έργου του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Gutenberg.

Πασιαρδής, Π. (2014). Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμένους αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πετρίδου, Ε. (2000), «Πρόταση μιας πρότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας». Στο:Παπαναούμ, Ζ.(2000) (επιμ.), Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Πετρίδου, Ε. (2002),Διοίκηση ποιότητας στην εκπαίδευση.

Πετρίδου, Ε. (2011). Διοίκηση-Management: Μία εισαγωγική προσέγγιση. Θεσσαλονίκη 37.

Πράττου, Α. (2021). Λήψη Απόφασης στο Σχολικό Οργανισμό. Πρακτικά 17ου Webinar Εκπαιδευτικού Συνεδρίου – Επιστήμες της Εκπαίδευσης: Το σχολείο το σχεδιάζει η κοινωνία. Εκπαίδευση-Κατάρτιση και Ψηφιακή Σύγκλιση. Αθήνα, 22 – 23 Μαΐου 2021. Ένωση Ελλήνων Φυσικών.

Σαΐτης, Χ. (2007). Οργάνωση και Λειτουργία των Σχολικών Μονάδων. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Σαΐτη, Α., & Σαΐτης, Χ. (2012). Ο διευθυντής στο σύγχρονο σχολείο. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Τύπας, Γ., & Κατσαρός, Γ. (2003). Εισαγωγή στη Διοικητική Επιστήμη. Αθήνα: Gutenberg.

Διαδικτυακές Πηγές

http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/sidiropoulou-malama/sidiropoulou-malama-operation-making-decision-education.htm

http://www.scientific-journal-articles.org/greek/free-online-journals/education/education-articles/karagiannis-athanasios/teachers'-association-decision-making-process-karagiannis-athanasios.htm

https://cute766.info/swot-analysis-matrix/

The relationship of Transformational leadership and of passive / avoidance leadership with the outcome of leadership - The case of educators in Western Thessaly

Belias Dimitrios
Dept. of Business Administration, University of Thessaly, Greece
dbelias@pe.uth.gr

Rossidis Ioannis
Lecturer, PhD, University of the Peloponnese, Tripolis, Campus, Greece

Abstract
Leadership is one of the most important elements of management and this applies on school management. This paper examines the impact that transformation and passive/avoidance leadership styles have on the outcome of the work made from headmasters on primary education. For this reason, the authors have distributed a questionnaire to a sample made of 169 teachers from Western Thessaly. The outcome indicates that transformational leadership indeed has a positive impact on the outcome of the work made from the headmasters, while the passive-avoidance leadership has a negative impact.

Keywords: transformational leadership, passive – avoidance leadership, school, director, leadership, outcome of leadership

Introduction
Understandably, leadership is at the heart of the school unit's management, with the school principal acting first and foremost as the school's leader. According to Burns (1978), leadership is one of the most commonly observed but least understood phenomena on earth. From organizational management up to military, from parliamentary to political, from formal to informal organizations, from transactional to transformational leadership, the study of leadership continues to attract the interest of researchers (Brinia, 2010). Indeed, the concept of "leadership" occupies a central place among the various theories of management science, as well as in the day-to-day operation of modern organizations. It has been extensively studied and various definitions have been given by scholars in at least 7,500 studies (Bass ,1985). Boren et al (2017) report that a significant number of theorists and researchers have analyzed the meaning of leadership, recognizing the importance of leadership. According to Day et al. (2010), the literature on "leadership" is flooded with competing models, theories, principles and strategies, with the result that its content has not yet been clearly and commonly accepted. Although all this rich information provides a more complete picture of the concept of leadership, there is still no single, widely accepted definition of it (Witziers et al., 2003). Identifying the elements that distinguish leaders from non-leaders, as well as accurately identifying the content of the term "leadership" remains a difficult problem (Star, 2016; Harris & Chapman, 2002; Ingersoll, et al., 2018).

The paper will examine the passive leadership and whether it has a negative impact on outcome on the leader's performance. More precisely, the two key research questions are the following:

The transformational leadership style is positively associated with the outcome / results of the school leader

Leadership style "Passive / Avoidance" is negatively related to the outcome / effect of the school leader

It is important to state that the research concerns the teachers of primary schools in Western Thessaly, Greece.

Literature review

The concept of leadership

The members of a team are not accidentally influenced by the leadership as the process presupposes that the leader gives effective instructions and is active in his/her role to ensure the willingness of his associates to work diligently in order to have a climate of trust. The basic preconditions are to have a leader and specific team members. The purpose of the leader is to be able to meet the needs of his subordinates and to organize the work based on these needs. This means that the goals are achieved through the organization so that the needs of the team members are met. With this process, leadership is based on the leader's ability to perceive the fact that people have different motivations, depending on the situation, as they experience different situations, while the leader has the ability to inspire and inspire members of an organization and solves the problems that may arise, creating the climate that will motivate individuals (Ingersoll et al, 2017). A prerequisite for this process is that there are specific objectives. Achieving goals depends on both the individual and the leader. The individual is willing to work effectively with other people depending on the situation so that a team effort can be made so to achieve the best possible outcome for a school. Resolving these situations can help explore interpersonal relationships between executives and non-executives. Design - planning, organization and staffing (hr) must be complemented by the parallel guidance of individuals while at the same time there must be good communication and leadership skills. To take the lead, a person must understand the reasons that motivate the person. Individuals must feel satisfied by helping to achieve the goals of their department or business. This is the primary role that leadership plays as this process influences the thinking, emotions and attitudes and behaviors of the group of people who work. Thus, people voluntarily and willingly achieve the goals that result from sending the team with ambitions for progress and a better future (Diamond & Spillane, 2016; Diamond & Spillane, 2016; Bush et al, 2019; Van Knippenberg, 2017).

The school director/ headmaster as a Leader

Nowadays, researchers argue that organizations, which are in communication with the public, such as teachers with their parents, they do not differ significantly from the classical entrepreneurship as they have a special mission while addressing challenges to achieve their goals within the administration. A key issue that prevails in the teachers' circle is the fact that they have low performance, while many headmasters focus on the educational side of the operation of the school and not so much on the organizational function of the school. It is important to remind that most of the headmasters were teachers for many years; hence they act mostly as teachers rather as managers (Wahyuddin, 2017).

Based on recent literature, with regard to leadership issues, in educational institutions is now a clear distinction between managers who have bureaucratic conception and managers who are leaders. At the same time, the distinction between managerial duties and leadership can often become a deterrent to approaching leadership issues in an educational organization (Shahadan & Oliver, 2016).

Each educational organization (school) is a form of an organization, which serves specific purposes that aim to achieve a specific result. In order to achieve a specific result, various factors must be taken into account that contribute to the realization of the goals that a school unit has. The specific rates is the person, the means itself and the classroom, in which the work is done, place that must be appropriate so that the results are positive. The main

person for the leadership role is the Principal of the school unit. The principal must act as the person who brings the development and implementation of the educational policies that are adapted to the needs of the society while at the same time he must function as the administrator of the educational policy. In this form of educational policy, which is implemented, its leadership skills can be used to make the school unit work smoothly in the context of changes and upgrading of society (Bush et al, 2019; Saiti, 2012; Griffin, 2009; Barling & Frone, 2017; Sukandar, 2018; Levine, 2005).

Factors that facilitate or complicate the work of the Director-Leader

Once the dimension of the school principal as a leader has been examined, the factors that lead to an effective principal will then be examined.

In the aforementioned theoretical section, we analyzed the characteristics that should govern a successful leader of a school unit. What, however, factors affect positively or negatively the head of the school? The main factors are the following:

1. Culture and the workplace-classroom climate. These factors are key to how a Manager should be managing as they can work either positively or inhibitory (Griffin, 2009).

2. The personality. According to Bush et al (2019) the communication skills of the Director such as flexibility and persuasion are important for managing change and achieving specific goals.

3. The environment. The environment can significantly affect the work that a leader has undertaken, as economic and social elements play a particularly important role in the exercise of his role.

4. The teams. In schools like all other organizations success concerning the work of the director related to his / her ability to manage relationships with groups of school. Thus, he has to manage his relationship with the groups of teachers as well as the parents' association, which greatly affects his/her output (Salvioni & Cassano, 2017; Belias et al 2015); Belias & Koustelios 2015).

Methodology

For the evaluation of the effectiveness of managers in the leadership field was used multivariate Questionnaire Leadership (Multifactor Leadership Questionnaire) (MLQ-5X), which, as mentioned its creators (Avolio & Bass, 2004), measuring the full extent of the lead style. Specifically: a) Transformational, b) Interactive, c) Passive-avoidance Leadership Style. In addition, the tool examines the outcome of leadership: a) Greater effort, b) Efficiency, c) Pleasure from leadership. The MLQ-5X can be used as a useful tool for staff recruitment, development and guidance, as well as consulting, as well as for employee promotion. MLQ-5X publishers point out that the questionnaire represents an attempt to gather as much information as possible about leadership behaviors, from avoidance to idealized leadership, and also differentiates the effective from the ineffective leaders. The MLQ-5X focuses on the individual behaviors and characteristics of leaders, which are evaluated by their associates regardless of the level of hierarchy in which they are in relation to the evaluated leaders. The questionnaire calculates the leadership behaviors that motivate the partners to achieve the expected organizational results. The MLQ (5X-Short) includes forty-five data-questions and is intended to examine and research the preparation of reports for the leader himself. Of these, thirty-six figures relate to the nine leading factors, while the remaining nine account for the leadership outcome.

Leadership Questionnaire

For the evaluation of style but and the effectiveness of thetstyle of leadership, the authors used the Multi factor Leadership Questionnaire (MLQ-5X) (Aviolo & Bass, 2004). The questionnaire that measures the three different leadership styles:

a) Transformative

b) Interactive
c) Passive / To Avoid

This questionnaire also measures the outcome of the leadership:
a) Greater Effort
b) Efficiency
c) Satisfaction

The M.L.Q. (5 X - Short) consists of 45 questions through which the leadership style is evaluated. 36 of the 45 questions refer to 9 leadership factors while the remaining 9 evaluate their outcome leadership style. The 45 questions together with the variables they represent are presented in Table 1. The variables are graded in five-point climates with grades from 0 (not at all) to 4 (usually, if not always).

Table 1

Variable	Questions
Idealized Influence (Attributed) total / 4	10,18,21,25
Idealized Influence (Behavior) total / 4	6,14,23,34
Inspirational Motivation total / 4	9,13,26,36
Intellectual Stimulation total / 4	2,8,30,32
Individual Consideration total / 4	15,19,29,31
Contingent Reward total / 4	1,11,16,35
Management - by Exception (Active) total / 4	4,22,24,27
Management - by Exception (Passive) total / 4	3,12,17,20
Laissez - Faire Leadership total / 4	5,7,28,33
Extra Effort total / 3	39,42,44
Effectiveness total / 4	37,40,43,45
Total Satisfaction / 2	38.41

From the present sample of teachers (N = 170) 56.5% were women, and 43.5% were men. 59% of respondents had more than 20 years of teaching experience and 20% had 16 to 20 years of teaching experience. 55% of the sample were over 50 years old, and 30% were between 41 and 50 years old. 81% of respondents were married, and 89% served as permanent teachers.

The years in the specific school unit varied, with 29% having up to 2 years of service, 18% having 3 to 5 years of service, 23% having 6 to 10 years of service and 25% having 11 to 20 years of service. service in that school unit. 5% had more than 20 years of service in that school unit. 84% of the sample had graduated from a higher education institution, and 14% had a master's degree. The main role of 88% of the sample in school was teaching, while 12% had a leading role.

Results and analysis

Leadership style

For the leadership style, the data were considered appropriate for integration into factor analysis, with the Kaiser-Meyer-Olkin index equal to <u>*KMO = 0.9*</u> > 0.7, and the Bartlett index being statistically significant (<u>$x^2 = 4016, 9, df = 630, p < 0.0005$</u>). The initial factor analysis model revealed 7 factors, which accounted for 67.6% of the observed variation in leadership style questions. However, observing the Scree diagram on the next page, the optimal number of factors is presented to be the two (2) factors. This conclusion is justified as follows: after the first two factors, which show a clear difference from the rest of the data, the subsequent factors are aligned on the horizontal axis. Of the 7 primary factors, four (4) were excluded from the analysis, as each of them included only two questions. Specifically, Factor 7 was removed because it consisted of 2 questions, Questions

13 (with 0.5 charge) and 14 (with 0.58 charge). Factor 6 was removed because it consisted of 2 Questions 2 (0.43) and 25 (0.72). Factor 5 was removed because it consisted of 2 Questions 4 (0.68) and 6 (0.81), and Factor 3 was removed because it also consisted of only 2 questions, Questions 19 (0.78) and 29 (0, 81). After the above procedure, the model consisted of 3 Factors. In addition, two questions were excluded because they showed high loads> 0.4 in more than one factor. Specifically, Question 22 was excluded because it showed a high charge in both Factor 1 (0.57) and Factor 3 (0.56). Question 23 was also excluded from the analysis, as it showed high charge simultaneously in Factor 2 (0.41) and Factor 4 (0.58). Based on these deductions, Factor 4 was excluded, as only two high-charge questions remained in this factor, Questions 24 (0.69) and 27 (0.59). b The final solution of the factor analysis included 2 Factors, which contained 27 of the 36 individual leadership style questions, and which accounted for 62.03% of the observed data variation.

Factor 1 was called "Transforming leadership style throughput extraordinary rewards" and consisted of 19 questions. 15 of these 19 questions came from the initially given 5 dimensions of transformational leadership style (Questions 2, 8, 9, 10, 13, 14, 15, 18, 21, 26, 26, 30, 31, 32, 32, 34, 36). In particular, it included all the questions of the initially given individual dimensions of transformational leadership style, inspirational motivation and mental arousal, as well as most questions of the remaining individual dimensions, idealized influence (characteristics and behaviors) and personalized interest. The remaining four questions were ruling initially the given dimension of expedient leadership style, namely temporary flat rewards exception (question 1, 11, 16, 35).\ These questions were very high and acceptable reliability α = 0.96. The charges of 19 questions in this factor ranged from 0.55 to 0.88. Based on the acceptable level of reliability of these queries, calculated the dimension of "transformational leadership style with throughput extraordinary rewards." The average dimension was M.O. = 2.87, a value that indicates behaviors that the immediate supervisor performed " ***quite often*** ".

Factor 2 was named "Passive / Avoidance Leadership Style" and included all the questions of the initially given two-dimensional passive / avoidance leadership style, integrated into one dimension. These 8 questions had high and acceptable reliability α = 0.89. The charges of the 8 queries in this factor ranged from 0.66 to 0.84. The mean of the "Passive / Avoidance Leadership Style" dimension calculated was M.O. = 1.18, which shows passive or avoidance behaviors in which the immediate supervisor indulged " ***once in a while*** ".

It is worth mentioning that, when the number of factors to be extracted was predetermined to 9 (forced extraction), the final solution of the factor structure remained the same, with two (2) final factors. In detail, Factors 8 and 9 were removed because they consisted of only 1 question each (Factor 8, Question 22, charge 0.76, and Factor 9, Question 17, charge 0.56). In addition, four factors were excluded from the factual solution because they contained only two questions each [Fact 3, Questions 19 (0.79) and 29 (0.8), Factor 5, Questions 4 (0.67) and 6 (0.81), Factor 6, Questions 2 (0.57) and 25 (0.66), Factor 7, Questions 13 (0.56) and 14 (0.61)]. Finally, Question 23 was removed after presenting a high charge on two factors, Factors 2 (0.57) and 4 (0.45), and the consequence of this subtraction was the exception of Factor 4, which was left with two high-charge questions. - Questions 24 (0.71) and 27 (0.62).

Examination of research questions and hypotheses

Then the research questions are answered and the relevant research hypotheses are examined. In order to examine the research cases, a check of Shapiro-Wilk data normality was performed. The results, suggest that the data do not follow the normal distribution (p <0.0005). Since the above dimensions do not follow the normal distribution, non-parametric tests were selected to answer the research hypotheses. Specifically, Spearman Rho correlations were made for cases H3.1 and H3.2. For the H4.1 and H4.2 research cases, independent Mann-Whitney samples (for bisexual

independent sex variables such as sex) were tested, as well as Kruskal-Wallis independent sample tests (for independent variables with more than two response categories).

In the ***first*** research question, “***What is the dominant leadership style of the educational units under study?*** "As we saw earlier leadership style" Transformers throughput extraordinary rewards "had an average M = 2.87 (" very often "), while" passive / avoidance"leadership style had average Average = 1.18 ("once in a while"). Thus the transformational leadership behaviors throughput extraordinary rewards were the dominant / dominant leadership style of the studied educational units. The difference between the averages of the two leadership styles were indeed statistically significant (relevant control samples Wilcoxon signed ranks test, *Z = -10,154, p <0,0005*).

In the ***second*** research question, “***What is the outcome / outcome of leadership style?*** ", As we saw earlier, the factor" outcome / result of the leadership style of the immediate superior "had an average MO = 3.08, which indicates a high score (" quite often ") for the result of the leadership style, in whatever, in terms of effort, efficiency and satisfaction with leadership style.

In research question ***third*** " ***What is the relationship between leadership styles and outcomes / results of leadership style of study in educational units?*** ", Two investigative cases were filed. In the research hypothesis ***H3.1***, " ***The leadership style 'Transformers throughput extraordinary rewards' positively associated with the outcome / results of leadership style***," took control correlation Spearman's Rho. The result is shown in There was a statistically significant and very high positive correlation between the transforming leadership style throughput exceptional rewards and outcome / the result of leadership style (*rho = 0.91, p <0.0005*). As a result, the H3.1 case is confirmed and the case is dismissed.

In the ***H3.2*** case ***study***, ' ***Leadership style' passive / avoidable 'is negatively related to outcome / leadership style outcome*** ", Spearman's Rho correlation test showed that there was a statistically significant and low negative relationship between passive / avoidance leadership style and the outcome / effect of leadership style (*rho = –0.18, p = 0.022*). As a result, the H3.2 case is confirmed and the null hypothesis rejected.

In the ***fourth*** research question, “***What is the impact of demographic characteristics on leadership style and the outcome / outcome of leadership style?*** "Two more investigations have been launched.

In Case ***H4.1*** ' ***demographic characteristics are a differentiating factor of leadership style*** ", the control of independent samples Mann-Whitney showed that gender did not affect significantly statistically leadership style (transformer throughput exceptional rewards U leadership style = 3715.5, p = 0.36, passive / avoidance leadership style U = 3374.5, p = 0.58). Control independent samples Kruskal-Wallis showed that the teaching experience affect significantly the transforming leadership style throughput exceptional rewards (*H = 9,8, df = 4, p = 0.044*), but not passive / avoidance leadership style (H = 2.44, df = 4, p = 0.656).

Further, the control of independent samples Kruskal-Wallis showed that age significantly reducing effect, although slightly, in transforming leadership style throughput exceptional rewards (*H = 7.87, df = 3, p = 0.049*), but not to passive / avoidance leadership style (H = 4.02, df = 3, p = 0.259). The family status did not affect leadership style, or the transforming leadership style throughput exceptional rewards (Kruskal-Wallis H = 0,4, df = 2, p = 0.82), or passive / avoidance leadership style (H = 0.89, df = 2, p = 0.64).

In addition, the Mann-Whitney independent sample test showed that the service did not significantly statistically influence leadership style (transformative with performing exceptional leadership style rewards U = 1626, p = 0.063, passive, p6 / avoidance leadership style = 10 U = leadership style). 0.12). Checks Kruskal-Wallis showed also that the years in this school unit does not have affected the leadership style

(transformational leadership style with throughput extraordinary rewards H = 4,623, df = 4, p = 0,328, passive / avoidance leadership style H = 5,582, df = 4, p = 0.233).

Control independent samples Kruskal-Wallis showed that the educational level without reducing effect in transforming leadership style throughput exceptional rewards (H = 2,26, df = 2, p = 0.323), but exerted a statistically significant effect in the passive / avoidance style leadership (H = 7,811, df = 2, p = 0.02). Finally, the control of independent samples Mann-Whitney showed that the main role in the school have affected the transformer throughput extraordinary leadership style rewards (U = 845,5, p = 0,001), but not in the passive / avoidance leadership style to (U = 1574, p = 0.964).

Based on the above findings, four of the eight demographic data were factors that differentiated the leadership style of the immediate superior. As a result, the H4.1 case was accepted and the case was dismissed.

In ***H4.2***, " ***Demographic characteristics are a factor in differentiating leadership outcome / outcome,*** " the Mann-Whitney independent sample test showed that gender did not statistically significantly influence leadership style outcome (U = 3853.5, p = 0.34). Teaching experience had a statistically significant effect on the outcome / outcome of leadership (Kruskal-Wallis *H = 11.69, df = 4, p = 0.02*), while age did not have a statistically significant effect on the outcome of leadership style (Kruskal-Wallis H). = 6.75, df = 3, p = 0.08).

Furthermore, according to the Kruskal-Wallis independent sample test, marital status did not affect the outcome / outcome of leadership style (H = 1.22, df = 2, p = 0.54). Mann-Whitney's independent sample test showed that the service had a statistically significant effect on the outcome / outcome of leadership style (*U = 1781, p = 0.036*). The years in the specific school unit (Kruskal-Wallis H = 4,549, df = 4, p = 0,337) and the educational level (H = 0,51, df = 2, p = 0,775) did not affect the outcome / result of the leadership style of the immediate superior. Finally, the Mann-Whitney independent sample test showed that the main role in school (U = 1062, p = 0.017) had a statistically significant effect on the outcome / outcome of leadership style.

Based on the above, three of the eight demographic characteristics were indeed a factor in differentiating the outcome / outcome of the leadership style of the immediate supervisor of the sample members. The H4.2 case was therefore accepted and the zero case was dismissed.

Conclusions and recommendations

The paper was called to provide answers on two key research questions. More precisely. the research question “***What is the relationship between leadership style and the outcome / outcome of leadership style, of the educational units under study?***", Two investigative cases were filed. In the research hypothesis " ***The leadership style 'Transformers throughput extraordinary rewards' positively associated with the outcome / results of leadership style***," took control correlation Spearman ' s Rho. There was a statistically significant and very high positive correlation between the transforming leadership style throughput exceptional rewards and outcome / the result of leadership style (*rho = 0.91, p <0.0005*). As a result, the investigation is confirmed and the case is dismissed. In research hypothesis " ***The leadership style 'passive / to avoid" negatively associated with the outcome/the result of the leadership style*** ",the correlation control Spearman ' s Rho showed that there was a statistically significant and low negative relation between the passive / avoidance leadership style and the outcome / effect of leadership style (*rho = –0.18, p = 0.022*). As a result, the investigation is confirmed and the case is dismissed. Indeed, from what we can see, the transformational leadership is the one that allows the leader of a school to meet his or her aims. This is due to the fact that it is proven that a transformational leadership which provides a number of awards to the subordinates is expected to result in a positive outcome, as indicated by a number of researches (Berkovich & Eyal, 2019; MacNeil et al, 2018; Lan et al., 2019 and Adams et al,

2018) and this is what the leadership style of school headmasters must be. Nonetheless, in the case of the current paper, it has taken place in a sample made of teachers from W. Thessaly. This means that it is necessary, so to generalize the outcome of this paper, to expand the research population into a wider sample, so to generalize the results in the whole population of educators in Greece, but also to cross-check the results of this paper.

References

Adams, D., Shahrun, S., & Zainol, A. (2018). Transactional and transformational leadership: complementary or opposites? *Mastering Theories of Educational Leadership and Management*, 107-114.

Barling, J., & Frone, M. R. (2017). If only my leader would just do something! Passive leadership undermines employee well-being through role stressors and psychological resource depletion. *Stress and Health, 33*(3), 211-222.

Bass, B. M., & Avolio, B. J. (2004). *Multifactor Leadership Questionnaire: MLQ; manual and sampler set.* Mind Garden.

Bass, B.M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: New Press.

Belias, D. Rossidis, I., Papademetriou C. & Mantas, C. (2021) Job Satisfaction as Affected by Types of Leadership: A Case Study of Greek Tourism Sector. *Journal of Quality Assurance in Hospitality & Tourism* (article in press).

Belias, D., Gkolia, A., Koustelios, A., & Varsanis, K. (2015). Leadership style and personal characteristics of Greek banking employees. *Journal of Management Research, 15*(3), 156-164.

Belias, D., & Koustelios, A. (2015). Leadership style, job satisfaction and organizational culture in the Greek banking organization. *Journal of Management Research, 15*(2), 101-110.

Berkovich, I., & Eyal, O. (2019). Transformational leadership, transactional leadership, and moral reasoning. *Leadership and Policy in Schools*, 1-18.

Boren, D. M., Hallam, P. R., Ray, N. C., Gill, C. L., & Li, K. (2017). Examining effective principal professional development through a university-district sponsored principal's academy. *Educational Practice and Theory, 39*(2), 87-106.

Brinia, V. (2011). Male educational leadership in Greek primary schools. *International Journal of Educational Management, 25*(2), 164-185.

Burns, J.M. (1978). Leadership. New York: Harper and Row.

Bush, T., Bell, L., & Middlewood, D. (2019). *Principles of Educational Leadership & Management*. NY: SAGE Publications Limited.

Day, C., Harris, A., Hadfield, M., Tolley, H. & Beresford, J. (2010). *Leading schools in times of change*. Buckingham: Open University Press.

Diamond, J. B., & Spillane, J. P. (2016). School leadership and management from a distributed perspective: A 2016 retrospective and prospective. *Management in Education, 30*(4), 147-154.

Griffin, R. (2009) *Management*, 9th NJ: Houghton Mifflin

Hallinger, P. & Ronald, H. (2004). Understanding the contribution of leadership to school improvement. In M. Wallace & L. Poulson (Eds*). Learning to read critically in educational leadership and management* (pp. 215-235). London: Sage.

Ingersoll, R. M., Sirinides, P., & Dougherty, P. (2017). School Leadership, Teachers' Roles in School Decision-making, and Student Achievement. Working Paper. WP# 2017-2. *Consortium for Policy Research in Education*.

Ingersoll, R. M., Sirinides, P., & Dougherty, P. (2018). Leadership Matters: Teachers' Roles in School Decision Making and School Performance. *American Educator, 42*(1), 13.

Lan, T. S., Chang, I., Ma, T. C., Zhang, L. P., & Chuang, K. C. (2019). Influences of transformational leadership, transactional leadership, and patriarchal leadership on job satisfaction of cram school faculty members. *Sustainability, 11*(12), 3465.

Levine, A (2005). *Educating School Leaders*. New York: The Education School Project

MacNeill, N., Silcox, S., & Boyd, R. (2018). Transformational and Transactional Leadership: a false dichotomy of leadership in schools. *Education today, 18*(1), 10-12.

Pashiardis, P. & Brauckmann, S. (2009). Professional development needs of school principals. *Commonwealth Education Partnerships,* 120-124.

Saiti, A. (2012). Leadership and quality management: An analysis of three key features of the Greek education system. *Quality Assurance in Education, 20*(2), 110 - 138.

Salvioni, D., & Cassano, R. (2017). School governance, accountability and performance management. Accountability and Performance Management (April 20, 2017). *International Journal of Financial Research, 8*(2).1-9.

Shahadan, A., & Oliver, R. (2016). Elementary school leaders perceptions of their roles in managing school curriculum: A case study. *Educational Research and Reviews, 11*(18), 1785-1789.

Starr, K. (2016). Small rural school leadership: Creating opportunity through collaboration. *School leadership in diverse contexts*, 43-56.

Sukandar, A. (2018). The Role of Leadership and Motivation of School Headmaster in Improving Teacher Performance. *International Journal of Nusantara Islam, 6*(2), 182-190.

Van Knippenberg, D. (2017). Team leadership. *The Wiley-Blackwell handbook of the psychology of team working and collaborative processes*, 345-368.

Wahyuddin, W. (2017). Headmaster Leadership and Teacher Competence in Increasing Student Achievement in School. *International Educational Studies, 10*(3), 215-226.

Witziers, B., Bosker, R.J., and Krüger, M.L. (2003). Educational leadership and student achievement: the elusive search for an association. *Educational Administration Quarterly, 39*(3), 398-425.

Από τη θεώρηση της γενετικής θεωρίας ή θεωρίας των χαρακτηριστικών της ηγεσίας στην ανθρωποκεντρική προσέγγιση της μετασχηματιστικής ηγεσίας

Πούρικας Χρήστος
Εκπαιδευτικός, Διευθυντής 1ου ΕΚ Ελασσόνας,
MSc Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων
chrispourikas@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη αναλύονται οι -διαχρονικά- βασικές θεωρητικές προσεγγίσεις της σχολικής ηγεσίας. Από τις θεωρίες που είναι σχετικές με τα χαρακτηριστικά του ηγέτη, τις θεωρίες που είναι σχετικές με τη συμπεριφορά του ηγέτη (η θεωρία της διοικητικής σχάρας των Blake – Mouton και η θεωρία Χ και Ψ), τις θεωρίες της εξάρτησης στις οποίες το περιβάλλον λειτουργεί ως παράγοντας προσδιορισμού του ηγέτη (Fiedler, Tannenbaum and Schidt, Vroom - Yetton, θεωρία στόχων, θεωρία κύκλου ζωής) έως, φυσικά, τις σύγχρονες θεωρίες της συναλλακτικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας. Μέχρι τις αρχές της δεκαετίας του 1980 οι διάφορες μορφές ηγεσίας των οργανισμών εστίαζαν σε συγκεκριμένους στόχους, κυρίως οικονομικούς. Το όραμα του ηγέτη, οι αξίες, τα συναισθήματα και ο ίδιος ο άνθρωπος δεν είχαν καμία σημασία (Bass, 1985). Από την άλλη μεριά η μετασχηματιστική ηγεσία παρουσιάζει μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση της ηγεσίας. Στόχος της είναι η βαθιά αλλαγή των ίδιων των ηγετών, αλλά και των οργανισμών στους οποίους ηγούνται.

Λέξεις κλειδιά: μοντέλα ηγεσίας, θεωρίες ηγεσίας, μετασχηματιστική ηγεσία

Εισαγωγή

Η άρτια και ποιοτική σχολική διοίκηση και ηγεσία αναβαθμίζει, ενισχύει και βελτιώνει τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς με άμεσο αντίκτυπο στην ποιότητα στην διδασκαλία και στη μάθηση των παιδιών. Οι μορφές ηγεσίας στις αρχές της δεκαετίας του 1980 εστίαζαν σε συγκεκριμένους στόχους, κυρίως οικονομικούς. Εστίαζαν στην παραγωγικότητα και στην αποτελεσματικότητα, στη στεγνή σχέση υφισταμένων – ηγέτη δίνοντας βάση σε μέτρα απόδοσης και σε «υποθέσεις οικονομικού κόστους-οφέλους». Το όραμα του ηγέτη, οι αξίες, τα συναισθήματα και ο ίδιος ο άνθρωπος δεν είχαν καμία σημασία (Bass, 1985). Το γεγονός αυτό, όμως, άλλαξε με την έλευση του έργου των Burns (1978) και Bass (1985), όταν αυτοί πρώτοι ανέφεραν την ανάγκη να διερευνηθούν νεότερα στυλ ηγεσίας όπως το χαρισματικό, μετασχηματιστικό και οραματιστικό μοντέλο. Διάφορες έρευνες, σχετικά πρόσφατες, συνοψίζουν τα διαχρονικά δημοφιλέστερα μοντέλα ηγεσίας στον ακαδημαϊκό τομέα, τα οποία έχουν υπάρξει αντικείμενο μελέτης και εφαρμογής εδώ και αρκετές δεκαετίες σε διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα (Kyriakou et al., 2012; Van Wart, 2017; Μαγουλιανίτης, 2011). Στην παρούσα μελέτη αναλύονται συνοπτικά τα πλέον σημαντικά από αυτά.

Η θεώρηση των χαρακτηριστικών της ηγεσίας

Η γενετική θεωρία - η θεωρία των ατομικών χαρακτηριστικών

Το μοντέλο αυτό δημιούργησε αρκετά στερεότυπα σε διάφορες χρονικές περιόδους και δομές. Υιοθετούνταν από τα αρχαία χρόνια, όπως ίσχυε για παράδειγμα επί αριστοκρατίας, αλλά και πιο πρόσφατα σε περιπτώσεις βασιλείας. Σύμφωνα με αυτό, οι ικανότητες ενός ηγέτη είναι κληρονομικές. Η κληρονομικότητα ευθύνεται για τα ηγετικά χαρακτηριστικά και την ανάπτυξη της συμπεριφοράς του ηγέτη σε όλα τα επίπεδα. Σχετικά με τη θεωρία των ατομικών χαρακτηριστικών ο Stogdill τις δεκαετίες 1940-1950 ανέλυσε τα χαρακτηριστικά αυτά και ισχυρίστηκε ότι σχετίζονται με την ηλικία, το βάρος, την εξωτερική εμφάνιση, την

καταγωγή του ηγέτη, το κοινωνικό υπόβαθρο, την ευφυΐα, τη δυνατότητα επιβολής, τη ρητορική και την ευγένεια (Stogdill, 1963). Όμως, δεν κατάφερε να ξεχωρίσει ένα ολοκληρωμένο σύνολο χαρακτηριστικών που να διαχωρίζει τις ηγετικές προσωπικότητες. Σε πιο πρόσφατες έρευνες (Stogdill, 1981; Yukl, 2002) η θεωρία αυτή χρησιμοποιήθηκε από τους ερευνητές, οι οποίοι έδωσαν έμφαση πλέον στη σχέση ανάμεσα στα προσωπικά γνωρίσματα και στην αποτελεσματικότητα των ηγετών. Το ζητούμενο πλέον δεν ήταν το ποιος θα γίνει ηγέτης, αλλά το ποιος θα είναι πιο αποτελεσματικός (Hoy & Miskel, 2005). Η θεωρία δεν μπόρεσε ποτέ να εξηγήσει τι κάνει ο ηγέτης κατά την εκτέλεση των καθηκόντων του, ούτε και να ερμηνεύσει την αποτελεσματική ηγεσία μέσα από μια ατελείωτη λίστα από ηγετικά γνωρίσματα (Μιχόπουλος, 1998).

Η θεώρηση της συμπεριφοράς

Τη δεκαετία το 1960 έκανε την εμφάνισή της η μελέτη της συμπεριφοράς του ηγέτη. Η προσέγγιση αυτή θεωρεί ότι ο ηγέτης χαρακτηρίζεται από ένα σύνολο μορφών συμπεριφοράς, οι οποίες αναπτύσσονται σε διάφορες καταστάσεις. Οι ερευνητές θεώρησαν ότι οι συμπεριφορές αυτές μπορούν να μελετηθούν, ώστε να διδαχθούν και να καταστήσουν την ηγεσία πιο αποτελεσματική. Οι πιο κλασικές από αυτές είναι η θεωρία Χ και Ψ (1960) και η θεωρία της διοικητικής σχάρας (1965).

Η διοικητική σχάρα των Blake και Mouton (managerial grid)

Οι Blake και Mouton (1964) προτείνουν το λεγόμενο διοικητικό πλέγμα. Σε αυτό ένας ηγέτης τείνει να δίνει μεγαλύτερη έμφαση είτε στο έργο είτε στους υφισταμένους του. Αναλόγως το επίπεδο ενδιαφέροντος που εκδηλώνει και προς τα που αυτό κλίνει, εφαρμόζονται πέντε στυλ ηγεσίας: Το πρώτο στυλ ηγεσίας είναι ο κατηγορηματικός ηγέτης που τον ενδιαφέρει η παραγωγή, ελέγχει, διατάζει, ασκεί διοίκηση καθηκόντων. Το δεύτερο στυλ ηγεσίας είναι ο οικείος ηγέτης που ενδιαφέρεται για τους ανθρώπους. Είναι αυτός που δημιουργεί συναδελφική διοίκηση. Θέλει να αρέσει, να εγκωμιάζει και αποφεύγει τις συγκρούσεις. Το τρίτο στυλ ηγεσίας είναι ο διαχειριστικός, ευσυνείδητος, σταθερός, καθόλου νεωτεριστής που δείχνει μέτριο ενδιαφέρον για τις ηγετικές διαστάσεις. Το τέταρτο στυλ ηγεσίας που εμφανίζεται στη διοικητική σχάρα είναι αυτό του ηγέτη που έχει υιοθετήσει παθητική συμπεριφορά και αντιστέκεται στους νεωτερισμούς. Το πέμπτο και τελευταίο στυλ ηγεσίας είναι αυτό του παρακινητικού ηγέτη που ενδιαφέρεται για το έργο και τους εργαζόμενους. Ο ηγέτης αυτός μεταβιβάζει αρμοδιότητες, λαμβάνει αποφάσεις, ασκεί δημοκρατική διοίκηση.

Η θεωρία των Χ και Ψ

Ο ψυχολόγος Douglas McGregor (1960), ταξινόμησε τους ηγέτες σε δύο κατηγορίες:

- Στους οπαδούς του μοντέλου Χ, που θεωρούν ότι οι υφιστάμενοι δεν επιθυμούν να εργάζονται, λειτουργούν μονάχα υπό πίεση και φοβούνται τις ευθύνες και τα πολλά καθήκοντα. Ο ηγέτης ακολουθεί και εφαρμόζει σε αυτή την περίπτωση μόνος του τις αποφάσεις, τις επιβάλλει και δεν δέχεται αλλαγές ή υποδείξεις στο έργο του.
- Στους οπαδούς του μοντέλου Ψ, σύμφωνα με το οποίο οι ηγέτες θεωρούν ότι οι υφιστάμενοι επιθυμούν να εργάζονται, εκφράζουν τη δημιουργικότητά τους, παίρνουν πρωτοβουλίες αναλαμβάνουν ευθύνες και θα πρέπει να συμμετέχουν στη λήψη αποφάσεων. Ο ηγέτης που εφαρμόζει αυτή τη θεωρία επιδιώκει τη συμμετοχή και την ανάληψη πρωτοβουλιών από την πλευρά των υφισταμένων του, τους ενθαρρύνει και λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες και τις επιθυμίες τους.

Οι παραπάνω προσεγγίσεις έβαλαν στο επίκεντρο τη συμπεριφορά του ηγέτη, ωστόσο, δεν έλαβαν υπόψη ότι η ίδια συμπεριφορά δεν μπορεί να είναι απαράλλαχτη σε περίπτωση αλλαγής μιας πραγματικής κατάστασης. Επίσης, δεν έλαβαν υπόψη πως το ίδιο το περιβάλλον είναι αυτό που καθορίζει τη σωστή επιλογή και εφαρμογή της κατάλληλης συμπεριφοράς (Πασιαρδής, 2004).

Η θεώρηση της εξάρτησης – η ενδεχόμενη θεώρηση Ι

Σε αυτές τις θεωρίες η ηγετική αποτελεσματικότητα αυξάνεται όταν λαμβάνεται υπόψη το περιβάλλον. Θα πρέπει τα ηγετικά χαρακτηριστικά να συνδυάζονται με τις καταστάσεις για να επιτευχθεί το επιθυμητό αποτέλεσμα. Τα χαρακτηριστικά γνωρίσματα του ηγέτη δεν ταιριάζουν το ίδιο σε όλες τις καταστάσεις. Άρα, σύμφωνα με τη θεωρία θα πρέπει να αναζητούμε τον κατάλληλο άνθρωπο για την κατάλληλη θέση (Hoy & Miskel, 2005).

Η θεώρηση του Fiedler

Σύμφωνα με τη θεωρία του Fiedler (1967), η αποτελεσματικότητα του ηγέτη καθώς και η απόδοση της ομάδας εξαρτώνται από δύο συνιστώσες: Η πρώτη αφορά τη μορφή ηγεσίας με βάση είτε τον προσανατολισμό στους ανθρώπους και τις σχέσεις, είτε τον προσανατολισμό στο καθήκον. Η δεύτερη συνιστώσα αφορά τα χαρακτηριστικά της κατάστασης και προσδιορίζεται από τις σχέσεις του με τους υφισταμένους, το βαθμό εξουσίας του ηγέτη και, τέλος, από το πόσο δομημένο είναι το έργο που θα πρέπει να υλοποιηθεί. Έτσι, όταν η δυνατότητα ελέγχου είναι υψηλή, τότε το στυλ ηγεσίας θα πρέπει να είναι προσανατολισμένο στο καθήκον, ενώ, αντίθετα, όταν η δυνατότητα ελέγχου είναι ενδιάμεση, τότε προτείνεται ένα στυλ με προσανατολισμό στις ανθρώπινες σχέσεις. Η θεωρία έχει σημαντική αξία λόγω του ότι έστρεψε την προσοχή στη μελέτη κατάστασης και έχει χρησιμοποιηθεί σε έρευνες για την πρόβλεψη της αποτελεσματικότητας της ηγεσίας των διευθυντών στα σχολεία (Hoy & Miskel, 2005).

Η θεώρηση του συνεχούς της διοικητικής συμπεριφοράς των Tannenbaum και Schidt

Σύμφωνα με αυτή τη θεωρία, ανάμεσα στη δημοκρατική και στην αυταρχική ηγεσία υπάρχουν άλλοι τρόποι άσκησης της ηγεσίας. Όσο μετακινείται ο ηγέτης από την αυταρχική προς τη δημοκρατική συμπεριφορά, τόσο μειώνεται ο έλεγχος που ασκεί και αυξάνεται η αυτονομία των εργαζομένων. Οι ηγέτες θα πρέπει να λαμβάνουν τις αποφάσεις τους σύμφωνα με την προσωπικότητα των υφισταμένων, τις προσδοκίες των υφισταμένων, την ικανότητα των ομάδων να επιλύουν προβλήματα και τη διάθεση των υφισταμένων να αναλαμβάνουν ευθύνες (Tannenbaum & Schmidt, 1958).

Η θεώρηση της εξάρτησης – η ενδεχόμενη θεώρηση ΙΙ

Σε αυτές τις θεωρίες, η ηγεσία δεν είναι ένα σύνολο γνωρισμάτων της προσωπικότητας αλλά είναι ένα σύνολο ηγετικών συμπεριφορών και είναι άμεσα εξαρτημένη από την κατάσταση.

Το μοντέλο ηγεσίας των Vroom – Yetton (1973)

Η επιλογή του τύπου ηγεσίας στο μοντέλο αυτό γίνεται με βάση τη συμμετοχή των υφισταμένων στη λήψη απόφασης (Vroom & Yetton, 1973). Έτσι, έχουμε την Αυταρχική ηγεσία τύπου Ι, στην οποία ο ηγέτης λύνει τα προβλήματα μόνος του. Την Αυταρχική ηγεσία τύπου ΙΙ, στην οποία ο ηγέτης για να λύσει το οποιοδήποτε πρόβλημα παίρνει πληροφορίες από τους υφισταμένους του. Τη συμβουλευτική ηγεσία τύπου Ι, σύμφωνα με την οποία ο ηγέτης αναλύει και συζητάει το πρόβλημα με τον κάθε εργαζόμενο ξεχωριστά, αλλά παίρνει την απόφαση μόνος του. Τη συμβουλευτική ηγεσία τύπου ΙΙ, σύμφωνα με την οποία ο ηγέτης συζητάει το πρόβλημα με την ομάδα των υφισταμένων του, αλλά και πάλι παίρνει την απόφαση μόνος του. Τέλος, την ομαδική ηγεσία, σύμφωνα με την οποία ο ηγέτης συζητάει με τους υφισταμένους του ως ομάδα και ψάχνει να βρει μια λύση αποδεκτή από την ομάδα από τη θέση του προέδρου

Η θεωρία των στόχων ή θεωρία της διαδρομής (path – goal theory)

Σε αντίθεση με τη θεωρία του Fiedler και ανάλογα πάντα με την κατάσταση, ο ηγέτης μπορεί να επιλέξει τον κατάλληλο τύπος ηγεσίας υποδεικνύοντας τον τρόπο δράσης (συμπεριφορά) και το μονοπάτι που θα ακολουθήσουν οι εργαζόμενοι, για να φτάσουν στο σκοπό (ικανοποίηση, αποτέλεσμα). Έτσι, η θεωρία προτείνει τέσσερα είδη συμπεριφοράς ανάλογα με την περίπτωση (Hoy & Miskel, 2005): Πρώτη είναι η περίπτωση της

κατευθυντικής ηγεσίας. Ο ηγέτης κάνει ξεκάθαρους τους κανόνες, τα καθήκοντα και τις προσδοκίες του από τους υφισταμένους. Δεύτερη είναι η περίπτωση της Υποστηρικτικής ηγεσίας. Με βάση αυτή δημιουργείται φιλική, ενθαρρυντική ατμόσφαιρα στο καθημερινό έργο. Στην τρίτη περίπτωση έχουμε την συμμετοχική ηγεσία κατά την οποία ζητείται η άποψη των υφισταμένων, ενώ στην τέταρτη και τελευταία περίπτωση έχουμε την ηγεσία προσανατολισμένη στην επίτευξη στόχων. Τίθενται υψηλοί στόχοι για τους υφιστάμενους και αναμένεται καλύτερη απόδοση. Η θεωρία προσφέρει αρκετά στοιχεία για τη σύνδεση ηγεσίας – εργασιακής ικανοποίησης.

Η θεωρία του κύκλου ζωής (situational theory, Hersey και Blanchard)

Σύμφωνα με τη συγκεκριμένη θεωρία των Hersey και Blanchard (1969), δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο στυλ ηγεσίας που να είναι ικανό να ανταποκριθεί εξίσου καλά σε όλες τις περιστάσεις. Ο ηγέτης θα πρέπει να ενεργεί κάθε φορά λαμβάνοντας υπόψη την ωριμότητα των υφισταμένων και ανάλογα με την περίπτωση που έχει να αντιμετωπίσει. Όταν ο βαθμός ωριμότητας είναι χαμηλός, τότε υιοθετείται μια υποστηρικτική και κατευθυντική ηγεσία. Από την άλλη, οι ηγέτες μπορούν να επενδύσουν στις ανθρώπινες σχέσεις και να είναι περισσότερο δημοκρατικοί, όταν έχουν μπροστά τους υφιστάμενους με αυξημένη ωριμότητα.

Η ηγεσία στη σύγχρονη εποχή

Η συναλλακτική ηγεσία (transactional leadership)

Η θεωρία της συναλλακτικής ηγεσίας αποδίδεται στον Burns (1978). Σημαντικά στοιχεία του συναλλακτικού στυλ ηγεσίας είναι οι καθορισμένοι στόχοι, η ανατροφοδότηση και η ανταμοιβή της αποδοτικότητας των υφισταμένων (Πασιαρδής, 2004). Ο Bass (1985) αναφέρει πως ο συναλλακτικός ηγέτης επιδιώκει να ικανοποιήσει τις υλικές ανάγκες του υφισταμένου ως αντάλλαγμα για την παροχή των υπηρεσιών του. Δίδεται έμφαση στα εξωτερικά κίνητρα, και έτσι, καταλήγουμε στο ότι η συναλλακτική ηγεσία είναι μια διαδικασία ανταλλαγής, αφού οι υφιστάμενοι εκτελούν τα καθήκοντά τους με βάση τους στόχους που έχουν τεθεί από τον ηγέτη, την παρακολούθηση και τον έλεγχο των αποτελεσμάτων τους. Ο συναλλακτικός ηγέτης διαμορφώνει μια μικρή ομάδα υφισταμένων που απολαμβάνουν εκτίμησης, ειδικών προνομίων και προσοχής. Ανταλλάσσει αμοιβές για προσπάθεια και καλή απόδοση, παρατηρεί και αναζητά αποκλίσεις από τους κανόνες και τα πρότυπα και προβαίνει στις σωστές ενέργειες με σκοπό την διόρθωση αυτών. Δεν αναλαμβάνει ευθύνες και αποφεύγει να αναλαμβάνει αποφάσεις. Ο διευθυντής του σχολείου εστιάζει περισσότερο στις δομές και τους σκοπούς του οργανισμού, ενώ δεν επικεντρώνεται καθόλου στους ανθρώπους (Bass, 1985).

Η μετασχηματιστική ηγεσία (transformational leadership)

Στην ιδέα της μετασχηματιστικής ηγεσίας αναφέρθηκε για πρώτη φορά ο Burns (1978). Την όρισε ως τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση μεταξύ του ηγέτη και των μελών ενός οργανισμού με σκοπό το κοινό όραμα για τον οργανισμό και τη κινητοποίησή και ενεργοποίησή τους ως προς την επίτευξη των στόχων.

Σύμφωνα με τον Bass (1985), ο μετασχηματιστικός ηγέτης είναι άνθρωπος που πρωτοπορεί, του αρέσει η ανανέωση και είναι επικεντρωμένος στη βαθιά αλλαγή του οργανισμού που ηγείται. Προσπαθεί να αλλάξει τις αντιλήψεις των υφισταμένων του χωρίς να αισθάνεται περιορισμένος εξαιτίας αυτών των αντιλήψεων όταν είναι διαφορετικές (Bass & Avolio, 1994). Αντιμετωπίζει κάθε υφιστάμενο ως ξεχωριστή περίπτωση, σέβεται τις ανησυχίες του, του δίνει αρμοδιότητες και προσπαθεί να τον βοηθήσει στην προσωπική του ανάπτυξη.

Ο μετασχηματιστικός ηγέτης επικοινωνεί ένα όραμα με το οποίο κινητοποιεί τους ανθρώπους του να πετύχουν κάτι «εξαιρετικό», ευθυγραμμίζει το προσωπικό και τον οργανισμό, ώστε να επιτευχθεί συμφωνία προς το όραμα. Αλλάζει τους ανθρώπους του

βοηθώντας τους να δουν παλιά προβλήματα μέσα από ένα καινούριο πρίσμα. Τους παροτρύνει να πετύχουν μια σημαντική πρόκληση, τους εμπνέει να ενστερνιστούν υψηλότερες αξίες, τους ενθαρρύνει και μεταδίδει τον ενθουσιασμό του, ώστε να καταβάλουν επιπλέον προσπάθεια, προκειμένου να πετύχουν τους στόχους της ομάδας. Επειδή ο υφιστάμενος νιώθει σεβασμό, πίστη και εμπνέεται από τον τρόπο ηγεσίας του προϊσταμένου του, λειτουργεί για χάρη του συμφέροντος του οργανισμού και όχι πρωταρχικά για το δικό του προσωπικό συμφέρον (Bass, 1985).

Η μετασχηματιστική ηγεσία βασίζεται σε μια ανθρωποκεντρική προσέγγιση. Στόχος της είναι η βαθιά αλλαγή των ίδιων των ηγετών αλλά και των οργανισμών στους οποίους ηγούνται. Όλα στηρίζονται στη δύναμη της επιρροής ανάμεσα στους ανθρώπους, στην κουλτούρα τους, στην αλλαγή του τρόπου σκέψης τους και όχι τόσο στις ίδιες τις δομές (Sergiovanni, 2001). Η εμπλοκή και συνεργασία όλων των μελών του οργανισμού με τον ηγέτη με στόχο την εξύψωση του οργανισμού σε ανώτερα επίπεδα δραστηριοποίησης και ηθικής είναι το ζητούμενο (Bush & Glover, 2003).

Ο Northhouse (2004) αναφέρεται στη μετασχηματιστική ηγεσία ως «μια διαδικασία που αλλάζει και μεταμορφώνει τα άτομα. Αφορά τις αξίες, τα πρότυπα, την ηθική, τα συναισθήματα και τους μακροπρόθεσμους στόχους και περιλαμβάνει την εκτίμηση των κινήτρων των εργαζομένων, την ικανοποίηση των αναγκών τους και τη μεταχείρισή τους ως πλήρη ανθρώπινα όντα».

Η μετασχηματιστική ηγεσία είχε περισσότερες από δύο δεκαετίες ανάπτυξης με βασικό ερευνητή τον Burns (1978) ο οποίος έκανε τη διάκριση μεταξύ της συναλλακτικής ηγεσίας και τις μετασχηματιστικής ηγεσίας (Hunt, 1999). Και ενώ στην εκπαίδευση έχει χαρακτηρισθεί ως ένα από τα έξι βασικά μοντέλα ηγεσίας, μόνο σχετικά πρόσφατα, έχει γίνει αντικείμενο ευρείας συζήτησης και έρευνας σε σχολικά πλαίσια (Leithwood & Jantzi, 2000).

Σύμφωνα με τον Bass (1985), η μετασχηματιστική ηγεσία στηρίζεται στις εξής τέσσερις διαστάσεις - πυλώνες ή επιμέρους συμπεριφορές:

1. Η ιδεαλιστική επίδραση (idealized influence) ή εξιδανικευμένη επιρροή.

Ο ηγέτης είναι αξιόπιστος. Ξεπερνά τα εμπόδια εμπνέοντας πίστη, σεβασμό, υπερηφάνεια κι ένα κοινό όραμα. Θεωρείται πρότυπο προς μίμηση από τους υφισταμένους του.

2. Το εμπνευσμένο κίνητρο (inspirational motivation).

Ο ηγέτης κινητοποιεί τα μέλη του οργανισμού. Τους εμπνέει και ενδυναμώνει, ώστε αυτοί να επιδιώξουν με ενθουσιασμό προκλητικούς στόχους. Βάζει στόχους - πρότυπα για την ομάδα του χωρίς να κατακρίνει, να μειώνει ή να επιτίθεται σε υφισταμένους. Λέξεις κλειδιά είναι η δημιουργικότητα, ο αυτοέλεγχος, η αυτοκριτική και η αυτοαξιολόγηση.

3. Το διανοητικό ερέθισμα (intellectual stimulation) ή διέγερση διανοητική ή ανάταση.

Ο ηγέτης επιζητά ιδέες από τους υφισταμένους του προτρέποντας να αντιμετωπίσουν από κοινού τα προβλήματα του οργανισμού ως να ήταν δικά τους. Αναλαμβάνει πρωτοβουλίες, αμφισβητεί υποθέσεις, παράγει ιδέες, αλλάζει νοοτροπίες, δίνει κίνητρα. Ενθαρρύνει και τονώνει τη δημιουργικότητα και την καινοτομία.

4. Η εξατομικευμένη θεώρηση (individualized consideration) ή ατομική σκέψη / εκτίμηση.

Ο ηγέτης δίνει ιδιαίτερη προσοχή στις ατομικές ανάγκες των υφισταμένων του αναγνωρίζοντας και αντιμετωπίζοντάς τους ως ξεχωριστά άτομα που πιθανόν να έχουν ιδιαίτερες και ξεχωριστές ανάγκες. Εκχωρεί αρμοδιότητες, υποστηρίζει, ενθαρρύνει και ενδυναμώνει το προσωπικό με στόχο να προάγει την προσωπική ανάπτυξη του καθενός.

Οι Leithwood et al. (1998) καταγράφουν, σύμφωνα με τη δική τους θεώρηση (η οποία όμως βρίσκεται πολύ κοντά στις θέσεις του Bass), τις οκτώ συνολικά διαστάσεις της μετασχηματιστικής ηγεσίας ως εξής:

- Ενίσχυση της ανάπτυξης του οράματος - ο ηγέτης αναπτύσσει, αρθρώνει και εμπνέει τους άλλους με το όραμά του για το μέλλον με στόχο τον εντοπισμό νέων ευκαιριών για το σχολείο του.
- Προσδιορισμός των στόχων - ο ηγέτης οικοδομεί συναίνεση για τους σχολικούς στόχους και τις προτεραιότητες.
- Παρακίνηση και ενθάρρυνση - ο ηγέτης προωθεί την ενεργή συμμετοχή του προσωπικού στη λήψη αποφάσεων.
- Προσφορά εξατομικευμένης υποστήριξης - εκτίμηση του προσωπικού και ανησυχία για τα προσωπικά συναισθήματα και τις ανάγκες του.
- Παροχή προτύπων για αναβάθμιση των πρακτικών και των αξιών του οργανισμού - ο ηγέτης θέτει το παράδειγμα και αποδεικνύει το άνοιγμα στην αλλαγή με βάση νέες αντιλήψεις.
- Καλλιέργεια υψηλών προσδοκιών – προσδοκίες του ηγέτη για αριστεία, ποιότητα και υψηλή απόδοση του προσωπικού.
- Διαμόρφωση γόνιμης και συμμετοχικής σχολικής κουλτούρας.

Σύμφωνα με έρευνα των Leithwood και Jantzi (2000) υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και των σκοπών και των στόχων της σχολικής μονάδας. Η κατανόησή τους από το προσωπικό του σχολείου ήταν καλύτερη και το ίδιο το προσωπικό έβρισκε τους στόχους αυτούς συναρπαστικούς. Θετική συσχέτιση βρέθηκε, επίσης, μεταξύ της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της οργανωσιακής κουλτούρας του σχολείου. Οι αξίες και οι απόψεις των μελών της σχολικής κοινότητας ήταν κοινές. Θετική συσχέτιση τέλος είχε η μετασχηματιστική ηγεσία σχετικά με τη συλλογική λήψη αποφάσεων στο σχολείο.

Στην μελέτη των Judge et al. (2000) φάνηκε ότι υπάρχει θετική συσχέτιση μεταξύ των διαστάσεων της φιλικότητας, της εξωστρέφειας και της φιλομάθειας με την προσωπικότητα του μετασχηματιστικού ηγέτη. Επιβεβαιώθηκε όμως ότι η μετασχηματιστική ηγεσία έχει αρνητική συσχέτιση με τον νευρωτισμό.

Σε έρευνα των Geijsel et al. (2003), βρέθηκε ότι η ύπαρξη κινήτρων και κοινού οράματος βοηθούν στην αυξημένη συναδελφικότητα. Η ανάληψη ατομικών στόχων συνδέεται με την οικοδόμηση του κοινού οράματος. Αποδείχτηκε ότι υπό την επίβλεψη μετασχηματιστικών ηγετών οι δάσκαλοι καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια στην εργασία τους.

Μετασχηματιστική ορίζεται η ηγεσία, η οποία στοχεύει στη βαθιά αλλαγή των οργανισμών. Στηρίζεται στη δύναμη της επιρροής και χαρακτηριστικό της αποτελεί η αλλαγή κουλτούρας καθώς και η προτεραιότητα στους ανθρώπους παρά στις δομές (Sergiovanni, 2001).

Η μετασχηματιστική ηγεσία είναι δυνατόν να μεταβάλλει το πολιτιστικό πλαίσιο στο οποίο εργάζονται οι άνθρωποι (Ainscow et al., 1994). Προσφέρει προοπτική ανάπτυξης στον οργανισμό διότι έχει τη δυναμική να τον διαμορφώσει, έτσι, ώστε να αντιμετωπίζει τις αλλαγές που συμβαίνουν με το πέρασμα του χρόνου. Συμβάλλει στην ανάπτυξη καινοτομιών και στη δημιουργικότητα. Προκειμένου ο οργανισμός να ανταπεξέλθει στις σύγχρονες επιταγές και προκλήσεις προσφέρει εναλλακτικές αντιλήψεις και απόψεις.

Από την άσκηση μετασχηματιστικής ηγεσίας στο σχολείο είναι δυνατόν να επηρεαστούν οι αξίες, οι πεποιθήσεις ακόμη και τα συναισθήματα των εκπαιδευτικών. Η εμπιστοσύνη και ο σεβασμός προς τους εκπαιδευτικούς θεωρείται δεδομένη από τον διευθυντή, ο οποίος θέτει, έτσι, τις προϋποθέσεις για την αποδοχή ριζικών αλλαγών. Ως μετασχηματιστικός ηγέτης, ο διευθυντής, είναι αυτός που μπορεί να επιδράσει στη διαμόρφωση της κουλτούρας του σχολείου και να επιφέρει την όποια αλλαγή λειτουργώντας ως πρότυπο που μεταδίδει τις κοινές πεποιθήσεις, αξίες και συμπεριφορές. Ο διευθυντής είναι υπεύθυνος για τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών, ώστε εκπαιδευτικοί και μαθητές να αποδώσουν το μέγιστο των δυνατοτήτων τους. Ο διευθυντής με τη συμπεριφορά του και τη δράση του δημιουργεί το κατάλληλο εργασιακό κλίμα μέσω της σωστής επικοινωνίας και συνεργασίας, που προωθεί τελικά την υλοποίηση των στόχων

της σχολικής μονάδας και παροτρύνει τους συναδέλφους του να μεγιστοποιήσουν τις προσπάθειές τους (Πασιαρδής, 2004). Έτσι, επιδιώκεται η δέσμευση των εκπαιδευτικών στην επίτευξη των στόχων και στην προοπτική του οργανισμού.

Με υψηλά επίπεδα αφοσίωσης στους στόχους του σχολείου, ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν το σχολείο υπεύθυνα ως πεδίο ουσιαστικών αλλαγών που μπορούν να επιφέρουν τα επιθυμητά αποτελέσματα και όχι ως χώρο στον οποίο θα πρέπει να υλοποιηθούν αλλαγές οι οποίες επιβάλλονται από ανώτερους (Hallinger, 1992). Ο κοινός στόχος της βελτίωσης της λειτουργίας του σχολείου είναι αυτός που καθορίζει τη δράση τους και τη συμπεριφορά τους και κάθε δράση γίνεται προς υλοποίηση αυτού του στόχου (Sergiovanni, 2001). Προϋπόθεση σε όλα αυτά φυσικά αποτελεί η επιτυχής προσπάθεια του διευθυντή να περάσει το όραμά του στη σχολική κοινότητα, να καταφέρει να αλλάξει τις προσωπικές και επαγγελματικές αντιλήψεις των υφιστάμενων εκπαιδευτικών και να πείσει τη σχολική κοινότητα για την αναγκαιότητα βελτίωσης του τρόπου λειτουργείας της.

Η αλλαγή στην κουλτούρα της σχολικής μονάδας δεν μπορεί να πραγματοποιηθεί από τη μια στιγμή στην άλλη. Οι άνθρωποι δεν είναι πρόθυμοι να αλλάξουν εύκολα τις αντιλήψεις, τις στάσεις, τις αξίες, τα πιστεύω και τους τρόπους συμπεριφοράς τους. Ο φόβος ότι θα χάσουν τη σιγουριά και τη σταθερότητα μεγιστοποιεί την ανασφάλειά τους. Χρειάζεται επιμονή, υπομονή, συστηματική και οργανωμένη προσπάθεια και σίγουρα την εμπλοκή όλων των μελών της σχολικής μονάδας. Η αλλαγή κουλτούρας δεν μπορεί να επιβληθεί υποχρεωτικά, γι' αυτό το λόγο, θα πρέπει ο διευθυντής να πείσει για την αναγκαιότητα πραγματοποίησής της. Είναι πιο πιθανή η σταδιακή ολοκλήρωση της αλλαγής της κουλτούρας. Όταν επιχειρείται μια ριζική αλλαγή στην κουλτούρα σε μικρό χρονικό διάστημα, αυτό εμπεριέχει μεγάλο ποσοστό ρίσκου και πιθανότητα αποτυχίας. Θα πρέπει ταυτόχρονα να λαμβάνεται ειδική φροντίδα ώστε εκείνες οι ιδέες, οι αξίες, και οι πρακτικές που έχουν αποδειχθεί πετυχημένες να διατηρηθούν ως έχουν (Πασιαρδής, 2001).

Εμπόδια θα προκύπτουν πάντοτε και σε κάθε αλλαγή, τα οποία σχετίζονται συνήθως με το φόβο για απώλεια των κεκτημένων και της σταθερότητας. Πρώτιστο μέλημα, επομένως, του διευθυντή θα πρέπει να είναι η διερεύνηση της κουλτούρας που επικρατεί στο σχολείο και έπειτα η απόπειρα για την αλλαγή της. Συμβαίνει πολλές φορές οι διευθυντές να μην τα καταφέρνουν και να οδηγούνται τελικά σε συμβιβασμό (Τσαμπαζή, 2018).

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, στη μελέτη αυτή έγινε προσπάθεια να παρουσιαστούν όσο το δυνατόν πληρέστερα οι βασικές θεωρίες ηγεσίας. Έγινε σαφές ότι υπάρχουν πολλές θεωρίες και απόψεις για την ηγεσία και ορισμένες από αυτές μοιάζουν αρκετά μεταξύ τους. Οι θεωρίες που έχουν σχέση με τα χαρακτηριστικά του ηγέτη εξετάζουν τα χαρακτηριστικά των ατόμων, που έχουν ήδη αναγνωρισθεί ως επιτυχημένοι ηγέτες. Οι θεωρίες που έχουν σχέση με τη συμπεριφορά του ηγέτη προσπαθούν να προσδιορίσουν τους τύπους συμπεριφοράς, που οδηγούν σε επιτυχημένη ηγεσία. Δύο βασικές θεωρίες συμπεριφοράς είναι η θεωρία Χ και Ψ του Douglas McGregor και η διοικητική σχάρα των Blake και Mouton. Η διοικητική σχάρα δίνει διαφορετικούς τύπους ηγεσίας ανάλογα με το ενδιαφέρον που δείχνει ο κάθε ηγέτης για τον εργαζόμενο και την παραγωγή. Έτσι, σύμφωνα με αυτή τη θεώρηση υπάρχει ο κατηγορηματικός ηγέτης, ο οικείος ηγέτης, ο διαχειριστικός ηγέτης, ο παθητικός ηγέτης και ο παρακινητικός ηγέτης. Στο μοντέλο του McGregor η θεωρία Χ αντιπροσωπεύει τον αυταρχικό ηγέτη και η βασική της αρχή είναι η καθοδήγηση και ο έλεγχος των ατόμων μέσω ενός κεντρικού συστήματος του οργανισμού και η άσκηση εξουσίας. Από τη άλλη μεριά, η θεωρία Ψ αντιπροσωπεύει τον δημοκρατικό ηγέτη και η βασική της αρχή είναι η ενσωμάτωση του υφισταμένου στους στόχους του οργανισμού και η εφαρμογή της συνοδεύεται από αποκέντρωση της εξουσίας και εκχώρησή της από τους προϊσταμένους στους υφισταμένους. Οι θεωρίες κατάστασης δίνουν έμφαση στη σημασία που έχουν οι διάφορες πραγματικές καταστάσεις στους οργανισμούς σε συνδυασμό με τη συμπεριφορά και το στυλ ηγεσίας του ηγέτη. Οι Vroom – Yetton προτείνουν διάφορα στυλ ηγεσίας για το

πως θα πρέπει να συμπεριφέρεται ο ηγέτης ανάλογα με την κατάσταση. Σε αυτή την περίπτωση η ηγεσία εξισώνεται με τη λήψη αποφάσεων. Σύμφωνα πάλι με τη θεωρία των στόχων, αναλόγως της κατάστασης, ο ηγέτης μπορεί να επιλέξει τον κατάλληλο τύπος ηγεσίας υποδεικνύοντας τον τρόπο δράσης (συμπεριφορά) και το μονοπάτι που θα ακολουθήσουν οι εργαζόμενοι για να φτάσουν στο σκοπό (ικανοποίηση, αποτέλεσμα). Ο ηγέτης εδώ θα πρέπει δηλαδή να δείχνει τους τρόπους με τους οποίους οι υφιστάμενοι θα πετύχουν τους στόχους τους. Όσον αφορά της σύγχρονες μορφές ηγεσίας στη συναλλακτική ηγεσία, πηγή εξουσίας του ηγέτη είναι η θέση του στην ιεραρχία, ενώ στην μετασχηματιστική ηγεσία είναι ο χαρακτήρας του, οι ικανότητές του και το όραμά του. Όσον αφορά την κουλτούρα, στη συναλλακτική ηγεσία σκοπός του ηγέτη είναι η διατήρηση της υφιστάμενης κατάστασης, ενώ στη μετασχηματιστική ηγεσία η αλλαγή με την υιοθέτηση καινοτόμων ιδεών. Στην συναλλακτική ηγεσία οι υφιστάμενοι συμμορφώνονται προς τις εντολές, έχουν εξωτερικά κίνητρα, χρειάζονται επίβλεψη και η αλλαγή επιδιώκεται στη συμπεριφορά των εργαζομένων. Στον αντίποδα στη μετασχηματιστική ηγεσία οι υφιστάμενοι έχουν δέσμευση στο όραμα του οργανισμού, έχουν εσωτερικά κίνητρα και κοινό σκοπό. Η αλλαγή επιδιώκεται στη νοοτροπία και τις αντιλήψεις. Ο ηγέτης δείχνει εξατομικευμένο ενδιαφέρον και προσπαθεί για την επαγγελματική ανάπτυξη των εργαζομένων. Οι διευθυντές ακολουθώντας τις σύγχρονες επιταγές θα πρέπει να ωθούν το σχολείο προς την καινοτομία και τη δημιουργικότητα υποδεικνύοντας με τις πράξεις τους την προσήλωση στην επίτευξη των κοινών στόχων (Sergiovanni, 2001). Μέσα από το όραμα, τη συμμετοχή, τη δημιουργία και την ανανέωση είναι ικανοί να διαμορφώσουν ένα σχολείο πιο αποτελεσματικό. Τόσο οι ίδιοι όσο και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν υψηλά επίπεδα αφοσίωσης στους στόχους του σχολείου.

Λαμβάνοντας υπόψιν τα μοντέλα ηγεσίας, διαπιστώνουμε ότι η μεταβολή της κουλτούρας ενός σχολείου συνδέεται άμεσα με το μοντέλο της μετασχηματιστικής ηγεσίας. Ο ρόλος του διευθυντή είναι ιδιαίτερα σημαντικός, διότι δε θα πρέπει μόνο να έχει ένα όραμα που θα προσπαθήσει να περάσει στα υπόλοιπα μέλη της σχολικής κοινότητας, αλλά πάνω απ' όλα, να καταφέρει να πείσει για την αναγκαιότητα αυτή των αλλαγών. Ο πιο αποτελεσματικός τρόπος να κάνει πράξη το ζητούμενο είναι η άσκηση μετασχηματιστικής ηγεσίας.

Αναφορές

Ainscow, M., Hopkins, D., & West, M. (1994). *School improvement in an era of change*. London: Cassell.

Bass, B. M. (1985). *Leadership and performance beyond expectation*. New York: Free Press.

Bass, B. M. & Avolio, B. J. (1994). *Improving organizational effectiveness through transformational leadership*. Thousand Oaks CA: Sage.

Blake, R.R., Mouton J.S. (1964). *The managerial grid*. Houston.

Burns, J. (1978). *Leadership*. New York: Harper and Row.

Bush, T. & Glover, D. (2003). *School leadership: Concepts and evidence*. Nottingham: National College for school leadership.

Fiedler, F. E. (1967) *A theory of leadership effectiveness*. New York: Mc GrawHiIl.

Greijsel, F., Sleegers, P., Leithwood, K., & Jantzi, D. (2003). Transformational leadership effects on teachers' commitment and effort toward school reform. *Journal of Educational Administration, 41 (3).*

Hallinger, P. (1992). The envolving role of American principals: from managerial to instructional to transformational leaders. *Journal of Educational Administration*, *30 (3).*

Hersey, P., Blanchard, K.H. (1969). Life cycle theory of leadership, *Training & development journal,* 23 (5).

Hoy, W. & Miskel, C. (2001-2005-2008). *Educational administration: Theory research and practice*. Lane Akers Ink. New York.

Judge, T.A., & Bono, J.E. (2000). Five-factor model of personality and transformational leadership, *Journal of applied psychology, 85 (5).*

Kyriakou, D., Grigoriou, I., Chapsa, F. (2012). Leader or manager in the public sector in economic crisis? *Παρουσιάσεις ΕΣΔΟ 25-27/5/2012*.

Leithwood, K., Jantzi, D., Steinbach, R. (1998). Leadership and other conditions which foster organizational learning in school. *Educational administration quarterly, 34 (2)*.

Leithwood, K., & Jantzi, D. (2000). The effects of transformational leadership on organizational conditions and student engagement with school, *Journal of educational administration, 38 (2)*.

McGregor, D. (1960). *The human side of enterprise.* NY: McGraw-Hill.

Northouse, P.G. (2004). *Leadership: Theory and practice (3rd Ed)*. Thousand Oaks: Sage.

Sergiovanni, T. (2001). *Leadership. What's in it for schools?* London: Routledge & Falmer.

Stogdill, R.M. (1963). *Manual for the leader behavior description questionnaire.* Columbus: Ohio State university. Bureau of business research.

Stogdill, R M. (1981). " Traits of leadership: A follow-up 10 1970." In B. M. Bass (ed), *Stogdill 's handbook of leadership*. New York: Free Press.

Tannenbaum, R., Schmidt, W. (1958). How to choose a leadership pattern. *Harvard Business Review, 36 (2).*

Van Wart, M. (2017). *Leadership in public organizations.* 3rd edition. New York and London: Routledge.

Vroom, V., Yetton, P. (1973). *Leadership and decision – making.* Pittsburgh: University of Pittsburgh Press.

Yukl, G. A. (2002) *Leadership in organizations (5th ed.).* Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Μαγουλιανίτης, Β.Γ. (2011). *Μορφές ηγεσίας και όραμα στην ελληνική αστυνομία.* Διδακτορική διατριβή. Τμήμα διοίκησης επιχειρήσεων, πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Μιχόπουλος, Α. (1998). Εκπαιδευτική διοίκηση ΙΙ. Αθήνα: Αυτοέκδοση.

Πασιαρδής, Γ. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσαμπαζή, Χ. (2018). *Αλλαγή σχολικής κουλτούρας και μετασχηματιστική ηγεσία.* Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Βιντεοεισηγήσεις

Εκπαιδευτική Ρομποτική και τεχνολογία

Η Εκπαιδευτική Ρομποτική στο Δημοτικό Σχολείο: Διερευνώντας την ανάπτυξη των δεξιοτήτων υπολογιστικής σκέψης στο πλαίσιο του Εργαστηρίου Δεξιοτήτων

Σιούλη Στυλιανή
Φιλόλογος-Δασκάλα, Scientix Ambassador, 1ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης (Εντ. ΑΠΘ)
ssiouli@yahoo.gr

Περίληψη

Η έρευνα έχει καταδείξει ότι η Εκπαιδευτική Ρομποτική αποτελεί ένα αποτελεσματικό εργαλείο ανάπτυξης της γνώσης των μαθητών/τριων στην Τεχνολογία, τη Μηχανευτική, τα Μαθηματικά, τη Φυσική, καθώς και την υπολογιστική σκέψη. Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στην προαγωγή της υπολογιστικής σκέψης των μαθητών/τριων. 16 μαθητές/τριες (πειραματική ομάδα) της Γ΄ Δημοτικού (8-9 ετών) συμμετείχαν στις δράσεις Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στο πλαίσιο του «Εργαστηρίου Δεξιοτήτων» αξιοποιώντας τα κιτ Lego Education WeDo 2.0. Για τις ανάγκες της εκπαιδευτικής έρευνας, διενεργήθηκε pre και post test στους/στις συμμετέχοντες/ουσες αξιοποιώντας το ερωτηματολόγιο Computational Thinking test (CTt) (Roman-Gonzalez, 2015; Roman-Gonzalez, Perez-Gonzalez, & Jimenez-Fernadez, 2016) μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα. Το ίδιο ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε από 20 μαθητές/τριες (ομάδα ελέγχου) της Γ΄ Δημοτικού που δεν συμμετείχαν στις εκπαιδευτικές δράσεις. Τα αποτελέσματα της πειραματικής ομάδας καταδεικνύουν στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις επιδόσεις των προϋπαρχουσών δεξιοτήτων υπολογιστικής σκέψης και των κατακτηθεισών δεξιοτήτων μετά τη διδακτική παρέμβαση, ενώ στατιστικά σημαντική διαφορά διαπιστώνεται και στις δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου μετά την ολοκλήρωση του εργαστηρίου δεξιοτήτων.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτική Ρομποτική, υπολογιστική σκέψη, προγραμματισμός, Εργαστήριο Δεξιοτήτων, Δημοτικό.

Εισαγωγή

Το σχέδιο εργασίας τα τελευταία χρόνια αναπτύσσεται ως διδακτική προσέγγιση στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευσης που πάνω του δομείται η διερευνητική μάθηση (Hung, 2002). Στο πλαίσιο αυτό οι μαθητές/τριες συμμετέχουν σε μια σειρά συνεργατικών διαδικασιών επίλυσης προβλημάτων που τους/τις βοηθούν να κατακτήσουν τη νέα γνώση καλλιεργώντας παράλληλα δεξιότητες του νου που είναι χρήσιμες στην επίλυση προβλημάτων που έχουν συνάφεια με τα πραγματικά προβλήματα στον κόσμο και εμπεριέχουν τη χρήση της τεχνολογίας, ώστε να διευκολυνθεί η μαθησιακή διαδικασία (Blumenfeld, et. al., 1991; Bell, 2010).

Η αξιοποίηση ρομποτικών κιτ στα πλαίσια του μαθήματος δίνει τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευτικούς να σχεδιάσουν ενδιαφέρουσες, εκπαιδευτικές δραστηριότητες που παρακινούν τους/τις μαθητές/τριες να συμμετάσχουν ενεργά, διεγείροντας το ενδιαφέρον τους και τις δεξιότητες επίλυσης προβλήματος σε θέματα Μαθηματικών, μηχανευτικής, τεχνολογίας και επιστήμης (Benitti, 2012; Benitti & Spolaor, 2017). Το Σχέδιο εργασίας στο πλαίσιο της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής δίνουν τη δυνατότητα στους/στις εκπαιδευομένους/ες να δημιουργήσουν, να αξιολογήσουν και να αναδιαμορφώσουν έννοιες, καθώς σχεδιάζουν και προγραμματίζουν τη διάδρασή τους με το ρομπότ. Πιο συγκεκριμένα, η χρήση της ρομποτικής ως εκπαιδευτικό εργαλείο προϋποθέτει τη διερεύνηση, την παρατήρηση, τη διαχείριση του περιβάλλοντος, για να ακολουθήσει ο

αναστοχασμός επί του σχεδιασμού και του προγραμματισμού της συμπεριφοράς των ρομπότ, ώστε να υπάρξει απάντηση στο πρόβλημα που έχει τεθεί (Benitti & Spolaor, 2017).

Τα συστήματα Lego Education WeDo 2.0 επιλέχθηκαν μεταξύ άλλων, γιατί προσφέρουν υλικά συναρμολόγησης, αισθητήρες που επιτρέπουν στο ρομπότ να επικοινωνεί με το περιβάλλον και λογισμικό προγραμματισμού με ένα απλό γραφικό περιβάλλον που υποστηρίζει την δημιουργία και την συμπεριφορά των ρομπότ και μπορούν να αξιοποιηθούν με μεγάλη ευχρηστία από μαθητές/τριες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (Garneli, Giannakos & Chorianopoulos, 2015). Το γραφικό περιβάλλον για τον προγραμματισμό τους αποτελεί ένα μεγάλο πλεονέκτημα γιατί χρησιμοποιούνται εντολές – μπλοκ " Drag and Drop" οι οποίες διευκολύνουν την κατάκτηση των προγραμματιστικών δεξιοτήτων καθώς ο/η μαθητής/τρια απαλλάσσεται από την ανάγκη γνώσης μιας γλώσσας προγραμματισμού (Weintrop & Wilensky, 2015; 2017). Επιπρόσθετα, οι Kelleher και Pausch (2005) επισημαίνουν πολλαπλά οφέλη στη χρήση του οπτικού προγραμματισμού για τους νέους χρήστες καθώς διευκολύνει την αναγνώριση των εντολών, των συνθηκών και των βρόγχων. Το Lego WeDo 2.0 είναι εύκολο και φιλικό ως προς την ενσωμάτωσή του στις δραστηριότητες των παιδιών, λόγω του περιβάλλοντος ανάπτυξης των προγραμμάτων λειτουργίας των ρομπότ (οπτικός προγραμματισμός, αντί για γράψιμο κώδικα) και λόγω του εκπαιδευτικού περιεχομένου που παρέχεται με αυτό (Romero, Lopez, & Hernadez, 2012). Με αυτά τα χαρακτηριστικά, αυτά τα προγραμματιστικά περιβάλλοντα βοηθούν στην γνωστική αποφόρτιση των μαθητών κι έτσι τους επιτρέπουν να επικεντρώνουν την σκέψη τους περισσότερο στις υπολογιστικές έννοιες και όχι στην σύνταξη των προγραμμάτων (Lye & Koh, 2014).

Η Lego for Education παρέχει στους εκπαιδευτικούς υλικό, λογισμικό και τεκμηρίωση. Ένα από τα παρεχόμενα τεκμήρια είναι το "Curriculum Pack" (The LEGO Group, 2016), όπου υποστηρίζεται ότι τα projects του WeDo 2.0 αναπτύσσουν καλές επιστημονικές πρακτικές. Η πλατφόρμα παρέχει ευκαιρίες στους μαθητές να εργαστούν με αυτήν και να αναπτύξουν ιδέες και γνώση καθώς και μία κατανόηση του κόσμου που τους περιβάλλει. Η εξέλιξη και το επίπεδο δυσκολίας των projects επιτρέπουν στους μαθητές να αναπτύξουν δεξιότητες καθώς εξερευνούν και μαθαίνουν επιστημονικές έννοιες. Οι οκτώ επιστημονικές πρακτικές που αναπτύσσονται μέσω των projects του LEGO WeDo 2.0 είναι:

1. Το να κάνουν ερωτήσεις και να επιλύουν προβλήματα.
2. Η χρήση μοντέλων.
3. Ο σχεδιασμός προτύπων.
4. Η έρευνα.
5. Η ανάλυση και η διερμηνεία δεδομένων.
6. Η χρήση υπολογιστικής σκέψης.
7. Η εξαγωγή συμπερασμάτων από τα δρώμενα.
8. Η συλλογή, αξιολόγηση και επικοινωνία της πληροφορίας.

Η υπολογιστική σκέψη ως έννοια αποτέλεσε μια γνωστική διεργασία που επέτρεπε την επίλυση προβλήματος, τον σχεδιασμό συστημάτων, τη μοντελοποίηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς στηριζόμενη σε έννοιες σχετιζόμενες με την επιστήμη των υπολογιστών (Wing, 2006). Σύμφωνα με μια άλλη ερμηνεία υπολογιστική σκέψη είναι μια διαδικασία επίλυσης προβλήματος που περιλαμβάνει διάφορες γνωστικές δεξιότητες, όπως τη λογική οργάνωση, την ανάλυση δεδομένων, τη δημιουργία αφηρημένων αναπαραστάσεων των δεδομένων μέσα από τη χρήση μοντέλων και προσομοιώσεων, την αλγοριθμική σκέψη και κυρίως τη γενίκευση των κατακτηθεισών δεξιοτήτων επίλυσης προβλήματος σε ένα ευρύ φάσμα καταστάσεων. Η υπολογιστική σκέψη αναγνωρίζεται ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο προετοιμασίας των μαθητών/τριων να αντιμετωπίσουν τις προκλήσεις του μέλλοντος και η προαγωγή της υπολογιστικής σκέψης θεωρείται πυλώνας ανάπτυξης του αναλυτικού προγράμματος της επιστήμης των υπολογιστών παγκοσμίως (Garcia-Penalvo & Mendes, 2018).

Πρόσφατες έρευνες καταδεικνύουν την επίδραση της εκπαιδευτικής ρομποτικής στην προαγωγή των δεξιοτήτων της υπολογιστικής σκέψης μέσα από δραστηριότητες επίλυσης προβλήματος η οποία εστιάζεται αρχικά στην κατανόηση της αλληλουχίας, στη συνέχεια στην εκμάθηση της λογικής και καταλήγει στα συστήματα σκέψης (Sullivan & Hefferman, 2016). Ακόλουθες μελέτες επιβεβαιώνουν, επιπρόσθετα, την αποτελεσματικότητα των ρομποτικών κιτ (π.χ. Lego WeDo) στην καλλιέργεια και στην προαγωγή της υπολογιστικής σκέψης καθώς και στην εκμάθηση των STEM από μαθητές/τριες του δημοτικού σχολείου (Pinto-Llorente et al., 2016; 2017). Τέλος, θα πρέπει να ληφθεί υπόψιν ότι τα μαθήματα εκπαιδευτικής ρομποτικής κινητοποιούν το ενδιαφέρον για μάθηση των μαθητών/τριων (Chin, Hong, Chen, 2014).

Στηριζόμενο στις παραπάνω έρευνες το ελληνικό Υπουργείο Παιδείας εισήγαγε πιλοτικά το σχολικό έτος 2020-2021 ένα πρόγραμμα καινοτόμο, το «Εργαστήριο Δεξιοτήτων», το οποίο ξεκίνησε αξιοποιώντας σύγχρονες και καινοτόμες μεθόδους μάθησης. Η Εκπαιδευτική Ρομποτική αποτελεί θεματική ενότητα του ευρύτερου θεματικού κύκλου «Δημιουργώ και Καινοτομώ-Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία» των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων. Από το έτος 2021-2022 και εξής θα ενταχθεί στο Αναλυτικό Πρόγραμμα του Νηπιαγωγείου, του Δημοτικού και του Γυμνασίου. Στόχος είναι η ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής που ενισχύουν την κοινωνική και συναισθηματική επάρκεια καθώς και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στους/στις μαθητές/τριες, σε συνδυασμό με τη διαμόρφωση ενός σύγχρονου πλαισίου προγράμματος με δομή Ανοικτών Προγραμμάτων Σπουδών και Διαδικασιών (ΦΕΚ τεύχος Β', αρ. φύλλου 2539/24-6-20).

Σκοπός

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση της επίδρασης της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στην ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης των μαθητών/τριων της Γ΄ Δημοτικού ηλικίας 8-9 ετών στο πλαίσιο του «Εργαστηρίου Δεξιοτήτων».

Ερευνητική υπόθεση

Η αξιοποίηση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής και πιο συγκεκριμένα του πακέτου Lego WeDo 2.0 στο πλαίσιο του «Εργαστηρίου Δεξιοτήτων» θα έχει επίδραση στην υπολογιστική σκέψη των μαθητών/τριων Γ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου.

Στατιστική υπόθεση

Μηδενική και εναλλακτική υπόθεση:

H_10: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις επιδόσεις μεταξύ των προϋπαρχουσών δεξιοτήτων υπολογιστικής σκέψης και των κατακτηθεισών δεξιοτήτων μετά τη διδακτική παρέμβαση.

H_11: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις επιδόσεις μεταξύ των προϋπαρχουσών δεξιοτήτων υπολογιστικής σκέψης και των κατακτηθεισών δεξιοτήτων μετά τη διδακτική παρέμβαση.

H_20: Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου με την ολοκλήρωση του εργαστηρίου δεξιοτήτων.

H_21: Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας ελέγχου με την ολοκλήρωση του εργαστηρίου δεξιοτήτων.

Για να διαπιστωθεί ενδεχόμενη στατιστικά σημαντική αύξηση στις τιμές της υπολογιστικής σκέψης (total scores) ως προς την πρώτη στατιστική υπόθεση, διενεργήθηκε ο παραμετρικός στατιστικός έλεγχος paired samples t-test.

Για να διαπιστωθεί ενδεχόμενη στατιστικά σημαντική διαφορά στις τιμές της υπολογιστικής σκέψης (total scores) μεταξύ της πειραματικής ομάδας και της ομάδας

ελέγχου, διενεργήθηκε ο μη παραμετρικός στατιστικός έλεγχος Two sided Mann-Witney U test.

Μέθοδος

Για τη συλλογή των δεδομένων της έρευνας αξιοποιήθηκε το Computational Thinking test (CTt) (Roman-Gonzalez, 2015; Roman-Gonzalez, Perez-Gonzalez, & Jimenez-Fernadez, 2016) μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα με στόχο την αξιολόγηση της βελτίωσης των δεξιοτήτων της υπολογιστικής σκέψης των μαθητών/τριων. Το ερωτηματολόγιο μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα έχει χρησιμοποιηθεί στο παρελθόν και από άλλους ερευνητές στο πλαίσιο της ελληνικής σχολικής πραγματικότητας (Kousis, 2019). Το ερωτηματολόγιο δόθηκε προς συμπλήρωση στους/στις 16 μαθητές/τριες που αποτέλεσαν την πειραματική ομάδα πριν την έναρξη των δραστηριοτήτων Ρομποτικής (pre-test) και μετά την ολοκλήρωση αυτών (post-test). Επίσης δόθηκε προς συμπλήρωση στους/στις 20 μαθητές/τριες της ομάδας ελέγχου μία μόνο φορά και τα δεδομένα που συλλέχθηκαν από την ομάδα ελέγχου συγκρίθηκαν με τα δεδομένα του post-test της πειραματικής ομάδας. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει 28 ερωτήσεις κατάλληλες για μαθητές/τριες δημοτικού σχολείου και εξετάζει τις εξής επιμέρους παραμέτρους της υπολογιστικής σκέψης:

- βασικές οδηγίες κατεύθυνσης και ακολουθία (ερωτήσεις 1-4),
- βρόχοι – με αριθμό επαναλήψεων (ερωτήσεις 5-8),
- βρόχοι – με επανάληψη υπό συνθήκη (ερωτήσεις 9-12),
- επιλογή με απλή συνθήκη (ερωτήσεις 13-16),
- επιλογή εάν – αλλιώς με πιο πολύπλοκες συνθήκες (ερωτήσεις 17-20),
- επανάληψη με την εντολή «ενόσω» (ερωτήσεις 21-24) και
- απλές συναρτήσεις (ερωτήσεις 25-28).

Η οργάνωση και η ανάλυση των ποσοτικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε με το SPSS Version 25 για Mac της IBM. Αξιοποιήθηκε η περιγραφική στατιστική (συχνότητες, μέσος όρος, τυπική απόκλιση) καθώς και η επαγωγική στατιστική (Two sided Mann-Witney U test και paired samples Wilcoxon-test).

Συμμετέχοντες/ουσες

16 μαθητές/τριες της Γ΄ Δημοτικού του 1ου Πειραματικού Δημοτικού Σχολείου Θεσσαλονίκης (Εντ. ΑΠΘ) εκ των οποίων 8 ήταν αγόρια και 8 κορίτσια, ηλικίας 8-9 ετών (M=8.57, SD=0.70). Η ομάδα ελέγχου αποτελείτο από 20 μαθητές/τριες (10 αγόρια και 10 κορίτσια) Γ΄ δημοτικού και η ηλικία τους ήταν 8-9 έτη.

Μελέτη Περίπτωσης

Στο 1ο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Θεσσαλονίκης (Εντ. ΑΠΘ) κατά το σχολικό έτος 2020-2021 και στο πλαίσιο του «Εργαστηρίου Δεξιοτήτων» διενεργήθηκε έρευνα με στόχο την διερεύνηση της πιθανής επίδρασης της εκπαιδευτικής Ρομποτικής στην υπολογιστική σκέψη των μαθητών/τριων της Γ΄ Δημοτικού λαμβάνοντας υπόψιν τις δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης πριν την έναρξη των δραστηριοτήτων Ρομποτικής και μετά την ολοκλήρωση των δράσεων.

Πριν την έναρξη των δράσεων εκπαιδευτικής ρομποτικής τέθηκε αρχικά στους/στις μαθητές/τριες το πρόβλημα που έπρεπε να επιλύσουν: «Στο σχολείο δεν μπορούμε να παίξουμε ομαδικά παιχνίδια που αποτελούν κατασκευές μηχανικής για λόγους ασφαλείας. Με ποιον τρόπο η ρομποτική θα μπορούσε να μας λύσει το πρόβλημα αυτό;»

Οι μαθητές/τριες μέσα από ελεύθερο διάλογο ενεπλάκην στον προσδιορισμό του προβλήματος και αποφάσισαν να δημιουργήσουν ρομποτικές κατασκευές που αποτελούν παιχνίδια του λούνα-παρκ (Carousel, τραμπάλα, συγκρουόμενα αυτοκινητάκια και άλογο του luna park). Κατά τη διάρκεια των εκπαιδευτικών δράσεων οι μαθητές/τριες

πειραματίστηκαν με προγραμματιζόμενες απλές μηχανικές δομές (γρανάζια, τροχαλίες, άξονες κλπ.), κινητήρες, αισθητήρες και εξοικειώθηκαν με το σχετικό λογισμικό των Lego WeDo 2.0, μέσα από απλά προβλήματα που κλήθηκαν να αντιμετωπίσουν με στόχο την κατανόηση του τρόπου λειτουργίας των προγραμματιζόμενων ρομποτικών κατασκευών καθώς και των δυνατοτήτων που αυτές έχουν.

Οι μαθητές/τριες χωρισμένοι σε ομάδες των 2 ατόμων, διαμοιραζόμενοι/ες ένα πακέτο εκπαιδευτικής ρομποτικής Lego WeDo 2.0 Core Set for Education και αξιοποιούμενοι/ες τα iPads τους ακολούθησαν τις κατασκευαστικές οδηγίες που είχε εκ των προτέρων δημιουργήσει η εκπαιδευτικός τους. Οι μαθητές/τριες κατασκεύασαν τις ρομποτικές δημιουργίες μοιράζοντας τα βήματα κατασκευής (κάθε μέλος της ομάδας έκανε δύο βήματα και μετά συνέχιζε το άλλο μέλος). Στη συνέχεια οι ομάδες κλήθηκαν να αναπτύξουν πρόγραμμα το οποίο θα κινεί τη ρομποτική κατασκευή. Οι μαθητές/τριες με κατάλληλες δοκιμές και διορθώσεις στις εντολές ελέγχου του Smarthub κατάφεραν να αναπτύξουν το σωστό πρόγραμμα, ώστε η κατασκευή τους να δίνει την αίσθηση ενός παιχνιδιού στο πάρκο ή το λούνα παρκ. Μετά από την ολοκλήρωση του προγραμματισμού, αποθήκευαν τον κώδικα και εκτελούσαν το πρόγραμμα. Κάθε ομάδα κλήθηκε να παρουσιάσει σε όλη την τάξη την κατασκευή που δημιούργησε και να εξηγήσει την ιδέα της και τα προβλήματα που αντιμετώπισε. Στη συνέχεια αποσυνέδεαν την κατασκευή τους, την αποδομούσαν και τοποθετούσαν κάθε κομμάτι στη σωστή θέση του Core Set.

Αποτελέσματα

Η παρούσα έρευνα παρουσιάζει τα αποτελέσματα της επίδρασης της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στο πλαίσιο υλοποίησης των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων με τη χρήση του πακέτου ρομποτικής Lego Education WeDo 2.0 στην προαγωγή της υπολογιστικής σκέψης μαθητών/τριων Δημοτικού Σχολείου ηλικίας 8-9 ετών.

Στο πλαίσιο της έρευνας δόθηκε προς συμπλήρωση στους/στις μαθητές/τριες της πειραματικής και της ομάδας ελέγχου το ερωτηματολόγιο "Computational Thinking test" (CTt) (Roman-Gonzalez, 2015; Roman-Gonzalez, Perez-Gonzalez, & Jimenez-Fernadez, 2016) μεταφρασμένο στην ελληνική γλώσσα με στόχο την αξιολόγηση της βελτίωσης των δεξιοτήτων της υπολογιστικής σκέψης των μαθητών/τριων. Η επεξεργασία των δεδομένων που συλλέχθηκαν από το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι μαθητές/τριες με τη διενέργεια στατιστικών ελέγχων επιβεβαιώνει την ισχύ της ερευνητικής υπόθεσης που τέθηκε πριν από την διεξαγωγή της παρούσας έρευνας.

Πιο συγκεκριμένα καταδεικνύεται από το στατιστικό έλεγχο που διενεργήθηκε ότι απορρίπτεται η μηδενική πρώτη υπόθεση $H_1 0$ και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση σύμφωνα με την οποία υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσα στις προϋπάρχουσες δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης της πειραματικής ομάδας (Dif. 5.93, SD=3.53, W=134.5, p=0.001) και των κατακτηθεισών δεξιοτήτων της πειραματικής ομάδας μετά τη διδακτική παρέμβαση (Dif.=4.12, SD=4.68, W= 132.0, p=0.008) με $p<0.05$ στο Wilcoxon Test. Η αύξηση του μέσου όρου των αποτελεσμάτων που καταγράφηκαν από το post-test είναι στατιστικά σημαντική.

Επίσης, από το στατιστικό έλεγχο που διενεργήθηκε απορρίπτεται και η μηδενική δεύτερη υπόθεση $H_2 0$ και αποδεχόμαστε την εναλλακτική υπόθεση σύμφωνα με την οποία υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά στις δεξιότητες υπολογιστικής σκέψης μεταξύ της πειραματικής ομάδας (Mdn = 20.00) και της ομάδας ελέγχου (Mdn = 13.00), $U = 404.00$, $p < 0.001$, $r = 0.59$ με την ολοκλήρωση του εργαστηρίου δεξιοτήτων.

Συμπεράσματα

Η παρούσα έρευνα έρχεται να προσθέσει στην ήδη υπάρχουσα διεθνή έρευνα και να επιβεβαιώσει την υπόθεση ότι η Εκπαιδευτική Ρομποτική αποτελεί αποτελεσματικό εργαλείο για την προαγωγή της υπολογιστικής σκέψης σε μαθητές/τριες Δημοτικού

Σχολείου με την αξιοποίηση και χρήση του εκπαιδευτικού πακέτου ρομποτικής Lego WeDo 2.0.

Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι οι συμμετέχοντες/ουσες μαθητές/τριες ηλικίας 8-9 ετών στα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» κατάφεραν μέσα από τις δραστηριότητες εκπαιδευτικής ρομποτικής να αναπτύξουν σε πρώιμη ηλικία την υπολογιστική τους σκέψη και να διαχειριστούν αποτελεσματικά προβλήματα καθημερινής ζωής. Επίσης, μέσα από την έρευνα καταδεικνύεται η ανάγκη σχεδιασμού εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων που ανταποκρίνονται επαρκώς στο αναπτυξιακό επίπεδο των εκπαιδευομένων, ώστε η εκπαιδευτική παρέμβαση να στεφθεί με επιτυχία.

Ο περιορισμένος αριθμός των συμμετεχόντων/ουσων μαθητών/τριων στην έρευνα καταδεικνύει την ανάγκη για περαιτέρω έρευνα, αναλυτική και συγκριτική διερεύνηση όλων των επιμέρους παραμέτρων υπολογιστικής σκέψης του δοθέντος ερωτηματολογίου, ώστε να γίνει σαφές το εύρος ανάπτυξης των δεξιοτήτων. Η παρούσα έρευνα είχε ως στόχο μία γενική, απολογιστική αξιολόγηση της επίδρασης της εκπαιδευτικής ρομποτικής στην υπολογιστική σκέψη των εκπαιδευομένων στο πλαίσιο του «Εργαστηρίου Δεξιοτήτων που υλοποιήθηκε φέτος (2020-2021) για πρώτη φορά.

Αναφορές

Bell, S. (2010), Project-based learning for the 21st century: Skills for the future. *Clear. House, 83*, 39–43.

Benitti, F.B.V. (2012). Exploring the educational potential of robotics in schools: A systematic review. *Computers in Education, 58*, 978-988.

Benitti, F.B.V., Spolar, N. (2017). How Have Robots Supported STEM Teaching? In *Robotics in STEM Education*. Khine, M., Ed. Springer: Cham, Switzerland, pp. 103–129.

Blumenfeld, P.C., Soloway, E., Marx, R.W., Krajcik, J.S., Guzdial, M., Palincsar, A. (1991). Motivating project-based learning: Sustaining the doing, supporting the learning. *Educational Psychology, 26*, 369–398.

Chin, K.; Hong, Z., Chen, Y. (2014). Impact of Using an Educational Robot-Based Learning System on Students' Motivation in Elementary Education. *IEEE Transactions on Learning Technology, 7*, 333–345.

Garcia-Penalvo, F.J., Mendes, A.J. (2018). Exploring the computational thinking effects in pre-university education. *Computers in Human Behavior, 80*, 407–411.

Garneli, V., Giannakos, M.N., Chorianopoulos, K. (2015). Computing education in K-12 schools: A review of the literature. In Proceedings of the 2015 *IEEE Global Engineering Education Conference (EDUCON)*, Tallinn, Estonia, 18–20 March 2015, pp. 543–551.

Hung, D. (2002). Situated cognition and problem-based learning: Implications for learning and instruction with technology. *Journal of Interactive Learning Research, 13*, 393–414.

Kelleher, C., Randy Pausch, R. (2005). Lowering the barriers to programming: A taxonomy of programming environments and languages for novice programmers. *ACM Computing Surveys, 37*, 83–137.

Kousis, A. (2019). The impact of educational robotics on teachers' computational thinking. Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair.

LEGO Education WeDo 2.0 Core Set by LEGO Education. Available online: https://education.lego.com/en-us/shop/wedo-2 (accessed on 28 June 2021).

Lye, S., & Koh, J. L. (2014). Review on teaching of computational thinking through programming: What is next for K-12? *Computers in Human Behavior(41)*, 51-61. doi:10.1016/j.chb.2014.09.012

Pinto-Llorente, A.M., Casillas-Mart n, S., Cabezas-Mart n, M., Garcia-Penalvo, F.J. (2017). Building, coding an programming 3D models via a visual programming environment. *Quality Quantity, 53,* 2455–2468.

Pinto-Llorente, A.M., Casillas-Mart n, S., Cabezas-Mart n, M., Garcia-Penalvo, F.J. (2016). Developing Computational Thinking via the Visual Programming Tool: Lego Education WeDo.

In Proceedings of *the Fourth International Conference on Technological Ecosystems for Enhancing Multiculturality (TEEM'16*), Salamanca, Spain, 2–4 November 2016; ACM: New York, NY, USA, pp. 45–50.

Romero, E., Lopez, A., & Hernadez, O. (2012). A Pilot Study of Robotics in Elementary Education. *10th Latin American and Caribbean Conference for Engineering and Technology.* Panama City, Panama.

Sullivan, F.R. (2016). Heffernan, J. Robotic Construction Kits as Computational Manipulatives for Learning in the STEM Disciplines. *Journal of Research on Technology Education, 48*, 105–128.

Weintrop, D., Wilensky, U. (2015). To block or not to block, that is the question: Students' perceptions of blocks-based programming. In Proceedings of the *14th International Conference on Interaction Design and Children (IDC)*, Boston, MA, USA, ACM: New York, NY, USA, pp. 199–208.

Weintrop, D., Wilensky, U. (2017). Comparing block-based and text-based programming in high school computer science classrooms. *ACM Transaction on Computing Education, 18*, 3.

Wing, J.M. (2006). Computational thinking. In Communications of the ACM; ACM: New York, NY, USA, Volume 49, pp. 33–35.

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Βιντεοεισηγήσεις

Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών και εκπαιδευτική πραγματικότητα

Χρήστου Μαρία
Διδάκτωρ Εκπαίδευσης Ενηλίκων, ΕΑΠ,
xristou273@gmail.com

Περίληψη

Το ζήτημα της επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών είναι διαχρονικό και αποτελεί ερευνητικό ενδιαφέρον σημαντικών ερευνητών στη χώρα μας τις τελευταίες δεκαετίες. Οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν είτε ρητά είτε άρρητα την ανάγκη συμμετοχής τους σε επιμορφωτικά προγράμματα, τα οποία να τους υποστηρίζουν κατάλληλα ώστε να βελτιώσουν την ποιότητα του διδακτικού τους έργου. Σκοπός της παρούσας εισήγησης είναι η παρουσίαση συγκεκριμένων πεδίων τα οποία δύναται να αποτελέσουν αντικείμενο επιμόρφωσης των εν ενεργεία εκπαιδευτικών της τυπικής εκπαίδευσης, με βάση τη βιβλιογραφική ανασκόπηση ερευνών που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία 20 έτη σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών.

Λέξεις κλειδιά: επιμόρφωση εκπαιδευτικών, βιωματικές μέθοδοι, τέχνη, ενδυνάμωση

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί παίζουν ιδιαίτερα σημαντικό ρόλο στην επίτευξη των στόχων του σχολείου και γενικότερα του εκπαιδευτικού συστήματος, καθώς με τη διδακτική τους συμπεριφορά αλλά και την προσωπικότητά τους ως σύνολο, επηρεάζουν άμεσα τους μαθητές τους και καθορίζουν το τι εκείνοι θα αποκομίσουν από το σχολείο. Είναι διαχρονική η πεποίθηση ότι η ποιότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει την παρεχόμενη ποιότητα του εκπαιδευτικού έργου, επισκιάζοντας εξίσου σημαντικούς παράγοντες που το επηρεάζουν έμμεσα, όπως τα αναλυτικά προγράμματα και το σύστημα διοίκησης. Ως εκ τούτου, οι εκπαιδευτικοί λειτουργούν ως αποδέκτες οποιασδήποτε κριτικής για ενδεχόμενες ελλείψεις ή προβλήματα, αλλά ταυτόχρονα είναι τα άτομα στα οποία τόσο η πολιτεία όσο και η ευρύτερη κοινωνία έχουν εναποθέσει τις ελπίδες τους για καλύτερα αποτελέσματα (Παπαναούμ, 2008).

Στις μέρες μας οι εκπαιδευτικοί έρχονται αντιμέτωποι με τις σύγχρονες απαιτήσεις της κοινωνίας τόσο σε προσωπικό όσο και επαγγελματικό επίπεδο και καλούνται να ανταπεξέλθουν σε αυτές καθημερινά. Σύμφωνα με έρευνες των τελευταίων δεκαετιών στη χώρα μας (Πατούνα, Κουτούζης κ.α., 2005 · Κόκκος & Παυλάκης, 2014· Rotidi & Karalis, 2014) η βασική εκπαίδευση των εκπαιδευτικών αποδεικνύεται ελλιπής, καθώς δεν μπορεί να ανταποκρίνεται επακριβώς στις νέες εργασιακές συνθήκες στον χώρο του σχολείου, οι οποίες συνήθως ακολουθούν την πορεία εξέλιξης της ίδιας της κοινωνίας (Fullan, 1989). Το ίδιο συμβαίνει και με τα επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία παρακολουθούν οι εν ενεργεία εκπαιδευτικοί, τα οποία εμφανίζουν αδυναμίες (Κόκκος & Παυλάκης, 2014).

Ιδιαίτερα στις μέρες μας, που η αύξηση της γνώσης γίνεται με αλματώδεις ρυθμούς, γεγονός που επηρεάζει τη στοχοθεσία των εκπαιδευτικών συστημάτων, δημιουργείται η ανάγκη ενίσχυσης των εκπαιδευτικών στον ρόλο τους. Ο ρόλος τους είναι καταλυτικός για τις εκάστοτε απόπειρες μεταρρυθμίσεων και την εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη ότι οι υπάρχουσες κοινωνικές και εργασιακές συνθήκες που επικρατούν συχνά τούς απορρυθμίζουν στο έργο τους (Παπαναούμ, 2014). Τα παραπάνω σχετίζονται με την προσπάθεια βελτίωσης της ποιότητας του εκπαιδευτικού έργου, η οποία είναι άμεσα συνδεδεμένη με την ποιότητα των επιμορφωτικών προγραμμάτων που παρακολουθούν οι εκπαιδευτικοί, τα οποία είναι απαραίτητο να σχεδιάζονται με βάση τις επιμορφωτικές τους ανάγκες. Σύμφωνα με έρευνες των τελευταίων 20 ετών, βασικές διαχρονικές επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών αποτελούν θέματα που άπτονται κυρίως της διδακτικής μεθοδολογίας, της αξιοποίησης νέων μεθόδων διδασκαλίας, της

χρήσης της τέχνης, καθώς και ζητήματα της καθημερινής εκπαιδευτικής πραγματικότητας που βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, όπως η σύνδεση θεωρίας και διδακτικής πράξης και η διαχείριση ζητημάτων που αφορούν τη συμπεριφορά των μαθητών (Παπαναούμ, 2003· Χατζηγιάννη κ.α., 2008 · Δούκας, κ.α., 2008· Βεργίδης & Βαλμάς, 2011· Βεργίδης, κ.α., 2010· Βεργίδης, κ.α., 2011). Με βάση τα ευρήματα των προαναφερθέντων ερευνών, προκύπτουν συγκεκριμένα πεδία τα οποία θα μπορούσαν να αποτελέσουν αντικείμενο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών.

Ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση βιωματικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας

Σε ό,τι αφορά στο περιεχόμενο της ύλης που διδάσκουμε, ο βαθμός παρέμβασής μας ως εκπαιδευτικών είναι σχετικά μικρός αν λάβουμε υπόψη το συνήθως ανελαστικό Αναλυτικό Πρόγραμμα με προκαθορισμένους στόχους, τα συγκεκριμένα σχολικά εγχειρίδια και τις ώρες διδασκαλίας για κάθε γνωστικό αντικείμενο. Ωστόσο, μπορούμε να επιλέξουμε τον τρόπο διδασκαλίας μας και την κατεύθυνσή της (Illeris, 2016). Σχετικά με τον τρόπο διδασκαλίας, μπορούμε να επιλέξουμε βιωματικές μεθόδους διδασκαλίας, οι οποίες θέτουν τον μαθητή στο κέντρο της μαθησιακής διεργασίας, όπως η υλοποίηση σχεδίων εργασίας (projects). Μέσα από αυτές τις εργασίες οι μαθητές καλλιεργούν ικανότητες συναισθηματικής νοημοσύνης, όπως τις ικανότητες της ενσυναίσθησης, της αυτοεπίγνωσης, της σωστής διαχείρισης των συναισθημάτων τους και της διαφορετικότητας (Goleman, 2011). Σε ό,τι αφορά στην κατεύθυνση της διδασκαλίας, οι εκπαιδευτικοί όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης μπορούν να ακολουθήσουν ως ένα βαθμό την οριζόμενη «κατεύθυνση από τον συμμετέχοντα» σε αντιδιαστολή με την «κατεύθυνση από τον διδάσκοντα» (Illeris, 2016, σ.289). Αυτό σημαίνει ότι όλοι όσοι εμπλέκονται στη μαθησιακή διεργασία, εκπαιδευτικοί και μαθητές, αναλαμβάνουν συγκεκριμένους ρόλους και ως ένα βαθμό κατευθύνουν την πορεία μάθησης. Βέβαια, σε ό,τι αφορά στην Πρωτοβάθμια αλλά και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, τη βασική ευθύνη για το τι θα συμβεί διδακτικά συνεχίζει να την έχει ο εκπαιδευτικός. Ωστόσο, μπορούμε να ενθαρρύνουμε τους μαθητές μας να αναλάβουν συγκεκριμένες πρωτοβουλίες, έτσι ώστε να συνδιαμορφώσουν μαζί μας την πορεία του μαθήματος. Με αυτόν τον τρόπο, οι μαθητές σταδιακά γίνονται υπεύθυνοι για την εξέλιξη της μάθησής τους, συνηθίζουν να συνεργάζονται και να συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διεργασία, γεγονός που τους υποκινεί, τους δημιουργεί κίνητρα μάθησης και συμβάλλει στη δημιουργία κατάλληλου συναισθηματικού κλίματος στην τάξη.

Επίσης, σημαντικό είναι να οργανώνουμε τη διδασκαλία μας σε ένα σταθερό πλαίσιο, το οποίο να λαμβάνει υπόψη του την ηλικία και το επίπεδο γνωστικής ανάπτυξης των μαθητών, αλλά και τις κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν, ώστε να προσφέρουμε στους μαθητές μας την ευκαιρία να προβούν σε συνδέσεις της σχολικής γνώσης με την πραγματική τους ζωή. Σύμφωνα με τον Illeris (2016), όταν η μαθησιακή διεργασία περιορίζεται στη μεταβίβαση γνώσεων στους μαθητές από τους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές ιδιαίτερα από την ηλικία 11 – 12 ετών και πάνω δυσκολεύονται να ανταποκριθούν με προθυμία στις απαιτήσεις των ακαδημαϊκών μαθημάτων, γιατί απλά θεωρούν ότι δεν τους αφορούν. Το βασικό θέμα που ενδιαφέρει τους μαθητές και γύρω από το οποίο προσανατολίζουν τη σκέψη και το ενδιαφέρον τους είναι ο σχηματισμός της ταυτότητάς τους (Simonsen&Illeris, 2014). Αυτό είναι ανάγκη να λαμβάνεται υπόψη από τους εκπαιδευτικούς, προκειμένου να προβούν σε κατάλληλο σχεδιασμό της διδασκαλίας τους, ώστε να μπορέσουν να υποστηρίξουν κατάλληλα τους μαθητές τους να αναπτύξουν συγκεκριμένες ικανότητες διά βίου μάθησης, όπως η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, ο κριτικός στοχασμός, και να διαμορφώσουν την ταυτότητά τους με τρόπο που να μπορούν να ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της κοινωνίας του σήμερα ως έφηβοι και του αύριο ως ενεργοί πολίτες (Illeris, 2016). Για όλα τα παραπάνω κρίνεται αναγκαία η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στη χρήση βιωματικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας που να

ενεργοποιούν το ενδιαφέρον των μαθητών και να τους δημιουργούν κίνητρα συμμετοχής στη μαθησιακή διεργασία. Στο σημείο αυτό αναφέρουμε ότι πρόσφορο μέσο για την καλλιέργεια των συγκεκριμένων ικανοτήτων των μαθητών αποτελεί η αξιοποίηση της τέχνης στη διδασκαλία μας.

Ανάγκη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ως προς την αξιοποίηση της Τέχνης στη διδασκαλία

Η αξιοποίησης της Τέχνης κατά την εκπαιδευτική πράξη ως μέσο καλλιέργειας της κριτικής σκέψης, με την έννοια της άρτιας διανοητικής διεργασίας, η οποία περιλαμβάνει την τεκμηρίωση των απόψεων, την ανάλυση, τη σύνθεση, την προσέγγιση ενός θέματος από πολλαπλές οπτικές γωνίες, τη χρήση αναλογιών και τελικά την εξαγωγή συμπερασμάτων, αποτελεί αντικείμενο μελέτης σπουδαίων μελετητών, όπως ο Gardner (1990, 1999), ο Eisner (2000, 2002), ο Efland (2002), ο Perkins (1994), αλλά και του προγράμματος Project Zero του Πανεπιστημίου του Harvard (https://pz.harvard.edu/). Στο έργο τους γίνεται εκτενής αναφορά στον τρόπο που μπορεί να αξιοποιηθεί η τέχνη στην εκπαιδευτική διεργασία.

Σε ό,τι αφορά στην αξιοποίηση της τέχνης ως μέσο ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού των μαθητών, ο οποίος περιλαμβάνει όλα τα στοιχεία της κριτικής σκέψης και την επαναξιολόγηση των παραδοχών, τον έλεγχο της εγκυρότητας των επιχειρημάτων στα οποία εδράζονται οι παραδοχές, τη διερεύνηση των συνεπειών των παραδοχών, με απώτερο στόχο τον μετασχηματισμό των στερεοτυπικών τους απόψεων για κάποιο θέμα που μελετάται (Mezirow, 1990), βασικοί εκπρόσωποι είναι οι Dewey (1916, 1934 [1980]), Greene (2000, 2001), Freire (1977α, 1978), αλλά και Mezirow (1994a, 1998c). Στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα, η τέχνη έχει σημαντική θέση στο εβδομαδιαίο ωρολόγιο πρόγραμμα, μέσω των μαθημάτων των Εικαστικών και της Θεατρικής Αγωγής, όπου οι εκπαιδευτικοί αυτών των ειδικοτήτων έχουν εξειδικευμένες γνώσεις επί του θέματος. Μελετώντας όμως το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ., ΓΕΝΙΚΟ ΜΕΡΟΣ, 2003) και τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ. – Α.Π.Σ., 2003) και των άλλων γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, π.χ. Γλώσσα, Νεοελληνική Λογοτεχνία, Κοινωνική και Πολιτική Αγωγή, ακόμα και Μαθηματικά, παρατηρούμε ότι η αξιοποίηση της τέχνης κατά την εκπαιδευτική πράξη κατέχει κεντρική θέση, ως μέσο καλλιέργειας της κριτικής κυρίως σκέψης των μαθητών.

Ωστόσο, τα θέματα που προτείνεται να προσεγγιστούν είτε αυτοτελώς είτε διαθεματικά και με την αξιοποίηση της τέχνης, απαιτούν την ενεργοποίηση του κριτικού στοχασμού των μαθητών (Κόκκος, 2017α· Χρήστου, 2020). Για παράδειγμα, στα Αναλυτικά Προγράμματα θίγεται το θέμα της παιδικής εργασίας, των δικαιωμάτων του ανθρώπου, ακόμα και της χρησιμότητας των μαθηματικών για την εξέλιξη της τεχνολογίας, αλλά και τις επιπτώσεις αυτής στη ζωή μας, χωρίς όμως να προτείνεται κάποια μέθοδος ή κάποια συγκεκριμένη δραστηριότητα αξιοποίησης της τέχνης για την κριτική προσέγγιση αυτών των θεμάτων. Αυτό σημαίνει ότι ακόμα και αν ένας εκπαιδευτικός έχει την καλή πρόθεση να υποστηρίξει τους μαθητές του να καλλιεργήσουν πτυχές του κριτικού τους στοχασμού μέσω της τέχνης, δεν υποστηρίζεται ο ίδιος κατάλληλα με βάση τις οδηγίες που δίνονται στο Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, καθώς δεν προτείνεται συγκεκριμένη μέθοδος που να οδηγεί στην καλλιέργεια του κριτικού στοχασμού των μαθητών και στον μετασχηματισμό των στερεοτυπικών τους απόψεων μέσω της τέχνης (Χρήστου, 2020). Με βάση τα προαναφερθέντα προκύπτει ένα ακόμα πεδίο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, το οποίο αφορά στην αξιοποίηση της τέχνης στην εκπαιδευτική πράξη ως μέσο εμπλουτισμού της διδασκαλίας, ώστε να ενεργοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών και παράλληλα να στοχεύει στην καλλιέργεια του κριτικού τους στοχασμού, θέτοντας τις βάσεις για τον σταδιακό μετασχηματισμό των ενδεχομένως

στερεοτυπικών απόψεων των μαθητών για συγκεκριμένα θέματα στα οποία έχουν εμπειρία.

Ανάγκη διασύνδεσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων με την καθημερινή λειτουργική πραγματικότητα των σχολικών μονάδων

Σε ό,τι αφορά στην ανάγκη διασύνδεσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων με την καθημερινή λειτουργική πραγματικότητα των σχολικών μονάδων, ενδεικτικά αναφερόμαστε στο πρόγραμμα αξιοποίησης των Τ.Π.Ε. στη διδακτική πράξη, το οποίο προσελκύει το ενδιαφέρον μεγάλου μέρους των εν ενεργεία εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με έρευνες που έχουν διεξαχθεί τα τελευταία χρόνια, αναδεικνύεται η κατά βάση θετική στάση των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση των ψηφιακών τεχνολογιών κατά την εκπαιδευτική διεργασία, επισημαίνοντας ότι επωφελήθηκαν από την επιμόρφωση που έλαβαν κυρίως ως προς την απόκτηση γνώσεων (Ντίλιου&Κουτούζης, 2011· Σέργης&Κουτρομάνος, 2013· Τσούτσα&Κεδράκα, 2013· Κουτσιλέου, 2015· Σταματοπούλου, Μπαλιάμης& Παπαδοπούλου, 2017). Ωστόσο, ως προς τη διδακτική αξιοποίηση των πιο σύγχρονων ψηφιακών τεχνολογιών και προγραμμάτων, αναφέροντας ενδεικτικά τη δημιουργία εκπαιδευτικών σεναρίων ή τη χρήση του διαδραστικού πίνακα, με βάση τα ευρήματα των παραπάνω ερευνών αναδείχθηκαν σημαντικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί. Αυτές σχετίζονται: με την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων, τη σύγκρουση με τις προϋπάρχουσες γνώσεις των εκπαιδευτικών και τις αντιλήψεις τους σχετικά με την επιλογή αποτελεσματικών διδακτικών μοντέλων που να ανταποκρίνονται και στην κάλυψη συγκεκριμένης ύλης που προτείνεται στα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών, την ανάγκη διάθεσης προσωπικού χρόνου των εκπαιδευτικών για τη δημιουργία σχετικών διδακτικών σεναρίων όπως και την εξοικείωση των μαθητών στις νέες τεχνολογίες για εκπαιδευτικούς σκοπούς (Ντίλιου&Κουτούζης, 2011· Τσούτσα&Κεδράκα, 2013). Αναδεικνύεται έτσι η σημασία και η ανάγκη της διασύνδεσης των επιμορφωτικών προγραμμάτων με την καθημερινή λειτουργική πραγματικότητα των σχολικών μονάδων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί και η ανάγκη επιπλέον ενδυνάμωσής τους ως προς τη συστηματική αξιοποίηση, εν προκειμένω, των Τ.Π.Ε. κατά τη διδασκαλία τους.

Ανάγκη ανάπτυξης επιμορφωτικών δράσεων που να στοχεύουν στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών

Σε ό,τι αφορά στην ενδυνάμωση των εκπαιδευτικών, ειδικά στις μέρες μας, κρίνεται απαραίτητη η ανάπτυξη επιμορφωτικών δράσεων που να στοχεύουν σε αυτήν. Ένας από τους λόγους είναι το γεγονός ότι τις τελευταίες δεκαετίες παρατηρείται στον χώρο της εκπαίδευσης το φαινόμενο του «burnout» (επαγγελματική εξουθένωση) που αντιμετωπίζουν πολλοί εκπαιδευτικοί Οι λόγοι που ενδέχεται να οδηγήσουν στο συγκεκριμένο φαινόμενο είναι, μεταξύ άλλων, οι αυξημένες απαιτήσεις στον χώρο εργασίας και η αδυναμία του ατόμου να ανταποκριθεί σε αυτές. Ο Freudenberger αναφέρει ότι αυτό συμβαίνει στις περιπτώσεις που «οι στόχοι του ατόμου έχουν επιβληθεί εξωτερικά… Δεν αποτέλεσε ποτέ την αυθεντική πηγή των επιλογών του και συνεπώς του προσφέρουν λίγη πραγματική ικανοποίηση» (Freudenberger στο Kegan, 1994, σ. 171). Με τον όρο «σύγχρονες απαιτήσεις του ρόλου του εκπαιδευτικού», αναφέρουμε ενδεικτικά πως θεωρείται ως δεδομένο ότι οι εκπαιδευτικοί στις μέρες μας έχουν πολύ καλή γνώση του αντικειμένου τους, διαθέτουν ικανότητες διαχείρισης των συναισθημάτων τους, έχουν αναπτύξει την ενσυναίσθηση, αναλαμβάνουν τις ευθύνες των πράξεών τους, δέχονται την κριτική των άλλων και επιδιώκουν την ανατροφοδότηση σε σχέση με το έργο τους από τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας (Διευθυντές, συναδέλφους, μαθητές, γονείς κτλ). Θεωρείται επίσης δεδομένο: ότι είναι σε θέση να ασκούν εποικοδομητική κριτική στους άλλους χωρίς να παραγνωρίζουν τη θέση τους, να αντιμετωπίζουν τη σχολική μονάδα με συστημικό τρόπο σκέψης, να επιδιώκουν την αυτοεξέλιξη και την αυτομόρφωση, να έχουν

προσωπικό όραμα. Και όλα τα προαναφερθέντα, διατηρώντας τα προσωπικά τους όρια (Kegan, 1994). Μπορούν όμως;

Ας αναλογιστούμε τον τρόπο που εκπαιδευτήκαμε και οι ίδιοι κατά την παιδική και εφηβική μας ηλικία, το μορφωτικό μας κεφάλαιο (Bourdieu, 1985), το επίπεδο των αρχικών μας σπουδών, το είδος της εισαγωγικής επιμόρφωσης που λάβαμε, τα είδη των επιμορφώσεων που παρακολουθούμε. Αυτές είναι μερικές από τις παραμέτρους που διαμορφώνουν την εκπαιδευτική μας ταυτότητα. Ωστόσο, δεν είναι οι μοναδικές. Αρκεί να σκεφτούμε τη συμβολή του οικογενειακού μας περιβάλλοντος ως προς την καλλιέργεια συγκεκριμένων ικανοτήτων μας, όπως είναι η πρωτοβουλία, η δημιουργικότητα και άλλα (Κατάκη, 2012). Επίσης, τους σύγχρονους ρυθμούς ζωής ειδικά στα μεγάλα αστικά κέντρα, οι οποίοι δυσχεραίνουν το σχετίζεσθαι και οδηγούν στην απομόνωση του ατόμου (Καραποστόλης, 2006), τα μηνύματα που δεχόμαστε στην καθημερινή μας ζωή από τα πολιτιστικά προϊόντα με τα οποία ερχόμαστε σε επαφή π.χ. τα τηλεοπτικά προγράμματα, τα περιοδικά, τα βιβλία, τα κινηματογραφικά έργα, το διαδίκτυο, τα βιβλία, τη μόδα, και τα οποία μπορεί να μας οδηγήσουν στην πρόσληψη, ερμηνεία, ακόμα και αναπαραγωγή των κοινωνικοπολιτικών δυνάμεων και των σχέσεων εξουσίας που ενδεχομένως είναι ενσωματωμένες σε αυτά (Apple, 1996 · McLaren, 2007 · Giroux, 1994b, 2011a).

Όλα τα προαναφερθέντα, συμβάλλουν στη διαμόρφωση ενός συγκεκριμένου συστήματος αντιλήψεων, το οποίο μπορεί να διευκολύνει ή να δυσκολεύει τον σύγχρονο εκπαιδευτικό να ανταποκριθεί με αποτελεσματικότητα στις απαιτήσεις του ρόλου του. Για όλους αυτούς τους λόγους, αναδεικνύεται η ανάγκη συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε επιμορφωτικές δράσεις που να στοχεύουν στην κριτική τους ενδυνάμωση (Giroux, 1988 · Κωσταρά, 2019), ώστε να μπορέσουν: α) να έρθουν αντιμέτωποι με τις εδραιωμένες αντιλήψεις τους σχετικά με τις απαιτήσεις του ρόλου τους, το είδος της διδασκαλίας τους, το τι συνιστά καλή μάθηση και να αποφασίσουν να εμπλακούν σε διεργασίες μετασχηματισμού τους στην περίπτωση που αυτές αποδειχθούν δυσλειτουργικές, β) να καλλιεργήσουν οι ίδιοι συγκεκριμένες δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν να βελτιώσουν την ποιότητα της διδασκαλίας τους και γ) να ενισχυθούν οι ίδιοι ώστε να υποστηρίξουν κατάλληλα τους μαθητές τους ώστε να αναπτύξουν πτυχές του κριτικού τους στοχασμού και άλλων οριζόντιων ικανοτήτων τους.

Συμπεράσματα

Προκειμένου να θεωρηθεί μια επιμορφωτική δράση επιτυχής χρειάζεται να αξιοποιεί το ευρύ φάσμα εμπειριών των εκπαιδευτικών, καθώς και να τους δημιουργεί κίνητρα ενεργητικής συμμετοχής σε αυτήν. Επίσης σημαντικό είναι να λαμβάνονται υπόψη τα εσωτερικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί σε σχέση με τη μάθηση, ώστε να αποφεύγεται η ανάπτυξη μηχανισμών άμυνας ή παραίτησης. Τα εσωτερικά εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί συνήθως εκφράζουν τις δυσλειτουργικές πεποιθήσεις τους, τις οποίες δυσκολεύονται να αντιμετωπίσουν κριτικά, όπως και να καταβάλουν προσπάθεια να τις μετασχηματίσουν. Ως εκ τούτου είναι εμφανής η ανάγκη κατάλληλης υποστήριξης των εκπαιδευτικών προκειμένου να έρθουν αντιμέτωποι με τις δυσλειτουργικές νοητικές τους συνήθειες σχετικά με τον ρόλο τους. Σε αυτό μπορούν να βοηθηθούν μέσα από κατάλληλη επιμόρφωση σε επιμορφωτικά προγράμματα τα οποία να συνδυάζουν θεωρία και πράξη, να συνδέονται με τη λειτουργική πραγματικότητα των σχολικών μονάδων, να αναδεικνύουν την αξία των καινοτόμων και βιωματικών εκπαιδευτικών μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας και να αξιοποιούν την τέχνη ως μέσο επαναξιολόγησης των δυσλειτουργικών τους πεποιθήσεων, με στόχο την ενδυνάμωσή τους.

Αναφορές

Apple, M. (1996). *Cultural Politics and Education.* Buckingham: Open University Press.

Bourdieu, P. (1985). Το συντηρητικό σχολείο: Οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης* (σσ. 357-391). Αθήνα: Παπαζήση.

Dewey, J. (1916). *Democracy and Education: An Introduction to the Philosophy of Education.* New York: Macmillan.

Dewey, J. (1934 [1980]). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.

Efland, D.A. (2002). *Art and Cognition: Integrating the Visual Arts in the Curriculum.* New York: Teachers College, Columbia University.

Eisner, E. (2000). *Αναλυτικά Προγράμματα και Εκπαίδευση των Εκπαιδευτικών.* Λευκωσία.

Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind.* New Haven and London: Yale University Press.

Freire, P. (1977α). *Η αγωγή του καταπιεζόμενου*. Αθήνα: Κέδρος.

Freire P. (1978). *Pedagogy in Process.* New York: Seabury Press.

Fullan, M.G. (1989). *Implementing educational change : what we know (English).* Population and Human Resources Department. Education and Employment Division background paper series ; no. PHREE 89 / 18. Washington, D.C. : The World Bank. Διαθέσιμο στο: http://documents.worldbank.org/curated/en/565941468739222513/Implementing-educational-change-what-we-know (Ανακτήθηκε 25/08/2021)

Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development.* Los Angeles, CA: The Getty Education Institute for the Arts.

Gardner, H. (1999). *The Disciplined Mind. What all students should understand.* New York: Simon and Schuster.

Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals. Toward a critical pedagogy of learning*. Westport, CT: Bergin and Garvey Press.

Giroux, H. (1994b). *Disturbing Pleasures. Learning from Popular Culture.* New York: Routledge.

Giroux, H. (2011a). Breaking into the Movies: Public pedagogy and the politics of film. *Policy Futures in Education*, 9, 686-695.

Goleman, D. (2011). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας.* Αθήνα: Πεδίο.

Greene. M. (2000). *Releasing the Imagination: Essays on Education, the Arts and Social Change.* San Francisco: Jossey-Bass.

Greene, M. (2001). *Variations on a blue guitar. The Lincoln Center Institute lectures on aesthetic education.* New York, NY: Teachers College Press.

Illeris, K. (2016). *Ο τρόπος που μαθαίνουμε. Οι πολλαπλές διαστάσεις της μάθησης στην τυπική και άτυπη εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Kegan, R. (1994). *In over our heads.* London: Harvard University Press.

McLaren, P. (2007). *Life in Schools: An Introduction to Critical Pedagogy in the Foundations of Education.* Boston: Allyn and Bacon.

Mezirow, J. (1990). *Fostering Critical Reflection in Adulthood. A Guide to Transformative and Emancipatory Learning.* San Francisco: Jossey-Bass.

Mezirow, J. (1994a). Understanding Transformation Theory. *Adult Education Quarterly, 44*, 222-232. American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications.

Mezirow, J. (1998c). On Critical Reflection. *Adult Education Quarterly, 48*, 185-198. American Association for Adult and Continuing Education: Sage Publications.

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye: Learning to Think by Looking at Art.* Los Angeles. California: The Getty Education Institute for the Arts.

Project Zero (2021). Διαθέσιμο στο: https://pz.harvard.edu/ (Ανακτήθηκε 25/08/2021)

Rotidi, G., & Karalis, T. (2014). Reflection on Teaching in Higher Education: Critically reflective processes of Greek academics in Hard, Soft, Pure and Applied disciplines. In D.

Andritsakou, & L. West (Eds.), *What's the point of Transformative Learning?* (pp. 338-350). Proceedings of the 1st Conference of ESREA's Network "Interrogating Transformative Processes in Learning and Education: An International Dialoque". Greece, June 27th– 29th, 2014. Athens: ESREA & Hellenic Adult Education Association.

Simonsen, B., Illeris, K. (2014). Transformative Learning in Youth. In D. Andritsakou, & L. West (Eds.), *What's the point of Transformative Learning?* (pp. 359-365). Proceedings of the 1st Conference of ESREA's Network "Interrogating Transformative Processes in Learning and Education: An International Dialoque*".* Greece, June 27th– 29th, 2014. Athens: ESREA & Hellenic Adult Education Association.

Βεργίδης, Δ. κ. ά. (2010). *Εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος «Εισαγωγική Επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2009- 2010».* Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, ΟΕΠΕΚ.

Βεργίδης, Δ. κ. ά. (2011). *Εξωτερική αξιολόγηση του προγράμματος Εισαγωγική Επιμόρφωση για νεοδιόριστους και προσλαμβανόμενους ως αναπληρωτές εκπαιδευτικούς σχολικού έτους 2010- 2011.* Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών, ΟΕΠΕΚ.

Βεργίδης, Δ., & Βαλμάς Θ. (2011). Οι επιμορφωτικές ανάγκες των νεοδιόριστων δασκάλων. Στο Β. Οικονομίδης (Επιμ.), *Εκπαίδευση και επιμόρφωση εκπαιδευτικών.* Αθήνα: Πεδίο.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.). (2003). *Γενικό Μέρος.* Διαθέσιμο στο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/1Geniko_Meros.pdf (Ανακτήθηκε 25/08/2021)

Δούκας, Χ., Βαβουράκη, Α., Θωμοπούλου, Μ., Kalantzis, M. Κούτρα, Χ., & Σμυρνιωτοπούλου, Α. (2008). *Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση των ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Καραποστόλης, Β. (2006). Μεταμορφώσεις του χώρου και των ανθρώπων – η περίπτωση της Αθήνας. Στο *Όψεις του Σύγχρονου Πολιτισμού* (σσ. 87-97). Αθήνα: Μουσείο Μπενάκη, Κέντρο Πολιτιστικών Μελετών, Ελληνικά Γράμματα.

Κατάκη, Χ. (2012). *Οι τρεις ταυτότητες της ελληνικής οικογένειας.* Αθήνα: Πεδίο.

Κόκκος, Α. & Παυλάκης, Μ. (2014). *Οι οριζόντιες ικανότητες στις επιχειρήσεις (Business Skills).* Αθήνα: ΣΕΒ.

Κόκκος, Α. (2017α). *Εκπαίδευση και Χειραφέτηση: Μετασχηματίζοντας Στερεοτυπικές Αντιλήψεις στο Σχολείο και στην Εκπαίδευση Ενηλίκων.* Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Κουτσιλέου, Κ. (2015). Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της επιμόρφωσης δασκάλων του Νομού Αττικής στη διδακτική αξιοποίηση των Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών. *Hellenic Academic Libraries Journal: Περιοδικό Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών (1),* 68 – 81. Διαθέσιμο στο: https://lekythos.library.ucy.ac.cy/handle/10797/14903 (Ανακτήθηκε 25/08/2021)

Κωσταρά, Ε. (2019). *Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στη διδακτική αξιοποίηση της αρχαίας ελληνικής τραγωδίας για την ενίσχυση του κριτικού στοχασμού.* Διδακτορική διατριβή. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ντίλιου, Ε. & Κουτούζης, Μ. (2011). Εισαγωγή και Αξιοποίηση των ΤΠΕ στα Ολιγοθέσια Σχολεία: Επιμόρφωση, Λήψη Αποφάσεων και Περιορισμοί στους Συλλόγους των Ολιγοθέσιων Δημοτικών του Νομού Ευβοίας. Στο Καλύβας, Ν. Μπέλλου, Ι. Νάτσης, Α. Νικολάου, Α. Τζίμας, Β. & Χαρίσης, Χ. (Επιμ.) *Πρακτικά 5ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Καθηγητών Πληροφορικής Δ.Ε. «Η Πληροφορική στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση – Ο ρόλος του καθηγητή Πληροφορικής στο Νέο Σχολείο.» (Ιωάννινα, 1 – 3 Απριλίου 2011).* 132-143. Ιωάννινα: Πανελλήνια Ένωση Καθηγητών Πληροφορικής & Εργαστήριο Εφαρμογών Εικονικής Πραγματικότητας στην Εκπαίδευση του Παιδαγωγικού Τμήματος Δημοτικής Εκπαίδευσης Ιωαννίνων. Διαθέσιμο στο:

http://synedrio.pekap.gr/praktika/5o/pdkap.sch.gr/praktika/ergasies/14.pdf (Ανακτήθηκε 25/08/2021)

Παπαναούμ, Ζ. (2003). *Το επάγγελμα του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παπαναούμ, Ζ. (2008) Για ένα καλύτερο σχολείο: ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο: *Εκπαίδευση και ποιότητα στο ελληνικό σχολείο, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.* Διαθέσιμο στο: http://repository.edulll.gr/105 (Ανακτήθηκε 25/08/2021)

Παπαναούμ, Ζ. (2014). Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών: αρχές και πρακτικές της επιμόρφωσης. Στο Ζ. Παπαναούμ, Μ. Λιακοπούλου (Επιμ.). *Υποστηρίζοντας την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών : εγχειρίδιο επιμόρφωσης.* Αθήνα: ΥΠΑΙΘ.

Πατούνα, Α., Κουτούζης, Μ. κ.ά. (2005). Τα μαθήματα Παιδαγωγικής στα προγράμματα σπουδών και ο διαγωνισμός του ΑΣΕΠ: Ενδείξεις για τις επιμορφωτικές ανάγκες. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σέργης Σ., & Κουτρομάνος Γ. (2013). Η επίδραση της επιμόρφωσης στις Τεχνολογίες Πληροφορίας και Επικοινωνιών για τους εκπαιδευτικούς. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 6 (1-2),* 67-84. Διαθέσιμο στο: http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/157 (Ανακτήθηκε 25/08/2021)

Σταματοπούλου, Μ.Γ., Μπαλιάμης, Π.Ε. & Παπαδοπούλου, Β. (2017). Η αξιολόγηση επιμορφωτικών προγραμμάτων ΤΠΕ για Εκπαιδευτικούς ως προς την Αποτελεσματικότητά τους σε Επίπεδο Γνώσεων. Η περίπτωση των φιλολόγων του Ν. Μεσσηνίας. Στο Λιοναράκης, Α. Ιωακειμίδου, Σ. Νιάρη, Μ. Μανούσου, Γ. Χαρτοφύλακα, Τ. Παπαδημητρίου, Σ. Αποστολίδου, Α. (Επιμ.) *9ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση τ.1, Μέρος Α΄ (Αθήνα, 23 – 26 Νοεμβρίου 2017).* 191-204. Αθήνα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής & Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης. Διαθέσιμο στο: https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/1086 (Ανακτήθηκε 25/08/2021)

Τσούτσα, Σ. & Κεδράκα, Κ. (2013). Παράγοντες που επηρεάζουν τους φιλολόγους στην παιδαγωγική αξιοποίηση των ΤΠΕ μετά την επιμόρφωσή τους στις νέες τεχνολογίες ανά ειδικότητα: η περίπτωση των φιλολόγων του Ν. Καβάλας. *«εκπ@ιδευτικός κύκλος, 2* (1), 93-110. Διαθέσιμο στο: https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2013/2/teyxos2.pdf (Ανακτήθηκε 25/08/2021)

Χατζηγιάννη, Α., Γιαννακοπούλου, Ε., Γάλλου, Ι., Λεμονάκης, Δ., Τάσσου, Τ. (2008). *Μελέτη: Οργάνωση θεσμού σταθερής μορφής περιοδικής επιμόρφωσης.* Αθήνα: Ο.ΕΠ.ΕΚ. Διαθέσιμο στο: http://repository.edulll.gr/1152 (Ανακτήθηκε 25/08/2021)

Χρήστου, Μ. (2020). *Αποτίμηση της εφαρμογής της μεθόδου «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία» στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση.* Διδακτορική διατριβή. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Presentation of an implemented course for State Teachers of Primary and Secondary Education on e-Twinning

Αμαραντίδου Δέσποινα
Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Νομού Δράμας
damarant@sch.gr

Abstract

The following essay focuses on the designation and implementation of a program on eTwinning for both appointed or substitute teachers. The program was actualized for State Greek Schools of Primary and Secondary Education in the Prefecture of Drama and lasted for one day. The educational platform of eTwinning is a large, free online community for schools and teachers in Europe with over 250,000 registered educators who take part in training courses. The particular essay aims to present a description of the trainees and the course, an outline for the aims and objectives of the course together with a clear plan on the rationale of the content, the methodology, the worksheets and the effectiveness of the course. Finally, the inclusion of the teachers, the component of language development and an evaluation of the course are provided and analyzed, as well.

Keywords: Training course, eTwinning, effectiveness, motivation, evaluation.

Introduction

The particular course is an implemented in-service program referring to eTwinning projects. It was actualized in Drama, in September 2020, by the Ambassador of eTwinning for the Prefecture of Eastern Thrace and Macedonia, in an effort to introduce and involve teachers into the participation of European programs. The participants were native speakers of Greek language having classroom experience and Information Technology knowledge as the majority of them were holders of certification in computers. Most of them spoke English at a basic level, as well.

Motivation for teaching, self-improvement and exploration of new programs seem to be the most important aspects of participation because the course was actualized after the completion of a questionnaire on the needs of the trainees, which was handed out by the School Coordinator of the Prefecture at the beginning of the school year. The Coordinator's help was proved to be invaluable because the program was actually organized with her collaboration in an attempt to present courses based on professional development and improvement.

The course included workshops, tasks and an introduction to eTwinning. Such courses allow their members to find partners and collaborate on projects within a secure network and platform. It is an experience of professional development because participation of teachers in such programs provides them with the opportunity to cooperate with other European teachers. The course lasted for about four teaching hours with two breaks of fifteen minutes and two main parts of actualization were included. The first part comprised of the presentation and theory of eTwinning and the second part focused on the application and practice of the Moodle platform.

Presentation of the eTwinning Moodle Platform

The educational platform of eTwinning promotes school collaboration in Europe through the use of Information and Communication Technologies (ICT) by providing support, tools and services for schools. The network of eTwinning also offers opportunities for free and continuing online Professional Development for educators. Launched in 2005 as the main action of the European Commission's eLearning program, eTwinning is co-funded by the Erasmus+, the European program for Education and Training, since 2014. Its Central Support

Service is operated by European Schoolnet, an international partnership of 34 European Ministries of Education developing learning for schools, teachers and pupils across Europe. The platform of eTwinning is further supported at national level by 38 National Support Organizations.

It involves eTwinning Portal which is the entry point to the platform. It is available in 28 languages and it offers news from the eTwinning countries, professional development opportunities, information about recognition as well as examples of successful projects. Through eTwinning Live teachers can create their own projects in which they can set off activities on different topics and key competences by collaborating with two or more teachers and their students. Teachers can find online professional development opportunities that eTwinning offers at European level. Learning Events are short, intense and enjoyable courses that introduce teachers to a topic, stimulate ideas, and help them develop their skills. Online Seminars are live online video sessions of one hour where teachers have the chance to learn, talk and discuss a variety of themes. Teachers can also join eTwinning Groups, which are virtual places where eTwinners meet and discuss specific subjects, topics or other areas of interest. There are 14 Featured Groups coordinated by the Central Support Service and moderated by experienced eTwinners. Finally, Twinspace is the place where eTwinning magic really happens. It is a safe platform visible only to the teachers participating in a project. Students can also be invited in TwinSpace to meet and collaborate with peers from their partner schools.

Course description

Graves (1996) suggests a framework of course development components and sub-processes for teachers who wish to assume the role of course developers or who wish to contribute to the design or development of teacher training courses. These steps are: needs analysis, determining goals and objectives, conceptualizing content, selecting and developing materials and activities, organization of content and activities, evaluation and consideration of resources and constraints.

The aforementioned one-day program aimed at involving trainees in the creation of motivating projects in collaboration with European partners. More specifically, it intended to raise their awareness about the necessity of specifying their teaching aims and of grading the activities of these aims by presenting them with innovating techniques and allowing them to use the target language. Before its actualization the trainees were sent through email some course expectations so that the trainer could decide on what to present to them and deal with their needs. In the first part, they had to attend a presentation on Twinspace, for one hour, and in the second part, they had to work on this platform in workshops for two hours and fill in the evaluation form of the course.

An outline of the aims and objectives of the course

Wallace (1991) defines the aims of a course, in broad terms, as what the course is intended to achieve. The basic aims of the particular course focus on the following:

- Teachers should be able to develop an understanding of the principles of language teaching based on current theories concerning language acquisition, linguistics, pedagogics and the sociology of learning. In this particular case, the teachers should be informed on the use of eTwinning in order to be able to involve their students in collaborating projects.
- Trainers should show to the trainees how to apply these principles to their future professional role and how to make use of English as a second language in order to collaborate with their partners.
- Teachers could be improved by using Information Technology in class because the projects involve online work.

According to Bloom's *et al* Taxonomy (1956) the objectives of the course, which should

normally be related to aims and should also be more specific and ideally measurable as Wallace (1991) suggests, focus on:

- Enriching learning and motivation of the participants.
- Accessing high quality and professional development and ready-made resources.
- Raising standards across the whole school community.
- Gaining recognition for commitment through eTwinning awards and the International School Award.
- Searching for an Erasmus+ partner to carry out projects with and apply for mobility finding.
- Improving Information Technology in the classroom.
- Motivating learners in the classroom through the use of computers.

Rationale for the content and methodology of the course

The plan of the course includes various aspects such as its content, process, methodology and effectiveness which are discussed below. Woodward (1988b) uses the term content to represent what a person is trying to learn i.e. what is taught. The course under discussion is an in-service program, integrating theory and practice because after the lecture and an exploration of the platform of eTwinning there were workshops in the computer lab for training and easier use of the platform. The final outcome of the program should be satisfactory because trainees could manage to integrate theory and practice.

According to Wallace (1991) the course belongs to the case of the reflective model because trainees can make practice of the received knowledge together with their experiential knowledge. More specifically, trainees have been taught the parameters of becoming members of the community and exploring the Moodle platform and then they should be able to use their previous knowledge providing a new result of metacognition, as they could use their knowledge on computers by registering and finding partners. One method of encouraging this reflection is for teachers to form groups in which they discuss and reflect on their work, ensuring collaboration and active participation, feeling less anxious and more secure.

As far as general conceptions of teaching are concerned, eTwinning is a way of conceptualizing teaching as an art or craft, as something which depends upon the individual teacher's skill and personality. Zahorik (1986) characterizes this conception as invention and personalization that provide the essence of good teaching where teachers assess the needs of a situation and create and use practices that have promise for that situation as Freeman and Richards (1993) suggest. The process of training refers to how something is taught according to Woodward (1988b) and comprises of the procedures followed during its presentation. During the program the procedures used according to Ellis (1986) were:

- An enriched lecture that provided straight input, supplying material for the trainees to work on. This stage included a presentation of eTwinning and training on the registration and exploration of the platform and previous projects. Wallace (1991) and Gibbs *et al* (1984) suggest that clarity during a lecture can be achieved through linkage, briefing, overview, signposting and final summary. During these stages, the trainers referred to previous knowledge of trainees on technology, explained what that they have to work on, presented a power point on the Moodle platform and stated the main points of the presentation.
- Creation of groups so that trainees could cooperate in teams using activity sheets.
- Demonstration of working on eTwinning live which is the part where every participant could upload their profile and professional details.
- Plenary discussion where all participants discussed on issues of the program.
- Workshops which involve completion of certain tasks.
- Feedback session in which the trainees reported back to the class on their work.

- Task-based learning because the tasks of the worksheet were going to be performed.
- Computer assisted learning which involved the use of computer programs.

The worksheets of the course

The required activities focused on an exploration of the Moodle Platform of eTwinning at the second part of the course and more specifically to Twin-mail, Forums, Materials, Pages and Professional development areas and included the following tasks:

- Registering to eTwinning and then logging in.
- Finding people that also took part in the course by searching their names.
- Sending a message to other participants of the course.
- Creating a forum on the given topic and exchanging ideas.
- Writing a short personal description on the forum.
- Creating a photo album on the given topic.
- Saving photographs from the Internet on files
- Uploading the photographs from the files into the album of the course.
- Creating a page and making it visible to other members.
- Finding an event they would like to attend and registering for participation.

Effectiveness of the course

Strevens (1974) points out that teachers should not be ill-educated people but they should possess personal qualities, technical abilities and professional understanding. Projects are included in Greek Schools and provide the teacher with technology familiarization, usage of the target language and improvement of professional effectiveness. Through eTwinning programs teachers have the opportunity to work on a project with colleagues from other European countries and get a prize for their participation in the program. The target language is used during the classroom activities and learners are enabled to use it with accuracy and ease, making the teacher feel that his/her teaching is effective.

Moreover, trying to learn how to talk to other people and try out new kinds of workshops is a form of experiential learning according to Woodward (1988b). Provided that experience is followed by discussion of what has been learnt (about eTwinning and how it can be worked in the classroom), experiential learning is regarded as a very useful tool in teacher training and a specific type of this training process is loop input that involves an alignment of the process and content of learning.

The course is effective, as well, because the trainees take the part of the learners and participate in workshops trying to understand the learning process thus involving the element of experience (O'Brien, 1981). In addition to being exposed to this new approach as learners, the trainees have the opportunity to confront the element of observation by listening to the trainer and through peer-group teaching and demonstration lessons. The trainer introduces the eTwinning program and then he/she shows the trainees how to find partners and actualize projects. This is done on the Moodle platform and the trainees are able to try it out for themselves in a setting where mistakes do not matter very much but it is the element of trial that really matters with a peer group.

O'Brien (1981) also includes integration in his model which suggests that new ideas should be fitted into the existing set-up. In other words, new ideas should keep up with teaching styles, syllabuses and curricula. The project of the teacher working on eTwinning should be found in the textbook and in this way they do practical work by integrating their ideas into the syllabus. Finally, rationale, in purposeful bits, complements what the trainees experience, sees through the other four elements and in this way the trainees acquire the knowledge and skills provided.

Reflection in teaching refers generally to teachers learning to subject their own beliefs of teaching and learning to a critical analysis, and taking more responsibility for their actions, as Korthagen claims (1993). However, according to Ur (1997), one needs to take advantage of the enormous amount of professional knowledge and expertise "out there", by enriching experience through hearing, seeing or reading about the experiences of others or by reading the literature or listening to lectures and then process it through personal reflection and construction. Working on eTwinning projects is a way of searching and exchanging information enabling teachers to reach a level where their actions are guided by critical thinking and reflection, as Richards (1990) suggesrs.

Some of the constraints of actualizing the course in the classroom may be the time, the level of the learners' knowledge and their insecurity of using technology in the classroom but the idea of working in groups on the eTwinning platform can prove to be really challenging for them.

Inclusion of the teachers and language development

Edge (1988) distinguishes the teacher as analyst, teacher and user and explains the three concepts as follows. Teachers as analysts are able to talk about the language itself, to analyze it, to understand how it works and make judgements. By working on an eTwinning project, teachers have the opportunity to decide on the teaching strategies they are going to use and consult dictionairies in order to provide correct vocabulary. The teacher trainee concentrates on knowledge about the language and therefore is engaged with aspects of linguistic theory which is known as language awareness.

Teachers as teachers must learn how to model the language, motivate and organize its practice and its use. During the actualization of the project, teachers develop their knowledge in the classroom and improve their skills in using the target language because they collaborate in English with their partners. The teachers as users function socially by applying the target language and deal primarily with developing skills in using the language and so there is classroom practice that tends to be referred to as language improvement. What is really important during collaborative projects with other countries is the actual use of language. Teachers and students correspond in English improving and developing the language component by integrating the elements of practice into theory. They learn by doing and benefit from sharing the knowledge and skills from the whole community of participating schools.

Willis (1981b) provides five language aims which are apparent in eTwinning programs:

- Development of teachers' insights into the form and use of English and practice in linguistic analysis.
- Fluency and accuracy of non-native speakers.
- Practice in the language skills.
- Ability of teachers to use English effectively and imaginatively when teaching.
- Exploitation of genuine situations that occur in the classroom for meaningful and authentic language practice.

Evaluation of the program

At the end of the program the participants ought to answer a feedback form based on the presentation and activities from the course which combines closed questions with open-ended comments. Basic parts of the evaluation actually focused on the expectations of the participants before and after the course and on the implementation of the suggested aims and objectives of the training program. The role of both the trainer and the trainees were also an important part of the evaluation together with the content and the methodology of the seminar. Woodward (1991) mentions feedback forms are common in many types of teacher-training courses, particularly if they are sponsored by an institution or organization.

In average, the participants seemed positive towards the program and the selected methodology but everyone would argue that there should be more workshops on the platform and more practice of the technology tools used during the project so that they could combine knowledge with skills and awareness that relates to Wallace's reflective model (1991) according to Freeman (1989).

Conclusion

It is very important for trainers to design programs that are appealing to trainees covering the aspects of interest, development, content, methodology, reflection and effectiveness. The most satisfying part of a program is its use in the classroom offering in this way the opportunity for the trainees to gain knowledge from it and the aspect of presenting new and interesting ways of teaching to the learners. The best way for the selection of motivational and intriguing training programs could be done through the completion of questionnaires on teachers' needs at the beginning or at the end of the school year so that the organizers could form a general idea about the content of the courses. Last but not least, participants of European programs promote fluency, team-work, practice and personal development.

References

Bloom, B., Englehart, M., Furst. E., Hill. W., & Krathwohl, D. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. Handbook I: Cognitive Domain.* New York: Longman.

Edge, J. (1988). Applying linguistics in English language teacher training for speakers of other languages. *ELT Journal, Vol.42/*1: 9-13.

Ellis, R. (1986).Activities and procedures for teacher training. *ELT Journal*, Vol,*40/*2: 91-99.

Freeman, D. (1989). Teacher training, development and decision-making: a model of teaching and related strategies for language teaching education in *TESOL Quarterly, 23/1*: 27-45.

Freeman, D., & Richards, J.C. (1993). Conceptions of teaching and the education of second language teachers in *TESOL Quarterly*, *27/2*: 193-216.

Gibbs, G., Habershaw, S., Habershaw, T. (1984/1992). *53 Interesting things to do in your lectures.* Authors' edition.

Graves, K. (1996). *Teachers as course developers*. New York: Cambridge University Press.

Korhagen, F. (1993). Two modes of reflection. Teaching and Teacher Education, *Vol, 9/3*: 317-326.

O'Brien, T. (1981). 'The E-R-O-T-I model: a stimulating guide for teacher training' in British Council *ELT Documents*, *110*, 54-61.

Richards, J.C. (1990). Beyond training: approaches to teacher education in language teaching. The Language Teacher, 14/2: 3-8.

Strevens, P. (1974). Some basic principles of teacher training. *ELT Journal*, *29/1*: 19-27.

Ur, P. (1997). The English teacher as professional. *English Teaching Professional, 1/2:* 3-5.

Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Willis, J. (1981b). *Teaching English Through English*. Harlow: Longman.

Woodard, T. (188b). *Loop input*. Canterbury: Pilgrims.

Woodward, T. (1991). *Models and metaphors in Language Teacher Training*. Cambridge: Cambridge University Press.

Zahorik, J. (1986). Acquiring teaching skills in *Journal of Teacher Education*, 27/2: 21-25.

Ενδοσχολική επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών: το παράδειγμα ενός ενδοσχολικού σεμιναρίου αναφορικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών γενικής και ειδικής αγωγής.

Ταουσάνης Νικόλαος
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής ΠΕ86, Δ/ντης Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου-Λυκείου Ελασσόνας, MSc Οργάνωση & Διοίκηση της Εκπαίδευσης, MEd Εκπαίδευση Ενηλίκων
nikostaousanis@yahoo.gr

Προβίδα Όλγα
Κοινωνική Λειτουργός ΠΕ30, Ενιαίο Ειδικό Επαγγελματικό Γυμνάσιο- Λύκειο Ελασσόνας
providlg@gmail.com

Περίληψη

Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί ένα από τα κυρίαρχα θέματα στη συζήτηση περί εκπαίδευσης. Πρόκειται για μια συνεχή διαδικασία, η οποία συμβάλλει στην επαγγελματική αλλά και την προσωπική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Η επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών αποτελεί μια διαδικασία εξίσου σημαντική με την ίδια την επιμόρφωση. Στην παρούσα μελέτη παρουσιάζεται το παράδειγμα ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου που αφορά την επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη συνεκπαίδευση μαθητών ειδικής και γενικής αγωγής. Το ενδιαφέρον επικεντρώνεται στην αποτίμηση της ποιότητας αλλά και της αποτελεσματικότητας του συγκεκριμένου επιμορφωτικού σεμιναρίου. Εξετάζονται οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με τα οφέλη που αποκόμισαν από την επιμορφωτική δράση και οι απόψεις τους για τον συντονισμό και την οργάνωση κατά την υλοποίησή του. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν τον αυξημένο βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την επιμορφωτική δράση.

Λέξεις κλειδιά: Ενδοσχολική επιμόρφωση, επαγγελματική ανάπτυξη, αξιολόγηση.

Εισαγωγή

Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών αποτελεί μια από τις σημαντικότερες παραμέτρους της αποτελεσματικής λειτουργίας του σχολείου και ταυτόχρονα βασικό μοχλό ανανέωσης κάθε εκπαιδευτικού συστήματος. Ορίζεται ως η επιμόρφωση που πραγματοποιείται εντός του σχολικού πλαισίου, σε ατομικό ή ομαδικό επίπεδο, διά ζώσης ή εξ αποστάσεως (Ηλιάδη, 2015). Λειτουργεί ως ενισχυτής του εκπαιδευτικού στην τέλεση των επαγγελματικών του καθηκόντων. Τον βοηθά στην ανάπτυξη επαγγελματικών δεξιοτήτων, αλλά και στον εμπλουτισμό της θεωρητικής του γνώσης (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Επιδρά θετικά στην καθημερινή κουλτούρα του σχολείου προωθώντας τη συνολική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού συστήματος (Πετροπούλου κ.ά., 2015). Σχετίζεται άμεσα με την βελτίωση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού καθώς και της επαγγελματικής του αυτάρκειας (Νικολακάκη, 2003). Συμβάλλει στην ποιοτική βελτίωση του σχολείου αλλά και του εκπαιδευτικού συστήματος γενικότερα, στην αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία, στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης. (Βεργίδης, 1995; Fullan, 1998; European Commission, 2002; Μπαγάκης, 2005).

Η επιμόρφωση, έως και τις αρχές της δεκαετίας του 1990, ταυτιζόταν με την έννοια της επαγγελματικής κατάρτισης (Μυλωνάς κ. ά., 2001; Μάνεσης, 2011). Από τα μέσα της δεκαετίας του 1990 και μετά προϋποθέτει τη σύνδεση θεωρίας-πρακτικής- έρευνας, τη συνεργασία και την αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών, τη συσχέτιση των προγραμμάτων

αρχικής και ενδοσχολικής επιμόρφωσης (Κελπανίδης & Βρυνιώτη, 2004). Αναφέρεται στις τυπικές και άτυπες ευκαιρίες επιστημονικής κατάρτισης και αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της επαγγελματικής τους εξέλιξης (Παγκάκης, 2003; Παπαναούμ 2005) και της διά βίου μάθησης των εκπαιδευτικών (άρθρο 36, παρ. 23 της Υ.Α. Φ. 353. 1/324/105657/Δ1/2002 του ΥΠΕΠΘ).

Η ενδοσχολική επιμόρφωση αναφέρεται στην αποκεντρωμένη μορφή επιμόρφωσης, που αποβλέπει στη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου, καθώς και στην ενίσχυση του επαγγελματικού ρόλου του εκπαιδευτικού (Γούκος κ.ά., 2010). Βασικό πλεονέκτημά της είναι ότι ανιχνεύει τις επιμορφωτικές ελλείψεις και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών σε κάθε σχολική μονάδα (Day, 2003), συμβάλλοντας στην έγκυρη και έγκαιρη επιμόρφωση, η οποία ανταποκρίνεται στις πραγματικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στον κατάλληλο χρόνο (Ξωχέλλης & Παπαναούμ, 2000). Παράγει αισθήματα ικανοποίησης στο διδακτικό προσωπικό της σχολικής μονάδας, επηρεάζει θετικά την αύξηση της αποδοτικότητας στη σχολική τάξη και την ανάπτυξη συνεργασίας μεταξύ των εκπαιδευτικών. Προάγει την εξωσχολική ή μετασχολική μόρφωση των ενηλίκων σε νέες εξελίξεις και τάσεις της ανθρώπινης δημιουργίας, με σκοπό τη βελτίωση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης. (Κωτσίκης, 2003). Προωθεί την επαγγελματική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών, ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά τους, καλλιεργεί την αυτομόρφωση και λειτουργεί ως μέθοδος ανανέωσης, κριτικής θεώρησης και ενεργητικής παρέμβασης (Καραγιάννης, Σταγιά, & Τσιρίκου, 2005; Καταβάτη & Τσερεγκούνη, 2005). Συμβάλλει στην ανανέωση του σχολικού οργανισμού και γεννά στους μαθητές ερεθίσματα για μάθηση και γνώση μέσα από νέες μεθόδους διδασκαλίας-σύγχρονης-ασύγχρονης-δια ζώσης με τη χρήση ηλεκτρονικού εποπτικού υλικού (Ζήση, 2015).

Στη διεθνή βιβλιογραφία, η έννοια της ενδοσχολικής επιμόρφωσης εντάσσεται στο σχήμα της επαγγελματικής ανάπτυξης (Evans, 2002). Η επαγγελματική ανάπτυξη περιλαμβάνει την απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων πάνω σε νέες θεματικές, τη συμπλήρωση των ήδη αποκτημένων γνώσεων, την προώθηση της διδακτικής ικανότητας, την ανάπτυξη της ικανότητας συνεργασίας και τη βαθύτερη συνειδητοποίηση του επαγγέλματος του εκπαιδευτικού(Fullan & Hargreaves, 1992).

Για την αποτελεσματικότητά της είναι απαραίτητο να συνδυάζονται οι αλλαγές του εκπαιδευτικού συστήματος με τις ατομικές προσπάθειες των εκπαιδευτικών για αυτομόρφωση (Trorey & Cullingford, 2002).

Προγραμματισμός –οργάνωση σεμιναρίου

Ανιχνεύοντας τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της επαγγελματικής τους ανάπτυξης, αποφασίστηκε η πραγματοποίηση ενός ενδοσχολικού επιμορφωτικού σεμιναρίου σχετικά με τη συνεκπαίδευση μαθητών γενικής και ειδικής αγωγής, το οποίο απευθυνόταν στους εκπαιδευτικούς του Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου-Λυκείου (ΕΝΕΕΓΥΛ) Ελασσόνας και στους εκπαιδευτικούς του Επαγγελματικού Λυκείου (ΕΠΑΛ) Ελασσόνας. Η συμμετοχή εκπαιδευτικών και των δύο δομών επιλέχθηκε αρχικά, επειδή τα δυο σχολεία συστεγάζονται και, επίσης, επειδή συχνά οι εκπαιδευτικοί του ΕΠΑΛ βρίσκονται αντιμέτωποι με την πρόκληση της συνεκπαίδευσης μαθητών ΑμΕΑ και μαθητών γενικής αγωγής στο συγκεκριμένο σχολείο σε άτυπη βάση. Ενδιαφέρον συμμετοχής εκδήλωσαν 18 εκπαιδευτικοί και των δύο σχολικών μονάδων, παρακολουθώντας το σεμινάριο με απόλυτη συνέπεια.

Οι επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών ταξινομήθηκαν με βάση: το γνωστικό αντικείμενο, τη διδακτική μεθοδολογία, την ψυχοπαιδαγωγική κατάρτιση και την ψυχοκοινωνική ευαισθητοποίηση (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008). Τα βασικά στάδια του προγραμματισμού του σεμιναρίου ήταν: η καταγραφή των αναγκών των εκπαιδευτικών των δυο σχολικών μονάδων, η διαμόρφωση του προγράμματος επιμόρφωσης, η επιλογή των κατάλληλων επιμορφωτών και η αξιολόγηση του προγράμματος (Ζήση, 2015).

Το επιμορφωτικό σεμινάριο πραγματοποιήθηκε με μικτή μορφή (σύγχρονη–ασύγχρονη εκπαίδευση) τους μήνες Φεβρουάριο - Απρίλιο 2021 και η χρονική του διάρκεια ορίστηκε στις 42 ώρες. Στόχος του σεμιναρίου ήταν να προσφέρει εστιασμένη επιμόρφωση σε εκπαιδευτικούς των δυο σχολείων, ΕΝΕΕΓΥΛ και ΕΠΑΛ, όλων των ειδικοτήτων, στην *«Ψυχοκοινωνική διάσταση της συνεκπαίδευσης μαθητών ΑμΕΑ και μαθητών γενικής αγωγής»*. Στο πλαίσιο αυτό επιδιώχθηκε, σύμφωνα και με όσα επισημάνθηκαν στην εισαγωγή, οι επιμορφούμενοι να εκπαιδευτούν στα επιμέρους γνωστικά αντικείμενα που αφορούν στη συνεκπαίδευση μαθητών ΑμΕΑ με μαθητές γενικής αγωγής, με σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στη συγκεκριμένη θεματική. Όλες οι συνεδρίες πραγματοποιήθηκαν εξ ολοκλήρου μέσω ασύγχρονης (χρήση πλατφόρμας e-class) και σύγχρονης (μέσω webex) διδασκαλίας. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στο σεμινάριο κλήθηκαν στην τελευταία φάση του να εκπονήσουν σχετική εργασία προκειμένου να λάβουν βεβαίωση συμμετοχής, καθώς και να συμπληρώσουν ένα ερωτηματολόγιο εξόδου αναφορικά με τον βαθμό ικανοποίησής τους από την επιμορφωτική δράση.

Στην πλατφόρμα e-class αναρτήθηκε εκπαιδευτικό-επιμορφωτικό υλικό βασισμένο στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία, καθώς και επιπλέον βιβλιογραφία για όποιον ήθελε να εντρυφήσει στο αντικείμενο. Το υλικό ήταν προσβάσιμο στους συμμετέχοντες καθ' όλη τη διάρκεια της επιμορφωτικής δράσης, προκειμένου να δοθεί χρόνος στους επιμορφούμενους να μελετήσουν τις εισηγήσεις (ο καθένας με τον δικό του τρόπο και χρόνο) έτσι, ώστε κατά τη διάρκεια της σύγχρονης διδασκαλίας, αρχικά να είναι γνώστες του αντικειμένου επιμόρφωσης και κατά δεύτερον να υπάρχει αλληλεπίδραση μέσω ερωτήσεων και ανάπτυξη εποικοδομητικού διαλόγου.

Κατά τη διάρκεια της σύγχρονης εκπαίδευσης δόθηκε στους συμμετέχοντες η δυνατότητα διατύπωσης ερωτήσεων, αποριών και παρατηρήσεων για την ανάπτυξη συζήτησης και για την ανατροφοδότηση της επιμορφωτικής ομάδας ως προς το απαιτούμενο επιμορφωτικό υλικό.

Με τη λήξη του σεμιναρίου ακολούθησαν οδηγίες σχετικά με το περιεχόμενο της εργασίας των επιμορφουμένων καθώς και με τον χρόνο παράδοσής της. Η εργασία ήταν ατομική και ζητούσε από τους εκπαιδευτικούς να συνδυάσουν τη θεωρητική κατάρτιση που αποκόμισαν από την ενδοσχολική επιμόρφωση με εμπειρική γνώση πάνω στο αντικείμενο της συνεκπαίδευσης.

Η αξιολόγηση των εργασιών και η ανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών τους πραγματοποιήθηκε από τις επιμορφώτριες. Οι πιο ενδιαφέρουσες εργασίες διαβάστηκαν και αναλύθηκαν. Το σεμινάριο ολοκληρώθηκε με την αξιολόγησή του από τους εκπαιδευτικούς που συμμετείχαν και τη χορήγηση των βεβαιώσεων συμμετοχής. Για την αξιολόγηση σχεδιάστηκε σχετικό ερωτηματολόγιο, του οποίου τα δεδομένα αναλύθηκαν και συζητήθηκαν.

Το σεμινάριο στηρίχτηκε στις βασικές αρχές της εκπαίδευσης ενηλίκων, συνυπολογίζοντας τα χαρακτηριστικά τους γνωρίσματα, τα εμπόδια και τις δυσκολίες των ενηλίκων εκπαιδευομένων κατά τη μαθησιακή διαδικασία και τις προϋποθέσεις που απαιτούνται για αποτελεσματική μάθηση (Παυλάκης, χ.χ.). Πιο συγκεκριμένα, λήφθηκε υπόψη ότι οι ενήλικοι εκπαιδευόμενοι μαθαίνουν με διαφορετικούς ρυθμούς, έχουν τάση προς αυτοκαθορισμό, έχουν αναπτύξει τους δικούς τους μηχανισμούς μάθησης, επιθυμούν να συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία και κομίζουν τις δικές τους εμπειρίες σε αυτή. Βάσει αυτών περιορίστηκε η μέθοδος της μετωπικής διδασκαλίας και δόθηκε βαρύτητα στην ενεργό συμμετοχή των ενηλίκων στην εκπαιδευτική διεργασία με τη χρήση ενεργητικών τεχνικών (συζήτηση, μελέτη περίπτωσης, ερωταποκρίσεις, εργασία σε ομάδες κλπ).

Σκοπός της έρευνας

Η έρευνα που πραγματοποιήθηκε με το πέρας του σεμιναρίου ανίχνευε τον βαθμό ικανοποίησης των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών από την ενδοσχολική επιμόρφωση αναφορικά με το θέμα κατάρτισης του σεμιναρίου.

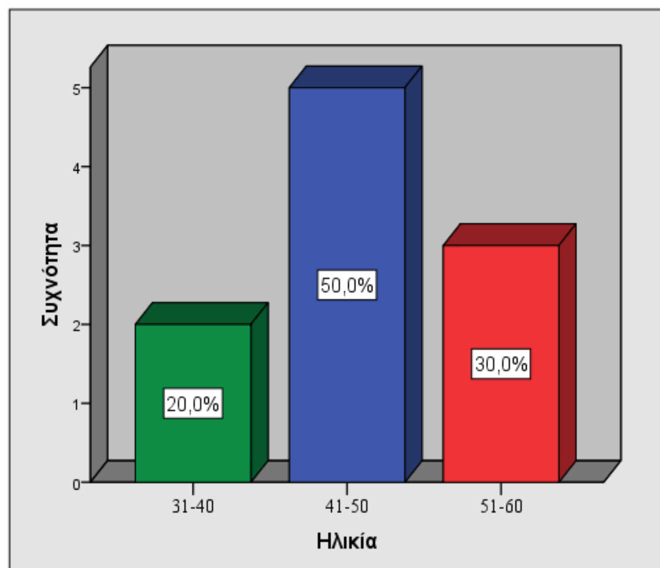
Μεθοδολογία έρευνας και εργαλείο συλλογής δεδομένων

Στην παρούσα έρευνα, χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική μέθοδος προσέγγισης και ως εργαλείο συλλογής δεδομένων το έντυπο ανώνυμο ερωτηματολόγιο. Θεωρήθηκε σκόπιμη η χρήση του ερωτηματολογίου αφού με τον τρόπο αυτό κάθε συμμετέχων/ουσα απαντάει στο ίδιο σύνολο ερωτήσεων και η συλλογή στοιχείων μπορεί να προέλθει από μεγάλο αριθμό ατόμων (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2005). Για την πραγματοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας, διατηρήθηκε η ανωνυμία των συμμετεχόντων. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε κατά το χρονικό διάστημα του Μαΐου-Ιουνίου 2021. Τα ερωτηματολόγια τα οποία χορηγήθηκαν επιτόπου στη σχολική μονάδα ήταν 18 και συμπληρώνονταν ιδιοχείρως. Συμπληρωμένα πλήρως επεστράφησαν τα 10.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 14 ερωτήσεις, δομημένο σε 2 μέρη. Το πρώτο μέρος αποτύπωνε τα δημογραφικά στοιχεία των συμμετεχόντων, ενώ το δεύτερο ερευνούσε την ικανοποίησή τους από το σεμινάριο σε επίπεδο οργάνωσης, συντονισμού, συνάφειας και τεκμηρίωσης εισηγήσεων, πρόκλησης ενδιαφέροντος και επάρκειά του, μέσω ερωτήσεων 5βάθμιας κλίμακας τύπου Likert. Τέλος υπήρχε μια ανοιχτή ερώτηση αναφορικά με τις παρατηρήσεις/προτάσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τη βελτίωση της ποιότητας του σεμιναρίου. Ο δείκτης εσωτερικής συνέπειας Cronbach’s alpha του ερωτηματολογίου υπολογίστηκε σε 0,85, επομένως το ερωτηματολόγιο είχε υψηλό βαθμό αξιοπιστίας.

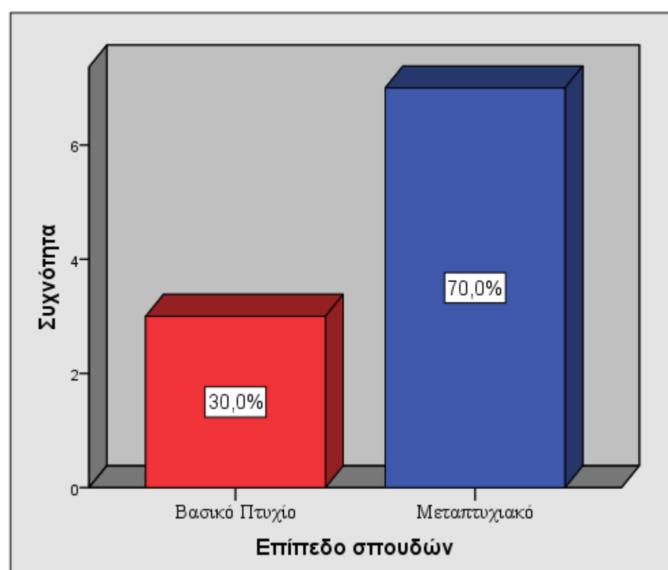
Δείγμα έρευνας

Στην επιμορφωτική παρέμβαση συμμετείχαν 18 επιμορφούμενοι. Το δείγμα της έρευνας αποτελείται από 10 συμμετέχοντες που ολοκλήρωσαν επιτυχώς το επιμορφωτικό πρόγραμμα και συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Η πλειονότητα των συμμετεχόντων αποτελούνταν από γυναίκες (90%, N=9). Οι μισοί συμμετέχοντες του δείγματος (50%, N=5) ανήκαν στην ηλικιακή κατηγορία 41-50 ετών, το 30% (N=3) ήταν 51-60 ετών (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Κατανομή συχνοτήτων για την ηλικία

Ακόμη, το 70% των συμμετεχόντων είναι κάτοχοι μεταπτυχιακού τίτλου σπουδών (Σχήμα 2).



Σχήμα 2. Κατανομή συχνοτήτων για το επίπεδο σπουδών

Αποτελέσματα έρευνας

Ο Πίνακας 1 αποτυπώνει τους περιγραφικούς δείκτες, τον δείκτη κεντρικής τάσης και διασποράς σχετικά με τον βαθμό ικανοποίησης από την παρακολούθηση του σεμιναρίου.

Πίνακας 3. Περιγραφικοί δείκτες, δείκτης κεντρικής τάσης και διασποράς για τον βαθμό ικανοποίησης (N=10) (1=Καθόλου, 5=Πάρα πολύ)

Δήλωση	***Min***	***Max***	***Μ. Τ.***	***Τ. Α.***
Οι στόχοι του σεμιναρίου ήταν σαφείς	2	5	4,50	0,97
Η διάρκεια του σεμιναρίου ήταν επαρκής	2	5	4,30	1,06
Συνολικά το σεμινάριο ικανοποίησε τις προσδοκίες μου	3	5	4,40	0,70
Οι εισηγήσεις ήταν προσαρμοσμένες στις απαιτήσεις μου	3	5	4,60	0,70
Σε ποιον βαθμό σας ικανοποίησαν τα οφέλη που αποκομίσατε από την παρακολούθηση του σεμιναρίου	4	5	4,50	0,53
Πόσο ικανοποιημένοι μείνατε από την οργάνωση και τον συντονισμό του σεμιναρίου	5	5	5,00	0,00
Τα διατιθέμενα εποπτικά μέσα διδασκαλίας ήταν πλήρη	4	5	4,80	0,42
Οι εισηγήσεις παρουσίαζαν μεταξύ τους συνάφεια και συμπληρωματικότητα	4	5	4,90	0,32
Οι εισηγήσεις ήταν προσανατολισμένες στις απαιτήσεις μου	4	5	4,60	0,52
Οι εισηγήσεις έδωσαν τα απαραίτητα ερεθίσματα για συζήτηση και προβληματισμό	4	5	4,90	0,32
Οι εισηγήσεις ήταν τεκμηριωμένες όσον αφορά τις προσεγγίσεις που πρότειναν	4	5	4,90	0,32
Συνολικός Βαθμός Ικανοποίησης	**4,00**	**5,00**	**4,67**	**0,38**

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα, οι συμμετέχοντες δήλωσαν, σε μεγαλύτερο βαθμό από τα υπόλοιπα ερωτήματα, ότι *«έμειναν ικανοποιημένοι από την οργάνωση και τον συντονισμό του σεμιναρίου»*, σε απόλυτο βαθμό (Μ.Τ.=5,00, Τ.Α.=0,00). Επίσης, σε σχεδόν πάρα πολύ μεγάλο βαθμό δήλωσαν ότι *«οι εισηγήσεις παρουσίαζαν μεταξύ τους συνάφεια και συμπληρωματικότητα»* (Μ.Τ.=4,90, Τ.Α.=0,32), ότι *«οι εισηγήσεις έδωσαν τα απαραίτητα ερεθίσματα για συζήτηση και προβληματισμό»* (Μ.Τ.=4,90, Τ.Α.=0,32) και ότι *«οι εισηγήσεις ήταν τεκμηριωμένες όσον αφορά τις προσεγγίσεις που πρότειναν»* (Μ.Τ.=4,90, Τ.Α.=0,32). Τον χαμηλότερο βαθμό ικανοποίησης, σε σχέση με τις υπόλοιπες ερωτήσεις, εξέφρασαν στην ερώτηση κατά πόσο *«η διάρκεια του σεμιναρίου ήταν επαρκής»*, όπου απάντησαν, κατά μέσο όρο, ανάμεσα από αρκετά και πολύ μεγάλο βαθμό, με τάση προς αρκετά (Μ.Τ.=4,30, Τ.Α.=1,06).

Εν κατακλείδι, ο **συνολικός βαθμός ικανοποίησης** από το σεμινάριο ήταν πολύ υψηλός, κατά μέσο όρο, ανάμεσα από αρκετά και πάρα πολύ, με τάση προς πάρα πολύ (Μ.Τ.=4,67, Τ.Α.=0,38). Αυτό αποτυπώνεται και στις γραπτές παρατηρήσεις ενός συμμετέχοντα, ο οποίος σχολίασε ότι *«Γενικά το σεμινάριο ικανοποίησε τις προσδοκίες μου. Τα οφέλη που αποκόμισα ήταν πάρα πολλά».*

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη αποτέλεσε μια προσπάθεια για την αξιολόγηση ενός επιμορφωτικού σεμιναρίου για τη συνεκπαίδευση που πραγματοποιήθηκε από το ΕΝΕΕΓΥΛ Ελασσόνας με τη συμμετοχή εκπαιδευτικών, τόσο του ΕΝΕΕΓΥΛ, όσο και του ΕΠΑΛ Ελασσόνας. Ακολουθώντας τις προαναφερθείσες διαπιστώσεις, στόχος της παρούσας έρευνας ήταν η καταγραφή των αντιλήψεων των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με το αν η ενδοσχολική επιμόρφωση συνέβαλε στην ικανοποίηση των προσδοκιών τους σε σχέση με το θέμα κατάρτισης του σεμιναρίου.

Το ερωτηματολόγιο επιχείρησε να συνδυάσει στοιχεία μέτρησης των αποτελεσμάτων, κυρίως στο επίπεδο της ικανοποίησης των συμμετεχόντων. Έδωσε έμφαση στην εμπλοκή των συμμετεχόντων, στις αλληλεπιδράσεις που ανέπτυξαν και στον τρόπο που ερμήνευσαν όλη τη διαδικασία. Η αξιολόγηση βοήθησε να διερευνηθούν οι παράγοντες που σχετίζονται με την άμεση εμπειρία των εκπαιδευτικών από τη συμμετοχή τους στο σεμινάριο και να αναδυθούν οι υποκειμενικές τους ερμηνείες. Η αξιολόγηση του σεμιναρίου από τους συμμετέχοντες ήταν θετική σε όλα τα επιμέρους αντικείμενα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις που δόθηκαν, το σεμινάριο κάλυψε σε πολύ μεγάλο βαθμό τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών. Θετική, επίσης, ήταν η αξιολόγηση των συμμετεχόντων σε ό,τι αφορούσε τη γενική τους ικανοποίηση, το εκπαιδευτικό υλικό, τις εργασίες που ανατέθηκαν και τα οργανωτικά ζητήματα. Εξίσου θετική ήταν η άποψή τους στο επίπεδο της μάθησης.

Η αξιολόγηση κατέδειξε ότι, για να υλοποιηθεί ένα ενδοσχολικό επιμορφωτικό σεμινάριο, έχει ανάγκη την υποστήριξη του σχολείου που διεξάγεται αλλά και των εκπαιδευτικών, στους οποίους απευθύνεται. Ανέδειξε τον σημαντικό ρόλο της Διεύθυνσης του σχολείου, γεγονός που συνεπάγεται ότι οι καινοτομίες και οι αλλαγές απαιτούν διοικητική στήριξη. Διαφάνηκε η υπεροχή της σημαντικότητας του ρόλου της Διεύθυνσης του σχολείου στη διαμόρφωση των προϋποθέσεων για την υλοποίηση ενός ενδοσχολικού σεμιναρίου σε σχέση με τους εκπαιδευτικούς και μια σχολική κουλτούρα, ανοικτή σε συνεργασία και καινοτομίες. Σε ό, τι αφορά την ενσωμάτωση της νέας γνώσης στη διδακτική πρακτική των συμμετεχόντων δυστυχώς δεν υπήρξε ο χρόνος να διερευνηθεί και είναι ένα ερώτημα που τίθεται για απάντηση την επόμενη σχολική χρονιά. Χάρη στο θέμα ανάπτυξης του ενδοσχολικού σεμιναρίου, αναδείχθηκε μια νέα εκπαιδευτική πρόταση, κατάλληλη για το ανομοιογενές περιβάλλον των σύγχρονων σχολικών τάξεων: Η συνεκπαίδευση είναι παραγωγική, όταν οι δυνατότητες των μαθητών ΑμΕΑ ανταποκρίνονται έστω και στο κατώτατο επίπεδο της σχολικής τάξης. Σε διαφορετική περίπτωση οι μαθητές ΑμΕΑ γίνονται αντικείμενο υποβιβασμού και ανάπτυξης ενδοσχολικής κακοποίησης, σωματικής ή συναισθηματικής, διαπίστωση, την οποία οι

εκπαιδευτικοί έδειξαν να τη γνωρίζουν από την πρακτική τους εμπειρία. Η συζήτηση που ακολούθησε στο τέλος του σεμιναρίου ανέδειξε τους παράγοντες που συνέβαλαν στην επιτυχή εφαρμογή της επιμόρφωσης και τα εμπόδια που παρουσιάστηκαν και που ουσιαστικά αφορούσαν τον περιορισμένο χρόνο εκπαίδευσης για ένα τόσο σημαντικό θέμα. Τέλος τέθηκε ο προβληματισμός για τους στόχους της συνεκπαίδευσης, για το πόσο εφικτή είναι η πρακτική εφαρμογή της στις τάξεις των γενικών σχολείων, για τις δυνατότητες και τους περιορισμούς της.

Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι ο συνολικός βαθμός ικανοποίησης από το σεμινάριο, κατά μέσο όρο, ήταν πολύ υψηλός. Επομένως, επιτεύχθηκε ο σκοπός για τον οποίο έλαβε χώρα κατά το δυνατόν και δίνει ερέθισμα για συνέχεια αυτής της προσπάθειας και σε άλλους τομείς ενδιαφερόντων των εκπαιδευτικών.

Αναφορές

Evans, L. (2002). What is Teacher Development? *Oxford Review of Education, 28*(1), 123 – 137, DOI:10.1080/03054980120113670

Fullan, M, & Hargreaves, A. (Eds.) (1992). *Teacher Development and Educational Change.* London: Routledge.

Fullan, M. (1998). *The new meaning of educational change*. London: Cassell.

Trorey, G. and Cullingford, C. (Eds.) (2002). *Professional development and institutional needs. Series (Monitoring Change in Education)*. Aldershot: Ashgate

Βεργίδης, Δ. (1995). Από τις Σχολές Επιμόρφωσης στα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα: κριτική επισκόπηση της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Στο Α. Καζαμίας & Μ. Κασσωτάκης (Επιμ.), *Ελληνική Εκπαίδευση: Προοπτικές ανασυγκρότησης και εκσυγχρονισμού* (477-494). Αθήνα: Σείριος.

Γούκος, Α. Παπαδημητρίου, Γ. & Φωστηρόπουλος Κ. (2010). *Ο ρόλος του δ/ντή ΣΜ στην κάλυψη επιμορφωτικών αναγκών των εκπ/κών.* (Διπλωματική εργασία). Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης/ΠΤΔΕ, Αλεξανδρούπολη.

Day, C. (2003). *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της διά βίου μάθησης* (μτφ. Α. Βακάκη). Αθήνα, Τυπωθήτω

Ζήση, Α. (2015). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως παράγοντας ενίσχυσης της παιδαγωγικής κατάρτισης και της διδακτικής αποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης*. Ανακτήθηκε στις 20 Μαΐου 2021 από https://slideplayer.gr/slide/11170749/

Ηλιάδη, Α. (2015). Η ενδοσχολική επιμόρφωση ως δυναμική εξελικτική παράμετρο στη σχολική κοινότητα. Ανακτήθηκε στις 22 Μαΐου 2021 από https://www.matia.gr/egrapsan/arthra-meletes/endoscholiki-epimorfosi.html

Καραγιάννης, Γ., Σταγιά, Π., & Τσιρίκου, Μ. (2005). Η συμβολή της επιμόρφωσης στην αποσαφήνιση και τον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού. Σύγχρονη Εκπαίδευση: Τρίμηνη Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, *141*(1), 38-54. Ανακτήθηκε από https://ejournals.lib.auth.gr/1105-3968/article/view/578 (Απαιτείται κωδικός πρόσβασης).

Καταβάτη, Ε. & Τσερεγκούνη, Α. (2005). Οι ανάγκες για επιμόρφωση των νέων εκπαιδευτικών στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (σ.σ. 286-294). Αθήνα: Μεταίχμιο

Κατσαρού, Ε., & Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και αξιολόγηση στο χώρο της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Κελπανίδης, Μ., & Βρυνιώτη, Π. (2004). *Δια Βίου Μάθηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κωτσίκης, Β. (2003). *Εκπαιδευτική Διοίκηση & Πολιτική: Οργάνωση και Διοίκηση Εκπαιδευτικών Συστημάτων & Συστημάτων Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης*. Αθήνα:΄ Ελλην.

Μάνεσης, Ν. (2011). *Στερεότυπα και Διακρίσεις στην Οικογένεια*. Αθήνα: ΥΠ.Δ.Β.Μ.Θ

Μπαγάκης, Γ. (Επιμ.) (2005). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας.* Αθήνα, Μεταίχμιο.

Μυλωνάς, Θ., Μάνεσης, Ν. & Παπανδρέου, Α. (2001). Το Π.Δ. 130/90 για την εξομοίωση και οι ποικίλες διαφοροποιήσεις του κατά την εφαρμογή. Στο Κ.Π. Χάρης, Ν. Β. Πετρουλάκης & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Πρακτικά Α΄ πανελληνίου συνεδρίου εκπαιδευτικής και παιδαγωγικής έρευνας* (383-392). Αθήνα: Ατραπός.

Νικολακάκη, Μ. (2003). Διερεύνηση των προϋποθέσεων για μια αποτελεσματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 8*(1), σ. 5-19.

Ξωχέλης, Π., & Παπαναούμ, Ζ. (Επιμ.) (2000). *Η ενδοσχολική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: ελληνικές εμπειρίες 1997-2000*. Θεσσαλονίκη: Action A. E.

Παγκάκης, Γ. (2003). *Διοίκηση ανθρώπινων πόρων*. Αθήνα: Σάκκουλας.

Παπαναούμ, Ζ. (2005). Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην επαγγελματική τους ανάπτυξη: γιατί, πότε, πώς. Στο Γ. Μπαγάκης (Επιμ.), *Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού* (82-91). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαναστασίου, Κ. & Παπαναστασίου, Ε. (2005). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Λευκωσία: Kailas Printers & Lithographers

Παυλάκης, Μ. (χ.χ.). *Επιμορφωτικό υλικό για τη ΘΕ4. 1:«Βασικές αρχές για την εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: ΥΠΕΘ-ΙΕΠ

Πετροπούλου, Ο., Κασιμάτη, Α., & Ρετάλης, Σ. (2015). *Σύγχρονες μορφές εκπαιδευτικής αξιολόγησης με αξιοποίηση εκπαιδευτικών τεχνολογιών.* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Σοφού Ελένη
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
elenasofou9@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν κείμενο έχει ως θέμα την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Βασιζόμενο σε βιβλιογραφική ανασκόπηση, αναλύει την έννοια της επιμόρφωσης, παραθέτει τα μοντέλα της, καθώς και τις αρχές ενηλίκων στις οποίες καλείται να στηριχθεί. Ακολουθεί μια σύντομη αναφορά στο χρονικό της επιμόρφωσης στην Ελλάδα και επιχειρείται η σύνδεσή της με τα παραπάνω μοντέλα. Τέλος, κατατίθενται τα αποτελέσματα προηγούμενων σχετικών ερευνών που αφορούν τις απόψεις και τις προσδοκίες των εκπαιδευτικών κατά τη συμμετοχή και την εμπειρία τους σε διάφορα προγράμματα επιμόρφωσης. Συνδυάζοντας τα παραπάνω αποτελέσματα προκύπτει η προτίμηση και οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών μέσα από τα δεδομένα επιμορφωτικά μοντέλα.

Λέξεις κλειδιά: επιμόρφωση, μοντέλα επιμόρφωσης, εκπαίδευση ενηλίκων.

Εισαγωγή

Εκτενώς στην επιστημονική βιβλιογραφία έχει επισημανθεί ότι η εκπαίδευση γενικά, αλλά και η σχολική μονάδα ειδικότερα ως οργανισμός, αποτελούν ανοικτά συστήματα. Βασισμένα στην ιδιότητά τους αυτή, δέχονται εισροές από το εγγύτερο και απώτερο κοινωνικό, οικονομικό και πολιτιστικό περιβάλλον και ακολουθεί ο μετασχηματισμός τους για την εξαγωγή των εκροών (Πετρίδου, 2005˙ Ορφανός, Φατσέα & Τόγια, 2005). Είναι αυτονόητο ότι ο μαθητής ορίζεται ως η βασική εισροή και εκροή της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Παρόλα αυτά, βασικός είναι και ο ρόλος του διδάσκοντα δεδομένου ότι σε κάθε σχολική μονάδα παρουσιάζεται αφενός στις εισροές της ως παραγωγικός πόρος και, αφετέρου, ως παράγοντας μετασχηματισμού του συνόλου των εισροών της, αφού ο ίδιος αποτελεί τον φορέα υλοποίησης εκπαιδευτικών, διδακτικών και διοικητικών δραστηριοτήτων που σχετίζονται με τη λειτουργία της (Καριοφύλλας, 2014). Η Παπαναούμ (2008) σχολιάζει χαρακτηριστικά πώς: «ακόμη και σε συγκεντρωτικά συστήματα, όπου η σχολική μονάδα έχει περιορισμένες αρμοδιότητες και οι εκπαιδευτικοί έχουν ελάχιστη αυτονομία, ο ρόλος τους είναι κεντρικός για το τελικό αποτέλεσμα» (σ.55). Ο εκπαιδευτικός, λοιπόν, μέσω της διδασκαλίας του επηρεάζει την πρόοδο των παιδιών (Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002), οπότε, με τον τρόπο, αυτό μπορεί να χαρακτηριστεί ως το μεγαλύτερο κεφάλαιο του σχολείου (Day, 2003) και, συνεπώς, η επιτυχής ανάπτυξη του σχολείου βασίζεται στην επιτυχή επαγγελματική του ανάπτυξη.

Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού

Ως επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, η Παπαναούμ (2008) ονομάζει οποιαδήποτε μαθησιακή δραστηριότητα στην οποία συμμετέχει ο εκπαιδευτικός, μετά την ένταξή του στο επάγγελμα, με σκοπό να επικαιροποιήσει ή να αναπτύξει νέες ακαδημαϊκές γνώσεις και πρακτικές (Μαυρογιώργος, 2005α). Επίσης, αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για τον εκσυγχρονισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων και την προώθηση εκπαιδευτικών μεταρρυθμίσεων και καινοτομιών (Δάντη, 2005).

Η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού μπορεί να είναι οργανωμένη (π.χ. περιοδική, εισαγωγική, ταχύρρυθμη, ενδοσχολική) και να έχει τυπική μορφή. Επίσης, μπορεί να χαρακτηρίζεται ως μη τυπική και ως άτυπη.

Ως τυπική ορίζεται κάθε μορφή επιμόρφωσης που στοχεύει στη συνολική ή επιμέρους και ανά γνωστικό αντικείμενο στήριξή τους ως επαγγελματιών, με βάση ανάγκες που ιεραρχούνται πρωτίστως από το σύστημα και δευτερευόντως από τους ίδιους.

Ως μη τυπική νοείται οποιαδήποτε οργανωμένη μορφή επιμόρφωσης που παρέχεται έξω από το κατεστημένο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, με συγκεκριμένη θεματική και στόχο εκπαιδευτικών οι οποίοι προσδοκούν να αποκτήσουν ανάλογες διδακτικές δεξιότητες, λόγου χάρη, ενώσεις, σύλλογοι ή ομάδες φίλων.

Τέλος, ως άτυπη εννοείται η επιμόρφωση η οποία είναι διάχυτη και μη θεσμικά προσδιορισμένη. Αντιστοιχίζεται σε οτιδήποτε μαθαίνει ο εκπαιδευτικός καθημερινά μέσα από επιδράσεις που δέχεται στο επαγγελματικό του περιβάλλον, με αποτέλεσμα να αποκτά ικανότητες και δεξιότητες που ανανεώνουν τις διδακτικές του πρακτικές, αλλά και, ενδεχομένως, να διαφοροποιούν τις στάσεις και τις αξίες του σχετικά με την εκπαίδευση (Σαλτερής, 2011).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, σε κάθε περίπτωση, είναι αναγκαίο να οργανώνεται με τις αρχές της εκπαίδευσης των ενηλίκων και συγκεκριμένα να λαμβάνεται υπόψη ότι οι ενήλικες:

Α) επιζητούν την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία. Υπό αυτή την έννοια, εμφανίζουν προτιμήσεις ως προς ορισμένες θεματικές ενότητες και αδιαφορία για κάποιες άλλες. Ειδικά οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να συναποφασίζουν και να γνωρίζουν ότι οι ανάγκες τους για συνεχή επαγγελματική εξέλιξη, επιμόρφωση και υποστήριξη στηρίζονται με κατάλληλα σχεδιασμένες δράσεις (Γκούφας & Βασιλείου, 2011),

Β) προσλαμβάνουν κάθε νέα γνώση βάσει της προσωπικής επαγγελματικής τους θεωρίας, η οποία καθορίζεται από την αντίληψή τους για τον επαγγελματικό τους ρόλο,

Γ) αντιμετωπίζουν εμπόδια κατά τη μαθησιακή και αναπτυξιακή τους προσπάθεια. Αυτά τα εμπόδια είναι επαγγελματικές, προσωπικές και κοινωνικές υποχρεώσεις που περισπούν την προσοχή τους, την προσήλωσή τους και περιορίζουν το χρόνο τους. Πρόκειται, όμως και για προσωπικά εμπόδια, όπως ανησυχία, ανασφάλεια και άγχος για πιθανή αποκάλυψη ανεπάρκειάς τους ή έλλειψης γνώσεων (Κατσαρού & Δεδούλη, 2008: 27˙ Κόκκος και Λιοναράκης, 1998).

Επιστημονικές θεωρίες σχετικά με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών

Υπάρχουν τρεις βασικές επιστημολογικές θεωρίες που συσχετίζουν τη θεωρία και την πράξη ενός επιμορφωτικού προγράμματος και στοχεύουν στην επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού (Ματσαγγούρας, 2005˙ Χρυσαφίδης, 2005˙ Ιωαννίδου, 2014˙ Θεοφιλίδης, 2012). Μέσα από αυτές, προσδιορίζεται ο βαθμός στον οποίο η ίδια η θεωρία δημιουργεί εργαλεία παρέμβασης που υποβοηθούν το έργο των εκπαιδευτικών στην τάξη τους, παρέχει τη δυνατότητα να λαμβάνουν οι ίδιοι πρωτοβουλίες και να θέτουν προτεραιότητες κατά την πραγματοποίηση της διδασκαλίας τους (Χρυσαφίδης, 2005).

Οι τρεις επιστημολογικές θέσεις είναι: α) η θετικιστική ή τεχνοκρατική, β) η ερμηνευτική και γ) η κριτική ή στοχαστική. Ο Θεοφιλίδης (2012) αναφέρει επιπλέον το τεχνικό μοντέλο επιμόρφωσης, αλλά και το επαγωγικό-αναδομητικό, το οποίο και προτείνει ως το πλέον ολοκληρωμένο για την επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Καθεμία από αυτές τις θέσεις αποδίδει συγκεκριμένο περιεχόμενο σε κάθε επιμορφωτικό πρόγραμμα των εκπαιδευτικών.

Θετικιστικό – τεχνοκρατικό μοντέλο επιμόρφωσης

Η δομή των επιμορφωτικών προγραμμάτων που βασίζεται στο θετικιστικό ή τεχνοκρατικό μοντέλο, επικεντρώνει το ενδιαφέρον της στην ορθολογική ανάλυση της διδασκαλίας, στην αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και στον εξωτερικό έλεγχο της διδακτικής αποτελεσματικότητας (Σαλτερής, 2006: 48). Οι Κατσαρού και Δεδούλη (2008) αναφέρουν ότι στο θετικιστικό-τεχνοκρατικό μοντέλο οι επιμορφούμενοι εκπαιδευτικοί δεν έχουν την ευκαιρία συμμετοχής στον καθορισμό των εκπαιδευτικών στόχων ή και στο

σχεδιασμό των διαδικασιών μάθησης. Εν συντομία, το ορθολογιστικό μοντέλο, προτείνει στη μεθοδολογία του την επιμόρφωση βασισμένη σε συγκεκριμένο σταθμισμένο πρόγραμμα, το οποίο παρέχει κάποιος εξωτερικός φορέας. Κάποιες φορές επίσης, για περαιτέρω διάχυση των αποτελεσμάτων, εκπαιδευτικοί που έχουν επιμορφωθεί, αναλαμβάνουν το ρόλο του «πολλαπλασιαστή», δηλαδή του επιμορφωτή των εκπαιδευτικών που δεν έχουν λάβει μέρος σε προηγούμενη αντίστοιχη επιμόρφωση (Θεοφιλίδης, 2012).

Η κριτική στο θετικιστικό μοντέλο, αφορά στην αυξημένη γραφειοκρατία, την ικανοποίηση πρωτίστως των υπηρεσιακών αναγκών και όχι των ίδιων των ατόμων και της επαγγελματικής και προσωπικής τους ανάπτυξης (Σαλτερής, 2006). Ως επιπλέον μειονεκτήματα του θετικιστικού μοντέλου επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, οι Θεοφιλίδης (2014) και Ιωαννίδου (2014) επισημαίνουν τον μη εναρμονισμό της αλλαγής της κουλτούρας του πολλαπλασιαστή με την ανάλογη τροποποίηση της κουλτούρας των συναδέλφων του.

Τεχνικό μοντέλο επιμόρφωσης εκπαιδευτικού

Ο Θεοφιλίδης (2012) παραθέτει και το τεχνικό μοντέλο επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, το οποίο προτάσσει την καλλιέργεια γνώσεων, τεχνικών και δεξιοτήτων στο χώρο εργασίας. Η εκπαίδευση του εκπαιδευτικού παρέχεται από έναν έμπειρο συνάδελφο, οποίος, με την ιδιότητα του καθοδηγητή-μέντορα, παρέχει υποστήριξη, καθοδήγηση, ανατροφοδότηση και βοήθεια στην επίλυση προβλήματος. Το περιεχόμενο της επιμόρφωσης στη βάση του τεχνικού μοντέλου είναι καθαρά πρακτικής φύσης και ξεκομμένο από την εκπαιδευτική θεωρία. Άξια προσοχής στο τεχνικού μοντέλου εμφανίζεται να είναι η δυναμική της μεντορικής σχέσης με τον εκπαιδευόμενο, η οποία είναι απαραίτητο να αναπτύσσεται αυθόρμητα και αβίαστα, ώστε να διατηρεί σε υψηλό επίπεδο την εμπιστοσύνη και τον αλληλοτροφοδοτούμενο σεβασμό και όχι να επιβάλλεται άνωθεν (Θεοφιλίδης, 2014).

Ερμηνευτικό μοντέλο στην επιμόρφωση

Η ερμηνευτική προσέγγιση της επιμόρφωσης στηρίζεται στην αντίληψη ότι μέγιστη σημασία έχει το πώς αντιλαμβάνεται την πραγματικότητα το άτομο και αφορά κυρίως στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών μέσα από τις ατομικές κρίσεις τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι όλα τα παραπάνω επηρεάζονται σε μεγάλο βαθμό από την προσωπική θεωρία του εκπαιδευτικού, όπου ως κυρίαρχες είναι οι πεποιθήσεις που έχουν διαμορφωθεί μέσα από τα μαθητικά του βιώματα, την παιδαγωγική του κατάρτιση και επαγγελματική εμπειρία. Η προσωπική θεωρία είναι αυτή που ουσιαστικά καθοδηγεί το διδάσκοντα στη νοηματοδότηση των εκπαιδευτικών καταστάσεων και ο γνώμονας που καθορίζει τις επιλογές του (Βούλγαρης & Ματσαγγούρας, 2005).

Κριτικό – αναστοχαστικό μοντέλο επιμόρφωσης εκπαιδευτικών

Το κριτικό-αναστοχαστικό μοντέλο βασίζεται στην Κριτική Παιδαγωγική και υποθέτει ότι ο αναστοχασμός αποτελεί μέρος της καθημερινότητας του εκπαιδευτικού, οπότε κάθε προσπάθειά του για επιμόρφωσή χρειάζεται να θέτει ως βάση τον συνδυασμό την επαγγελματική γνώση με την πρακτική στην καθημερινότητά του (Θεοφιλίδης, 2014). Ως αδυναμία του μοντέλου αυτού είναι η περιχαράκωση του εκπαιδευτικού γύρω από τις προσωπικές εμπειρίες και αντιλήψεις του, αν δεν αξιοποιείται το πλαίσιο της συλλογικής δράσης με άλλους εκπαιδευτικούς, το οποίο προσφέρει ευκαιρία για συγκρίσεις, αντιπαραθέσεις και μεταγνωστικές αξιολογήσεις (Ματσαγούρας, 2005: 78).

Αυτό το μοντέλο επιμόρφωσης σχεδόν ταυτίζεται με το ερμηνευτικό μοντέλο που παρουσιάστηκε παραπάνω.

Επαγωγικό-αναδομητικό μοντέλο επιμόρφωσης

Το μοντέλο αυτό εστιάζεται στην επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού σχετιζόμενη με τη σχολική μονάδας στην οποία υπηρετεί. Το επαγωγικό-αναδομητικό μοντέλο επιμόρφωσης περιλαμβάνει την προβληματοκεντρική προσέγγιση και τον διαλεκτικό αναστοχασμό. Η προβληματοκεντρική προσέγγιση αναφέρεται στο χαρακτήρα της επιμόρφωσης και το περιεχόμενό της, αφού λαμβάνει υπόψη τα προβλήματα που σχετίζονται με τη σχολική μονάδα και αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στους κόλπους της. Έτσι, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μπορεί να αποβεί αποτελεσματική, αλλά και δημιουργείται η προοπτική για συνέχεια και πρόοδο.

Αυτό το μοντέλο επιμόρφωσης λαμβάνει στοιχεία από το τεχνικό μοντέλο και το ερμηνευτικό ή κριτικό-αναστοχαστικό, με κύριο όμως χαρακτηριστικό την προσαρμογή του στον χαρακτήρα της σχολικής μονάδας που υπηρετεί ο εκπαιδευτικός.

Χρονικό της επιμόρφωσης στην Ελλάδα και η κριτική της

Σε μια σύντομη περιγραφή της τυπικής επιμόρφωσης που έχει προσφερθεί στους εκπαιδευτικούς στην Ελλάδα σημειώνεται ήδη από τις αρχές τις προηγούμενης δεκαετίας του ’80, με την απόσυρση του θεσμού του επιθεωρητή, ο οποίος λόγω της κριτικής στην κουλτούρα του «διοικητισμού» και της αδυναμίας του να στηρίξει τους εκπαιδευτικούς, οδηγήθηκε στην αντικατάστασή του από το θεσμό του σχολικού συμβούλου. Επίσης, συγκροτήθηκαν οι ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ (για την πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση αντίστοιχα) ως δομές προσφοράς επιμόρφωσης μακράς διάρκειας (ετήσιας), των οποίων ο σχεδιασμός ακολουθούσε απόσυρση των διδασκόντων από το χώρο εργασίας.

Στις αρχές της δεκαετίας του ’90, οι ΣΕΛΔΕ και ΣΕΛΜΕ, με το Νόμο 2009/92 αντικαταστάθηκαν από τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα (ΠΕΚ), τα οποία σχεδιάστηκαν ως πιο ευέλικτες δομές οργάνωσης και προσφοράς της τυπικής επιμόρφωσης (Σαλτερής, 2011). Επίσης, αν και ήδη από τις αρχές του ’80 κρίθηκε ότι η Διοίκηση δεν μπορεί να εμπλέκεται σε επιμορφωτικές διαδικασίες από τις Διευθύνσεις ΠΕ και ΔΕ, αναδύθηκαν ομάδες εκπαιδευτικών (και μάλιστα υπό την αποκλειστική εποπτεία των διευθυντών τους), οι οποίοι επιφορτίζονταν να διευκολύνουν την προώθηση επιμέρους προγραμμάτων καινοτόμων δράσεων στις σχολικές μονάδες. Οι τομείς αφορούσαν την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, την Αγωγή Υγείας και, πρόσφατα, τα Πολιτιστικά Θέματα. Παράλληλα, συγκροτήθηκαν εξειδικευμένα και αυτόνομα κέντρα (π.χ. ΚΕΠ, ΕΚΦΕ) για την υλοποίηση συγκεκριμένων δράσεων για τις σχολικές μονάδες, αλλά και προσφοράς επιμορφωτικών προγραμμάτων με ή χωρίς τη συμμετοχή σχολικών συμβούλων και χωρίς την εποπτεία των ΠΕΚ.

Μετά το 2000, μια σειρά προγραμμάτων ΕΠΕΑΕΚ, και πρόσφατα επονομαζόμενα ΕΣΠΑ, πραγματοποιούν ως και σήμερα κυρίως δεξιότητες χειρισμού των ΤΠΕ (Τεχνολογίες Πληροφορικής και Πληροφοριών) (Σαλτερής, 2011). Επίσης, με τις οδηγίες και τη χρηματοδότηση της ΕΕ, ιδρύθηκε με το νόμο Ν. 2986/ΦΕΚ Α΄24/13.2.2002, ο Οργανισμός Επιμόρφωσης Εκπαιδευτικών (ΟΕΠΕΚ) (Μπαγάκης, 2011). Η σχολική μονάδα, τέλος, έχει επίσης θεσπιστεί ως φορέας επιμόρφωσης από το 1988, με το άρθρο 12, παρ. 3 του νόμου 1824, ο οποίος αναφέρεται στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Παπαναούμ, 2005).

Εν κατακλείδι, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ακολουθεί κυρίως το θετικιστικό-τεχνοκρατικό μοντέλο επιμόρφωσης. Η επιμόρφωση αυτής της μορφής υπόκειται σε κριτική αφενός λόγω του συγκεντρωτικού και γραφειοκρατικού της χαρακτήρα και αφετέρου, λόγω της έλλειψης πρακτικής εφαρμογής των παρεχόμενων γνώσεων στο σχολικό περιβάλλον, αλλά και με τη μη σύνδεσή της με τη δια βίου μάθηση των εκπαιδευτικών (Σαλτερής, 2006). Στην ελληνική εκπαιδευτική πολιτική για την επιμόρφωση, αντίθετα, αντανακλάται ο συγκεντρωτισμός και η γραφειοκρατική δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, που περιορίζει το ρόλο του εκπαιδευτικού σε παθητικό δέκτη, αφού δε συμμετέχει ούτε στο σχεδιασμό, ούτε στις επιλογές, ούτε στις αποφάσεις για την επιμορφωτική πολιτική (Παπαπροκοπίου, 2002).

Γενικότερα, η επιμόρφωση του εκπαιδευτικού, στις περιπτώσεις που εμπλέκεται η διοίκηση και με την άμεση υπαγωγή του στο Υπουργείο Παιδείας, υπόκειται στη συνδρομή των «άγρυπνων φρουρών» εποπτών, επιθεωρητών και διευθυντών και, με αυτόν τον τρόπο έχει αναχθεί σε μηχανισμό άσκησης ελέγχου και επιβολής ιδεολογικών επιλογών των κυρίαρχων κοινωνικών δυνάμεων. (Μαυρογιώργος, 2005β).

Έρευνες σχετικά με τις επιμορφωτικές ανάγκες των εκπαιδευτικών

Παραπάνω παρουσιάστηκε η σπουδαιότητα της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στην ενίσχυση της επαγγελματικής τους ανάπτυξης αφενός και στις επωφελείς προεκτάσεις στη διδασκαλία και την εκπαίδευση αφετέρου. Επισημάνθηκε ότι σε ένα συνεχώς εξελισσόμενο κοινωνικό, οικονομικό, τεχνολογικό και επιστημονικό περιβάλλον, ένα μοντέλο επιμόρφωσης δεν μπορεί να παραμένει στατικό και επαναλαμβανόμενο. Αντίθετα, θα πρέπει αυτό να μεταλλάσσεται όσο και όπου χρειάζεται, ώστε να είναι αποτελεσματικό, να χαρακτηρίζεται από συνέχεια και να συνδέεται με την πρακτική (Τζαβάρα & Βεργίδης, 2005). Τα ταχύρρυθμα επιμορφωτικά σεμινάρια που πραγματοποιούνται ως επί το πλείστον, δεν μπορούν να καλύψουν τα κενά και τις ελλείψεις της αρχικής εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών (Χαραμής & Κοτσιφάκης, 2005). Αντίθετα, αποτελούν τακτικές που απλώς κρατούν ενήμερους τους διδάσκοντες για κάποιες εκπαιδευτικές αλλαγές, χωρίς, ωστόσο να συνδέεται με την καθημερινή μαθησιακή πρακτική και έτσι δεν συμβάλλουν στην υιοθέτηση καινοτομιών και ούτε στη βελτίωση του σχολείου γενικότερα (Καπαχτσή, 2011).

Μέσα από τις έρευνες, αποτυπώνονται οι απαιτήσεις και οι προϋποθέσεις που θέτουν οι εκπαιδευτικοί για την επιμόρφωσή τους. Σε έρευνα των Φώκιαλη, Κουρουτσίδου και Λέφα (2005), οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν την επιμόρφωση όταν αυτή τους προσφέρει νέες γνώσεις και δεξιότητες ή συμπληρώνει τις υπάρχουσες, τους βοηθάει να ανταποκριθούν σε αλλαγές και μεταρρυθμίσεις και τους δίνει την ευκαιρία της προοπτικής για μεγαλύτερη εργασιακή ικανοποίηση. Μικρότερη προτεραιότητα δίνουν οι εκπαιδευτικοί στην ιεραρχική ανέλιξη και οικονομικά οφέλη από την επιμόρφωσή τους. Προσβλέπουν, εν ολίγοις, κυρίως στην επαγγελματική τους ανάπτυξη και λιγότερο στην τυπική επαγγελματική τους εξέλιξη.

Σε έρευνα των Υφαντή και Βοζαΐτη (2007) εκφράστηκε από τους εκπαιδευτικούς η επιθυμία να συνδέεται η επιμόρφωση με τις πραγματικές ανάγκες των σχολείων και των ίδιων των εκπαιδευτικών. Ειδικότερα, υποστηρίχτηκε η ανάγκη ανάπτυξης συνεργασίας μεταξύ συναδέλφων, η απαλλαγή από τα διδακτικά καθήκοντά τους όσο χρονικό διάστημα διαρκεί η επιμόρφωση, αλλά και η συμβολή των ΑΕΙ στα προγράμματα. Επίσης, εκφράστηκε και η αντίθεση των εκπαιδευτικών στα μικρής διάρκειας σεμινάρια. Η έρευνα των Χατζηγιάννη και Χατζηπαναγιώτου (2012) συντάχτηκε με την τελευταία θέση, χαρακτηρίζοντάς τα βραχύχρονα σεμινάρια αναποτελεσματικά, αφού δεν επιτυγχάνεται με τον τρόπο αυτό η δημιουργία κοινοτήτων μάθησης των εκπαιδευτικών μέσα στη σχολική μονάδα, το οποίο όμως αποτελεί παράγοντα που συμβάλλει καθοριστικά στην επαγγελματική ανάπτυξή τους (Αρβανίτη, 2013).

Οι Καπαχτσή και Κακανά (2013α) καταλήγουν στην απαίτηση των εκπαιδευτικών να υπάρχει σύνδεση της θεωρίας με την πράξη στα επιμορφωτικά προγράμματα. Η σύνδεση της θεωρίας με την πράξη υποστηρίχτηκε επίσης σε έρευνα των Μαλέτσκου και Μαστρογιάννη (2013), όπου οι εκπαιδευτικοί προτάσσουν ως φορέα υλοποίησης της επιμόρφωσης τη σχολική τους μονάδα, επιθυμούν να συμμετέχουν στην επιλογή της θεματολογίας και, τέλος, εμπιστεύονται άλλους εκπαιδευτικούς ως επιμορφωτές τους. Οι Θεοφιλίδης, Κουτσελίνη, Μπουζάκης, Μαρτίδου-Φορσιέ & Μιχαηλίδου (2008) επισημαίνουν σε δική τους έρευνα πως οι εκπαιδευτικοί προτιμούν να επιμορφώνονται με βάση τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα και καταστάσεις που συναντούν στην αίθουσα διδασκαλίας, ώστε να βρίσκουν άμεση ανταπόκριση στην καθημερινή τους πρακτική. Η τάση τους για διασύνδεση της σκέψης, της εμπειρίας και της δράσης, τους δημιουργεί την ανάγκη να προκαλούν τη συζήτηση και τη διεξοδική επεξεργασία γύρω από τα καθημερινά

εργασιακά προβλήματα με τα οποία έρχονται αντιμέτωποι (Κόκκος και Λιοναράκης, 1998). Άλλωστε, το σώμα των εκπαιδευτικών δεν είναι ομογενές από πλευράς επαγγελματικών αναγκών, προτεραιοτήτων, προβληματισμών και προσδοκιών, οπότε και τα προγράμματα επιμόρφωσης δεν μπορεί να είναι προϊόντα μαζικής παραγωγής (Ματσαγγούρας, 2005).

Η θεματολογία ενός επιμορφωτικού προγράμματος επισημαίνεται και από τον Δούκα κ.ά. (2008), όπου η συζήτηση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινή διδακτική πράξη και η διαχείριση της σχολικής πραγματικότητας είναι επιβεβλημένη. Η επιμόρφωση είναι αποτελεσματική όταν είναι διαδικασία εκούσιας και επιλεγμένης αλλαγής του εκπαιδευτικού και όχι αλλαγή που οι άλλοι του επιβάλλουν (Φώκιαλη, Κουρουτσίδου & Λέφας, 2005). Επίσης, εκφράζεται η επιθυμία να λαμβάνονται υπόψη οι πραγματικές τους ανάγκες προς επιμόρφωση και όχι να καθορίζονται από άνωθεν επιλογές, να συνδυάζεται η επιμόρφωση και η εφαρμογή σχετικών δραστηριοτήτων στα σχολεία που διδάσκουν. Σε αντιστοιχία με τα παραπάνω, έρευνα των Θεοφιλίδη κ.ά. (2008) ανέδειξε ως κίνητρα για τα επιμορφωτικά προγράμματα τη μείωση του διδακτικού χρόνου, την αναγνώριση της επιμόρφωσης και ως προτίμηση στις μορφές επιμόρφωσης την ανταλλαγή εμπειριών με άλλους εκπαιδευτικούς και τα σεμινάρια στο χώρο της σχολικής μονάδας.

Γενικά, πάντως, είναι αποδεκτό ότι η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού μπορεί να προέλθει μέσα από το χώρο του σχολείου που αυτός εργάζεται (Ανδρεαδάκη & Καδιανάκη, 2010˙ Ξωχέλλης, 2003˙ Kyriakides, Campbell & Christofidou, 2002). Έτσι, υποστηρίζεται από αρκετούς συγγραφείς η ενδοσχολική επιμόρφωση, δηλαδή η διοργάνωση επιμορφωτικών προγραμμάτων με βάση τη σχολική μονάδα, ως ιδανική ώστε να επισημαίνονται οι ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των εκπαιδευτικών σε συνδυασμό με τα ιδιαίτερα προβλήματα και δυνατότητες του ίδιου του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί, με τον τρόπο αυτό, εμπλέκονται οι ίδιοι στη διαδικασία σχεδιασμού, οργάνωσης και επιμορφωτικών στόχων της ομάδας, με αποτέλεσμα στην ίδια την αποκέντρωση της εκπαίδευσης (Ξωχέλλης, 2005).

Συμπεράσματα

Από τις παραπάνω έρευνες για την επιμόρφωσή των εκπαιδευτικών, προέκυψε το συμπέρασμα ότι η διάθεση των εκπαιδευτικών για συμμετοχή σε ομάδες εργασίας, η συλλογική δραστηριοποίησή τους και η εμπιστοσύνη που δείχνουν σε άλλους εκπαιδευτικούς, αλλά και η προσπάθεια για βελτίωση και ανάπτυξή τους μέσα στο συγκείμενο του σχολείου, τείνουν προς το επαγωγικό-αναδομητικό μοντέλο. Άλλωστε, οποιαδήποτε επιμορφωτική προσπάθεια γίνεται συλλογικά, ελευθερώνει τους συμμετέχοντες από το φόβο της αποτυχίας, αναπτύσσεται πνεύμα αμοιβαιότητας και οι συμμετέχοντες μαθαίνουν να αλληλοβοηθούνται αντί να έχουν μεταξύ τους ανταγωνιστική στάση (Κόκκος και Λιοναράκης, 1998).

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί συντάσσονται με τις αρχές εκπαίδευσης των ενηλίκων, δηλαδή έχουν συγκεκριμένες ανάγκες και μάλιστα συχνά επιτακτικές, έχουν περιορισμένο χρόνο και διαθέτουν μεγάλο απόθεμα εμπειριών, προερχόμενο από την επαγγελματική και την κοινωνική τους δραστηριότητα. Συνεπώς, το αντικείμενο επιμόρφωσης πρέπει να συνδέεται με την εμπειρία τους, η εκπαιδευτική διεργασία να προσαρμόζεται στις ανάγκες, στα ενδιαφέροντα, στις δυνατότητές τους και στο ρυθμό που αυτοί μαθαίνουν. Επιπλέον, οι εκπαιδευτικοί που εμπλέκονται σε ένα πρόγραμμα μάθησης, εκφράζουν την απαίτηση να είναι σαφής η πρακτική χρησιμότητά του και η διασύνδεση με όσα τους απασχολούν στην επαγγελματική, κοινωνική και προσωπική σφαίρα της ζωής τους. Η διαμορφωμένη προσωπικότητά τους και η αυτοδυναμία τους ως άτομα, τους ωθεί να συμμετέχουν στον προσδιορισμό των στόχων και του περιεχομένου, στην ανάπτυξη του προβληματισμού, στην εξαγωγή συμπερασμάτων και στην αξιολόγηση του εκάστοτε επιμορφωτικού προγράμματος.

Αναφορές

Kyriakides, L., Campbell, R.J & Christofidou, E. (2002). Generating criteria for measuring teacher effectiveness through a self-evaluation approach: a complementary way of measuring teacher effectiveness. School Effectiveness and School Improvement, 13, 291-325.

Γκούφας, Κ. & Βασιλείου, Δ. (2011). Ενδοσχολικά δίκτυα επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών: Η περίπτωση του Πειραματικού Λυκείου Ιλίου. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών. Ανακτήθηκε στις 27/6/2021 από: http://www.oepek.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf

Θεοφιλίδης, Χ., Κουτσελίνη, Μ., Μπουζάκης, Σ., Μαρτίδου-Φορσιέ, Δ. & Μιχαηλίδου, Α. (2008). Δια βίου Εκπαίδευση και Επαγγελματική Ανάπτυξη των Εκπαιδευτικών. Ανακτήθηκε στις 27/6/2021 από: https://www.ucy.ac.cy/release/documents/Publications/Greek/2003-2005_axiologisi_ergo_IPE.pdf

Θεοφιλίδης, Χ., (2012). Σχολική ηγεσία και διοίκηση: Από τη Γραφειοκρατία στη Μετασχηματιστική Ηγεσία. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δάντη, Α. (2005). Μοντέλο σύνδεσης επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών αναγκών στην αντιμετώπιση των προβλημάτων συμπεριφοράς και μάθησης στο σχολείο. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Day, C. (2003). Η εξέλιξη των Εκπαιδευτικών: Οι προκλήσεις της Δια βίου Μάθησης. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Εθνικό Συμβούλιο Ερευνών ΗΠΑ. Επιτροπή Κοινωνικών Επιστημών και Εκπαίδευσης. (2006). Πώς μαθαίνει ο άνθρωπος: Εγκέφαλος, Νους, Εμπειρία και Μάθηση στο σχολείο. Αθήνα: Κέδρος Εκπαίδευση.

Ιωαννίδου, Κ. (2014, Μάρτιος). Η παρωθητική δράση της αυτοαξιολόγησης στην αναδόμηση της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Ημερίδα του Πανεπιστημίου Λευκωσίας, Άργος.

Καπαχτσή, Β. & Κακανά, Δ.Μ. (2013). Επιμορφωτικές δράσεις στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας. Εκπαιδευτικός κύκλος, 1 (2), 170-181. Ανακτήθηκε στις 27/6/2021 από: https://journal.educircle.gr/el/arxeio-tefxon/proigoymena-teyxi/tefxos-1-2013/tomos-1-teyxos-2-2013/17-teyxi-periodikon/tomos-1-teyxos-2/43-epimorfotikes-draseis-sto-plaisio-tis-sxolikis-monadas

Καπαχτσή, Β. (2008). Η αξιολόγηση του έργου του εκπαιδευτικού: Στάσεις Ελλήνων εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης απέναντι στην αξιολόγηση. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Καριοφύλλας, Χ. (2014, Μάρτιος). Η ποιότητα στην εκπαίδευση. Ορίζεται, εφαρμόζεται ή κατακτιέται; Ημερίδα του Πανεπιστήμιου Λευκωσίας. Άργος: ΕΠΑΛ Άργους.

Κατσαρού, Ε. & Δεδούλη, Μ. (2008). Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 27/6/2021 από: http://www.pi-schools.gr/programs/epim_stelexoi/epim_yliko/book5.pdf

Κόκκος, Α. & Λιοναράκης, Α. (1998). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Σχέσεις διδασκόντων-διδασκομένων. Τόμος Β. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Ματσαγγούρας, Η. (2005). Επαγγελματισμός και επαγγελματική ανάπτυξη. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μαλέτσκος, Α. & Μαστρογιάννης, Α. (2013). Η επιμόρφωση ως μέσο εξέλιξης και επαγγελματικής αναβάθμισης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Αντιλήψεις,

απόψεις και προτιμήσεις τους. Εκπαιδευτικός κύκλος, 1 (2), 111-121. Ανακτήθηκε στις 3/5/2014 από: http://www.educircle.kioulanis.gr/images/teuxos/2013/2/teyxos2_6.pdf

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Οι μορφές της και το κοινωνικοπολιτικό τους πλαίσιο. Στο: Παράλληλα Κείμενα. Για τη Θεματική Ενότητα «Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων» ΕΚΠ62. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μπαγάκης, Γ. (2011). Εισαγωγή. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), Θεσμοθετημένες και νέες μορφές επιμόρφωσης: Προς αναζήτηση συνέργειας και καλών πρακτικών. Ανακτήθηκε στις 27/6/2021 από: http://www.oepek.gr/pdfs/Vivlio_kales_praktikes.pdf

Ξωχέλλης, Π. (2003). Σχολική Παιδαγωγική. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Παπαναούμ, Ζ. (2008). Για ένα καλύτερο σχολείο: Ο ρόλος της επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Ψηφιακή Βιβλιοθήκη: Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης. Ανακτήθηκε στις 27/6/2021 από: http://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/369/105.pdf

Παπαπροκοπίου, Ν. (2002). Αλληλεπιδράσεις μεταξύ ακαδημαϊκής κοινότητας και εκπαιδευτικών θεσμών. Ο ρόλος του επόπτη καθηγητή. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), Ο εκπαιδευτικός ως ερευνητής. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πάσουλα, Ε. (2005). Επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού και ο ρόλος του ως ερευνητή και σκεπτόμενου επαγγελματία: γενική θεώρηση και η ελληνική περίπτωση. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ορφανός, Σ., Φατσέα, Α.& Τόγια, Κ. (2005, Νοέμβριος). Το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου και η επίδρασή του στη διαμόρφωση και η επίτευξη των στόχων του. Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Δράμα: 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο της Εταιρείας Επιστημών Αγωγής Δράμας. Ανακτήθηκε στις 27/6/2021 από: http://users.sch.gr/adamantiaf/Eisigiseis/eksoteriko_perivalon_sxoleio_epidrasi.pdf

Σαλτερής, Ν. (2006). Διαρκής εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: Αναζητώντας τον αναστοχαστικό επαγγελματία. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Τζαβάρα, Δ. & Βεργίδης, Δ. (2005). Η διαρκής αναθέσμιση της επιμόρφωσης των

Εκπαιδευτικών ως επιμορφωτικό πρόταγμα. Η περίπτωση του προγράμματος "ΜΕΛΙΝΑ". Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του

Εκπαιδευτικού. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (2007). Επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και επιμόρφωση. Διοικητική ενημέρωση, 40, 87-105. Ανακτήθηκε στις 27/6/2021 από: http://www.special-edition.gr/pdf_dioik_enim/pdf_de_40/yfanti.pdf

Φώκιαλη, Π. Κουρουτσίδου, Μ. & Λέφας, Ε. (2005). Ζήτηση για επιμόρφωση: Οι συνιστώσες της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χαραμής, Π. & Κοτσυφάκης, Θ. (2005). Πολιτικές επιμόρφωσης εκπαιδευτικών 1992-2004: Αξίες, σκοποί, προγράμματα. Στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χρυσαφίδης, Κ. (2005). Η επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού ως αποτέλεσμα προσέγγισης της σχέσης θεωρίας και πράξης (Η επιστημολογική διάσταση του εκπαιδευτικού επαγγέλματος). Στο Μπαγάκης, Γ. (επιμ.), Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού. Αθήνα: Μεταίχμιο.

From the familiar to the unknown: EFL teachers' experiences with remote education during the pandemic in Greece

Kontopoulou Konstantina
Teacher of English
k_kontopoulou@yahoo.com

Gialamas Ch. John
Adult educator, Prosvation
igialamas@sch.gr

Abstract

This paper presents findings from a qualitative study that aims to explore how English as Foreign Language (EFL) teachers describe their experiences with remote education during the COVID-19 pandemic. The paper presents preliminary findings that emerged from the analysis of semi-structured interviews with seven EFL teachers. It also discusses the implications of the findings and provides recommendations for future research.

Keywords: EFL teachers; COVID-19; remote education; educational digital transformation; distance education

Introduction

COVID-19 pandemic has brought about changes that affected all aspects of our life. The confinement measures that have been taken by governments around the world transformed the way we learn and teach (Flores and Gago, 2020). Such measures involved the closure of educational institutions for different periods of time. Teachers and students had to change their traditional way of teaching and learning from offline to online mode. (Carillo and Flores, 2020; Jain, Lall and Singh, 2020; Kaden, 2020; Nuland et al., 2020).

There has been considerable research interest in how educators around the world experienced this shift from in-person to online education (Bond, 2020). This transition, which happened rapidly, did not allow for preparation and careful planning. Instead, teachers had to switch to online education quickly.

This paper focuses on teachers of English who were teaching during the schools years 2019-2021 in Greece. It presents the initial findings of a qualitative study that focuses on how EFL teachers in Greece describe their experiences with remote education. The aim of the study is to provide insight into EFL teachers' practices during the COVID-19 pandemic.

Our paper starts with a review of the literature. Then, it presents the methodology that was adopted, followed by a presentation of the initial findings. The article concludes with implications for policy makers, for practice and future research.

Literature review

Due to the fact that the COVID-19 pandemic is a recent phenomenon which is still evolving, research into the ways in which teachers experienced remote education is not vast. As Hargreaves and Fullan (2020) note, "due to the current nature of the pandemic and the shortage of just-intime original data, the research relies on rapid responses and op-ed perceptions rather than on an established body of literature and database". At the same time, however, it attracted a lot of research interest from the research community, as academic journals started publishing special editions focusing on the topic.

In this paper, we use the terms distance education, online education and remote education interchangeably (Carillo and Flores, 2020).

Transition to digital classrooms; an unprecedented situation

The transition that teachers around the world had to go through involved a move from their traditional classrooms to online classrooms using different platforms. Due to its sudden and compulsory nature, this experience was not felt as 'an ordinary transition' (Marshall et al., 2020). In fact, as Moser et al. (2021) state "the abrupt shift from face-to-face contexts to *remote learning* is fundamentally different from *planned online learning*". This transitory period has been characterized differently by different authors. For example, some of the terms used are "forced' transition" (Carillo and Flores, 2020), "emergency remote teaching" (Bokzurt and Smarma, 2020), "emergency eLearning" (Murphy, 2020), "unprecedented disruption" (Hargreaves and Fullan, 2020) and "emergency remote teaching"(Marshall et al., 2020).

The literature on the topic of teachers and COVID-19 mainly reports findings from online surveys (Bond, 2020). For example, a survey with 328 teachers in the USA stressed that teachers considered online instruction to be more challenging than face-to face. Teachers noted the inadequate training that they had and stressed that "most of what they learned was from each other and from their own individual research" (Marshall, 2020). Similar findings were reported in the Greek context. A study conducted with 1,120 teachers from primary and secondary education in Greece (Nikiforos, Tzanavaris and Kermanidis, 2020) found that 46.6 % of the surveyed teachers "were dissatisfied with the provided support…". The respondents note that their principal sources of support were online groups as well as "school support groups". Another study in Greece, (Tzimopoulos, Provelengios and Iosifidou, 2021) with 1080 primary and secondary teachers found that among the problems that they faced during remote education were the issues related to access, technical issues and the limited participation on the part of the students. At the same time the respondents believe to a large extent that they managed to support the students during the pandemic.

Overall, according to different studies on COVID 19 and teachers, the following issues were identified as problems during remote education (Zhang et al. 2020; Carillo and Flores, 2020; Marshall, 2020):

-Inadequate technological infrastructure

-Lack of experience on the part of the teachers with regards to online technologies

-Poor mentoring and lack of support

Among the few qualitative studies into the subject is a study in the UK (Kim and Asbury, 2020), The researchers used interviews and the use of stories and reflexive thematic analysis to investigate 24 in-service teachers' experiences with COVID-19 restrictions. The reflexive thematic analysis suggests that, teachers having experienced "an initial period of uncertainty they settled into the situation and found a way forward, supported by strong relationships". The findings also suggest the importance of effective support by the government for teachers.

More qualitative studies are needed that would allow for teachers' voices to be heard. As Marshall et al., (2020) note "By better understanding their experiences and heeding their recommendations, we hope that schools might be better prepared for future emergencies and provide better support for both teachers and students in an online setting". It is also important that research focusing on different contexts is conducted (Bond, 2020).

The Greek response to the COVID-19 pandemic in 2020

On 10 March 2020 the Greek government announced that all educational institutions in the country should close, in an effort to contain the spread of the coronavirus (OECD, 2020). This was the first time that schools closed in Greece. Teachers were required to deliver remote instruction, through synchronous and asynchronous means (OECD, 2020). At the same time, different initiatives that aimed to support teachers were organised. Examples include the broadcast of lessons by the Greek national television, guidelines for teachers by the Ministry of Education, webinars by e-tweening, among others (OECD, 2020).

Methodology and Participants

The objectives of this study are to explore teachers' perceptions of and experiences with remote education in Greece. The research question that guided the study was the following:

How do EFL teachers in Greece describe their experience with remote education during the COVID-19 pandemic?

The research strategy is qualitative. According to Holloway (1997) qualitative research "focuses on the way people interpret and make sense of their experiences and the world in which they live".

Participants were recruited both through purposive sampling (Bryman, 2012). The participation criteria set were the following two;

(1) Working as an EFL teacher during the 2020-2021 school year (covering the period when schools closed for the first time)

(2) Working in a public school in Greece

Potential participants were informed about the purpose of the study and that the principles of confidentiality and anonymity would be strictly adhered to. Seven EFL teachers agreed to participate in the study. The participants worked at different public schools in different cities and towns in Greece. All participants are female. Four participants worked in Primary Education and three worked in Secondary Education. The work experience that participants had as EFL teachers ranged from 7 years to 20 years.

The data was collected through semi-structured interviews (Brinkmann, 2013; Bryman, 2012). All interviews were conducted through the use of technology (Viber, Skype, Messenger, telephone). Five interviews were recorded. One participant wished not to be recorded, so the researcher kept detailed notes during the interview. Another participant chose to send her answers on a written form through Facebook Messenger application. The participants who were recorded gave their consent prior to the interview.

The interview guide consisted of the following sections:

1) Warm-up questions
2) Questions about prior uses of technology and familiarity with the internet
3) Questions about experiences during the remote education period
4) Concluding the interview

Analysis

The analysis was inductively oriented. This approach is typical of qualitative studies (Creswell, 2013); "Qualitative researchers build their patterns, categories, and themes from the "bottom up," by organising the data inductively into increasingly more abstract units of information..." (Creswell, 2013, p. 45). The NVIVO software was used for the analysis.

This section presents the initial findings of the study. The following themes were identified: Transition and uncharted waters, Personal work and Professionalism, Professional Interactions with others, Challenges, Opportunities, The future.

Transition -uncharted waters

The first theme that emerged from the data was the uncertainty experienced by all teachers at the beginning of remote education in March 2020. Participants mentioned varying degrees of difficulty in relation to the transition from offline to online, especially during the first days of remote education. The participants felt that this difficulty was mostly because this situation was unprecedented and therefore, they did not know what to expect;

"The transition from face-to-face learning to distance learning in March last year was not smooth at all, because I did not have a good idea of what I had to do and in what way…"

"at first it was a little weird".

For some participants, the transition was more intimidating than for others.

"It was a jump into the deep end".

Despite the fact that participants reported that they had a relationship with technology prior to the pandemic, the fact that the switch to remote education was unexpected and unplanned made them feel stress and anxiety.

"On the first days I felt completely isolated... I was overwhelmed...In the first quarantine it was more intense…. It was stressful…the transition was violent and abrupt...it happened within a week at the most"

It is important to add that some participants felt that they had no guidance, especially during the first days of remote education, which added to their stress. However, most participants reported that things went better as time went by. For example, the participant below describes the feeling of accomplishment that she felt when the academic year 2019-2020 came to an end.

"I have the feeling that we made it"

This feeling was also shared by other participants

"The second year was smoother"

Overall, the participants felt that the transitory period started in an abrupt way and gradually it became easier. For example, the following participant describes how through trial and error, she managed to find the right combination for her classroom and her students' needs;

"I had a hard time because I went through various stages of testing, due to lack of knowledge and experience, until I came up with something that works relatively well…In the last closing of the schools things were clearly better, because I have found the right combination of all the above for my case"

"The transition was hectic, since we had to learn so many things quickly. Especially before the first lesson, I was wondering how it all works, and how I can work with these tools and how to organise and prepare my lesson. One or two weeks later, I think we managed to put things on track, and overcome early problems (mostly technical)."

Personal work and Professionalism

Another theme that emerged from the data was Personal Work and Professionalism. Participants described how they went about the transition through personal effort. They referred to the increasing workload that they had to face during all periods of remote education.

"I had a lot of workload…infinite hours".

This increasing workload involved preparation of online lessons and finding appropriate resources;

"I worked so hard. I was preparing a lesson that could take me 2-3 hours…. I had a plan B for everything"

Another factor that added to teachers' increased workload was the fact that they engaged in professional development opportunities online, in order to learn how to deliver their online lessons effectively;

"Those who really want to work and move on, do a lot on their own and attend many seminars on their own".

It is evident from the data that issues of professionalism and what it means to be a teacher were mentioned here;

"My anxiety increased. I was trying to put variety in the lessons, and I didn't want all the lessons to feel the same. So I had to find ways and material in order to make it more interesting for my students, and I had to spend more time on that. Although I reduced the time of commuting to the schools, since I was working from home, still, the time needed to prepare the class and organise the lessons increased a lot".

It is important to add that participants also referred to their colleagues' professionalism as well.

“We were asked in a short period of time, from one moment to the next to work in a way that we did not know and we did a very personal job and with great self-determination we managed to cope, and I am talking about people who have been in education for many years and without being familiar with the media...”

“I also know people who did not know anything at all. And they made such an effort, they showed such commitment...Little by little they learned the other tools...Even the most computer illiterate, they also worked”.

Professional Interactions with others

Another theme revolved around the topic of interactions with colleagues. Participants described how they engaged in professional interactions in order to help each other, mainly with technological queries. Not surprisingly, such interactions mainly occurred in the beginning of remote education, in order to learn how to use the platform;

“…because there were no specific seminars from the Ministry (of Education), these came later...we learned to use Webex platform on our own, among each other, the school team guided me. With guidance from the teacher who teaches Informatics and those who had good knowledge (of technologies)”

It is important to note that not all participants reached out for help to the colleagues that they already knew personally. Online communities of teachers were also mentioned as sources of immediate support, guidance and inspiration;

“ I became fully active on social media, on which I am active anyway...I joined a group (of teachers) ..the generosity in these groups…”

Such interactions that allowed for the exchange of useful materials among colleagues, continued when teachers returned to their classrooms;

“When we returned back to school, I exchanged my experiences with other colleagues, so I exchanged some learning material also. This should have been done earlier…”

Challenges

The final theme revolves around the issue of challenges faced by teachers.

One of the most commonly referred to challenges was the fact that teachers felt that they were unprepared and unsupported for this abrupt transition.

As mentioned above, as time went by, and with the help of others, participants started feeling more empowered than before.

A commonly mentioned theme was the lack of direct interaction and personal contact with students;

“Due to the circumstances, one of the negative things is that there is not much direct collaboration, in comparison with a real classroom. For example, when students work in teams or when there are some group discussions and brainstorming”.

The lack of personal contact made some participants feel that it was hard to manage their classroom effectively, especially when participation was limited.

“(some) students were not careful...they were just logging in, so that they were not marked as absent. They could not answer when you asked them questions, either because they were not listening to you at all, or because they were playing games with their friends”.

Moreover, the lack of personal contact did not allow teachers to get feedback for their teaching, through students’ non-verbal communication

“One thing that is very crucial is that I cannot see student’s faces. Not only to confirm that the student is truly attending the class, but to use their facial expressions in order to improve the lesson. Also I cannot understand when the students understand what I say, or when they are confused or bored”.

This feeling of inadequate classroom management was described as a source of anxiety.

Another challenge that was mentioned was technical glitches, as well as the fact that some students did not have good internet access. This resulted in interruptions of the lesson.

Finally, another challenge that was mentioned was cyber-security issues. Although none of the participants experienced any particular issues with regards to cyber-security, some mentioned the possibility of something occurring during class hours, as a source of anxiety.

Opportunities

This theme involved new opportunities that, according to participants, remote education brought with it.

For example, one such opportunity was cooperation and willingness to help, which was evident not only among classmates but also teachers;

"I was very impressed by how quickly the children got acquainted with the modern online course on webex platform, how willing they were to help their classmates with advice and how much patience they had"

"They (the students) learned how to share with others"

The same is true as far as teachers are concerned

"The mentality, the mindset (started to change). They changed their mindset...they realised that we are lacking team spirit"

It is important to note that it was mentioned that in some cases the relationship with the students improved.

Another type of opportunity that was mentioned was the fact that teachers had a lot of useful technological tools at their disposal. The following participant describes how she felt that she had the unique opportunity to teach her subject, using all the benefits that the online classroom has to offer;

"I am really happy because I have a digital classroom with all the children being present. That is very important!"

Finally, one participant mentioned how technology gave voice to students who prior to remote education preferred to remain silent;

"They were writing questions, they had an active presence, online education helped strong participation. The kids who might have not participated actively (before), (now) they got activated because of online education"

The future

This theme revolves around teachers' recommendations for the future. It is characterised by reflections and lessons learnt from the experience.

Participants felt that this experience highlighted the significance of technology becoming embedded in schools. However, as mentioned above, participants highlighted the importance of personal contact with their students. For this reason, a blended learning approach was mentioned as the ideal scenario.

"Nothing can substitute real life communication and face to face contact. I think that blended learning is the ideal method".

Another recommendation made by teachers was the importance of professional development opportunities;

"There should be many workshops and seminars that constantly train the teachers. I learned to use technology and computers, with personal effort. There should be a bigger budget for lifelong training teachers and trainers".

It should be noted that some teachers felt that the seminars provided to the teachers should become more up-to-dated and give solutions to real problems faced in the classroom.

Discussion

The initial findings from this study suggest the importance that teachers attribute to high quality training, which is also highlighted in other studies (Marshall et al., 2020; Nikiforos, Tzanavaris and Kermanidis, 2020). Such training should not only focus on the technological aspects of remote education, but also on more pedagogical issues that teachers should be know when teaching online.

As emerged from the data, participants felt that this training should have been provided in the beginning of the transition from offline to online instruction, when they felt unprepared. This is also in line with other studies (Kim and Asbury, 2020). However, it is also important for teachers to have ample opportunities for continuous professional development. Ideally, such continuous opportunities should be designed taking into account the practical experiences of the teachers. It is for this reason why we hope that studies like the current one, which aimed to focus on teachers' voices, will be useful. Teachers' needs should be taken into account in case a similar crisis might happen again.

The increasing workload during the transition to remote education that was mentioned in other studies (Kim and Asbury, 2020) was also mentioned by Greek teachers. This study also highlighted certain aspects of professionalism that participants regard as significant.

Participants also described the challenges and the struggles that they had to face during remote education. Apart from the unplanned nature of the transition, teachers felt that the lack of face-to-face contact with their students, the technological issues that emerged and the possibility of cybersecurity issues, caused them stress and anxiety. At the same time, participants identified different opportunities that remote instruction brought with it. Such opportunities revolved around changes in students' and teachers' practices as well as a different mindset.

Finally, the participants acknowledge the benefits of technology in the classroom. Although they are not in favor of a fully remote education approach, their narratives suggest that blended learning would be ideal.

Conclusions

This qualitative study aimed to gain an insight into how EFL teachers in Greece describe their experiences with remote education during the COVID-19 pandemic. It should be noted that a limitation that should be taken into consideration is the small number of participants.

The findings carry implications for teacher educator providers, as they could provide pre-service teachers with more opportunities for teaching experience in online contexts. Teacher educator providers could also help pre-service teachers identify how social media and online communities and groups of professionals can be used as sources for emotional, informational and cognitive support during transitions (Kontopoulou, 2019). The findings also carry implications for the Ministry of Education and Religious Affairs, as they could offer teachers ample opportunities for up-to-date training and continuous professional development opportunities. It was evident from the data that participants wanted such training opportunities to provide them with practical solutions to their problems. Another implication of the findings would involve the creation of material repositories that would help them make their lessons more interesting. It would be useful if those repositories could allow easy sharing among teachers and peer-to-peer evaluation.

Further qualitative studies that would explore how online groups and communities of teachers supported each other during the pandemic would be useful.

References

Bond, M. (2020). Schools and emergency remote education during the COVID-19 pandemic: A living rapid systematic review. Asian Journal of Distance Education, 15 (2), 191-247.

Bozkurt, A. & Sharma, R. C. (2020). Emergency remote teaching in a time of global crisis due to CoronaVirus pandemic. Asian Journal of Distance Education, 15 (1)

Brinkmann, S. (2013). Qualitative Interviewing. New York: Oxford University Press.

Bryman, A. (2012). Social research methods. 4rth edn. New York: Oxford University Press Inc.

Carrillo, C. & Flores, M. A. (2020). COVID-19 and teacher education: a literature review of online teaching and learning practices. European Journal of Teacher Education, 43 (4), 466-487.

Creswell, J. W. (2013). Qualitative Inquiry and Research Design: Choosing Among Five Approaches. 3rd Edition. SAGE: Los Angeles.

Flores, M. A. & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. Journal of Education for Teaching, 46 (1), 1-16.

Hargreaves, A. & Fullan, M. (2020). Professional capital after the pandemic: revisiting and revising classic understandings of teachers' work. Journal of Professional Capital and Community, 5 (3/4), 327-336.

Holloway, I. (1997). Basic Concepts for Qualitative Research. Oxford. Blackwell Science.

Jain, S., Lall, M. &Singh, A. (2020). Teachers' Voices on the Impact of COVID-19 on School Education: Are Ed-Tech Companies Really the Panacea? Contemporary Education Dialogue 18(1) 58–89.

Kaden, U. (2020). COVID-19 School Closure-Related Changes to the Professional Life of a K–12 Teacher. Education Sciences, 10, 165.

Kim, L. E. & Asbury, K. (2020). 'Like a rug had been pulled from under you': The impact of COVID-19 on teachers in England during the first six weeks of the UK lockdown. British Journal of Educational Psychology, 90 (4), 1062-1083.

Kontopoulou K. (2019). Pre-service teachers' use of social media for academic purposes. PhD thesis, University of Leicester, Leicester.

Marshall, D. T., Shannon, D. M. & Love, S. M., (2020). How teachers experienced the COVID-19 transition to remote instruction. Phi Delta Kappan, 2020.

Moser, K. M., Wei, T. & Brenner, D. (2021). Remote teaching during COVID-19: Implications from a national survey of language educators. System, 97 (2021).

Nikiforos , S., Tzanavaris, S. & Kermanidis, L., (2020). Post-pandemic Pedagogy: Distance Education in Greece During COVID-19 Pandemic Through the Eyes of the Teachers. European Journal of Engineering Research and Science (2020), 1-5.

OECD (2020) EDUCATION POLICY OUTLOOK: GREECE. Available at https://www.oecd.org/education/policy-outlook/country-profile-Greece-2020.pdf
(Accessed: 26 June 2021)

Nuland, S. V., Mandzuk, D., Petrick, K. T. & Cooper, T. (2020). COVID-19 and its effects on teacher education in Ontario: a complex adaptive systems perspective. Journal of Education for Teaching: International Research and Pedagogy, 46(1):1-10

Tzimopoulos, N., Provelengios. P. & Iosofidou M. (2021). Emergency remote teaching in Greece during the first period of the 2020 Covid-19 Pandemic. Advances in Mobile Learning Educational Research, 1 (1), 19-27.

Αντιμετωπίζοντας τη Διαφορετικότητα: Διαχείριση Διαπολιτισμικής Τάξης

Γίδας Γεώργιος
Καθηγητής Πληροφορικής, 1ο ΕΠΑΛ Τρικάλων
ggidas@gmail.com

Μποντίλας Λεωνίδας
Υπεύθυνος του ΚΕ.ΠΛΗ.ΝΕ.Τ. Τρικάλων
leonbont@sch.gr

Αδάμος Δημήτριος
Καθηγητής Πληροφορικής, 1ο ΕΠΑΛ Αγιάς
dimitrisadamos@yahoo.gr

Περίληψη

Η εργασία αυτή προέκυψε από τη συμμετοχή μελών της ΕΕΠΕΚ σε επιμορφωτικό πρόγραμμα Erasmus+ με θέμα τη Διαφορετικότητα και τη Διαχείριση της Διαπολιτισμικής Τάξης. Γίνεται κατ' αρχάς μια σύντομη εισαγωγή όσον αφορά τη νέα εκπαιδευτική πραγματικότητα που βιώνουν σήμερα οι σχολικές μονάδες σε όλη την Ευρώπη και συνεπώς και στην Ελλάδα. Η διαφορετική πολιτισμική καταγωγή αποτελεί τη σημαντικότερη πολιτισμική ανομοιογένεια των μαθητών στα σχολεία και μια από τις σημαντικότερες επιδράσεις που θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη στη διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πρακτικής. Τα σχολεία, ως κοινωνικά συστήματα, διαχειρίζονται αυτή τη νέα πρόκληση του εσωτερικού και εξωτερικού τους περιβάλλοντος. Στην εργασία παρουσιάζεται ο ρόλος που πρέπει να παίξει το σχολείο προκειμένου να διατηρηθούν οι ισορροπίες όχι μόνο μέσα στο σχολείο αλλά και έξω από αυτό. Επιπλέον, παρουσιάζονται οι έννοιες που αναπτύχθηκαν κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης και ήταν συναφείς με τη Διαφορετικότητα και τη Διαχείριση της Διαπολιτισμικής Τάξης. Στο τέλος φαίνονται οι νέες στάσεις και συμπεριφορές που ανέπτυξαν οι συμμετέχοντες και αφορούν στην ευρύτερη ευαισθητοποίηση σχετικά με τις διαφορετικές μαθησιακές προσεγγίσεις, τη διαπολιτισμική επικοινωνία, τις καινοτόμες μεθόδους και τον τρόπο μετατροπής της διαφορετικότητας από το βάρος σε ευκαιρία.

Λέξεις κλειδιά: Διαφορετικότητα, Πολυπολιτισμικότητα, Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών, Erasmus+

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες κοινωνίες μετατρέπονται βαθμιαία σε πολυπολιτισμικές εξαιτίας της μετανάστευσης, της παλιννόστησης, καθώς και της μετακίνησης πολιτικών και οικονομικών προσφύγων (Robertson, 1992). Η μετακίνηση αυτή δημιουργεί νέες συνθήκες και νέες προϋποθέσεις για την προαγωγή της «διαπολιτισμικής επικοινωνίας». Ένα σοβαρό ζήτημα που ανακύπτει στο πλαίσιο αυτής της διαδικασίας είναι η αναγνώριση της ιδιαιτερότητας των επιμέρους πολιτισμικών ομάδων.

Ο ανομοιογενής μαθητικός πληθυσμός με τις διαφορετικές ικανότητες, κίνητρα για μάθηση και τη διαφορετική ψυχοκοινωνική προσαρμογή του καθιστά αναγκαίες τις πολυεπίπεδες παρεμβάσεις. Τα πολλαπλά επίπεδα αφορούν στις διαφορετικές ανάγκες των μαθητών, των εκπαιδευτικών, αλλά και της ευρύτερης σχολικής κοινότητας και απαιτούν εξατομικευμένες προσεγγίσεις – παρεμβάσεις, προσαρμοσμένες στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του μαθητικού πληθυσμού (Ματσαγγούρας, 2005).

Η διαφορετικότητα αμφισβητεί τις παραδοσιακές στρατηγικές διδασκαλίας και ζητά καινοτόμες λύσεις. Η ΕΕΠΕΚ έχει ως βασικό σκοπό την προώθηση καινοτόμων δράσεων στην εκπαιδευτική κοινότητα και την ανάπτυξη κατάλληλων δομών υποστήριξής τους ώστε να μπορούν να εφαρμοστούν στο ευρύτερο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στο πλαίσιο του Προγράμματος Erasmus+ δόθηκε η δυνατότητα μέσω της ΕΕΠΕΚ σε πέντε (5) μέλη της να συμμετάσχουν σε δραστηριότητα κινητικότητας για επιμόρφωση στο Δουβλίνο Ιρλανδίας, με θέμα "Αντιμετωπίζοντας τη Διαφορετικότητα: Διαχείριση Διαπολιτισμικής Τάξης" στα τέλη Ιουλίου του 2021. Η επιμόρφωση είχε ως σκοπό να αντιμετωπίσει ζητήματα όπως α) δημιουργία αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών κατάλληλα τόσο για γηγενείς όσο και για μη γηγενείς μαθητές, β) αντιμετώπιση δυσκολιών γλώσσας και επικοινωνίας των εκπαιδευτικών και γ) παραγωγικούς τρόπους αλληλεπίδρασης μαθητών ανεξάρτητα από την πολιτιστική τους ιδιότητα. Στο πλαίσιο αυτό έγινε αναφορά σε έννοιες που σχετίζονται με τη διαφορετικότητα και αναλύονται στη συνέχεια.

Διαχείριση διαφορετικότητας

Τα σχολεία είναι επιφορτισμένα με το ρόλο της διαχείρισης της πολιτισμικής ανομοιογένειας και της επίτευξης ισορροπιών τόσο στο εσωτερικό τους περιβάλλον όσο και στο εξωτερικό τους. Βασική λοιπόν μέριμνα του σχολείου θα πρέπει να είναι και η κάλυψη των ιδιαίτερων μαθησιακών και ψυχοκοινωνικών αναγκών των μαθητών/τριών και η αποτελεσματική αντιμετώπιση των αυξανόμενων απαιτήσεων του μαθητικού πληθυσμού που πηγάζουν από τα διαφορετικά τους χαρακτηριστικά. Η εκπαιδευτική πρακτική την οποία θα εφαρμόσει το σχολείο θα πρέπει να ενθαρρύνει ή να αποθαρρύνει συγκεκριμένες συμπεριφορές, γνωστικές ή συναισθηματικές λειτουργίες, διαμορφώνοντας στάσεις και τρόπους συμπεριφοράς (Dooly, 2009).

Τα σχολεία ως κοινωνικά συστήματα οφείλουν να αντιμετωπίσουν τη συγκεκριμένη πρόκληση με σύνεση, διορατικότητα και σοβαρότητα ώστε να εδραιωθεί ο σεβασμός, η εμπιστοσύνη και η αποδοχή που απαιτείται για να μπορέσουν οι μαθητές/τριες και γονείς να σκεφτούν κριτικά πάνω στις εμπειρίες τους και στις ταυτότητές τους (Cummins, 1996).

Καθώς λοιπόν το σημερινό σχολείο συνιστά σημείο τριβής των διαφόρων πολιτισμικών ετεροτήτων, θα πρέπει μέσω μιας νέας εκπαιδευτικής δομής να εξομαλυνθούν τα όποια φαινόμενα εξουσιαστικής κοινωνικής συμπεριφοράς απέναντι σε αλλοδαπούς ή «διαφορετικούς» μαθητές/τριες. Το σχολείο αποτελεί το δεύτερο κατά σειρά περιβάλλον κοινωνικοποίησης του παιδιού μετά την οικογένεια και ο ιδανικός χώρος για ενίσχυση της εθνοτικής ταυτότητας και του αυτοσεβασμού των μαθητών/τριων καθώς και της αποδοχής μιας κοινωνίας ετεροτήτων. Η ενίσχυση αυτή απορρέει κυρίως από τις σχέσεις δασκάλου μαθητή και συγκεκριμένα από το κατά πόσο θα προωθηθούν από το σχολείο «συνεργατικές» και όχι «εξουσιαστικές» σχέσεις μεταξύ διδάσκοντος και διδασκομένου (Αλεξίου, 2002).

Η εκπαιδευτική ομάδα του σχολείου πρέπει να αποκτήσει γνώσεις και να αναπτύξει ευαισθησίες και διαμεσολαβητικές στρατηγικές οι οποίες θα αφορούν τη συμβίωση μεταξύ διαφόρων πολιτισμικών ομάδων μέσα στη σχολική κοινότητα. Το ζήτημα είναι κατά πόσο αυτό είναι εφικτό, καθώς οι εκπαιδευτικοί ως άτομα έχουν γεννηθεί και ζήσει σε μια συγκεκριμένη κουλτούρα, έχουν διαμορφώσει αντιλήψεις και στάσεις απέναντι στη διαφορετικότητα μέσα από τις δικές τους βιωματικές καταστάσεις και του ευρύτερου περιβάλλοντός τους (Παλαιολόγου-Ευαγγέλου, 2003).

Το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου έχει άμεση επίδραση στην όλη λειτουργία του συστήματος (Πασιαρδής, 2004). Επομένως το σχολείο ως κοινωνικός οργανισμός δεν πρέπει να περιοριστεί στα στενά πλαίσια του εσωτερικού του περιβάλλοντος αλλά να αναπτύξει συνεργασίες με την κοινωνία στην οποία ανήκει, για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη επίτευξη των επιδιώξεών του. Έτσι πρέπει να διατηρούνται στενές σχέσεις με την οικογένεια, τα ΜΜΕ, την εκκλησία, την τοπική αυτοδιοίκηση, κ.ά. (Κακανά, 1994).

Η πολιτισμική ανομοιογένεια του σύγχρονου σχολείου, αν παλαιότερα θεωρούνταν παθολογία, σήμερα πρέπει να θεωρείται ευτυχής συγκυρία, καθώς αποτελεί έναυσμα για αξιολόγηση και επαναπροσδιορισμό των στόχων, των περιεχομένων, των μεθόδων του παλαιού μονοπολιτισμικού σχολείου (Λιακοπούλου, 2006).

Κατά τη διάρκεια της επιμόρφωσης αναπτύχθηκαν έννοιες συναφείς με τη Διαφορετικότητα και τη Διαχείριση της Διαπολιτισμικής Τάξης και αναλύονται παρακάτω:

Κατά την Woodson (2014) η Διαφορετικότητα μας αφορά όλους και πρέπει να καταλάβουμε πώς να περπατήσουμε μαζί σε αυτόν τον κόσμο. Στη μεγάλη αξία της παιδείας και της ισότητας των πολιτών στηρίχθηκε η αρχή για το δικαίωμα όλων στην εκπαίδευση την εποχή του Διαφωτισμού και της Γαλλικής Επανάστασης (Φραγκουδάκη, 2001). Κατά τον Παπανούτσο (1960 όπ. αναφ. στο Φραγκουδάκη, 2001) πρέπει να δίνονται οι ίδιες ευκαιρίες σε όλους ώστε να μη χάνονται οι ιδιαίτερα ευφυής άνθρωποι από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα. Η διαφορετικότητα συνδέεται στενά με την ισότητα, μέσα από ίσες ευκαιρίες, ίση μεταχείριση και ίσες αμοιβές Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020).

Οι όροι «πρόσφυγας», «αιτών άσυλο» και «μετανάστης» χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν άτομα που βρίσκονται σε κίνηση, που εγκατέλειψαν τις χώρες τους και πέρασαν τα σύνορα. Οι όροι «μετανάστης» και «πρόσφυγας» χρησιμοποιούνται συχνά εναλλακτικά, αλλά είναι σημαντικό να γίνεται διάκριση μεταξύ τους καθώς υπάρχει νομική διαφορά. Πρόσφυγας είναι ένα άτομο που έχει εγκαταλείψει τη χώρα του επειδή κινδυνεύει από σοβαρές παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και διώξεις εκεί. Οι κίνδυνοι για την ασφάλεια και τη ζωή τους ήταν τόσο μεγάλοι που ένιωσαν ότι δεν είχαν άλλη επιλογή από το να φύγουν και να αναζητήσουν ασφάλεια έξω από τη χώρα τους επειδή η δική τους κυβέρνηση δεν μπορεί ή δεν θα τους προστατεύσει από αυτούς τους κινδύνους. Οι πρόσφυγες έχουν δικαίωμα στη διεθνή προστασία. Ο αιτών άσυλο είναι ένα άτομο που έχει εγκαταλείψει τη χώρα του και ζητά προστασία από διώξεις και σοβαρές παραβιάσεις των ανθρωπίνων δικαιωμάτων σε άλλη χώρα, αλλά το οποίο δεν έχει ακόμη αναγνωριστεί νομικά ως πρόσφυγας και περιμένει να λάβει απόφαση σχετικά με το αίτημά του για άσυλο. Η αναζήτηση ασύλου είναι ανθρώπινο δικαίωμα. Αυτό σημαίνει ότι θα πρέπει να επιτραπεί σε όλους να εισέλθουν σε άλλη χώρα για να ζητήσουν άσυλο. Για τον μετανάστη δεν υπάρχει διεθνώς αποδεκτός νομικός ορισμός του. Οι περισσότερες υπηρεσίες και οργανισμοί, καθώς και η Διεθνής Αμνηστία οριοθετούν τους μετανάστες ως άτομα που διαμένουν εκτός της χώρας καταγωγής τους, τα οποία δεν είναι πρόσφυγες ούτε αιτούνται άσυλο (Amnesty International, 2021).

Η Ελλάδα, λόγω της γεωγραφικής της θέσης, ανέκαθεν αποτελούσε σταυροδρόμι πολιτισμών και σημείο συνάντησης Ανατολής και Δύσης και ως εκ τούτου είχε πάντα έντονο το πολυπολιτισμικό στοιχείο, αν και εθνικά ομοιογενής. Τις τελευταίες δεκαετίες, οι αλλαγές που έχουν συντελεστεί στις χώρες της ανατολικής Ευρώπης και η φιλελευθεροποίηση των ρυθμίσεων σε ό,τι αφορά στις μετακινήσεις των πληθυσμών, επέτρεψαν σε μεγάλο όγκο πληθυσμού από τις χώρες της πρώην Σοβιετικής Ένωσης να μετεγκατασταθούν στην Ελλάδα. Ταυτόχρονα, αστάθεια και πολεμικές συγκρούσεις στο διεθνές περιβάλλον έχουν καταστήσει την Ελλάδα ενδιάμεσο ή μόνιμο προορισμό για πολλούς πρόσφυγες κυρίως από χώρες της κεντρικής Ασίας και της Αφρικής.

Αυτή η πλημμυρίδα ανθρώπων, που νόμιμα ή παράνομα κατέφθασαν και καταφθάνουν στη χώρα μας αναζητώντας καλύτερη ζωή, έχει μεταμορφώσει την Ελλάδα από μονοπολιτισμικό έθνος σε μία πολύχρωμη, πολύγλωσση και πολυπολιτισμική κοινωνία. Αυτή η νέα πραγματικότητα επέβαλε στη χώρα μας να επαναπροσδιορίσει τη στάση της απέναντι στα εθνολογικά στερεότυπα του παρελθόντος και να αναπτύξει δομές που θα επιτρέψουν την ενσωμάτωση και την αξιοποίηση των ξένων πολιτιστικών στοιχείων στον κυρίαρχο ελληνικό πολιτισμό, με ταυτόχρονη διατήρηση των διακριτών πολιτιστικών ταυτοτήτων. Ο πιο κρίσιμος χώρος που θα πρέπει να αξιοποιηθεί ώστε να καλλιεργηθεί αίσθημα αλληλοσεβασμού και εκτίμησης ανάμεσα στους πολίτες της χώρας ανεξάρτητα

από την προέλευση και την εθνικότητά τους, δεν είναι άλλος από τον ευαίσθητο χώρο της Παιδείας.

Ο μετασχηματισμός του εκπαιδευτικού συστήματος και των διαδικασιών του έτσι ώστε να ανταποκρίνεται θεσμικά αλλά και ουσιαστικά στις επιταγές ενός πολυπολιτισμικού περιβάλλοντος και να συμβάλει στην διαπολιτισμική αγωγή των μαθητευόμενων, συνιστά την διαπολιτισμική εκπαίδευση. Αν και είναι πολύ δύσκολο να καθοριστεί βιβλιογραφικά το τι ακριβώς περιλαμβάνει η παραπάνω διατύπωση, μπορούμε να πούμε ότι ως επίκεντρο η διαπολιτισμική εκπαίδευση έχει το να καταστήσει τους μαθητές ικανούς να αναγνωρίζουν, να σέβονται και να απολαμβάνουν την διαφορετικότητα που εκδηλώνεται σε όλες τις πτυχές της ανθρώπινης ζωής. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση γεννήθηκε ως ανάγκη επανακαθορισμού της σχέσης ανάμεσα στην εκπαίδευση και την πολυπολιτισμική κοινωνία και αποσκοπεί στην ευαισθητοποίηση του μαθητευόμενου γύρω από την ιδέα ότι η ανθρωπότητα έχει αναπτύξει ένα πλήθος διαφορετικών πολιτισμών, ιδεών, συνηθειών και τρόπων ζωής και ότι είναι η ποικιλία αυτή που καθιστά τον κόσμο μας ενδιαφέρων.

Η πολυπολιτισμική εκπαίδευση κατά τον Banks (1995), μπορεί να έχει πέντε (5) διαστάσεις, όπως α) την ενσωμάτωση, β) τη διαδικασία κατασκευής της γνώσης, γ) τη μείωση προκαταλήψεων, δ) την καλλιέργεια ισότητας και ε) την ενδυνάμωση του σχολικού πολιτισμού και της κοινωνικής δομής. Εστιάζει στη διαδικασία κατασκευής της γνώσης για να δείξει πώς οι πολιτισμικές υποθέσεις, τα πλαίσια αναφοράς και οι απόψεις των κυρίαρχων μελετητών και ερευνητών επηρεάζουν τους τρόπους με τους οποίους κατασκευάζουν την ακαδημαϊκή γνώση για να νομιμοποιήσουν τις υπάρχουσες ανισότητες. Στο σημερινό σχολείο παρόλο που γίνεται προσπάθεια για καλλιέργεια της ισότητας δημιουργούνται προβλήματα εξαιτίας της πολυπολιτισμικότητας και πολυγλωσσίας (Βασιλείου, 2007). Τα διαφορετικά πολιτισμικά ή γλωσσικά περιβάλλοντα που μεγαλώνουν τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων αναγνωρίζονται ως διανοητικές ικανότητες από το σχολείο (Φραγκουδάκη, 2001).

Ενσυναίσθηση είναι α) ο Συναισθηματικός διαμοιρασμός: βιώνοντας τα ίδια συναισθήματα με τους άλλους απλά παρατηρώντας τα, β) Ενσυναίσθηση ανησυχίας: η επιθυμία ή το κίνητρο για τη φροντίδα των ατόμων που έχουν ανάγκη και γ) η Προοπτική: η ικανότητα του καθενός να τοποθετεί τον εαυτό του στη θέση κάποιου άλλου (Baumert, Rothmund, Thomas, Gollwitzer, & Schmitt, 2013).

Κατά τους Lage, Platt και Tregliaet (2000, σελ. 32) ανεστραμμένη τάξη σημαίνει ότι "τα γεγονότα που παραδοσιακά θα συνέβαιναν μέσα στην τάξη, τώρα γίνονται εκτός τάξης και το αντίστροφο". Τα πλεονεκτήματα αυτού του τύπου εκπαίδευσης είναι ότι ενεργοποιούνται οι μαθητές, υπάρχουν περισσότερες ευκαιρίες αλληλεπίδρασης, παρατηρούνται καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα ενώ η μάθηση μετατρέπεται σε διασκεδαστική και ενεργητική διαδικασία. Παράλληλα γινεται καλύτερη διαχείριση του διδακτικού χρόνου μέσα στην τάξη, καλλιεργώντας την κριτική σκέψη και αναπτύσσοντας τη δημιουργικότητα των μαθητών (Μακροδήμος, Παπαδάκης & Κουτσούμπα, 2017). Οι διαφοροποιημένη διδασκαλία μπορεί να ενισχυθεί εκτός από την ανεστραμμένη τάξη και μέσα από άλλες κατάλληλες στρατηγικές διδασκαλίας, όπως Συμπεριληπτική τάξη, ανάλυση SWOT, Μάθηση βάσει προβλημάτων ή έργου και ανάπτυξης δεξιοτήτων.

Η αποτελεσματικότητα λειτουργίας ενός σχολικού οργανισμού εξαρτάται από τη διεύθυνση και την ηγεσία. Στο πλαίσιο των δραστηριοτήτων της διεύθυνσης εντάσσονται η εκχώρηση εξουσίας, η επικοινωνία, η υποκίνηση, ο συντονισμός και η διαχείριση συγκρούσεων. Για την ηγεσία βασικές συνιστώσες αποτελούν η επικοινωνία, η καθοδήγηση, η παρώθηση-παρακίνηση του προσωπικού, ο συντονισμός και η επίλυση συγκρούσεων που μπορεί να προκύψουν από την ενδυνάμωση του ανθρώπινου κεφαλαίου (Κατσαρός, 2008).

Κατά την Dooly (2009) πολλοί εκπαιδευτικοί δεν έχουν ποτέ φοιτήσει σε σχολεία με μαθητές από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα ή δεν έζησαν σε περιοχές όπου ζουν

επίσης αλλοδαποί. Αυτή ή έλλειψη έκθεσης σε διαφοροποιημένους πληθυσμούς ακόμα και κατά τη διάρκεια της φοίτησής τους στο Πανεπιστήμιο έχει ως συνέπεια τη διατήρηση των στερεοτύπων στη μελλοντική τους εργασία σαν δάσκαλοι. Οι μονοπολιτισμικές εμπειρίες των εκπαιδευτικών δυσκολεύουν στην κατανόηση των μαθητών των οποίων η συμπεριφορά και οι αξίες έρχονται σε σύγκρουση με εκείνες του πολιτισμού της πλειονότητας του σχολείου.

Παρά την κεφαλαιώδη σημασία που έχει το πρόσωπο του εκπαιδευτικού στην αποτελεσματικότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η πραγματικότητα στη χώρα μας δυστυχώς κατέδειξε ότι κατά την προσπάθεια για τη δημιουργία στην πράξη των συνθηκών που θα επέτρεπαν την ισότιμη μεταχείριση όλων των πολιτισμών και την διασφάλιση ισοδύναμων ευκαιριών για όλους, οι εκπαιδευτικοί αποδείχτηκαν ανέτοιμοι να αναλάβουν τον κρίσιμο ρόλο τους και να αντιμετωπίσουν την νέα πολυπολιτισμική σχολική πραγματικότητα, καθώς δεν είχαν ούτε την απαιτούμενη εμπειρία ούτε την κατάλληλη εκπαίδευση. Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, όχι μόνο ήταν συνηθισμένοι να διδάσκουν σε μονοπολιτισμικές ομοιογενείς τάξεις, αλλά προέρχονταν και από ένα εθνοκεντρικό περιβάλλον το οποίο ευνοούσε τον ρατσισμό και την ξενοφοβία.

Αρχικά, οι εκπαιδευτικοί ήταν εχθρικοί, αδιάφοροι ή απλά ευαισθητοποιημένοι απέναντι στην πολιτισμική διαφορετικότητα, με τους τελευταίους να αποτελούν μειοψηφία (Ζωγράφου, 2003). Η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών και η απροθυμία τους να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα φοίτησης μαθητών διαφορετικών εθνικοτήτων από την ελληνική, οφείλεται στο ότι είναι ψυχολογικά δύσκολο να αποδεχτεί κανείς ότι έχει μειωμένες διαπολιτισμικές ικανότητες και ως αποτέλεσμα να συνειδητοποιήσει ότι αντιμετωπίζει δυσκολίες στην διαχείριση ενός σύνθετου πολυπολιτισμικού εκπαιδευτικού περιβάλλοντος και στην διαχείριση προβλημάτων που εκτείνονται πέρα από την τυπική του εκπαίδευση και εμπειρία. Πράγματι, είναι πολύ πιο εύκολο για έναν εκπαιδευτικό να παραβλέψει αυτή του την αδυναμία, με το να υιοθετήσει μια υπεροπτική στάση απέναντι στην πολυπολιτισμικότητα και να συνεχίσει την διδασκαλία με τον τρόπο που πάντα γνώριζε, αδιαφορώντας τελικά για το εάν διαμορφώνει ένα υγιές και αποτελεσματικό περιβάλλον μάθησης, για όλους τους μαθητές.

Οι μειωμένες διαπολιτισμικές ικανότητες των εκπαιδευτικών οφείλονται σε μεγάλο βαθμό στην έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης, στο γεγονός δηλαδή ότι οι σπουδές και η εργασιακή τους σταδιοδρομία δεν τους έχει εφοδιάσει με τις απαιτούμενες θεωρητικές, επιστημονικές, ερευνητικές και διδακτικές γνώσεις και δεξιότητες, που αφορούν τον πολιτισμό, τη γλώσσα, τη διαφορετικότητα, τα προβλήματα συνύπαρξης διαφορετικών πολιτισμικά και γλωσσικά μαθητών.

Ο Γεωργογιάννης (2009) χρησιμοποιεί συγκεκριμένα τον όρο "διαπολιτισμική επάρκεια" προκειμένου να δηλώσει την κατάρτιση που θα πρέπει να αποκτήσει ένας εκπαιδευτικός κατά την διάρκεια των σπουδών του ή στα πλαίσια επιμορφωτικών προγραμμάτων κατά τη διάρκεια της άσκησης του διδακτικού του καθήκοντος και θα του επιτρέψει να εφαρμόσει αποτελεσματικά τις αρχές της διαπολιτισμική εκπαίδευσης και να ανταποκριθεί με επιτυχία στο ρόλο του παιδαγωγού μίας πολιτισμικά ανομοιογενούς τάξης. Υποστηρίζει ότι το Πανεπιστήμιο δεν προετοιμάζει τους σπουδαστές κατάλληλα, ώστε να αντιμετωπίσουν την συνθετότητα και τις ιδιομορφίες ενός σύγχρονου πολυπολιτισμικού σχολείου και να εφαρμόσουν στην πράξη τις όποιες γνώσεις έχουν, ενώ θεωρεί τους εκπαιδευτικούς "ανεπαρκείς" και "ανέτοιμους". Κατόπιν έρευνας που διεξήγαγε σε Πανεπιστήμια της χώρας τα οποία παράγουν εκπαιδευτικούς για την δευτεροβάθμια εκπαίδευση, διαπίστωσε ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση που παρέχουν είναι "ανύπαρκτη", καταλήγοντας στο ότι "δεν μπορούμε να μιλάμε για διαπολιτισμική επάρκεια των εκπαιδευτικών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης". Το ίδιο επικριτικός είναι και ο Γκότοβος (2004) ο οποίος υποστηρίζει ότι υπάρχει σοβαρό έλλειμα τόσο στην αρχική κατάρτιση όσο και στην μετέπειτα επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για διαπολιτισμικά θέματα εκπαίδευσης και

σημειώνει ότι ακόμη και σήμερα, πολλά τμήματα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με αποφοίτους που στρέφονται κατά κύριο λόγο στο χώρο της Παιδείας, δεν έχουν φροντίσει να εισάγουν μαθήματα διαπολιτισμικής αγωγής.

Για αυτό το λόγο οι εκπαιδευτικοί πρέπει να επιμορφώνονται στη διαχείριση της διαφορετικότητας (Dooly, 2009). Θα πρέπει εκτός της θεωρητικής κατάρτισης να γίνεται και βιωματική ώστε ο εκπαιδευτικός να αποβάλει τυχόν στερεότυπα και προκαταλήψεις και να οδηγηθεί στη δόμηση της δικής του προσωπικής θεωρίας και ανάπτυξη της ενσυναίσθησης. Η οργάνωση σχολικών εκδρομών με σκοπό την επαφή με στοιχεία πολιτισμού διαφορετικά από τα δικά μας και οι βιωματικές εμπειρίες θα έκαναν τους εκπαιδευτικούς και μαθητές/τριες πιο ανεκτικούς και ανοικτούς στην διαφορετικότητα. Με αυτόν τον τρόπο όλοι γίνονται ευκολότερα αποδεκτοί ανεξάρτητα από την φυλετική/εθνική τους καταγωγή, την κοινωνική τάξη στην οποία ανήκουν ή και την ιδιαιτερότητα την όποια εμφανίζουν.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση μέσω της Ευρωπαϊκής Επιτροπής (2021), αναγνωρίζει τη χρησιμότητα και τη συμβολή τέτοιων προγραμμάτων στη διαπολιτισμική συνείδηση και χρηματοδοτεί τη συμμετοχή των σχολείων σε δραστηριότητες Leonardo da Vinci, Comenius, Socrates, Erasmus+ κλπ.

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών

Το πρόγραμμα Erasmus+ παρέχεται από την Ευρωπαϊκή Ένωση (ΕΕ) για τη στήριξη της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της νεολαίας και του αθλητισμού στην Ευρώπη. Ο προϋπολογισμός για το διάστημα 2021-2027 εκτιμάται σε 26,2 δισ. Ευρώ, διπλασιάζοντας τη χρηματοδότηση που χορηγήθηκε στο προηγούμενο πρόγραμμα (2014-2020). Το νέο πρόγραμμα Erasmus+ που θα τρέξει το προσεχές διάστημα δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην κοινωνική ένταξη, στην πράσινη και στην ψηφιακή μετάβαση, καθώς και στην προώθηση της συμμετοχής των νέων στον δημοκρατικό βίο. Στηρίζει προτεραιότητες και δραστηριότητες που καθορίζονται στον Ευρωπαϊκό Χώρο Εκπαίδευσης, στο σχέδιο δράσης για την ψηφιακή εκπαίδευση και στο ευρωπαϊκό θεματολόγιο δεξιοτήτων. Επίσης, στηρίζει τον ευρωπαϊκό πυλώνα κοινωνικών δικαιωμάτων, υλοποιώντας τη στρατηγική της ΕΕ για τη νεολαία 2019-2027, αναπτύσσοντας παράλληλα την ευρωπαϊκή διάσταση στον αθλητισμό (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2021).

Από τα στατιστικά στοιχεία της Ευρωπαϊκής Ένωσης προκύπτει ότι το ποσοστό των εκπαιδευτικών που παίρνουν μέρος στο ευρωπαϊκό επιμορφωτικό πρόγραμμα κινητικότητας Erasmus+ είναι συνεχώς αυξανόμενο και μάλιστα, η υψηλού επίπεδου γνώσης της γλώσσας της χώρας υποδοχής καθιστά την εμπλοκή τους στην επιμόρφωση αποτελεσματικότερη (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2015). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν στο πρόγραμμα αποκτούν ευκαιρίες συναλλαγής σε γνωστικό επίπεδο, αλληλεπίδρασης, ανταλλαγής απόψεων με ανθρώπους διαφόρων ευρωπαϊκών χωρών, ανάπτυξης σύγχρονων διδακτικών πρακτικών και αναβάθμισης των παιδαγωγικών τους αντιλήψεων και μεθόδων.

Συμπεράσματα

Οι συμμετέχοντες στην επιμόρφωση κατάφεραν να διερευνήσουν διαπολιτισμικές εκπαιδευτικές πρακτικές μέσα από τη συζήτηση περιπτώσεων, την ανταλλαγή καλών πρακτικών και τη συμμετοχή σε δραστηριότητες. Έλαβαν προτροπές για την προώθηση της επικοινωνίας στις τάξεις τους και διερεύνησαν λύσεις για τον προγραμματισμό δραστηριοτήτων που στοχεύουν στην κάλυψη των αναγκών νεοεισερχομένων μαθητών χωρίς να διακόπτουν την τακτική διδακτική ροή.

Παρουσιάστηκαν στρατηγικές διδασκαλίας με συγκεκριμένους αλλά και γενικότερους στόχους (παιχνίδι ρόλων, συνεργατική μάθηση και πολλά άλλα). Στο τέλος του μαθήματος, οι συμμετέχοντες απέκτησαν ευρύτερη ευαισθητοποίηση σχετικά με τις διαφορετικές προσεγγίσεις μάθησης, τη διαπολιτισμική επικοινωνία, τις καινοτόμες μεθόδους και τον τρόπο μετατροπής της διαφορετικότητας από βάρος σε ευκαιρία.

Το σύνολο του εκπαιδευτικού κόσμου αναγνωρίζει όλο και περισσότερο την αναγκαιότητα απόκτησης των ικανοτήτων εκείνων που θα τους επιτρέψει να ανταπεξέλθουν στα σύγχρονα πολυπολιτισμικά σχολικά περιβάλλοντα, τις οποίες όμως ικανότητες τις περισσότερες φορές αποκτούν μόνοι τους, μέσω της συμμετοχής σε επιμορφωτικές δράσεις όπως αυτή που περιγράψαμε. Η έλλειψη κεντρικού πλαισίου επιμόρφωσης πάνω σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οργανωμένου από την πολιτεία που θα αφορά όλους τους εκπαιδευτικούς, καθιστά την διαπολιτισμική κατάρτισή ζήτημα καθαρά ατομικού ενδιαφέροντος, με τα όποια αποτελέσματα να προέρχονται από την προσωπική προσπάθεια των εκπαιδευτικών και την αποκόμιση εμπειριών μέσω της καθημερινής επαφής με διαπολιτισμικά ζητήματα.

Αναφορές

Amnesty International (2021). *Refugees, Asylum-Seekers And Migrants*. Retrieved August 15, 2021, from https://www.amnesty.org/en/what-we-do/refugees-asylum-seekers-and-migrants/

Banks, J. A. (1995). Multicultural Education and Curriculum Transformation. *The Journal of Negro Education, 64*(4), 390-400.

Baumert, A., Rothmund, T., Thomas. N., Gollwitzer, M., & Schmitt, M.J. (2013). Justice as a moral motive: Belief in a just world and justice sensitivity as potential indicator of the justice motive. In: Heinrichs K, Oser F, Lovat T, editors. *Handbook of Moral Motivation.* 159–180. Rotterdam: Sense Publishers.

Cummins, J. (1996). *Negotiating Identities, Education for Empowerment in a Diverse Society*. California: Association for Bilingual Education. Ανακτήθηκε στις 18 Αυγούστου 2021 από: http://www.worldcat.org/title/negotiating-identities-education-for-empowerment-in-a-diverse-society/oclc/36460106

Dooly, M. (2009). *Doing Diversity. Teachers' construction of their classroom reality*. Bern: Peter Lang.

Lage, M., J., Platt, G. J., & Treglia, T. (2000). *Inverting the Classroom: A Gateway to Creating an Inclusive Learning Environment*. *The Journal of Economic Education, 31*(1), 30-43. Doi: https://doi.org/10.2307/1183338

Robertson R. (1992). *Globalization, Social Theory and Global Culture*. London: SAGE Publications Ltd.

Woodson, J. (2014). *BEA 2014: Jacqueline Woodson: Remembering a Brown Girl's Childhood*. Retrieved August, 2020, from https://www.publishersweekly.com/pw/by-topic/childrens/childrens-authors/article/62630-bea-2014-jacqueline-woodson-remembering-a-brown-girl-s-childhood.html

Αλεξίου, Θ. (2002). *Εργασία, Εκπαίδευση και κοινωνικές τάξεις*. Αθήνα: Παπαζήση.

Βασιλείου, Α. (2007). Η Γλώσσα και ο ρόλος της στο σχολείο. *4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», 4-6 Μαΐου 2007* (136-145). Αθήνα: Ελληνικό Ινστιτούτο Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης. Ανάκτηση 18 Αυγούστου, 2021 από http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/136_145.pdf

Γεωργογιάννης, Π. (2009), *Βηματισμοί για μια αλλαγή στην εκπαίδευση, Εκπαιδευτική και Διαπολιτισμική Επάρκεια & Ετοιμότητα των εκπαιδευτικών Α'/βάθμιας και Β'/βάθμιας Εκπαίδευσης*. Πάτρα: Typocenter.

Γκότοβος, Α. (2004): "Παλιννοστούντες και Αλλοδαποί Μαθητές στην Ελληνική Εκπαίδευση", Αθήνα: ΙΠΟΔΕ.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2015). *The Teaching Profession in Europe: Practices, Perceptions, and Policies. Eurydice Report*. Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2020). *Διαφορετικότητα: Μαθαίνοντας να ζούμε μαζί*. Ανάκτηση 18 Αυγούστου, 2021 από https://epale.ec.europa.eu/el/blog/diversiteit-leren-samenleven

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2021). *Erasmus+*. Ανακτήθηκε 17 Αυγούστου, 2020 από https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/about_el

Ζωγράφου, Α. (2003). *Διαπολιτισμική αγωγή στην Ευρώπη και στην Ελλάδα*. Αθήνα, Τυπωθήτω.

Κακανά, Δ. (1994). Εκπαίδευση, Κοινωνία, Αξίες. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 4*(72), 6-8.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης.* ΑΘήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Λιακοπούλου, Μ. (2006). *Η Διαπολιτισμική διάσταση στην εκπαίδευση των εκπαιδευτικών: θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση*. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Μακροδήμος, Ν., Παπαδάκης, Σ., & Κουτσούμπα, Μ. (2017). “Flipped classroom” in primary schools: a Greek case , Ανεστραμμένη τάξη σε ελληνικό δημοτικό σχολείο. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 9*, 179-187. doi: http://dx.doi.org/10.12681/icodl.1031

Ματσαγγούρας, Η. Γ. (2005). Η σχολική τάξη. Χώρος, Ομάδα, Πειθαρχία, Μέθοδος. Αθήνα: Γρηγόρης.

Παλαιολόγου, Ν., & Ευαγγέλου Ο. (2003). *Διαπολιτισμική Παιδαγωγική, Εκπαιδευτική διδακτική και Ψυχολογική προσέγγιση*. Αθήνα: εκδόσεις Ατραπός.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική Ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Φραγκουδάκη, Α. (2001). Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση. Στο Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, Α. Φραγκουδάκη, & Β. Ρήγα (Επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες* (81-165). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Βιντεοεισηγήσεις

Θέματα Εκπαιδευτικής Πολιτικής

Διαδικτυακή εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση ως μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος. Οι ανάγκες και τα κενά που εμφανίστηκαν λόγω του Covid-19

Μπούτσκου Λεμονιά
PhD Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Υπουργείο Παιδείας,
lemonmp3@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός αυτής της εργασίας είναι να μελετηθεί το ζήτημα της αξιοποίησης της διαδικτυακής εκπαίδευσης και της ηλεκτρονικής μάθησης στην εκπαίδευση κατά την αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων λόγω του Covid-19. Μέσα από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας διαπιστώνεται πως η διαδικτυακή εκπαίδευση ενέχει αρκετά οφέλη, με κυριότερο τη συνέχιση της εκπαιδευτικής διαδικασίας κατά την περίοδο εκτάκτων αναγκών. Παράλληλα, διαπιστώθηκαν αρκετά κενά και συνεπώς συγκεκριμένες ανάγκες. Αρχικά διαπιστώθηκε πως υπάρχει η αναγκαιότητα δημιουργίας νέων εννοιολογικών πλαισίων της διαδικτυακής μάθησης και νέων θεωριών στο πλαίσιο της ηλεκτρονικής μάθησης. Επίσης, διαπιστώθηκαν σημαντικές δυσκολίες σε πρακτικό επίπεδο. Η μεταφορά της δια ζώσης διδασκαλίας σε ένα ψηφιακό περιβάλλον και μάλιστα σε σύντομο χρονικό διάστημα κατέδειξε την αναγκαιότητα βελτίωσης των τεχνολογικών υποδομών, της διαθεσιμότητας του τεχνολογικού εξοπλισμού, αλλά και της παροχής υποστηρικτικών υπηρεσιών σε ευάλωτες ομάδες του μαθητικού πληθυσμού, ούτως ώστε όλοι να έχουν ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση. Ζητήματα διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού υλικού, επιλογής των διδακτικών μεθόδων και μέσων, καθώς και αξιολόγησης των μαθητών, επίσης αναδείχθηκαν. Τέλος, καταδείχθηκε και σημαντικό κενό στην ψηφιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών, προκειμένου να ανταποκριθούν στις ανάγκες των μαθητών σε ακαδημαϊκό επίπεδο, αλλά και σε επίπεδο ψυχολογικής και συναισθηματικής τους υποστήριξης.

Λέξεις κλειδιά: διαδικτυακή εκπαίδευση, ηλεκτρονική μάθηση, τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας, πανδημία Covid-19

Εισαγωγή

Η εισαγωγή των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας ώθησαν στην εμφάνιση δύο νέων μορφών εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: τη διαδικτυακή εκπαίδευση και την ηλεκτρονική μάθηση (Σοφός, Κώστας & Παράσχου, 2015). Η υφιστάμενη πανδημία Covid-19 και η συνεπακόλουθη αναστολή λειτουργίας των σχολικών οργανισμών οδήγησαν στην ενσωμάτωση της διαδικτυακής εκπαίδευσης και της ηλεκτρονικής μάθησης στα εκπαιδευτικά συστήματα των χωρών της Ευρώπης. Η εφαρμογή τους από τη μία πλευρά έδειξε τα οφέλη που παρουσιάζουν στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εκτάκτων αναγκών, και από την άλλη τις ανάγκες και τις προκλήσεις που εμφανίστηκαν. Τα θέματα αυτά πραγματεύεται η παρούσα εργασία.

Πιο συγκεκριμένα, σκοπός αυτής της εργασίας είναι να μελετηθεί το ζήτημα της αξιοποίησης της διαδικτυακής εκπαίδευσης και της ηλεκτρονικής μάθησης στην εκπαίδευση κατά την αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων λόγω του Covid-19. Οι επί μέρους στόχοι της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι: α) να εξεταστούν τα οφέλη από τη χρήση της διαδικτυακής εκπαίδευσης και της ηλεκτρονικής μάθησης στην εκπαίδευση, β) να προσδιοριστούν οι ανάγκες, τα κενά και οι προκλήσεις από τη χρήση της διαδικτυακής εκπαίδευσης και της ηλεκτρονικής μάθησης στην εκπαίδευση.

Εννοιολογικοί προσδιορισμοί

Αρχικά θα πρέπει να αποσαφηνιστούν οι κύριες έννοιες που πραγματεύεται αυτή η εργασία. Οι έννοιες αυτές είναι η 'διαδικτυακή εκπαίδευση' και η 'ηλεκτρονική μάθηση'.

Η 'διαδικτυακή εκπαίδευση' με βάση τον ορισμό των Σοφό και συν. (2015, σελ. 23) ορίζεται ως εξής: «Η αυθεντική διαδικτυακή εκπαίδευση κάνει χρήση τηλεκπαιδευτικών εργαλείων στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Χρησιμοποιεί τεχνολογία (συνήθως το διαδίκτυο) ως το αποκλειστικό μέσο για την εκπαίδευση και την επικοινωνία των σπουδαστών. Είναι σκόπιμο να τον χρησιμοποιούμε για να περιγράψουμε την εκπαίδευση που διευκολύνεται αποκλειστικά από ψηφιακή τεχνολογία, συνήθως από το διαδίκτυο. Μια διαδικτυακή σειρά μαθημάτων στερείται τυπικά τόσο απτού εκπαιδευτικού υλικού όσο και ζωντανών συνεδριών, αλλά ο όρος χρησιμοποιείται επίσης για να περιγράψει τη διαδικτυακή υποβοήθηση είτε για σειρά μαθημάτων είτε εξ αποστάσεως» (Σοφός και συν., 2015, σελ. 23). Επομένως, η διαδικτυακή εκπαίδευση είναι η εκπαίδευση που παρέχεται μέσω ΤΠΕ τόσο σε σύγχρονα, όσο και σε ασύγχρονα περιβάλλοντα (Dhawan, 2020).

Η 'ηλεκτρονική μάθηση' με βάση τον ορισμό των Σοφό και συν. (2015, σελ. 21) ορίζεται ως εξής: «Πρόκειται για τη χρήση τεχνολογικών εργαλείων για την εκπαίδευση (που μπορούν, κυρίως, να διατεθούν μέσω δικτύων, όπως το διαδίκτυο). Σχετίζεται με μια παιδαγωγική προσέγγιση η οποία ενισχύεται από την ψηφιακή τεχνολογία. Μπορεί να περιλαμβάνει τεχνολογίες εκτός συνδέσεως υπολογιστή (και εκτός δικτύου), όπως τα CD-ROM (οπτικός δίσκος πληροφοριών) ή τα DVD (ψηφιακά βίντεο). Η ηλεκτρονική εκπαίδευση, συνήθως, περιλαμβάνει ψηφιακές πηγές και επικοινωνία μέσω συσκευών ή προγραμμάτων συνδεδεμένων με υπολογιστή μέσω ενός περιφερειακού συστήματος, ως εργαλεία εκμάθησης». Επομένως, η ηλεκτρονική μάθηση αναφέρεται στη μάθηση που λαμβάνει χώρα με τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων επικοινωνίας (Σοφός και συν., 2015, σελ. 21), τόσο σε σύγχρονα, όσο και σε ασύγχρονα περιβάλλοντα (El Hiani, 2015).

Οφέλη της διαδικτυακής εκπαίδευσης και της ηλεκτρονικής μάθησης

Η διαδικτυακή εκπαίδευση και η ηλεκτρονική μάθηση έκαναν την εμφάνισή τους πριν από τρεις δεκαετίες και πλέον έχουν επικρατήσει στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Η επικράτηση αυτή οφείλεται εν πολλοίς σε τρεις συγκεκριμένους παράγοντες: α) η ταχεία εξέλιξη της παγκοσμιοποίησης και η μείωση των χωροχρονικών περιορισμών, β) οι ραγδαίες εξελίξεις στον τομέα των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας, γ) οι ευκαιρίες που παρέχονται από την αξιοποίηση της διαδικτυακής εκπαίδευσης και της ηλεκτρονικής μάθησης. Βασικό πλεονέκτημα της διαδικτυακής εκπαίδευσης είναι η δυνατότητα παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών χωρίς να υφίστανται πλέον χωροχρονικοί περιορισμοί, τόσο σε σύγχρονα, όσο και σε ασύγχρονα περιβάλλοντα μάθησης, διαμέσου ενός μεγάλου εύρους τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνία. Ένα ακόμη σημαντικό όφελος της διαδικτυακής εκπαίδευσης είναι ότι προωθεί τον αναστοχασμό των εκπαιδευομένων στη βάση της αλληλεπίδρασής τους με το εκπαιδευτικό υλικό και της διαχείρισης δεδομένων και πληροφοριών (El Hiani, 2015).

Η ηλεκτρονική μάθηση ενέχει το σημαντικό όφελος ότι ενισχύει την πρόσβαση ενός μεγάλου αριθμού ατόμων στην εκπαιδευτική διαδικασία (El Hiani, 2015). Περαιτέρω, οι Cojocariu, Lazar, Nedeff και Lazar (2014) και οι de los Santos και Zanca (2018) αναφέρουν ορισμένα βασικά χαρακτηριστικά, και πιο συγκεκριμένα πλεονεκτήματα, της ηλεκτρονικής μάθησης. Πρώτον, συνάδει με τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευομένων του 21^{ου} αιώνα, οι οποίοι έχουν ενσωματώσει ένα πλήθος τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στη ζωή τους και ~~οι οποίοι~~ διαχειρίζονται πληροφορίες με διαφορετικό τρόπο από ότι στο παρελθόν. Δεύτερον, παρέχει ευελιξία ως προς την εφαρμογή της εκπαιδευτικής διαδικασίας και αυτονομία των εκπαιδευομένων ως προς την οργάνωση της μάθησης και τη διαχείριση του χρόνου. Κατά συνέπεια, η διδακτική και μαθησιακή διαδικασία ευθυγραμμίζεται και ανταποκρίνεται στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες (π.χ. μαθησιακό

στυλ) των εκπαιδευομένων. Επιπλέον, χαρακτηρίζεται από πολυτροπικότητα καθώς χρησιμοποιεί και αξιοποιεί ένα μεγάλο εύρος τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας, κάτι το οποίο οδηγεί στη χρήση ενός ευέλικτου και ποικίλου συνόλου μέσων, μεθόδων, τεχνικών και διαδικασιών διδασκαλίας και μάθησης. Εξαιτίας αυτών, η ηλεκτρονική μάθηση προωθεί τη διαδραστικότητα, υποστηρίζει και διευκολύνει τον διάλογο και την ενίσχυση γνωστικών και μεταγνωστικών διαδικασιών, με έμφαση στην αναλυτική σκέψη και στη σύνθεση ιδεών. Στη βάση αυτή, η ηλεκτρονική μάθηση υποστηρίζει τη συνεργατική μάθηση, καθώς μέσα από τη χρήση διαφόρων (κοινωνικών) δικτύων και εκπαιδευτικών εφαρμογών / πλατφορμών συμβάλει στη δημιουργία κοινοτήτων μάθησης. Επίσης, λόγω των μεθόδων, μέσων, τεχνικών και ~~του~~ εκπαιδευτικού υλικού, η ηλεκτρονική μάθηση θέτει στο επίκεντρο της διδακτικής και μαθησιακής διαδικασίας τον ίδιο τον εκπαιδευόμενο. Κατά συνέπεια, δε δίνεται έμφαση στο περιεχόμενο, αλλά στη διαδικασία που διευκολύνεται και ενθαρρύνεται από τη χρήση της τεχνολογίας. Ως απόρροια των ανωτέρω, η ηλεκτρονική μάθηση οδηγεί τους εκπαιδευόμενους να αναλάβουν την ευθύνη της δικής τους μάθησης, να αυξήσουν την ενεργό συμμετοχή τους στη μαθησιακή διαδικασία, να αυξήσουν το επίπεδο της αυτοπεποίθησής τους και της ακαδημαϊκής τους επίδοσης και να μειώσουν αντίστοιχα το επίπεδο του άγχους τους.

Μειονεκτήματα και προκλήσεις της διαδικτυακής εκπαίδευσης και της ηλεκτρονικής μάθησης

Οι Cojocariu et al. (2014) και οι de los Santos και Zanca (2018) επίσης έχουν τονίσει αρκετά προβλήματα της διαδικτυακής εκπαίδευσης και της ηλεκτρονικής μάθησης κατά την εφαρμογή της. Πιο συγκεκριμένα, έχουν αναφερθεί στη μη επαρκή συμβατότητα μεταξύ του τεχνολογικού σχεδιασμού και της ψυχολογικής συνιστώσας της μαθησιακής διαδικασίας, καθώς και στην ευελιξίαςκαι της αυτονομία κατά τη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, έχουν τονίσει τη μη κατάλληλη αρχιτεκτονική του συστήματος με αποτέλεσμα να μη δίνεται η δυνατότητα προσαρμογής της ηλεκτρονικής μάθησης στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών και επομένως, να μην καθίσταται δυνατή η εξατομίκευση της μάθησης. Τέλος, έχουν αναφερθεί στην έλλειψη άμεσης επικοινωνίας μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, στο αίσθημα απομόνωσης των μαθητών και στον εθισμό στην τεχνολογία.

Διαδικτυακή εκπαίδευση και ηλεκτρονική μάθηση κατά την πανδημία Covid-19: Βιβλιογραφική επισκόπηση

Οι Greenhow και Chapman (2020) αναφέρονται στα πλεονεκτήματα της διαδικτυακής εκπαίδευσης, και ιδίως της ηλεκτρονικής μάθησης, που αναδείχθηκαν κατά την πανδημία Covid-19, με εστίαση στη χρήση των μέσων κοινωνικής δικτύωσης. Σύμφωνα με τους συγγραφείς, η ηλεκτρονική μάθηση στηριζόμενη στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ενθαρρύνει την ενεργό μάθηση, ανταποκρίνεται στις ανάγκες των εκπαιδευομένων, μειώνει το αίσθημα απομόνωσης από μέρους των εκπαιδευομένων, ενισχύει τις μεταγνωστικές τους ικανότητες, ενθαρρύνει την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, προωθεί τη δικτύωση και τη συνεργατική μάθηση μέσα από τη δημιουργία ομάδων εργασίας / κοινοτήτων μάθησης, ενώ τέλος, ενισχύει και τις ψηφιακές δεξιότητες των εκπαιδευομένων.

Εκτός από τα οφέλη της διαδικτυακής εκπαίδευσης και της ηλεκτρονικής μάθησης που αναφέρθηκαν με αφορμή την πανδημία Covid-19, καταδείχθηκαν επίσης και σημαντικά μειονεκτήματα και κενά. Οι Verma και Priyamvada (2020) τονίζουν τα κενά που εμφανίστηκαν σε επίπεδο πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Οι Petretto, Masala και Masala (2020) ~~επίσης~~ αναφέρονται στην έλλειψη πρόσβασης όλων των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία εξαιτίας διαφόρων λόγων (π.χ. δεξιότητες, επάρκεια εξοπλισμού). Οι Verma και Priyamvada (2020) προσθέτουν ακόμα την έλλειψη γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών να προσαρμόσουν τη δια ζώσης διδασκαλία σε ψηφιακό περιβάλλον, να αξιοποιήσουν πλήρως όλες τις δυνατότητες των

νέων τεχνολογιών και να εφαρμόσουν διδακτικές μεθόδους που συνάδουν με την ηλεκτρονική μάθηση.

Σε παρόμοιο πλαίσιο, σύμφωνα με τον Dhawan (2020), υπήρξαν υψηλές απαιτήσεις σε επίπεδο διαχείρισης χρόνου από μέρους των εκπαιδευτικών, κυρίως ως προς την προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού σε ψηφιακή μορφή. Ακόμα και σε αυτήν την περίπτωση, όμως, υπήρξε σε ορισμένες περιπτώσεις ανεπαρκής προσαρμογή του εκπαιδευτικού υλικού και των εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων στις ανάγκες τόσο των μαθητών, όσο και του διδακτικού αντικειμένου. Μάλιστα, διαπιστώθηκε πως αυτό οφείλεται και στη δυσκολία που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί κατά τη μεταφορά της δια ζώσης διδασκαλίας στο ψηφιακό περιβάλλον, αλλά και στην έλλειψη των ικανοτήτων τους να τροποποιήσουν το εκπαιδευτικό υλικό, οι οποίες οφείλονται στην έλλειψη κατάλληλης κατάρτισης ή σε έλλειψη χρόνου τις περισσότερες φορές.Αυτό είχε ως αποτέλεσμα το εκπαιδευτικό υλικό να μην ανταποκρίνεται στους μαθησιακούς στόχους και να μην υποκινεί τους μαθητές. Κατά συνέπεια, η διαδικτυακή εκπαίδευση δεν ανταποκρινόταν πλήρως και πάντα στις ανάγκες και στις ιδιαιτερότητες των εκπαιδευομένων. Σε ορισμένες περιπτώσεις δεν ήταν εφικτή η άμεση επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Οι τεχνικές δυσκολίες που εμφανίστηκαν (π.χ. μη επαρκείς τεχνικές υποδομές, έλλειψη προσβασιμότητας όλων σε τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας λόγω έλλειψης εξοπλισμού και / ή μειωμένου σήματος διαδικτύου και / ή έλλειψης γνώσεων και ικανοτήτων) αποτέλεσαν σημαντικό εμπόδιο στην απρόσκοπτη παροχή της διαδικτυακής εκπαίδευσης και την αποτελεσματική εφαρμογή της ηλεκτρονικής μάθησης. Ως απόρροια των ανωτέρω, οι τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας κατά τη διαδικτυακή εκπαίδευση δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν επαρκώς στην ψυχολογία της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Τρία επιπλέον προβλήματα που καταδείχθηκαν κατά την εφαρμογή της διαδικτυακής εκπαίδευσης την περίοδο της πανδημίας ήταν η έλλειψη σαφών οδηγιών και κατευθυντήριων οδηγιών από μέρους των κυβερνητικών φορέων, ζητήματα διασφάλισης της ψηφιακής δικαιοσύνης λόγω της μη δυνατότητας πρόσβασης όλων στην εκπαιδευτική διαδικασία και τέλος η έλλειψη συμβατότητας των εκπαιδευτικών εφαρμογών με όλες τις τεχνολογίες πληροφορίας και επικοινωνίας (Duraku&Magavci, 2020).

Το ζήτημα της ψηφιακής δικαιοσύνης σε συνδυασμό με το ζήτημα της ασφάλειας των προσωπικών δεδομένων των χρηστών (εκπαιδευτικών, μαθητών) αναφέρεται και από τους Peterson, Scharber, Thuesen και Baskin (2020) και Code, RalphκαιForde(2020). Οι συγγραφείς προσθέτουν ακόμα πως μία σημαντική ανάγκη που εντοπίστηκε κατά την εφαρμογή της διαδικτυακής εκπαίδευσης ήταν ο αποτελεσματικός σχεδιασμός της διδασκαλίας (σε επίπεδο καταλληλότητας εκπαιδευτικού υλικού κατά τη μεταφορά του στον ψηφιακό κόσμο και σε επίπεδο χρήσης των κατάλληλων διδακτικών μεθόδων στο onlineπεριβάλλον) το οποίο συμφωνεί και με τα προαναφερθέντα αποτελέσματα, όπως και η ετοιμότητα των εκπαιδευτικών, των εκπαιδευτικών οργανισμών και των υπεύθυνων χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής.

Ένα σημαντικό σημείο που τονίζουν οι Petretto et al. (2020) είναι πως η διαδικτυακή εκπαίδευση και η ηλεκτρονική μάθηση κατά την περίοδο της πανδημίας λαμβάνει χώρα σε ένα πλαίσιο εγκλεισμού, κάτι το οποίο δημιουργεί ψυχολογική πίεση και άγχος / κατάθλιψη στα άτομα. Στη βάση αυτή, επομένως, οι συγγραφείς κάνουν λόγο για μία νέα αναγκαιότητα: τη συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών, εκτός της ακαδημαϊκής κοινότητας.

Η Αμοργιανιώτη (2020) επίσης αναφέρεται στο ότι η πανδημία Covid-19 οδήγησε στον επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού στη μαθησιακή διαδικασία, υπογραμμίζοντας τρεις βασικές λειτουργίες που επιτελεί. Η πρώτη είναι η ενεργοποίηση του στοχασμού των εκπαιδευομένων. Η δεύτερη είναι η καθοδήγηση των εκπαιδευομένων ούτως ώστε να υποστηριχθεί η αυτοκατεύθυνση της μάθησης. Η τελευταία είναι η υποκίνηση και ενθάρρυνση των εκπαιδευομένων, σε συνδυασμό με την παροχή

συμβουλευτικής και ανατροφοδότησης. Επομένως, με αφορμή την υφιστάμενη πανδημία καταδείχθηκε η σημασία της αναγκαιότητα εκ νέου προσδιορισμού του ρόλου του εκπαιδευτικού, ο οποίος δεν παρέχει μόνο ακαδημαϊκή, αλλά και σημαντική ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξη και καθοδήγηση στους μαθητές, μια αναγκαιότητα που υπάρχει φυσικά στην δια ζώσης μάθηση αλλά, λόγω της πανδημίας η αναγκαιότητα της έγινε ακόμη πιο μεγάλη.

Στο πλαίσιο αυτό, ορισμένες έρευνες και μελέτες διεθνών φορέων επικεντρώθηκαν στη μη ανταπόκριση της διαδικτυακής εκπαίδευσης, κατά την πανδημία, σε μαθητές από ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού, όπως είναι μαθητές με προσφυγικό / μεταναστευτικό υπόβαθρο και μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες. Οι μαθητές αυτοί απαιτούν συγκεκριμένες υποστηρικτικές υπηρεσίες και εξατομικευμένα προγράμματα διδασκαλίας. Ωστόσο, όπως αναφέρθηκε και παραπάνω, η διαδικτυακή εκπαίδευση χαρακτηρίστηκε από ανεπάρκεια ανταπόκρισης της ηλεκτρονικής μάθησης στις ιδιαίτερες ανάγκες και τα χαρακτηριστικά όλων των μαθητών. Μέσω της διαδικτυακής εκπαίδευσης δεν ήταν δυνατή η συνέχιση της απρόσκοπτης παροχής όλων των υποστηρικτικών υπηρεσιών και η χρήση εκείνων των διδακτικών μεθόδων που θα οδηγήσουν σε αποτελεσματική μάθηση όλων των παιδιών. Τέλος αξίζει να αναφερθεί το άγχος των γονέων προστέθηκε στην έλλειψη ψηφιακών ικανοτήτων, καθιστώντας αυτό το πρόβλημα ακόμα μεγαλύτερο (Frederick et al., 2020).

Οι Duraku και Nagavci (2020) ~~επίσης~~ αναφέρουν πως η πανδημία περιόρισε την πρόσβαση των ατόμων σε υπηρεσίες υγείας, ενώ επιδείνωσε προβλήματα οικονομικής βιωσιμότητας αρκετών οικογενειών, εκτός του φόβου της μόλυνσης με τον ιό. Σε αυτά τα προβλήματα προσθέτουν οι συγγραφείς την ανεπάρκεια τεχνολογιών υποδομών, εξατομικευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, επαγγελματιών υγείας, που θα υποστηρίζουν τα παιδιά από ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού. Ο συνδυασμός των ανωτέρω οδήγησε ορισμένες φορές σε πρόσθετο γονικό άγχος, σε μη κατάλληλες γονικές πρακτικές και σε προβλήματα στις σχέσεων γονέων και παιδιών (Asbury, Fox, Deniz, Code και Toseeb, 2020; Duraku & Nagavci, 2020). Τα ευρήματα αυτά καταδεικνύουν για μία ακόμα φορά την αναγκαιότητα ψυχολογικής και συναισθηματικής υποστήριξης των μαθητών κατά τη διαδικτυακή εκπαίδευση και τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε αυτή την ανάγκη, η οποία θα πρέπει να ενισχύσουν το πλαίσιο υποστήριξης τους στους μαθητές σε μελλοντικές αντίστοιχες καταστάσεις. Οι Asbury et al. (2020) επισημαίνουν με τη σειρά τους πως μαθητές από ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού αντιμετώπισαν ακόμα περισσότερα προβλήματα κατά τη διάρκεια της πανδημίας, κυρίως σε επίπεδο ψυχικής υγείας, εξαιτίας των κενών στην υποστήριξή τους κατά την εφαρμογή της διαδικτυακής μάθησης. Αυτό με τη σειρά του οδηγεί στην αναγκαιότητα υποστηρικτικών δομών σε συναισθηματικό και ψυχολογικό επίπεδο, τόσο σε επίπεδο ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, όσο και σε επίπεδο οργάνωσης των σχολικών υποδομών και διεργασιών.

Το επίπεδο ετοιμότητας των εκπαιδευτικών δεν αφορά μόνο στη συναισθηματική και ψυχολογική υποστήριξη των μαθητών, αλλά και στην τεχνολογική τους υποστήριξη και την πρακτική εφαρμογή της διαδικτυακής εκπαίδευσης. Στο πλαίσιο αυτό καταδείχθηκε ένα σημαντικό κενό: η ψηφιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών, που οδηγεί κατά συνέπεια στην ανάγκη ενίσχυσης των απαιτούμενων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων των εκπαιδευτικών. Οι Adedoyin και Soykan (2020) τονίζουν ότι η ψηφιακή ικανότητα ορίζεται ως το σύνολο των γνώσεων, των ικανοτήτων και των στάσεων των εκπαιδευτικών ως προς τη χρήση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας. Η ψηφιακή ικανότητα είναι σημαντική καθώς επιτρέπει την εκτέλεση ενός εύρους δραστηριοτήτων απαιτούμενων στη διαδικτυακή εκπαίδευση, οδηγώντας με τον τρόπο αυτόν στην αποδοτικότητα και την αποτελεσματικότητα της ηλεκτρονικής μάθησης.

Στο πλαίσιο αυτό αρκετές έρευνες (Adedoyin και Soykan, 2020; Petersonetal., 2020; Codeetal., 2020) έδωσαν έμφαση σε αυτήν την πτυχή της διαδικτυακής εκπαίδευσης,

καθώς η ψηφιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό το αποτέλεσμα της ηλεκτρονικής μάθησης. Παραπάνω αναφέρθηκε ήδη πως οι εκπαιδευτικοί συνάντησαν δυσκολία στη μεταφορά εκπαιδευτικού υλικού και εκπαιδευτικών μεθόδων στο ψηφιακό περιβάλλον από τη δια ζώσης διδασκαλία, καθώς και πλήρους και αποτελεσματικής αξιοποίησης των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας, οπότε αναδείχθηκε η ανάγκη αναβάθμισης της ψηφιακής ικανότητας των εκπαιδευτικών.

Εκτενή αναφορά στην ψηφιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών έκαναν οι König, Jäger-Biela και Glutsch (2020). Οι συγγραφείς αναφέρονται, αρχικά στα υφιστάμενα μοντέλα γνώσης περιεχομένου (Content Knowledge - CK), γνώσης παιδαγωγικού περιεχομένου (Pedagogical Content Knowledge - PCK) και γενικής παιδαγωγικής γνώσης (General Pedagogical Knowledge - GPK). Με αφορμή την πανδημία και την εφαρμογή της διαδικτυακής εκπαίδευσης, διαπιστώθηκε η αναγκαιότητα των τεχνολογικών γνώσεων (Technological Knowledge - TK), υπό το όρο 'τεχνολογική παιδαγωγική γνώση' (Technological Pedagogical Knowledge - TPK), που συνδυάζει την τεχνολογική γνώση και τη γενική παιδαγωγική γνώση. Η τεχνολογική παιδαγωγική γνώση αναφέρεται στις γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες των εκπαιδευτικών σχετικά με την αξιοποίηση και εφαρμογή των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας σε διαφορετικές και ποικίλες καταστάσεις διδασκαλίας και μάθησης, ακόμα και μη άμεσα συνδεόμενες με το γνωστικό και διδακτικό τους αντικείμενο. Υπό αυτό το πρίσμα, οι König et al. (2020) αναφέρουν μία ακόμα διάσταση της ψηφιακής ικανότητας που σχετίζεται με την τεχνολογική παιδαγωγική γνώση και που είναι η αυτο-αποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πεποιθήσεις τους όσον αφορά στην ικανότητά τους να αξιοποιούν στη διαδικτυακή εκπαίδευση τις νέες τεχνολογίες με τρόπο που να συμβάλει στην αποτελεσματικότητα της ηλεκτρονικής μάθησης. Συνολικά, οι συγγραφείς διαπιστώνουν σημαντικά κενά στην ψηφιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών που καταδείχθηκαν με την υφιστάμενη πανδημία.

Μία ακόμα αναγκαιότητα που δημιουργήθηκε κατά την εφαρμογή της διαδικτυακής εκπαίδευσης σχετίζεται με τον τρόπο αξιολόγησης των μαθητών, όπως αναφέρουν οι Adedoyin και Soykan (2020). Πιο συγκεκριμένα, η διαδικτυακή εκπαίδευση, λόγω των τεχνικών και των μέσων δια των οποίων διεξάγεται, οδηγεί αναπόφευκτα στη χρήση νέων μεθόδων αξιολόγησης των μαθητών. Πολλοί εκπαιδευτικοί, όμως, όπως και εκπαιδευτικά συστήματα, δεν ήταν έτοιμοι στο να ανταποκριθούν σε αυτήν την ανάγκη. Παράλληλα, εξαιτίας των προβλημάτων πρόσβασης που είχαν αρκετοί μαθητές στη διαδικτυακή εκπαίδευση, καθώς και των δυσκολιών μάθησης στη βάση του εκπαιδευτικού υλικού και των μέσων παροχής του, διαπιστώθηκε και η πρόκληση της αξιολόγησης των μαθητών με τον ίδιο τρόπο και με βάση τη δια ζώσης διδασκαλία. Έτσι, δεν ελήφθη υπόψη πως οι μαθητές μαθαίνουν με διαφορετικό τρόπο, έχουν διαφορετικά μαθησιακά στυλ και διαφορετικές μαθησιακές εμπειρίες, καθώς και διαφορετικό επίπεδο πρόσβασης στη διαδικτυακή εκπαίδευση όπως αναφέρουν και οι Dhawan (2020) και Codeetal. (2020). Τα παραπάνω οδηγούν στη διαπίστωση πως η μέθοδος αξιολόγησης των μαθητών θα πρέπει να ευθυγραμμιστεί με τη διαδικτυακή εκπαίδευση και τον τρόπο οικοδόμησης της γνώσης σε ένα ψηφιακό περιβάλλον.

Τέλος, σε θεωρητικό επίπεδο, αξίζει να τονιστεί η διαπίστωση των Whittle, Tiwari, Yan και Williams (2020) ότι η διαδικτυακή εκπαίδευση κατά τη διάρκεια της πανδημίας Covid-19 κατέδειξε την ανάγκη για ένα νέο πλαίσιο εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην περίπτωση εκτάκτων αναγκών. Οι συγγραφείς υποστηρίζουν πως το υφιστάμενο θεωρητικό πλαίσιο που διέπει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση δεν επαρκεί για να πλαισιώσει τη διαδικτυακή εκπαίδευση που εφαρμόστηκε κατά την αναστολή λειτουργίας των σχολικών μονάδωνκαι δημιούργησαν ένα νέο εννοιολογικό πλαίσιο, στο επίκεντρο της οποίας τίθεται η συμμετοχικότητα. Η συμμετοχικότητα απορρέει από την ανάγκη συμμετοχής διαφόρων ενδιαφερομένων μερών στον σχεδιασμό του προγράμματος και ειδικότερα του εκπαιδευτικού υλικού. Εκτός της συμμετοχικότητας, σημαντικό χαρακτηριστικό αυτού του

νέου πλαισίου είναι η αναγκαιότητα έμφασης στις γνωστικές, συναισθηματικές και κοινωνικές ανάγκες των μαθητών. Λαμβάνοντας υπόψη τα ανωτέρω, οι Whittle et al. (2020) δημιούργησαν ένα εννοιολογικό πλαίσιο που αποτελείται από τέσσερις συνιστώσες: α) διερεύνηση συνθηκών και πόρων, β) ταξινόμηση πόρων σε σταθερούς και μεταβλητούς, γ) σχεδιασμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας βάσει των πόρων, δ) αξιολόγηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας για την παροχή ανατροφοδότησης και περαιτέρω βελτίωσης αυτής.

Οι Zhang (2020) και Todd (2020) τονίζουν την αναγκαιότητα δημιουργίας νέων θεωρητικών μοντέλων σχεδιασμού προγραμμάτων της διαδικτυακής εκπαίδευσης, υπό την υπόθεση ότι τα υφιστάμενα μοντέλα δεν μπορούν να καλύψουν τις νέες προκλήσεις που αναδύονται. Παράλληλα, αναγκαίος κρίνεται και ο εκ νέου προσδιορισμός των θεωριών εξ αποστάσεως μάθησης ούτως ώστε να ευθυγραμμίζεται με την έννοια της ηλεκτρονικής μάθησης.

Στη βάση των ψυχολογικών και συναισθηματικών αναγκών που εμφανίστηκαν κατά τη διάρκεια της πανδημίας, αλλά και της ψηφιακής ετοιμότητας των εκπαιδευτικών, οι Alhumaid, Waheed, Zahid και Habes (2020) αναφέρονται στην ανάγκη προσδιορισμού των παραγόντων εκείνων που θα οδηγήσουν στην αποδοχή και υιοθέτηση των νέων τεχνολογιών στην εκπαίδευση και στην παροχή διαδικτυακής μάθησης. Πιο συγκεκριμένα, οι συγγραφείς τονίζουν πως οι παράγοντες αυτοί είναι ψυχολογικοί, κοινωνικοί και ατομικοί-συμπεριφορικοί. Στο πλαίσιο αυτό τονίζεται ιδιαίτερα η αναγκαιότητα διεξαγωγής ερευνών που να οδηγούν στον καθορισμό των προσδιοριστικών παραγόντων που θα οδηγήσουν στην πλήρη και κυρίως αποτελεσματική ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας στη διαδικτυακή εκπαίδευση, διευκολύνοντας με τον τρόπο αυτό την ηλεκτρονική μάθηση.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία εξέτασε ζητήματα που σχετίζονται με την εφαρμογή της διαδικτυακής εκπαίδευσης κατά τη διάρκεια της αναστολής των σχολικών μονάδων εξαιτίας της πανδημίας Covid-19. Πιο συγκεκριμένα, έμφαση δόθηκε στις ανάγκες και στα κενά που διαπιστώθηκαν. Ενώ η διαδικτυακή εκπαίδευση οδήγησε στη συνέχιση της εκπαιδευτικής δραστηριότητας, διαπιστώθηκαν σημαντικές ελλείψεις και κενά.

Από την προηγηθείσα ανάλυση διαπιστώθηκε πως υπήρξε δυσκολία μεταφοράς της δια ζώσης διδασκαλίας σε ένα ψηφιακό περιβάλλον (εκπαιδευτικό υλικό, διδακτικές μέθοδοι, μέθοδοι αξιολόγησης των μαθητών). Επίσης, υπήρξαν και ζητήματα πρόσβασης των εκπαιδευομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία (προβλήματα υποδομών, ψηφιακές δεξιότητες, διαθεσιμότητα εξοπλισμού, ανεπάρκεια εξατομικευμένων προγραμμάτων για παιδιά με ειδικές ανάγκες). Αυτές οι εκπαιδευτικές ανισότητες επηρέασαν περισσότερο παιδιά από ευάλωτες ομάδες του πληθυσμού. Εκτός των παραπάνω, δημιουργήθηκαν νέες ανάγκες σε επίπεδο ψυχολογικής και συναισθηματικής υποστήριξης των μαθητών από μέρους των εκπαιδευτικών. Οι εκπαιδευτικοί, όμως, δεν μπορούσαν να ανταποκριθούν απόλυτα σε αυτήν την ανάγκη. Παράλληλα, η ψηφιακή ικανότητα των εκπαιδευτικών δεν ήταν σε επίπεδο που να οδηγήσει στην αποτελεσματική παροχή της διαδικτυακής εκπαίδευσης και στην αποδοτική ηλεκτρονική μάθηση.

Επιπλέον, εκτός των πρακτικών δυσκολιών και των κενών, διαπιστώθηκαν και αναγκαιότητες σε θεωρητικό επίπεδο. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρθηκε πως τα υφιστάμενα εννοιολογικά μοντέλα που πλαισιώνουν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση ενδεχομένως να μην είναι αρκετά προκειμένου να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της διαδικτυακής εκπαίδευσης και θα μπορούσαν να μελετηθούν σε μια περαιτέρω έρευνα. Αναφέρθηκε ακόμα πως υπάρχει η ανάγκη επανεξέτασης των υφιστάμενων θεωριών μάθησης, ούτως ώστε να ευθυγραμμίζονται με την ηλεκτρονική μάθηση.

Τα ανωτέρω ζητήματα αυτά καλούν για μία αντιμετώπιση της διαδικτυακής εκπαίδευσης και της ηλεκτρονικής μάθησης, τόσο σε θεωρητικό, όσο και σε πρακτικό

επίπεδο. Οι διάφορες θεωρίες που θα αναπτυχθούν θα πρέπει να βασίζονται στις συνθήκες της νέας πραγματικότητας και ταυτόχρονα να βοηθούν την πρακτική υλοποίηση της διαδικτυακής εκπαίδευσης. Παράλληλα, τα συμπεράσματα αυτής της εργασίας οδηγούν στην ανάγκη διαμόρφωσης σχεδιασμού προγραμμάτων μετάβασης στη διαδικτυακή εκπαίδευση, λαμβάνοντας υπόψη τις συναισθηματικές, ψυχολογικές και ακαδημαϊκές ανάγκες των μαθητών (ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, ψυχολογική και συναισθηματική υποστήριξη, μέθοδοι διδασκαλίας, μέσα παροχής διδασκαλίας και εκπαιδευτικού υλικού, σχεδιασμός εκπαιδευτικού υλικού, αξιολόγηση μαθητών). Επιπρόσθετα, οδηγούν στην ανάγκη για σχεδιασμό και υλοποίηση προγραμμάτων επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών, ούτως ώστε να ενισχυθεί η ψηφιακή τους ικανότητα, η ικανότητα παροχής υποστήριξης, καθοδήγησης, υποκίνησης και συμβουλευτικής στους μαθητές, καθώς και η αυτο-αποτελεσματικότητά τους.

Τα παραπάνω ευρήματα καταδείχθηκαν μέσω μίας επισκόπησης στην υφιστάμενη βιβλιογραφία. Ωστόσο, κάθε εκπαιδευτικό σύστημα λειτουργεί σε συγκεκριμένες συνθήκες και νομοθετικά πλαίσια. Ως εκ τούτου, χρειάζονται εμπειρικές έρευνες σε εκπαιδευτικούς, γονείς, μαθητές, διευθυντές και φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής, προκειμένου να προσδιοριστούν πιο συγκεκριμένα τα κενά και οι ανάγκες που δημιουργήθηκαν από την εφαρμογή της διαδικτυακής εκπαίδευσης και πώς επηρεάστηκε η ηλεκτρονική μάθηση. Τέτοιου είδους έρευνες μπορούν να οδηγήσουν στην κατάθεση προτάσεων πρακτικής εφαρμογής, προκειμένου η διαδικτυακή εκπαίδευση να μπορέσει να οδηγήσει στην αποτελεσματική ηλεκτρονική μάθηση.

Αναφορές

Adedoyin, O. B., &Soykan, E. (2020). Covid-19 pandemic and online learning: the challenges and opportunities. Interactive Learning Environments, doi: 10.1080/10494820.2020.1813180.

Alhumaid, K., Ali, S., Waheed, A., Zahid, E., &Habes, M. (2020). COVID-19 &Elearning: Perceptions &Attitudes Of Teachers Towards E-Learning Acceptance in The Developing Countries. Multicultural Education, 6(2), 100-115.

Asbury, K., Fox, L., Deniz, E., Code, A., &Toseeb, U. (2020). How is COVID-19 Affecting the Mental Health of Children with Special Educational Needs and Disabilities and Their Families?.Journal of Autism and Developmental Disorders, 31, doi: 10.1007/s10803-020-04577-2.

Code, J., Ralph, R., & Forde, K. (2020). Pandemic designs for the future: perspectives of technology education teachers during COVID-19. Information and Learning Sciences, Vol. ahead-of-print No. ahead-of-print. https://doi.org/10.1108/ILS-04-2020-0112.

Cojocariu, V. M., Lazar, I., Nedeff, V., & Lazar, G. (2014). SWOT anlysis of e-learning educational services from the perspective of their beneficiaries. Procedia - Social and BehavioralSciences, 116, 1999-2003.

de los Santos, E., & Zanca, N. A. (2018). Transitioning to Online: A SWOT Analysis by First Time Online Business Faculty. e-Journal of Business Education & Scholarship of Teaching, 12(3), 69-84.

Dhawan, S. (2020). Online Learning: A Panacea in the Time of COVID-19 Crisis. Journal of Educational Technology, doi: 10.1177/0047239520934018.

Duraku, Z. H., &Magavci, M. (2020). The impact of the COVID-19 pandemic on the education of children with disabilities. Ανακτήθηκε 10 Μαΐου 2021 από: https://www.researchgate.net/publication/342282642_The_impact_of_the_COVID-19_pandemic_on_the_education_of_children_with_disabilities

ElHiani, K. (2015). Distance Learning: Responsibilities and Challenges Facing Educators in the 21st Century. Journal of Education and Vocational Research, 6(4), 11-14.

Frederick, J. K., Raabe, G. R., Rogers, V. R., & Pizzica, J. (2020). Advocacy, Collaboration, and Intervention: A Model of Distance Special Education Support Services amidst COVID-19. Ανακτήθηκεστις 10 Μαΐου 2021 από: https://psyarxiv.com/q362v

Greenhow, C., &Chapman, A. (2020). Social distancing meet social media: digital tools for connecting students, teachers, and citizens in an emergency. Information and Learning Sciences, 121(5/6), 341-352.

König, J., Jäger-Biela, D. J., &Glutsch, N. (2020). Adapting to online teaching during COVID-19 school closure: teacher education and teacher competence effects among early career teachers in Germany. *European Journal of Teacher Education, 43*(4), 608-622.

Peterson, L., Scharber, C., Thuesen, A., & Baskin, K. (2020). A rapid response to COVID-19: one district's pivot from technology integration to distance learning. Information and Learning Sciences, 121(5/6), 461-469.

Petretto, D. R., Masala, I., & Masala, C. (2020). Special Educational Needs, Distance Learning, Inclusion and COVID-19. Educational Science, 10, doi: 10.3390/educsci10060154.

Todd, R. W. (2020). Teachers' Perceptions of the Shift from the Classroom to Online Teaching. International Journal of TESOL Studies, 2(2), 4-16.

Verma, G., &Priyamvada (2020). COVID-19 and Teaching: Perception of School Teachers on Usage of Online Teaching Tools. MuktShabd Journal, IX(VI), 2492-2503.

Whittle, C., Tiwari, S., Yan, S., & Williams, J. (2020). Emergency remote teaching environment: a conceptual framework for responsive online teaching in crises. Information and Learning Sciences, 121(5), 311-319.

Zhang, T. (2020). Learning from the emergency remote teaching learning in China when primary and secondary schools were disrupted by COVID-19 pandemic. ResearchSquare, doi: https://doi.org/10.21203/rs.3.rs-40889/v1.

Αμοργιανιώτη, Ε. (2020). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση την εποχή του Covid-19. Ποιοτική Προσέγγιση στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Ανακτήθηκε 10 Μαΐου 2021 από: https://journal.eepek.gr/manuscript/o-rolos-toy-ekpaideytikoy-sti-scholiki-ex-apostaseos-ekpaideysi-tin-epochi-toy-covid-19-poiotiki-proseggisi-sti-deyterobathmia-ekpaideysiqfvwJu1582

Σοφός, Α., Κώστας, Α., & Παράσχου, Β. (2010). Online εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Τρέχουσες τάσεις εκπαιδευτικής τεχνολογίας, ανάγκες και προκλήσεις. Μια βιβλιογραφική ανασκόπηση

Πετρίδης Δημήτριος
Μεταπτυχιακός Φοιτητής
Διοίκηση Επιχειρήσεων με Κατεύθυνση Πληροφοριακά Συστήματα Διοίκησης
dipetrid@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστούν και να αναλυθούν οι τάσεις στο πεδίο της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Στην εργασία αυτή παρουσιάζονται αρχικά τα οφέλη των εκπαιδευτικών τεχνολογιών και στη συνέχεια αναλύονται οι κυριότερες εξ αυτών: κινητή εκπαίδευση, εικονική και επαυξημένη πραγματικότητα, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, learning analytics, gamification. Επιπλέον, στην εργασία αυτή παρουσιάζονται, εκτός από τις τρέχουσες τάσεις στο πεδίο των εκπαιδευτικών τεχνολογιών, οι ανάγκες και οι προκλήσεις που αναδύονται. Πιο συγκεκριμένα, από τη βιβλιογραφική επισκόπηση καταδεικνύεται πως υπάρχει ανισότητα μεταξύ και εντός των χωρών όσον αφορά στη χρήση των εκπαιδευτικών τεχνολογιών. Ως εκ τούτου, υπάρχει η ανάγκη καλύτερης και πιο ορθολογικής κατανομής οικονομικών πόρων, ώστε να υπάρξουν επενδύσεις σε αυτόν τον τομέα, ιδίως σε χώρες μεσαίου και χαμηλού εισοδήματος. Επιπλέον, αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν πάντα τις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες ούτως ώστε να αξιοποιήσουν αποτελεσματικά τις εκπαιδευτικές τεχνολογίες, αλλά και να παράσχουν την απαραίτητη υποστήριξη στους μαθητές. Κατά συνέπεια είναι απαραίτητη η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Τέλος, τονίζεται πως η χρήση εκπαιδευτικών τεχνολογιών έχει και μειονεκτήματα ως προς την κατάλληλη χρήση αυτών από τους μαθητές, τον εθισμό στην τεχνολογία, αλλά και ως προς τα μαθησιακά αποτελέσματα που πράγματι επιτυγχάνονται. Ως εκ τούτου, είναι αναγκαία η ύπαρξη κατάλληλων νομοθετικών ρυθμίσεων, αλλά και η διεξαγωγή εμπειρικών ερευνών σε εκπαιδευτικούς και σε μαθητές.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική τεχνολογία, εκπαιδευτικός, εκπαιδευτική διαδικασία, μαθησιακή διαδικασία

Εισαγωγή

Στον σύγχρονο κόσμο, το επίπεδο της κοινωνικοοικονομικής ανάπτυξης μιας χώρας καθορίζεται σε μεγάλο βαθμό από την ικανότητα δημιουργίας νέων γνώσεων και την εφαρμογή της στην υψηλή τεχνολογία. Η εκπαίδευση είναι η νέα προτεραιότητα, η οποία συμβάλλει στη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας των εθνικών οικονομιών στο πλαίσιο της αυξανόμενης παγκοσμιοποίησης. Σήμερα, υπάρχουν πολλές προσεγγίσεις, οι οποίες επηρεάζουν τις τάσεις στον τομέα της εκπαίδευσης. Μία εξ αυτών είναι η ψηφιοποίηση, η οποία από τη μία χαρακτηρίζεται από την είσοδο της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία που οδηγούν στον μετασχηματισμό της και από την άλλη από την αναγκαιότητα ύπαρξης ψηφιακών δεξιοτήτων από μέρους των εκπαιδευόμενων, που θα αποτελέσουν το μελλοντικό εργατικό δυναμικό (Ordov, Madiyarova, Ermilov, Tovma & Murzagulova, 2019). Ωστόσο, η ενσωμάτωση των τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία διέπεται και από σημαντικές προκλήσεις (Lim et al., 2013; Asabere, 2013).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να παρουσιαστούν και να αναλυθούν οι τάσεις στο πεδίο της εκπαιδευτικής τεχνολογίας. Οι επί μέρους στόχοι της εργασίας είναι: α) να διερευνηθούν οι τρέχουσες τάσεις της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, β) να καταδειχθούν οι ανάγκες και οι προκλήσεις που αναδύονται. Οι στόχοι αυτοί θα επιτευχθούν μέσω μίας ανασκόπησης της υφιστάμενης βιβλιογραφίας.

Ορισμός και οφέλη της εκπαιδευτικής τεχνολογίας

Η εκπαιδευτική τεχνολογία έχει οριστεί ως διευκόλυνση της μάθησης και βελτίωση της απόδοσης δημιουργώντας, χρησιμοποιώντας και διαχειρίζοντας κατάλληλες τεχνολογικές διαδικασίες και πόρους. Σύμφωνα με έναν πιο απλό ορισμό, αποτελεί μετατροπή της παραδοσιακής διδασκαλίας και της εκμάθησης σε ψηφιακή μορφή. Ουσιαστικά η εκπαιδευτική τεχνολογία αναφέρεται στη χρήση τεχνολογικής καινοτομίας ως τρόπος παροχής της γνώσης, ούτως ώστε να καταστεί η διδασκαλία πιο αποτελεσματική. Υπό αυτό το πρίσμα, η εκπαιδευτική τεχνολογία είναι μία διαδικασία ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην εκπαίδευση για τη δημιουργία καλύτερων εμπειριών διδασκαλίας / μάθησης που οδηγούν σε υψηλότερα μαθησιακά αποτελέσματα (Bui, 2020).

Υπάρχουν αρκετοί λόγοι που συνηγορούν υπέρ της εκπαιδευτικής τεχνολογίας, δηλαδή της χρήσης τεχνολογιών στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, όπως αναφέρεται στη βιβλιογραφία (Martin, Diaz, Sancristobal, Gil, Castro & Peire, 2011; Bui, 2020). καταρχήν, οδηγεί σε καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας, καθώς επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να παρέχουν πολυμέσα για την ανταπόκριση σε διαφορετικές μορφές και στυλ μάθησης. Εκτός αυτού, επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να δημιουργούν διαδικτυακά μαθήματα όπου οι μαθητές μπορούν να μάθουν στον δικό τους χώρο και με τον δικό τους ρυθμό, δηλαδή χωρίς χωροχρονικούς περιορισμούς. Επιπρόσθετα, οι εκπαιδευτικές τεχνολογίες μπορούν να οδηγήσουν στη βελτίωση της συνεργατικής διδασκαλίας. Οι μαθητές και οι εκπαιδευτικοί συνδέονται, συζητούν, μοιράζονται τις απόψεις τους και ενεργούν από κοινού. Σε αυτήν την περίπτωση, οι εκπαιδευτικοί είναι πιο προσιτοί και ενεργούν ως μέντορες για να βοηθήσουν τους μαθητές να αναπτυχθούν, λαμβάνοντας υπόψη τις διαφορετικές τους εκπαιδευτικές ανάγκες και τα ιδιαίτερα εκπαιδευτικά τους χαρακτηριστικά. Υπό αυτό το πρίσμα, οι εκπαιδευόμενοι ενθαρρύνονται να συμμετάσχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, υποκινούνται στη μάθηση, οδηγούνται στην αυτόνομη μάθηση, αλλάζουν τον τρόπο με τον οποίο προσεγγίζουν τη μάθηση, ενώ παράλληλα ενισχύουν τις διαπροσωπικές τους δεξιότητες.

Παραδείγματα εκπαιδευτικών τεχνολογιών

Στη διεθνή βιβλιογραφία έχουν αναγνωρισθεί αρκετές εκπαιδευτικές τεχνολογίες. Αμέσως παρακάτω παρατίθενται οι πιο συχνά αναφερόμενες, που αναμένεται παράλληλα να αυξηθούν ως προς τη χρήση τους περαιτέρω στο άμεσο μέλλον.

Κινητή εκπαίδευση

Η πιο αξιοσημείωτη τεχνολογική τάση στην εκπαίδευση είναι η εμφάνιση και χρήση των φορητών συσκευών, στο πλαίσιο της λεγόμενης κινητής εκπαίδευσης (Martin et al., 2011; Alsaadat, 2017; Ordov et al., 2019). Η κινητή εκπαίδευση αναφέρεται στην εκπαίδευση που παρέχεται μέσω των φορητών συσκευών, υπό το πρίσμα της κινητικότητας των εκπαιδευομένων, αλλά και της μάθησης που συντελείται σε μία κοινωνία που χαρακτηρίζεται από κινητικότητα (Alsaadat, 2017). Πιο συγκεκριμένα, φορητές συσκευές που χρησιμοποιούνται είναι: κινητά τηλέφωνα, προσωπικοί ψηφιακοί βοηθοί pdas, έξυπνα τηλέφωνα (smartphones), προσωπικοί υπολογιστές και tablets για να επιτευχθεί η ευελιξία και η διαδραστικότητα (Bukharaev & Altaher, 2017; Alsaadat, 2017). Βασίζεται στη χρήση δικτυακών τόπων και των παρεχόμενων από εκείνους υπηρεσιών, όπως: msm (μηνύματα κειμένου), mms (multimedia)¸ wap, smn (μηνύματα msn-hotmail-msn-messenger), gprs (άμεσο ραδιόφωνο), blth (Bluetooth) (Bukharaev & Altaher, 2017).

Τα οφέλη της κινητής εκπαίδευσης μέσω των φορητών συσκευών είναι πολλά: πρόσβαση ενός μεγάλου αριθμό εκπαιδευομένων στη γνώση, την πληροφόρηση και τη μάθηση, πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία χωρίς χωροχρονικούς περιορισμούς, πρόσβαση σε ένα ευρύ φάσμα πηγών γνώσης και πληροφόρησης, οικονομία χρόνου και κόστους. Επιπρόσθετα, η εκπαίδευση μέσω των φορητών συσκευών οδηγεί σε αυξημένη κοινωνική δικτύωση των εκπαιδευομένων, στην ενίσχυση της συνεργασίας και της

ομαδικής εργασίας, στην αυτό-μελέτη, στη στόχευση μηνυμάτων επικοινωνίας, καθώς και στην ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων (Ordov et al., 2019).

Εικονική και επαυξημένη πραγματικότητα

Ενώ η εικονική πραγματικότητα παρέχει μια κατασκευασμένη πραγματικότητα, η επαυξημένη πραγματικότητα παρέχει μια βελτιωμένη προβολή μιας πραγματικής εικόνας. Η αύξηση της ζήτησης για βιωματική μάθηση προωθεί την ανάπτυξη της μάθησης με εικονική και επαυξημένη πραγματικότητα (Martin et al., 2011; Bui, 2020). Η εικονική και επαυξημένη πραγματικότητα κερδίζει πολύ γρήγορα δημοτικότητα στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, επειδή παρέχει τη δυνατότητα ενίσχυσης των ψηφιακών δεξιοτήτων, την οπτικοποίηση των πληροφοριών και τη διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού περιεχομένου (Ordov et al., 2019).

Επίσης, αυτές οι δύο τεχνολογίες βοηθούν στην εξήγηση σύνθετων εννοιών που δεν μπορούν να δείξουν στους μαθητές απλές εικόνες ή ακόμη και πρακτικά πειράματα ενός εργαστηρίου. Για παράδειγμα, στην περίπτωση των εργαστηρίων, οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να βιώσουν ορισμένα πειράματα όπως στον πραγματικό κόσμο, αλλά σε ένα περιβάλλον χαμηλού κινδύνου. Με τον τρόπο αυτό η μάθηση καθίσταται περισσότερο βιωματική, διαδραστική και συνεργατική (Bui, 2020).

Η τεχνολογία εικονικής πραγματικότητας μπορεί να συμβάλει σε βελτίωση της ακαδημαϊκής απόδοσης και της υποκίνησης των μαθητών. Μέσω της χρήσης αυτής της τεχνολογίας οι μαθητές αποτελούν μία θετική στάση απέναντι στην τεχνολογία, αλλά και στη μάθηση, καθώς το μάθημα καθίσταται περισσότερο ενδιαφέρον. Επιπλέον, οι εικονικές τεχνολογίες καθιστούν δυνατή την έκθεση σε αφηρημένες ιδέες χρησιμοποιώντας μοντέλα που μπορούν να αλληλεπιδρούν, οπότε διευκολύνει επίσης την έκθεση των μαθητών στη γνώση ακολουθώντας μια εποικοδομητική προσέγγιση. Ακριβώς, αυτή η κονστρουκτιβιστική προσέγγιση είναι σε θέση να προωθήσει μια πλήρη μαθησιακά επικεντρωμένη εμπειρία, δεδομένου ότι οι μαθητές είναι οι κύριοι ερμηνευτές όταν πειραματίζονται και εξασκούνται με εικονικά αντικείμενα. Επομένως, οι εικονικές τεχνολογίες ενθαρρύνουν τους μαθητές να είναι ενεργοί, επειδή προωθούν τη λήψη αποφάσεων όταν αλληλεπιδρούν με εικονικά περιβάλλοντα, επιτρέποντας την αυτόνομη εξερεύνηση, την κατανόηση σύνθετων εννοιών, τη δημιουργία νέων εμπειριών και τη μάθηση μέσω της ανακάλυψης. Επιπλέον, η αλληλεπίδραση σε πραγματικό χρόνο επιτρέπει την άμεση οπτικοποίηση των αποτελεσμάτων, έτσι οι μαθητές μπορούν να λάβουν αποφάσεις βάσει αυτών των αποτελεσμάτων για να επιτύχουν τους μαθησιακούς τους στόχους, αυξάνοντας τις μαθησιακές τους επιδόσεις και τις γνωστικές τους δεξιότητες. Αλλά είναι επίσης δυνατό να αλληλεπιδρούν συνεργατικά και έτσι τα εικονικά περιβάλλοντα ενισχύουν επίσης την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών (Martín-Gutiérrez, Mora, Añorbe-Díaz & González-Marrero, 2017).

Η επαυξημένη πραγματικότητα μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε εφαρμογές που επιτρέπουν τη μάθηση βάση ανακάλυψης (Discovery-based Learning). Σε έναν χρήστη παρέχονται πληροφορίες σχετικά με ένα πραγματικό θέμα / τόπος, ενώ ταυτόχρονα εξετάζεται το αντικείμενο ενδιαφέροντος (π.χ. ιστορία, αστρονομία). Επίσης μπορεί να χρησιμοποιηθεί σε εφαρμογές μοντελοποίησης αντικειμένων. Τέτοιες εφαρμογές επιτρέπουν στους μαθητές να λαμβάνουν άμεσα οπτικά σχόλια σχετικά με τον τρόπο εμφάνισης ενός δεδομένου αντικειμένου σε διαφορετικό περιβάλλον. Ορισμένες εφαρμογές επιτρέπουν επίσης στους μαθητές να σχεδιάσουν εικονικά αντικείμενα προκειμένου να διερευνήσουν τις φυσικές τους ιδιότητες ή τις αλληλεπιδράσεις μεταξύ αντικειμένων. Τα βιβλία επαυξημένης πραγματικότητας μπορούν επίσης να προσφέρουν στους μαθητές τρισδιάστατες παρουσιάσεις και διαδραστικές εμπειρίες μάθησης, υποκινώντας τους μαθητές και αυξάνοντας το ενδιαφέρον τους. Παρομοίως, διαδραστικές και οπτικές μορφές μάθησης μπορούν να προσφέρουν και τα παιχνίδια (gamification) που βασίζονται σε επαυξημένη πραγματικότητα. Εκτός των ανωτέρω, η συγκεκριμένη

εκπαιδευτική τεχνολογία ενισχύει και το επίπεδο ψηφιακών ικανοτήτων και δεξιοτήτων των εκπαιδευομένων (Diegmann, Schmidt-Kraepelin, van den Eynden & Basten, 2015).

Ο συνδυασμός της τεχνολογίας της επαυξημένης πραγματικότητας με το εκπαιδευτικό περιεχόμενο δημιουργεί έναν νέο τύπο αυτοματοποιημένων εφαρμογών και ενεργειών για την ενίσχυση της αποτελεσματικότητας και της ελκυστικότητας της διδασκαλίας και της μάθησης για τους μαθητές σε πραγματικά σενάρια. Αυτό οφείλεται στο ότι συνδυάζει πτυχές από υπολογιστικά, απτά υπολογιστικά και κοινωνικά μέσα. Αυτό το μέσο προσφέρει μοναδικά πλεονεκτήματα, συνδυάζοντας φυσικούς και εικονικούς κόσμους, ενισχύοντας τη διαδραστικότητα και βελτιώνοντας την εμπειρία μάθησης (Kesim & Ozarslan, 2012).

Μέσα κοινωνικής δικτύωσης

Πολλά εκπαιδευτικά ιδρύματα έχουν αρχίσει να χρησιμοποιούν τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης ως εργαλείο επικοινωνίας στο οποίο οι μαθητές μπορούν να αλληλεπιδρούν εύκολα με άλλους. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν ψηφιακά μέσα και πηγές πληροφοριών, όπου το περιεχόμενο μπορεί να δημιουργηθεί από τους χρήστες, να αναδιανεμηθεί και να σχολιαστεί. Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αναφέρονται «στα μέσα (εργαλεία) διαμοιρασμού της πληροφορίας, των δεδομένων και της επικοινωνίας στο κοινό» (Μανούσου & Χαρτοφύλακα, 2011, σελ. 498), τα οποία χαρακτηρίζονται από διαδραστική συμμετοχή των χρηστών (Manning, 2014).

Μέσω των μέσων κοινωνικής δικτύωσης οι μαθητές μπορούν να μοιραστούν υλικό μελέτης, να συζητήσουν με άλλους σε μια ομάδα ή να σχολιάσουν εύκολα την ανάρτηση κάποιου χρήστη. Ακόμα και ένα κινούμενο βίντεο εκμάθησης θα μπορούσε να γίνει viral στα κοινωνικά μέσα. Ο οργανισμός TedEd είναι τυπικό παράδειγμα αυτής της τάσης, καθώς δημιουργεί μαθήματα που μπορούν οι χρήστες να τα αναρτήσουν και να τα διανείμουν μέσω του YouTube, όπου έχουν εύκολη πρόσβαση, καθώς και τη δυνατότητα εύρεσης και κοινής χρήσης των εκπαιδευτικών βίντεο (Bui, 2020).

Τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης μπορούν να δημιουργήσουν μια κουλτούρα συνεργασίας και ανταλλαγής, οδηγώντας σε μια βελτιωμένη μαθησιακή εμπειρία (Martin et al., 2011; Lazarov, 2018; Bui, 2020). Οι εκπαιδευόμενοι συμμετέχουν στη δημιουργία του περιεχομένου, διαδραματίζοντας σημαντικό ρόλο στην εκπαιδευτική και κυρίως τη μαθησιακή διαδικασία. Επίσης, τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης αποτελούν χώρους παροχής γνώσεων, πληροφόρησης, καθώς και κοινωνικοποίησης (Lazarov, 2018). Μέσω των διαδικτυακών κοινοτήτων, οι χρήστες (εκπαιδευτικοί και εκπαιδευόμενοι) μπορούν να έρθουν σε επαφή ώστε να αναπτύξουν συζητήσεις για κοινά ενδιαφέροντα και δραστηριότητες, κάτι το οποίο οδηγεί στην ενίσχυση κοινωνικών ικανοτήτων, ικανοτήτων συνεργασίας και ομαδικής εργασίας (Martin et al., 2011; Boholano, 2017; Lazarov, 2018).

Learning Analytics

Το τοπίο των Learning Analytics επεκτάθηκε δραματικά, ειδικά για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική τεχνολογία επιτρέπει στους εκπαιδευτικούς να μετρήσουν και να αναφέρουν τη μάθηση των μαθητών μόνο από τον ιστό. Μέσω αυτών των στοιχείων μπορούν να κατανοήσουν καλύτερα τη μάθηση που έχει συντελεστεί και να προβούν σε ενέργειες ούτως ώστε να βελτιστοποιήσουν τη μάθηση. Για παράδειγμα, οι εκπαιδευτικοί μπορούν να δουν τι είδους πληροφορίες (κείμενο, εικόνες, γραφήματα ή βίντεο) απολαμβάνουν περισσότερο οι μαθητές και να τις χρησιμοποιούν περισσότερο στα μαθήματα. Επίσης, οι εκπαιδευτικοί είναι σε θέση να παρατηρήσουν ποια στοιχεία γνώσεων δεν παραδόθηκαν αποτελεσματικά και να τα βελτιώσουν. Επιπλέον, η τεχνολογία Learning Analytics βοηθά τους εκπαιδευτικούς να εντοπίσουν ομάδες μαθητών που μπορεί να έχουν συγκεκριμένες ακαδημαϊκές ή συμπεριφορικές ανάγκες και προβλήματα. Επομένως, οι εκπαιδευτικοί θα μπορούσαν να αναπτύξουν δράσεις και προγράμματα παρέμβασης, ούτως ώστε να βοηθήσουν τους μαθητές να αξιοποιήσουν πλήρως τις δυνατότητές τους (Bui, 2020).

Συνολικά, μέσω της συγκεκριμένης εκπαιδευτικής τεχνολογίας μπορούν να προσαρμοστούν μαθήματα στις παιδαγωγικές ανάγκες των μαθητών (Johnson et al., 2013). Τα εργαλεία αυτά θα μπορούσαν επίσης να παρέχουν ταχύτερη αξιολόγηση και ανατροφοδότηση από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς και να χρησιμοποιηθούν για την αξιολόγηση νέων παιδαγωγικών τεχνικών, επιτρέποντας στους εκπαιδευτικούς, αλλά και τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να κατανέμουν τους πόρους πιο αποτελεσματικά (Karnad, 2019).

Gamification

Μέσω της εκπαιδευτικής τεχνολογίας gamification η μάθηση μετατρέπεται σε μία διασκεδαστική και ελκυστική διαδικασία. Οι μαθητές μπορούν να μάθουν και να εξασκηθούν ενώ συμμετέχουν σε δραστηριότητες παιχνιδιών. Τα στοιχεία παιχνιδιών βοηθούν στη δημιουργία ενός θετικού μαθησιακού περιβάλλοντος για τους μαθητές (Martin et al., 2011; Ordov et al., 2019; Bui, 2020). Τα ηλεκτρονικά παιχνίδια μπορούν να θεωρηθούν περίπλοκα μαθησιακά περιβάλλοντα που απαιτούν εκπαιδευτική υποστήριξη σε γνωστικές δραστηριότητες, όπως η λήψη αποφάσεων. Η μάθηση με βάση τα παιχνίδια θα μπορούσε να υποστηρίξει μια εποικοδομητική παιδαγωγική, ενώ επιτρέπει στους μαθητές να συνεργαστούν, να αλληλεπιδράσουν σε εικονικά περιβάλλοντα (σε παιχνίδια για πολλούς παίκτες), να διαχειριστούν προβλήματα και να μάθουν μέσω εικονικών εμπειριών. Τέτοια παιχνίδια προσφέρουν τη δυνατότητα στους εκπαιδευόμενους να βελτιώσουν τη μάθηση και την απόδοσή τους σε σύγκριση με τις παραδοσιακές εκπαιδευτικές μεθόδους (Karnad, 2019).

Ανάγκες και προκλήσεις στο πεδίο της εκπαιδευτικής τεχνολογίας

Σε αντίθεση με τη μεγάλη εξοικονόμηση κόστους και τις βελτιωμένες επιχειρηματικές επιδόσεις σε άλλους κλάδους, τα σχολεία μπορεί να μην έχουν ωφεληθεί τόσο πολύ από τη χρήση της σύγχρονης τεχνολογίας. Οι πρακτικές σε πολλά σχολεία σε όλο τον κόσμο παρέμειναν σχετικά σταθερές, χωρίς σημαντικούς ψηφιακούς μετασχηματισμούς. Επιπλέον, η σύγχρονη τεχνολογία μπορεί να οδηγήσει σε αυξημένο λειτουργικό κόστος, εξαιτίας της αναγκαιότητας προμήθειας εξοπλισμού, αναβάθμισης τεχνολογικών υποδομών και συντήρησης λογισμικών και τεχνολογικού εξοπλισμού, καθώς και εκπαίδευσης των εκπαιδευτικών. Το γεγονός ότι οι επενδύσεις σε εκπαιδευτικές τεχνολογίες χρηματοδοτείται από τον κρατικό προϋπολογισμό, σε συνδυασμό με τις πιέσεις από διάφορα μέρη (π.χ. υπεύθυνους χάραξης πολιτικής, κοινό) να χρησιμοποιηθεί η τεχνολογία για τη διδασκαλία και τη μάθηση, αυξάνουν περαιτέρω την πίεση των σχολείων για οικονομική διαφάνεια και λογοδοσία, τόσο ως προς τη χρήση των πόρων, όσο και ως προς την επίτευξη υψηλών ακαδημαϊκών αποτελεσμάτων (Lim, Zhao, Tondeur, Chai & Tsai, 2013).

Η τελευταία διαπίστωση θα πρέπει να ιδωθεί και υπό το πρίσμα της πραγματικής ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία. Πιο αναλυτικά, έχει αναφερθεί πως η χρήση της τεχνολογίας είναι περιφερειακή στην διδασκαλία στην τάξη. Μάλιστα, χώρες μεσαίου και χαμηλού εισοδήματος έχουν αρκετά μεγάλη δυσκολία ενσωμάτωσης της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική πρακτική. Έτσι, υπάρχει ανισότητα πρόσβασης όλων των μαθητών σε εκπαιδευτικές τεχνολογίες (Lim et al., 2013; Asabere, 2013; OECD, 2018). Ταυτόχρονα, με την αυξανόμενη παγκοσμιοποίηση, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής υπόκεινται στην πίεση να μετρήσουν τις αποδόσεις των σχολικών μονάδων βάσει διεθνών κριτηρίων. Ωστόσο, οι τεράστιες διαφορές μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων καθιστούν τις διεθνείς συγκρίσεις και τη συγκριτική αξιολόγηση σχεδόν αδύνατη (Lim et al., 2013).

Τέλος, τα σχολεία βρίσκονται επίσης υπό πίεση για να αντιμετωπίσουν τις ανεπιθύμητες χρήσεις της σύγχρονης τεχνολογίας από τους μαθητές. Η τεχνολογία βελτιώνει την πρόσβαση στην πληροφορία και μεσολαβεί στην αποθήκευση πληροφοριών και

επικοινωνίας με άλλους. Έτσι, τα σχολεία έχουν εμπλακεί σε πολλές νομικές, ηθικές και ιδεολογικές μάχες σχετικά με τις χρήσεις και τις καταχρήσεις της σύγχρονης τεχνολογίας. Το πιο σημαντικό, πρέπει να αντιμετωπίσουν τις δυνητικά επιβλαβείς επιδράσεις της τεχνολογίας, όπως ηλεκτρονική εισβολή, ιούς υπολογιστών, εκφοβισμός στον κυβερνοχώρο, περισπασμός της προσοχής των μαθητών, εθισμός στην τεχνολογία. Η ανησυχία για τις καταχρήσεις του διαδικτύου και την πιθανή βλάβη που μπορεί να προκαλέσει στους μαθητές είναι τόσο σοβαρή που πολλά σχολεία έχουν υιοθετήσει μια υπερβολικά προσεκτική προσέγγιση περιορίζοντας την πρόσβαση σε ιστότοπους και αποκλείοντας εντελώς άλλες μορφές διαδικτυακών δραστηριοτήτων, ιδίως συγχρονισμένη επικοινωνία και δημοσιεύσεις στον ιστό (π.χ. blogging και πρόσβαση σε ιστότοπους κοινωνικής δικτύωσης) (Lim et al., 2013; Asabere, 2013; Dias & Victor, 2017).

Τέλος, θα πρέπει να σημειωθεί πως έχουν αναφερθεί μεικτά αποτελέσματα από τη χρήση εκπαιδευτικών τεχνολογιών. Για παράδειγμα, οι Tobias, Fletcher και Wind (2014) αναφέρουν πως τα παιχνίδια που προσομοιώνουν τις γνωστικές και κινητικές δεξιότητες που απαιτούνται σε πραγματικές καταστάσεις είναι πιο πιθανό να οδηγήσουν σε επιτυχή μαθησιακά αποτελέσματα, αλλά αυτό εξαρτάται από το παιχνίδι και τον μαθητή, καθώς ενδέχεται να αποσπάται η προσοχή ορισμένων μαθητών. Επιπλέον, η υποδομή, ο εξοπλισμός και το ανθρώπινο δυναμικό πρέπει να είναι σε θέση να υποστηρίζουν τη χρήση των εκπαιδευτικών τεχνολογιών (Karnad, 2019). Επίσης, στην περίπτωση των learning analytics τα δεδομένα των μαθητών ενδέχεται να μην είναι σε μορφή που να αναλύονται εύκολα. Η λεπτομέρεια των πληροφοριών μπορεί επίσης να είναι μεταβλητή, και επομένως θα πρέπει να πραγματοποιηθεί τυποποίηση και προ-επεξεργασία δεδομένων για τη μετατροπή των δεδομένων σε κατάλληλες μορφές για αποτελεσματική ανάλυση (Romero & Ventura, 2013). Επίσης, δεν είναι σαφές εάν αυτή η εκπαιδευτική τεχνολογία μπορεί να παρέχει ένα ακριβές μέτρο της μάθησης και της αφοσίωσης των μαθητών, καθώς ενδέχεται να οδηγήσει σε απλοποιήσεις (Richards, 2011).

Τα παραπάνω ζητήματα θα πρέπει να ληφθούν υπόψη κατά την προσπάθεια ενσωμάτωσης τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Καθώς μία προσέγγιση "once and for all" δεν είναι δυνατή, δεδομένης της λειτουργίας των σχολικών μονάδων σε διαφορετικά (κοινωνικά, πολιτισμικά, τεχνολογικά, νομοθετικά, οικονομικά) περιβάλλοντα, κάθε χώρα και κάθε εκπαιδευτικό σύστημα θα πρέπει να εφαρμόσει μία δική του προσέγγιση (Lim et al., 2013). Αυτό, ωστόσο, δε σημαίνει πως δε θα ληφθούν υπόψη καλές πρακτικές από άλλες χώρες. Ως εκ τούτου, οι Tondeur, Van Keer, Van Braak και Valcke (2008) επισημαίνει ότι είναι σημαντικό να υπάρχει ολοκληρωμένος τεχνολογικός σχεδιασμός στη βάση της παιδαγωγικής πρακτικής, όπως και συνεχής αξιολόγηση, όπου θα αναθεωρούνται τρέχουσες πρακτικές και θα παρέχεται έγκαιρη υποστήριξη.

Εκτός των ανωτέρω, σημαντική είναι και η παροχή εκπαίδευσης στους εκπαιδευτικούς (Lim et al., 2013; Asabere, 2013; Jansen & van der Merwe, 2015). Παρά το ότι οι σημερινοί μαθητές μπορεί να είναι εξοικειωμένοι με τις τεχνολογίες, υπάρχουν αρκετοί που δε διαθέτουν τις απαραίτητες γνώσεις, ικανότητες και δεξιότητες ούτως ώστε να χειριστούν τις εκπαιδευτικές τεχνολογίες. Ως εκ τούτου, χρειάζονται υποστήριξη και καθοδήγηση από τον εκπαιδευτικό. Παράλληλα, θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να είναι σε θέση να σχεδιάζουν υλικό για τις εκπαιδευτικές τεχνολογίες, αλλά και να αναγνωρίζουν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα των εκπαιδευτικών τεχνολογιών ούτως ώστε να μπορούν να επιλέγουν εκείνες τις τεχνολογίες που ανταποκρίνονται καλύτερα στους μαθησιακούς στόχους. Τέλος θα πρέπει οι εκπαιδευτικοί να αναγνωρίζουν τα οφέλη της ενσωμάτωσης των τεχνολογιών στην εκπαίδευση, να έχουν θετική στάση απέναντι στις εκπαιδευτικές τεχνολογίες και συνολικά αυξημένο επίπεδο αυτό-αποτελεσματικότητας.

Συμπεράσματα

Συνολικά, από την προηγηθείσα ανάλυση διαπιστώνεται πως η εκπαίδευση μπορεί να επωφεληθεί από την είσοδο των τεχνολογιών, οδηγώντας σε βελτιωμένες εμπειρίες

μάθησης μέσω της βιωματικής και συνεργατικής μάθησης, προσαρμογή και ανταπόκριση της εκπαιδευτικής διαδικασίας στις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες των μαθητών, υποκίνησης των εκπαιδευομένων, ενίσχυσης διαπροσωπικών και ψηφιακών δεξιοτήτων και συνολικά βελτιωμένα αποτελέσματα μάθησης. Τα οφέλη αυτά καταδείχθηκαν και μέσω της παρουσίασης ορισμένων εκπαιδευτικών τεχνολογιών, οι οποίες αναμένεται να κυριαρχήσουν στην εκπαιδευτική διαδικασία στο μέλλον.

Από την άλλη πλευρά, ωστόσο, δεν μπορεί να παραβλεφθεί και το γεγονός ότι η ενσωμάτωση των τεχνολογιών στην εκπαίδευση ενέχει σημαντικές προκλήσεις τόσο για τους εκπαιδευτικούς και τους σχολικούς οργανισμούς, όσο και για τους φορείς χάραξης της εκπαιδευτικής πολιτικής. Σημαντική πρόκληση που να αναφέρθηκε είναι η έλλειψη των απαιτούμενων γνώσεων, ικανοτήτων και δεξιοτήτων από μέρους των εκπαιδευτικών. Επομένως, θα πρέπει να δημιουργηθούν προγράμματα επαγγελματικής ανάπτυξης για τους εκπαιδευτικούς. Μία δεύτερη σημαντική πρόκληση που αναφέρθηκε είναι η ανισότητα ενσωμάτωσης των τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ανισότητα αυτή αναφέρεται τόσο μεταξύ των χωρών, όσο και εντός αυτών. Ως εκ τούτου, αυτό καλεί για μία καλύτερη κατανομή των οικονομικών πόρων, καθώς και για πιο μελετημένες επενδύσεις στον χώρο των εκπαιδευτικών τεχνολογιών. Μία ακόμη πρόκληση αφορά στο κατά πόσο η χρήση των εκπαιδευτικών τεχνολογιών πράγματι συμβάλει στη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε συνδυασμό με τους κινδύνους που επιφέρει η χρήση της τεχνολογίας στη μαθησιακή διαδικασία. Αυτή η διαπίστωση καλεί αφενός για περαιτέρω θεωρητικές μελέτες και εμπειρικές έρευνες και αφετέρου για τη δημιουργία κατάλληλων νομοθετικών ρυθμίσεων και πλαισίων χρήσης της τεχνολογίας στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Τα παραπάνω συμπεράσματα απορρέουν από μία ανασκόπηση της διαθέσιμης βιβλιογραφίας σχετικά με τις εκπαιδευτικές τεχνολογίες. Ωστόσο, απαιτούνται περαιτέρω έρευνες, και ιδίως εμπειρικές, σε αυτό το πεδίο. Πιο συγκεκριμένα, έρευνες που θα αξιολογούν τη μάθηση που συντελείται μέσω της χρήσης εκπαιδευτικών τεχνολογιών και συνολικά τα οφέλη των εκπαιδευτικών τεχνολογιών είναι απαραίτητες. Τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών σε μαθητές μπορούν να προσδιορίσουν τον βαθμό επίτευξης υψηλών μαθησιακών αποτελεσμάτων και επομένως να οδηγήσουν σε κριτική αποτίμηση των πλεονεκτημάτων των εκπαιδευτικών τεχνολογιών. Επίσης, εμπειρικές έρευνες σε εκπαιδευτικούς μπορούν να παράσχουν στοιχεία σχετικά με το πώς οι ίδιοι αποτιμούν τη χρήση των εκπαιδευτικών τεχνολογιών, καθώς και τα εμπόδια και τις δυσκολίες που συναντούν κατά την αξιοποίηση των εκπαιδευτικών τεχνολογιών στην πράξη. Τέλος, αναγκαίες είναι και οι έρευνες σε φορείς χάραξης της πολιτικής και σε φορείς παροχής της εκπαίδευσης (π.χ. διευθύνσεις εκπαίδευσης). Τέτοιες έρευνες θα οδηγήσουν σε χρήσιμα συμπεράσματα ως προς τη λήψη αποφάσεων που σχετίζονται με την ενσωμάτωση των τεχνολογιών στην εκπαιδευτική διαδικασία (π.χ. σχεδιασμός, κατανομή οικονομικών και ανθρώπινων πόρων). Συνολικά, οι έρευνες αυτές μπορούν να παράσχουν μία συνολική εικόνα σχετικά με τα οφέλη, τις ανάγκες και τις προκλήσεις που αναδύονται στο πεδίο των εκπαιδευτικών τεχνολογιών.

Αναφορές

Asabere, N. Y. (2013). Benefits and Challenges of Mobile Learning Implementation: Story of Developing Nations. *International Journal of Computer Applications, 73*(1), 23-27.

Boholano, H. B. (2017). Smart social networking: 21st century teaching and learning skills. *Research in Pedagogy, 7*(1), 21-29.

Bui, S. (2020). Top Educational Technology Trends In 2020-2021. Ανακτήθηκε 08 Μαΐου 2021 από: https://elearningindustry.com/top-educational-technology-trends-2020-2021

Dias, L., & Victor, A. (2017). Teaching and Learning with Mobile Devices in the 21st Century Digital World: Benefits and Challenges. *European Journal of Multidisciplinary Studies, 2*(5), 339-344.

Diegmann, P., Schmidt-Kraepelin, M., van den Eynden, S., & Basten, D. (2015). Benefits of Augmented Reality in Educational Environments – A Systematic Literature Review. Στο: O Thomas, & F. Teuteberg (Eds.), *Proceedings der 12. Internationale Tagung Wirtschaftsinformatik (WI 2015)* (σσ. 1542-1556). Osnabrück, Germany.

Jansen, C., & van der Merwe, P. (2015). Teaching Practice in the 21st Century: Emerging Trends, Challenges and Opportunities. Ανακτήθηκε 11 Μαΐου 2021 από: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1056080.pdf

Johnson, L., Adams Becker, S., Cummins, M., Estrada, V., Freeman, A., & Ludgate, H. (2013). NMC Horizon Report: 2013 Higher Education Edition. Ανακτήθηκε 12 Μαΐου 2021 από: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED559366.pdf

Karnad, A. (2019). Trends in educational technologies. Ανακτήθηκε 12 Μαΐου 2021 από: http://eprints.lse.ac.uk/55965/1/__lse.ac.uk_storage_LIBRARY_Secondary_libfile_shared_repository_Content_Centre%20for%20Learning%20Technology_Trends%20in%20Education%20Technology.pdf

Kesim, M., & Ozarslan, Y. (2012). Augmented reality in education: current technologies and the potential for education. *Procedia - Social and Behavioral Sciences, 47,* 297-302.

Lazarov, L. (2018). Education in the 21st century - pedagogical approaches in digital environment. 'E-teacher' information system. *Eastern Academic Journal, 2,* 13-25.

Lim, C.-P., Zhao, Y., Tondeur, J., Chai, C.-S., & Tsai, C.-C. (2013). Bridging the Gap: Technology Trends and Use of Technology in Schools. *Educational Technology & Society, 16*(2), 59-68.

Manning, J. (2014.) Social media, definition and classes of. Στο: K. Harvey (Ed.), *Encyclopedia of social media and politics* (σελ. 1158-1162). Thousand Oaks: Sage.

Martín-Gutiérrez, J., Mora, C. E., Añorbe-Díaz, B., & González-Marrero, A. (2017). Virtual Technologies Trends in Education. *EURASIA Journal of Mathematics Science and Technology Education, 13*(2), 469-486.

Martin, S., Diaz, G., Sancristobal, E., Gil, R., Castro, M., & Peire, J. (2011). New technology trends in education: Seven years of forecasts and convergence. *Computers & Education, 57,* 1893-1906.

OECD (2018). Trends Shaping Education 2018 Spotlight. Ανακτήθηκε 11 Μαΐου 2021 από: https://www.oecd.org/education/ceri/Spotlight-15-A-Brave-New-World-Technology-and-Education.pdf

Ordov, K., Madiyarova, A., Ermilov, V., Tovma, N., & Murzagulova, M. (2019). New trends in education as the aspect of digital technologies. *International Journal of Mechanical Engineering and Technology, 10*(2), 1319-1330.

Romero, C., & Ventura, S. (2013). Data mining in education. *Wiley Interdisciplinary Reviews: Data Mining and Knowledge Discovery, 3*(1), 12-27.

Tobias, S., Fletcher, D. J., & Wind, A. (2014). Game-Based Learning. Στο: J. M. Spector, M. D. Merrill, J. Elen, & M. Bishop (Eds.), *Handbook of Research on Educational Communication and Technology* (σσ. 485–503). New York: Springer.

Μανούσου, Ε., Χαρτοφύλακα, Τ. (2011). *Κοινωνικά δίκτυα και μέσα κοινωνικής δικτύωσης στην εξ αποστάσεως τριτοβάθμια εκπαίδευση*. 2ο Πανελλήνιο Συνέδριο, 28 – 30/4/2011, Πάτρα, 497-510.

Πολιτικές στην εκπαίδευση. Η συμπερίληψη μαθητών με υποεπίδοση. Μια εναλλακτική πρόταση

Τρικάλης Κώστας
Med Διδακτικολογίας, Υπεύθυνος Πληροφοριακού Συστήματος Ηλεκτρονικής Διαχείρισης Εγγράφων ΥΠΑΙΘ, ΠΔΕ Κρήτης, ΠΕ03, ΠΕ86
trikalis@gmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια υπήρξαν γενναίες πολιτικές, σχεδιασμένες προς την ενδυνάμωση ομάδων με μαθησιακά προβλήματα. Ωστόσο, οι μαθητές με υποεπίδοση δεν απολαμβάνουν την ίδια τύχη. Η συγκεκριμένη έρευνα προτείνει μία πολιτική συμπερίληψης των μαθητών με υποεπίδοση, ως εναλλακτική πρόταση. Μελετώνται οικονομοτεχνικά στόχοι, με πρόκριση κάποιων στρατηγικών αντιμετώπισης, όπως η πρόσκαιρη παρακολούθηση μαθημάτων σε τμήματα ένταξης. Το πρόγραμμα αυτό μπορεί να εξελίσσεται δυναμικά για τους μαθητές, για όσο καιρό απαιτείται η ενδυνάμωση για την κάλυψη των κενών τους. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η πρόταση μπορεί να ενσωματωθεί στο υπάρχον σύστημα, χωρίς επιπλέον κόστος, με πιλοτική εφαρμογή σε κάποια επιλεγμένα σχολεία. Από την έρευνά μας, συμπεραίνουμε ότι υπάρχει έλλειμμα στην κλινική εκπαιδευτική πρακτική, απαιτούνται ειδικοί ψυχολόγοι και εξειδικευμένοι παρατηρητές στην τάξη. Μια μακροπρόθεσμη, προτεινόμενη έρευνα δράσης, μπορεί να αποδείξει και να φανερώσει πιθανές άστοχες πρακτικές και προσεγγίσεις και να οδηγήσει σε αλλαγή των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών, ώστε να ενσωματωθούν οι μαθητές με υποεπίδοση.

Λέξεις κλειδιά: στρατηγική διοίκηση, οικονομοτεχνικοί στόχοι, υποεπίδοση, lean six sigma, ειδική αγωγή

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία προτείνει τη βραχυπρόθεσμη συμπερίληψη και ενδυνάμωση των μαθητών με χαμηλή επίδοση, ως μια νέα εκπαιδευτική πολιτική παρέμβασης. Η παραδοσιακή μορφή εκπαίδευσης φροντίζει για τους μαθητές με ειδικές ανάγκες, καθώς έχουν επενδυθεί πολλά χρήματα στην ειδική εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια. Πολλοί εκπαιδευτικοί έχουν επιμορφωθεί σε νέες προσεγγίσεις και στρατηγικές διδασκαλίας, καθώς και για νέες εκπαιδευτικές πολιτικές. Οι μαθητές με χαμηλή απόδοση δεν έχουν πάντοτε επίσημη διάγνωση για τους λόγους που τους ωθούν να καθυστερούν στη μάθηση. Η πρότασή μας είναι να βοηθήσουμε αυτούς τους μαθητές ώστε να ενσωματωθούν και να συμπεριληφθούν στη γραμμή μάθησης. Προτείνεται να παρακολουθούν προσωρινά σε τμήματα ειδικής αγωγής, έως ότου ανακάμψουν και καλύψουν τα κενά γνώσης. Μιλώντας με όρους ποιότητας, οι εισροές μαθητών θα αλλάζουν δυναμικά. Έτσι, δε θα προκαλείται φόρτος εργασίας στον εκπαιδευτικό ειδικής αγωγής, ούτε υστέρηση της ποιότητας του παρεχόμενου μαθήματος. Υπολογίζεται ότι το μέσο αυτό μεταβατικό επίπεδο υποστήριξης, θα αντισταθμίσει τις εκροές προς βελτίωση των επιδόσεων και ενδυνάμωση του κοινωνικογνωστικού τομέα των "αόρατων" μέχρι τώρα αδυνάτων μαθητών.

Σκοπός: Αυτή η μελέτη προτείνει μια πολιτική ένταξης των μαθητών με υποεπίδοση, ως εναλλακτική πρόταση ενός καινοτόμου προγράμματος.

Στόχοι: Η οικονομοτεχνική σύνταξη μελέτης 6σ και μια πρόταση αξιοποίησης της μεθόδου «lean 6σ».

Διαχείριση ολικής ποιότητας TQM

Η Διαχείριση Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management) είναι μία φιλοσοφία διαχείρισης που περιλαμβάνει τις δραστηριότητες μέσω των οποίων οι προσδοκίες και οι ανάγκες του πελάτη ικανοποιούνται, συμβαδίζοντας με τους στόχους της εταιρείας για αποτελεσματικό και οικονομικό τρόπο, με μεγιστοποίηση και βελτίωση όλων των στόχων και προσπάθεια όλων των υπαλλήλων για συνεχή βελτίωση. Το πλαίσιο TQM θεωρείται ως μια εξελισσόμενη θεωρία διαχείρισης, που υιοθετεί και προσαρμόζει συνεχώς τις αλλαγές των ενδιαφερόμενων μερών, καθώς και τις μεταβαλλόμενες «εγκαταστάσεις» και απαιτήσεις των περιβαλλόντων. Οι αναλύσεις διαπιστώνουν ότι για τις βασικές αξίες-αρχές «προσθέτοντας αξία για τους πελάτες», «δημιουργώντας ένα βιώσιμο μέλλον» και «αξιοποιώντας τη δημιουργικότητα και την καινοτομία», όχι μόνο περιλαμβάνονται τα πιο κρίσιμα στοιχεία, αλλά και ενσωματώνονται ορισμένες αναδυόμενες διαχειριστικές πτυχές, που γίνονται όλο και πιο σημαντικές θεωρίες διαχείρισης (Dahlgaard-Park κ.ά., 2018).

Στρατηγικές και ηγετικός σχεδιασμός

Σε μια σχολική μονάδα αντιμετωπίζονται διάφορα προβλήματα που αφορούν το υλικό, τους μαθητές και τη μάθηση. Οι περισσότερες χώρες έχουν θεσπίσει πολιτικές διαχείρισης έκτακτης ανάγκης που απευθύνονται στον τομέα της εκπαίδευσης, όπως η ασφαλέστερη σχολική κατασκευή. Στην παγκόσμια πολιτική, λιγότερο από το ένα τέταρτο των χωρών παρέχει χρηματοδότηση για την αξιολόγηση πολλαπλών κινδύνων και την αναβάθμιση των αδύναμων σχολείων (Paci-Green κ.ά., 2020).

Η βιβλιογραφία στρατηγικής εφαρμογής στα σχολεία αναφέρει τις εξής έννοιες: σχεδιασμός, εφαρμογή, επιχειρηματικότητα, γνώση, μάθηση, ενδυνάμωση, πολιτισμός, περιβάλλον και διαμόρφωση (Zanetti & Cunningham, 2000). Ωστόσο, οι συγγραφείς σημειώνουν ότι οι πιο πρόσφατες προσεγγίσεις για το σχηματισμό στρατηγικής διασχίζουν αυτές τις απαιτήσεις με εκλεκτικό τρόπο. Προτείνουν τρόπους με τους οποίους οι διευθυντές μπορούν να αντιμετωπίσουν το χάσμα μεταξύ της κατανόησης του επιχειρηματικού προβλήματος και της γνώσης της λύσης και συμβουλεύουν τους μελετητές και τους συμβούλους, που αναζητούν στρατηγική διαχείριση, να συνεχίσουν να διερευνούν τα σημαντικά στοιχεία κάθε σχολείου. Ωστόσο, για τη διαμόρφωση στρατηγικής, οι συγγραφείς δίνουν μεγαλύτερη προσοχή στο σύνολο της εκπαίδευσης.

Η στρατηγική μπορεί να μην είναι η πιο δυναμική λέξη στο επιχειρηματικό λεξικό. Η αναλυτική προσέγγιση της στρατηγικής που προτάθηκε για πρώτη φορά το 1980 από τον καθηγητή Michael E. Porter της Σχολής Επιχειρήσεων του Χάρβαρντ, ήταν μια καμπή στην επιχειρηματική ανάλυση. Η μέτρηση της επιχειρηματικής αριστείας, επανεξετάζει την “Ανταγωνιστική Στρατηγική” -το σημαντικό έργο του καθηγητή Porter-, και διαπιστώνει ότι παραμένει ένα ισχυρό πλαίσιο για την κατανόηση της ανταγωνιστικής κατάστασης που αντιμετωπίζουν οι σημερινοί οργανισμοί (Porter, 1997). Οι Joseph και Winston (2005) καταλήγουν ότι οι διευθυντές και οι ηγέτες μπορούν να βελτιώσουν την οργανωτική απόδοση, μέσω της πρακτικής συμπεριφορών ηγεσίας που αυξάνουν την εμπιστοσύνη στον διευθυντή και στον οργανισμό (Laub, 2018).

Η μεθοδολογία Lean six sigma

Το “Lean” και το “Six Sigma” είναι 2 ξεχωριστές μεθοδολογίες. Μπορούν να συνδυαστούν για να επιτύχουν καλύτερα αποτελέσματα της διαδικασίας. Είναι δυνατό για τις επιχειρήσεις κοινής ωφελείας να υιοθετήσουν ένα συνδυασμό λιτής διαχείρισης και ποιότητας 6s (Lean 6s). Η λιτή θεώρηση lean six sigma είναι επιθυμητές προσεγγίσεις βελτίωσης χρήσης υπηρεσιών και απαραίτητες δεξιότητες που πρέπει να εφαρμοστούν από τους ηγέτες της διοίκησης, ειδικότερα στο χώρο της εκπαίδευσης. Για την απόκτηση αυστηρών υπηρεσιών, είναι απαραίτητα τα παρακάτω βήματα: α) προσδιορισμός των κύριων διαδικασιών, β) επιλογή των πιο σημαντικών θεμάτων και ανάλογη κατάταξη τους, γ) ανάλυση βελτίωσης των διαδικασιών, δ) προσδιορισμός των αλλαγών που απαιτούνται για την υποστήριξη λειτουργίας της βελτιωμένης διαδικασίας, ε) εφαρμογή για βελτίωση

της διαδικασίας, στ) προσδιορισμός των αποτελεσμάτων μετά από την εφαρμογή, και ζ) σταθεροποίηση των προηγούμενων βημάτων και εγκαθίδρυση του αλγοριθμικού αυτού κύκλου, μετά τη βελτιωτική επανεκκίνηση της διαδικασίας. Οι βασικές αρχές που διέπουν μια τέτοια προσέγγιση είναι η μείωση της μεταβλητότητας ή εγκαθίδρυση της αξιοπιστίας στις οργανωτικές διαδικασίες, η εξάλειψη της δραστηριότητας που δεν προσθέτει αξία στα επιθυμητά αποτελέσματα, ο εντοπισμός ελαττωμάτων και η μείωση της επίπτωσής τους, η μείωση του κόστους των διαδικασιών εργασίας και η βελτίωση των επιπέδων ικανοποίησης του πελάτη. Το muda (απώλειες) προκαλείται όταν χρησιμοποιούνται περισσότεροι πόροι από ότι πραγματικά χρειάζονται για την παραγωγή προϊόντων και υπηρεσιών, ή όταν υπάρχουν ενέργειες και βήματα που δεν προσθέτουν αξία και επομένως μπορούν να εξελιχθούν ή να εξαλειφθούν. Άραγε ο μαθητής με υποεπίδοση είναι σπατάλη, με όρους 6σ;

Υποεπίδοση

Τα συστήματα αξιολόγησης πρέπει να υπογραμμίζουν τη σημασία της απόκρισης στο άτομο, στις ανάγκες των μαθητών, επιπλέον και σε περιβάλλοντα της σχολικής κοινότητας με σχεδιασμό στρατηγικών αξιολόγησης, που ταιριάζουν στις ανάγκες διαφορετικών ομάδων μαθητών. Ο στόχος είναι να αναπτυχθεί ο μαθητής, χωρίς αποκλεισμούς, σε ένα σύστημα αξιολόγησης βασισμένο στην αρχή ότι, όλοι οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να συμμετέχουν σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες, συμπεριλαμβανομένων των δραστηριοτήτων αξιολόγησης, και να επιδεικνύουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες και τις ικανότητές τους με δίκαιο τρόπο (Barbier κ.ά., 2019; Bassi κ.ά., 2020; Park & Tosaka, 2010).

Ιδιωτικά σχολεία και PLC κοινότητες μάθησης

Στα ιδιωτικά σχολεία δεν υπάρχει ειδική μεταχείριση για ορισμένους μαθητές. Η συμπερίληψη όλων των μαθητών, ακόμη και των μαθητών με χαμηλές επιδόσεις αποτελεί βασικό επίκεντρο για υψηλότερες ακαδημαϊκές προσδοκίες, σε συνεργασία με την εκπαιδευτική κοινότητα και τη γονική συμμετοχή και βοήθεια. Πρόσφατη έρευνα δείχνει ότι, σε σύγκριση με τα παραδοσιακά δημόσια σχολεία, στα ιδιωτικά σχολεία υπάρχουν υψηλότερα επιτεύγματα στον αλφαβητισμό και τα μαθηματικά (Krowka κ.ά., 2017). Προκειμένου να αυξηθεί η επίδοση των μαθητών, τα κράτη μέλη χρειάζονται από τους δασκάλους τους να είναι σε θέση να αναπτύξουν κατάλληλα όλες τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για να είναι αποτελεσματικοί στο σχολείο. Η διδασκαλία απαιτεί δυναμικούς συνδυασμούς γνώσεων, δεξιοτήτων, κατανόησης, αξίες και στάσεις. Οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για τους μαθητές τους έχουν μεγαλύτερες επιπτώσεις όταν εφαρμόζονται στις αίθουσες, ειδικά χωρίς να υπάρχει σχέδιο για καθολική αντιμετώπιση και στάση των επαγγελματιών εκπαιδευτικών. Έτσι, οι μαθητές υψηλής και χαμηλής επίδοσης αντιμετωπίζονται πολύ διαφορετικά. Το σχολικό μοντέλο «No Excuses» προσπαθεί να αντιμετωπίσει αυτό το πρόβλημα, παρέχοντας δυνατότητες και διασφαλίζοντας, ότι οι στοχοθεσίες θα είναι καθολικά υψηλές για όλους τους μαθητές (Krowka κ.ά., 2017). Επιπλέον, βρέθηκε μια ισχυρή σχέση μεταξύ των γονικών προσδοκιών και των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των παιδιών. Έτσι, οι υψηλοί ακαδημαϊκοί στόχοι που διατυπώνονται από τα σχολεία «No Excuses», μπορούν να επηρεάσουν τις προσδοκίες των γονέων, ενισχύοντας περαιτέρω το επιτευχθέν αποτέλεσμα. Για αυτούς τους λόγους, για την αύξηση της επίδοσης των μαθητών, θεωρούμε ότι οι εκπαιδευτικοί πρέπει να είναι σε θέση να αναπτύξουν κατάλληλα όλες τις ικανότητες που είναι απαραίτητες για αποτελεσματικότητα στην τάξη και στο σχολείο.

Εντοπισμός προβλημάτων

Οι προσεγγίσεις «λιτής διαχείρισης 6σ» είναι χρήσιμες για αλλαγές και βελτιώσεις, διότι δύνανται να προκαλέσουν αλλαγές σε υπηρεσίες κοινής ωφέλειας, με την υιοθέτηση ενός συνδυασμού δύο μεθόδων: απλοποίηση των διαδικασιών και ταχύτερη απόκριση με υψηλή

ποιότητα. Χάρη στη μείωση των περιττών διαδικασιών που καθυστερούν και υποκρύπτουν σφάλματα, μπορούν να αποδειχτούν ως στρατηγικές βελτίωσης της απόδοσης των διαδικασιών, οι οποίες συμβάλλουν στην αύξηση ικανοποίησης των πελατών και ως εκ τούτου, οι μαθητές και οι γονείς, θα λαμβάνουν τα καλύτερα αποτελέσματα (LeMahieu κ.ά., 2017; Dahlgaard-Park κ.ά., 2018). Στην απόδοση των μαθητών, οι δύο αυτές στρατηγικές παρέχουν τα απαραίτητα εργαλεία για τη διαχείριση προβλημάτων ποιότητας. Όπως αναφέραμε, η μεθοδολογία Six Sigma (6s) είναι μια δομημένη προσέγγιση που αποσκοπεί στη μείωση ελαττωματικών προϊόντων και υπηρεσιών, στη βελτιστοποίηση των διαδικασιών και στη μείωση του κόστους. Χρησιμοποιεί μια γκάμα δοκιμασμένων εργαλείων από το TQM (Total Quality Management), τη Στατιστική και το Lean Management και απαιτεί εξειδικευμένη γνώση. Επιγραμματικά, με μια απλή ανάλυσή μας για το υφιστάμενο σύστημα στο σχολείο και τα προβλήματα που συναντώνται, καταγράφουμε αρχικά τις εξής υποθετικές λύσεις:

Lean Management: Ως «σπατάλη» λογίζεται η αξιοποίηση ειδικών εκπαιδευτικών για μικρό μαθησιακό σώμα. Μία λύση που προτείνεται είναι η σύνταξη ειδικά διαμορφωμένου ωρολογίου προγράμματος και η αξιοποίηση πόρων (τάξεις, συνδιδασκαλία, εξ αποστάσεως εκπαίδευση).

6Sigma: Ως «παραλλαγές» λογίζονται «η μη τήρηση κοινού οράματος και εφαρμογών στρατηγικών συμπερίληψης». Η λύση που προτείνεται αφορά στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, παρακολούθηση της πορείας με δείκτες αξιολόγησης και εξειδικευμένους παρατηρητές της διαδικασίας, εφαρμογή των αρχών του Φρενέ και δημιουργία μικτών (ηλικιακά) τμημάτων διαφορετικών τάξεων.

Όπως προαναφέρθηκε, ο σκοπός καθορίζεται από την προσοχή στον πελάτη-μαθητή: Η καλύτερη διαδικασία είναι αυτή που μπορεί να παράγει ένα μικρό όγκο υπηρεσιών με μεγάλη ποικιλία παραλλαγών, έτσι ώστε να μπορεί να ικανοποιήσει τη ζήτηση, ενώ ταυτόχρονα ικανοποιεί το προσωπικό, που απολαμβάνει να προσφέρει μια υπηρεσία πραγματικής αξίας. Στην αναζήτηση λύσης της προβληματικής μας, για την απόκτηση μιας αυστηρά καλής υπηρεσίας με καταπολέμηση της υποεπίδοσης, είναι απαραίτητα τα εξής στάδια, όπως αποτυπώνονται συνοπτικά στον Πίνακα 1 που ακολουθεί:

Πίνακας 1: Προτάσεις και λύσεις για απώλειες και προβλήματα υποεπίδοσης

Προτάσεις lean 6σ	Προτεινόμενη Λύση	Προβλήματα, απώλειες
1. Ο προσδιορισμός των κύριων διαδικασιών.	Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής θα συμπεριλαμβάνουν στο πρόγραμμά τους επιπλέον αριθμό μαθητών με υπό επίδοση.	Ελάχιστος αριθμός ωφελούμενων «απόλαυσης» υπηρεσιών θεραπείας.
2. Η επιλογή των πιο σημαντικών προβλημάτων και της κατάταξής τους.	Μέτρηση και σύγκριση παρεχόμενης ποιότητας στην ομάδα ειδικής αγωγής και στην παραδοσιακή τάξη.	Προβλήματα δυσλειτουργιών ωρολογίου προγράμματος, παρακολούθησης των μαθητών και ανάθεσης εκπαιδευτικών.
3. Η ανάλυση βελτίωσης μιας διαδικασίας.	Εξ αποστάσεως εκπαίδευση για κατ' οίκον διδασκαλία και υποστηρικτική ανεστραμμένη διδασκαλία.	Χρονοδιάγραμμα κάλυψης κενών και ενσωμάτωσης των αδυνάτων μαθητών.

4. Ο προσδιορισμός των αλλαγών που απαιτούνται για την υποστήριξη της λειτουργίας της βελτιωμένης διαδικασίας.	Αλλαγές στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και στο ωρολόγιο πρόγραμμα σε συνεννόηση με τους γονείς. Επιμόρφωση εκπαιδευτικών στην 6σ, εθελοντικά εξ αποστάσεως μαθήματα το απόγευμα.	Ευελιξία προγράμματος εκπαιδευτικών.
5. Η εφαρμογή των αλλαγών.	Πειραματισμός και αξιοποίηση επιμορφωμένων εκπαιδευτικών, κατόχων μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών ειδικής αγωγής.	Νομοθετικό πλαίσιο Απόφασης Συλλόγου Διδασκόντων για προσωρινή συμπερίληψη μαθητών με εθελούσια συμμετοχή σε τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας.
6. Ο προσδιορισμός των αποτελεσμάτων από τη βελτίωση της διαδικασίας.	Πρόταση ενισχυτικής διδασκαλίας στο σχολείο σε ώρες μαθήματος και εξ αποστάσεως ενδυνάμωση – flipped learning- το απόγευμα.	Δεν υπάρχει μέριμνα πρόσκαιρης αξιοποίησης εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για ενίσχυση των αδύνατων μαθητών.
7. Η επανεκκίνηση της διαδικασίας μετά τη βελτίωση.	Για σταθεροποίηση της διαδικασίας, προσφορά bonus σε ειδικές τάξεις και τμήματα θεραπείας της υποεπίδοσης με στόχο συνολικής βελτίωσης σε 6σ [3,4 σφάλματα ανά 10^6 περιπτώσεων], 1σ ανά έτος (Βλ. Παράρτημα Πίνακας 3).	Δεν υπάρχουν καθόλου μετρήσεις και αξιολογήσεις.

Η πρωτοτυπία της πρότασης:

Δεν έχουν μελετηθεί ιδιαίτερα, οι λόγοι οι οποίοι αποτρέπουν τους μαθητές από την εύρυθμη παρακολούθηση των μαθημάτων. Από τη βιβλιογραφία, το γεγονός αυτό, εικάζεται να οφείλεται περισσότερο σε μαθησιακά κενά προηγούμενων ετών, στη γονεϊκή εμπλοκή και σε λόγους μη ισόρροπης ανάπτυξης λόγω κοινωνικο-οικονομικού περιβάλλοντος (Hammond κ.ά., 1964; Kim & Oh, 2020). Παρατηρήθηκε ότι προβλήματα οπτικοκινητικής αντίληψης, ικανότητας μέτρησης, ταξινόμησης, σύγκρισης και διαταραχές ανάπτυξης της γλώσσας, συνδέονται με δυσκολίες στην απόκτηση μαθηματικών εννοιών (Evans, 2004). Λίγες θεωρητικές θεραπείες και περιπτώσεις καλών πρακτικών είναι επί του παρόντος διαθέσιμες, σε κοινά χρησιμοποιούμενα μοντέλα βελτίωσης της ποιότητας, που ενδέχεται να έχουν πιθανή αξία στη βελτίωση των εκπαιδευτικών συστημάτων διεθνώς, όπως ο εντοπισμός μαθησιακών δυσκολιών στην ορθογραφία και επιπλέον παραμέτρων με την κλίμακα ανίχνευσης μαθησιακών δυσκολιών από εκπαιδευτικούς (Α.Μ.Δ.Ε.) (Παντελιάδου κ.ά., 2020). Οι εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής έχουν εκπαιδευτεί στο σχεδιασμό ατομικών παρεμβάσεων για μαθητές με υποεπίδοση, ανεξαρτήτως της επίσημης κρατικής διάγνωσης. Ως ειδικοί στην αντιμετώπιση των ατομικών δυσκολιών κάθε μαθητή, συντάσσουν ερευνητικό πρωτόκολλο οικοσυστημικής αξιολόγησης και προτάσσουν διδακτικές παρεμβάσεις (Σαλβαράς, 2013). Προτείνεται εδώ η πειραματική καινοτόμα εφαρμογή της Lean Six Sigma ως μια από τις προσεγγίσεις βελτίωσης ποιότητας, που

μπορεί να εφαρμοστεί για την αντιμετώπιση του προβλήματος της υποεπίδοσης στα σχολεία. Η εργασία αυτή παράγει αξία, καθώς επιτρέπει τη σύγκριση της προσέγγισης, παγκόσμια εφαρμοσμένης, ως καθολική στρατηγική αντιμετώπισης (LeMahieu κ.ά., 2017).

Η οικονομοτεχνική μελέτη της πρότασης

Από τις συνεντεύξεις των ιδιοκτητών φροντιστηρίων, παρατηρήσαμε ότι οι μαθητές χαμηλών στρωμάτων δεν έχουν προσβασιμότητα στα ιδιωτικά σχολεία, έτσι δικαιολογείται μία εσφαλμένη αντίληψη των μετρήσεων υποεπίδοσης για αυτά τα σχολεία (Κολίτσης, 2012). Το ερευνητικό ερώτημα που μας οδήγησε στην παρούσα έρευνα ήταν να ελέγξουμε εάν υπάρχει διαφορά επιδόσεων στα ιδιωτικά σχολεία λόγω συμμετοχής μαθητών με χαμηλές επιδόσεις και να διαφανεί ο τρόπος αντιμετώπισης της υποεπίδοσης. Ως μακροπρόθεσμο ερώτημα ευαισθητοποίησης και μελλοντικής διερεύνησης για τον επόμενο ερευνητή, είναι εάν μπορεί η 6σ να επιφέρει διορθώσεις της τυπικής απόκλισης για την υποεπίδοση των αδύναμων μαθητών, πραγματικά, κατά την εφαρμογή στο πεδίο.

Η θεωρητική οικονομοτεχνική μας μελέτη στο παράρτημα, δείχνει ότι, με το ίδιο κόστος, μπορούμε να επιτύχουμε στόχο βελτίωσης (6σ) 0,5 μονάδων και να ωφεληθούν 30 μαθητές για σχολεία των 100 μαθητών (ποσοστό υποεπίδοσης 30%). Οι μαθητές ανά τμήμα από 25 στο τμήμα θα ελαττωθούν σε 17,5. Με την επίτευξη του στόχου για υποεπίδοση 10%, θα έχουμε 10 μαθητές με υποεπίδοση, στους 100 του σχολείου και στο «κανονικό» τμήμα θα παρακολουθούν 22,5 (Σχήμα 1).

Εκπαιδευτικός	ωράριοεκπαιδευτικού	μισθός	σε	τωρινό σ	στόχος	Τωρινή υποεπίδοση %	Σύνολο μαθητών	Αριθμός εκπαιδευτικών μονάδας	Αριθμός ΕΕΑ	οφελούμενοι μαθητές	μαθητές τμήμα	κόστος ανά σχολείο	Ετήσιο σύνολο
Δημόσιο σχολείο	20	1000	2,5	158655,2539	66807,20127	30	100	12	1,2	**30**	**17,5**	13200	158.400 €
Ιδιωτικό σχολείο	20	1000	3	66807,20127	66807,20127	10	100	12	1,2	**10**	**22,5**	13200	158.400 €

Σχήμα-1: Συγκριτική αποτίμηση βελτίωσης 0,5 μονάδων σ

Μέθοδος

Ως υποεπίδοση ορίζεται η χαμηλή απόδοση των μαθητών -που υπολείπονται του μέσου όρου της τάξης-, σε ποσοστό μεγαλύτερο του 22% του συνόλου των μαθητών. Θέλοντας να αποδείξουμε ιδίοις όμμασι τον ισχυρισμό που βρέθηκε στη βιβλιογραφική ανασκόπηση, ότι η υποεπίδοση φτάνει σε πολύ υψηλό ποσοστό στις αίθουσες διδασκαλίας, επισκεφθήκαμε τα φροντιστήρια Χ και Υ μέσης εκπαίδευσης στο Ηράκλειο Κρήτης, τα οποία είχαν συνολικό δυναμικό 80 και 70 μαθητών αντίστοιχα, και απευθυνθήκαμε σε 2 σχολεία, μοιράζοντας -εξ αποστάσεως- σχετικό ερωτηματολόγιο με κλειστές και ανοικτές ερωτήσεις στους εκπαιδευτικούς και λαμβάνοντας ανώνυμα στατιστικά εκπαιδευτικά δεδομένα, περί υποεπίδοσης της τρέχουσας σχολικής χρονιάς (myschool). Τα δεδομένα συλλέχθησαν εξ αποστάσεως, μέσω ερωτηματολογίου σε Google Forms και η στατιστική ανάλυση έγινε σε Google sheets.

Αποτελέσματα της έρευνας

Στην κλινική συνέντευξη με τους ιδιοκτήτες των φροντιστηρίων, επιβεβαιώθηκαν οι ισχυρισμοί μας. Ειδικότερα, οι μαθητές με υποεπίδοση βρίσκονταν σε πολύ μικρότερο ποσοστό σε σύγκριση με το δημόσιο σχολείο (περίπου 10% έναντι 30% των σχολείων της έρευνάς μας). Όπως μας εξήγησαν οι υπεύθυνοι, για τη διατήρηση του καλού ονόματος της επιχείρησης –και για τον υγιή ανταγωνισμό-, ο ειδικός εκπαιδευτικός αξιοποιούνταν στις τάξεις, χωρίς διακρίσεις ιδιαίτερης αντιμετώπισης σε «επίσημες διαγνώσεις υποεπίδοσης» των μαθητών. Δεν υπήρχε μείωση του αριθμού μαθητών στην τάξη του ειδικού

εκπαιδευτικού και συμπεριλαμβάνονταν στο τμήμα όλα τα παιδιά, ανεξαρτήτως διάγνωσης. Η σημαντική πρόταση που τονίστηκε ήταν η διαφοροποίηση του μαθήματος, δηλαδή η κατάλληλα επιλεγμένη στρατηγική για κάθε μαθητή που διδάσκονταν με «ζώνες υλικού μάθησης» και η απαραίτητη γονεϊκή εμπλοκή με διαυγή πλήρη ενημέρωση. Επιπλέον, βρέθηκε ότι στα ιδιωτικά φροντιστήρια, για τους εκπαιδευτικούς ειδικής αγωγής, οι οικονομοτεχνικοί στόχοι μελετώνται εξ αρχής, και επιλέγονται δυναμικά και θεραπευτικά ορισμένες στρατηγικές, όπως η παρακολούθηση μαθημάτων σε μαθήματα ένταξης για μαθητές που υπολείπονται. Αυτό το πρόγραμμα αναπτύσσεται πρόσκαιρα για τους μαθητές, για όσο διάστημα χρειάζεται η ενίσχυση και η κάλυψη των κενών τους.

Από τα εκπαιδευτικά δεδομένα για τα 2 δημόσια σχολεία (Γυμνάσιο, Λύκειο), διαπιστώθηκε η ύπαρξη του φαινομένου της υποεπίδοσης. Επιπλέον, ελήφθησαν προσωπικές συνεντεύξεις εκπαιδευτικών του δημόσιου σχολείου, όπου διαφάνηκε ο προβληματισμός των εκπαιδευτικών, η ανάγκη διορθωτικής παρέμβασης και η διαθεσιμότητά τους για πιλοτική οδήγηση οποιασδήποτε δράσης. Από τις απαντήσεις στις ανοικτές ερωτήσεις του ερωτηματολογίου των εκπαιδευτικών άλλων ειδικοτήτων -πλην της ειδικής αγωγής-, σημειώνουμε τα ευρήματα στο λόγο τους, περί «σταθερής απαξίωσης της κρατικής μέριμνας για τους μαθητές με υποεπίδοση», «έλλειψη κεντρικού σχεδιασμού στρατηγικών προσέγγισης και αριθμητικά άνισης αντιμετώπισης», για «ξεχασμένες, ανομοιογενείς περί του γνωσιακού επιπέδου, πολυπληθείς τάξεις».

Συζήτηση

Η Total Quality Management (TQM) είναι μια ευρεία φιλοσοφία διαχείρισης που περιλαμβάνει όλες τις δραστηριότητες, μέσω των οποίων, οι ανάγκες και οι προσδοκίες του πελάτη και οι στόχοι της εταιρείας ικανοποιούνται με τον πιο αποτελεσματικό και οικονομικό τρόπο μεγιστοποιώντας το δυναμικό συνεχούς βελτίωσης για όλους τους υπαλλήλους. Τα ιδιωτικά σχολεία επισημαίνουν τη σημασία των υψηλών ακαδημαϊκών προσδοκιών για όλους τους μαθητές, την αυστηρή επιβολή πειθαρχίας, τον παρατεταμένο χρόνο εργασίας του σχολείου, την εντατική εκπαίδευση των νεοεισερχόμενων εκπαιδευτικών και τη γονεϊκή εμπλοκή. Οι πολιτικές εκπαίδευσης δεν μπορούν να σχεδιαστούν μεμονωμένα, αλλά πρέπει να λαμβάνουν υπόψη τις πολιτικές των σχολικών προγραμμάτων. Οι διαφορετικοί τρόποι που μπορούν να χρησιμοποιηθούν τα πλαίσια ικανοτήτων για τη βελτίωση της ποιότητας διδασκαλίας, συνεπώς και της επίτευξης μάθησης των μαθητών, αφορούν στην υλοποίηση στρατηγικών, στη διαδικασία προσέλκυσης των ενδιαφερομένων για συζήτηση των ζητημάτων ωφέλειάς τους, ειδικότερα όταν αυτά οδηγούν σε αυξημένη δέσμευση και αίσθηση οικειοποίησης των στρατηγικών, από τις επαγγελματικές κοινότητες μάθησης. Η ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών, ώστε να αναπτύξουν καθολικά τις ικανότητές τους, απαιτεί τόνωση της συμμετοχής τους με μακροχρόνια διάθεση αξιολόγησης της επαγγελματικής εξέλιξής τους, με παροχή κατάλληλων και σχετικών μαθησιακών ευκαιριών, που θα προάγουν τη μάθηση και θα προσφέρονται ισότιμα, ακόμη και για τους μαθητές «των τελευταίων θρανίων».

Συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα πρόσφατων ερευνών (Φλουρής, 2019), οδηγούν στο συμπέρασμα ότι υπάρχει έλλειμμα στην εκπαιδευτική πρακτική για την αντιμετώπιση της υποεπίδοσης και ότι απαιτούνται συνδρομητικά ειδικοί ψυχολόγοι και εξειδικευμένοι παρατηρητές στην τάξη. Μια επιπλέον έρευνα πεδίου, με ποιοτικούς δείκτες μέσω συνεντεύξεων, μπορεί να αποκαλύψει πιθανές ακατάλληλες πρακτικές και προσεγγίσεις, και μετά την πιλοτική εφαρμογή, να οδηγήσει σε αλλαγή προγραμμάτων σπουδών, ώστε να ενσωματώσει τελικά όλους τους μαθητές στην εκπαιδευτική πράξη. Πρόσφατες έρευνες υπογραμμίζουν τη σημασία της μεταγνωστικής αξιολόγησης, ως διαδικασία, στην οποία οι μαθητές συνειδητοποιούν τη δική τους σκέψη, μπορούν να παρακολουθούν ατομικά τι συμβαίνει και να αναπροσαρμόσουν τη μάθηση

τους, ώστε να επιτύχουν βαθύτερη κατανόηση (Κωστούλας, 2016). Η ομότιμη αξιολόγηση και η αυτοαξιολόγηση είναι ισχυρές διαδικασίες όπου οι μαθητές προσεγγίζουν πρότυπα - με κριτήριο για τη λήψη αποφάσεων της δικής τους εργασίας και των συνομηλίκων-, γεγονός που μπορεί να προωθήσει μία μεγαλύτερη αίσθηση ελευθερίας και συναίσθησης για τη δια βίου μάθησή τους. Σε τελευταίες έρευνες, το κενό επίτευξης των μαθητών από χαμηλό κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο, συνδέεται με διεθνείς επιδόσεις (όπως αυτές αποτυπώνονται στο διεθνή Ο.Ο.Σ.Α. και το πρόγραμμα PISA) και σχετίζεται με αρνητικά αποτελέσματα σταδιοδρομίας και εκπαίδευσης. Οι επιδόσεις των Ελλήνων μαθητών στο διεθνές πρόγραμμα PISA για την αξιολόγηση των μαθητών του 2015, οι οποίες έφεραν την Ελλάδα 31η στην "Κατανόηση Κειμένου", 32η στα "Μαθηματικά και τις Φυσικές Επιστήμες", καθώς και 32η στις 35 χώρες, καταδεικνύουν την ύπαρξη υποεπίδοσης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα (O.E.C.D., 2016). Τα σχολεία πρέπει να προορίζονται να μειώσουν το κενό αυτό, βελτιώνοντας τα επιτεύγματα επιδόσεων των παραδοσιακά αποξενωμένων ομάδων (Stadler κ.ά., 2020). Πιθανολογούμε ότι η πρόταση μπορεί να ενσωματωθεί στο υπάρχον σύστημα, χωρίς επιπλέον κόστος, με μια αρχικά πειραματική εφαρμογή για ορισμένα επιλεγμένα σχολεία.

Αναφορές

Barbier, K., Donche, V., & Verschueren, K. (2019). Academic (Under)achievement of Intellectually Gifted Students in the Transition Between Primary and Secondary Education: An Individual Learner Perspective. *Frontiers in Psychology*, *10*, 2533. https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02533

Bassi, M., Meghir, C., & Reynoso, A. (2020). Education Quality and Teaching Practices. *The Economic Journal*, *130*(631), 1937–1965. https://doi.org/10.1093/ej/ueaa022

Dahlgaard-Park, S. M., Reyes, L., & Chen, C.-K. (2018). The evolution and convergence of total quality management and management theories. *Total Quality Management & Business Excellence*, *29*(9–10), 1108–1128. https://doi.org/10.1080/14783363.2018.1486556

Evans, D. (2004). Book review - Learning Disabilities: Theories, Diagnosis and Teaching Strategies (9th ed.) 2003. J. Lerner Boston, MA: Houghton Mifflin. *Australasian Journal of Special Education*, *28*(2), 102–103. https://doi.org/10.1017/S1030011200025185

Hammond, K., Howland, A. O., & Keitel, H. G. (1964). Academic Underachievement in Childhood. *Clinical Pediatrics*, *3*(10), 572–573. https://doi.org/10.1177/000992286400301003

Kim, J.-H., & Oh, S.-K. (2020). A Study on the Korean Learners with Underachievement by Learners' Variables. *Urimal Society*, *60*, 171–194. https://doi.org/10.35902/URM.2020.60.173

Krowka, S., Hadd, A., & Marx, R. (2017). "No Excuses" charter schools for increasing math and literacy achievement in primary and secondary education: A systematic review. *Campbell Systematic Reviews*, *13*(1), 1–67. https://doi.org/10.4073/csr.2017.9

Laub, J. (2018). Explaining the Servant Mindset: The OLA Servant Leadership Model. In: J. Laub, *Leveraging the Power of Servant Leadership* (pp. 73–111). Springer International Publishing. https://doi.org/10.1007/978-3-319-77143-4_4

LeMahieu, P. G., Nordstrum, L. E., & Cudney, E. A. (2017). Six Sigma in education. *Quality Assurance in Education*, *25*(1), 91–108. https://doi.org/10.1108/QAE-12-2016-0082

OECD. (2016). Resources invested in education. Στο OECD, *PISA 2015 Results (Volume II)* (σσ. 183–224). OECD. https://doi.org/10.1787/9789264267510-10-en

Paci-Green, R., Varchetta, A., McFarlane, K., Iyer, P., & Goyeneche, M. (2020). Comprehensive school safety policy: A global baseline survey. *International Journal of Disaster Risk Reduction*, *44*, 101399. https://doi.org/10.1016/j.ijdrr.2019.101399

Park, J.-R., & Tosaka, Y. (2010). Metadata Quality Control in Digital Repositories and Collections: Criteria, Semantics, and Mechanisms. *Cataloging & Classification Quarterly*, *48*(8), 696–715. https://doi.org/10.1080/01639374.2010.508711

Porter, M. E. (1997). Competitive Strategy. *Measuring Business Excellence*, *1*(2), 12–17. https://doi.org/10.1108/eb025476

Stadler, M., Herborn, K., Mustafić, M., & Greiff, S. (2020). The assessment of collaborative problem solving in PISA 2015: An investigation of the validity of the PISA 2015 CPS tasks. *Computers & Education*, *157*, 103964. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103964

Zanetti, L. A., & Cunningham, R. B. (2000). Perspectives on Public-Sector Strategic Management. In: J. Rabin, G. J. Miller, & W. B. Hildreth (Επιμ.), *Handbook of Strategic Management* (pp. 545–560). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781482270259-24

Κολίτσης, Ν. (2012). *Σχολική επίδοση και κοινωνική προέλευση: Η περίπτωση ενός ιδιωτικού και ενός δημόσιου γυμνασίου*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδη

Κωστούλας, Π. (2016). *Καλλιέργεια και βελτίωση της μεταγνώσης μέσω της ανάκλησης, του σχεδιασμού, της αυτορρύθμισης και της αυτοαξιολόγησης*. Μεταπτυχιακή εργασία, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Ανακτήθηκε στις 06 Ιουνίου 2021, από http://www.math.uoa.gr/me/dip12015-16/dipl_Kostoulas.pdf

Παντελιάδου, Σ., Αντωνίου, Φ., & Δ. Σιδερίδης, Γ. (2020). Ανίχνευση Μαθησιακών Δυσκολιών από Εκπαιδευτικούς (ΑΜΔΕ): Ψυχομετρική αξιολόγηση με τη Μέθοδο Rasch. *Psychology: The Journal of the Hellenic Psychological Society*, *15*(3), 239. https://doi.org/10.12681/psy_hps.23839

Σαλβαράς, Γ. (2013). *Διδασκαλία παιδιών με ειδικές ανάγκες στο συνηθισμένο σχολείο*. Αθήνα:Γρηγόρης.

Φλουρής, Γ. (2019). *Σχολική αποτυχία: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τα αίτια και τους τρόπους αντιμετώπισής της* (Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Ανακτήθηκε από: http://hdl.handle.net/10442/hedi/45918.

Παράρτημα

Πίνακας 2: Φροντιστήριο - Ιδιωτικό σχολείο υποεπίδοση 10%

Μαθητές ανά τμήμα	25	10	Ποσοστό υποεπίδοσης
Μαθητές σχολείου	100	2,5	Μαθητές υποεπίδοσης ανά τμήμα
Συνολικοί μαθητές	2500		
Μαθητές με υποεπίδοση	250		
Ποσοστό αποτυχίας	0,1	ok	
Αποτυχίες στο εκατομμύριο	100000	**s3**	
σ1	2,781551566		
Τμήματα	4	12	Εκπαιδευτικοί σχολείου
Ποσοστό αποτυχίας	**10%**	1,2	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (ΕΕΑ)
s	2,781551566	**4,1667**	Μαθητές ανά ΕΕΑ
Πιθανότητα Σφάλματος	0,1	**12,5**	Επιφόρτωση όλων των ΕΕΑ
Μέση τιμή	0	**22,5**	Μαθητές τμήματος μετά από Ελάφρυνση
Τυπική απόκλιση	1	10	Μαθητές υποεπίδοσης στο σχολείο
Κατώφλι υποεπίδοσης	0,22	8,3333	Μαθητές υποεπίδοσης ανά ΕΕΑ
Αριθμός σχολείων	25	**-0,5833**	Πρόσληψη ΕΕΑ
Μαθητές ανά τμήμα	25	30	Ποσοστό υποεπίδοσης
Μαθητές σχολείου	100	7,5	Μαθητές υποεπίδοσης ανά τμήμα
Συνολικοί μαθητές	2500		
Μαθητές με υποεπίδοση	750		
Ποσοστό αποτυχίας	0,3	alert	
Αποτυχίες στο εκατομμύριο	300000	**s2,5**	
σ1	2,024400513		
Τμήματα	4	12	Εκπαιδευτικοί σχολείου
Ποσοστό αποτυχίας	**30%**	1,2	Εκπαιδευτικοί ειδικής αγωγής (ΕΕΑ)
s	2,024400513	**4,167**	Μαθητές ανά ΕΕΑ
Πιθανότητα Σφάλματος	0,3	**29,1667**	Επιφόρτωση όλων των ΕΕΑ
Μέση τιμή	0	**17,5**	Μαθητές τμήματος μετά από Ελάφρυνση
Τυπική απόκλιση	1	30	Μαθητές υποεπίδοσης στο σχολείο
Κατώφλι υποεπίδοσης	0,22	25	Μαθητές υποεπίδοσης ανά ΕΕΑ
Αριθμός σχολείων	25	**0,25**	Πρόσληψη ΕΕΑ

Αντιλήψεις και απόψεις Διευθυντών Δημοτικών Σχολείων για το θεσμό των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου

Διαλεκτόπουλος Θανάσης
Συντονιστής Εκπ/κού Έργου Π.Ε. 70, ΠΕΚΕΣ Ανατ. Μακεδονίας-Θράκης
dialektopoulos@live.nl

Περίληψη

Η κατάργηση του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων με τον Ν. 4547/2018 και η ίδρυση των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ) στελεχωμένων από Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε) προκάλεσε μεγάλο διάλογο και διχογνωμία στην επιστημονική εκπαιδευτική κοινότητα. Με την ανάληψη των καθηκόντων τους οι Σ.Ε.Ε ήρθαν αντιμέτωποι με μια πληθώρα προβλημάτων που επιφύλασσε ο νέος θεσμός. Στο τέλος του πρώτου έτους της θητείας των Σ.Ε.Ε. πραγματοποιήθηκε ποσοτική έρευνα με χρήση κλειστού ερωτηματολογίου και με ερευνητικά υποκείμενα Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων. Τα ερωτήματα τα οποία επιχείρησε να απαντήσει η έρευνα είναι οι δυνατότητες των Σ.Ε.Ε. στην άσκηση των παιδαγωγικών, επιστημονικών και λοιπών αρμοδιοτήτων τους, ο ρόλος τους στον Προγραμματισμό και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων και το επιμορφωτικό τους έργο. Δόθηκε ακόμα η δυνατότητα στους ερωτώμενους να σκιαγραφήσουν τη μορφή που θα επιθυμούσαν να έχει μελλοντικά ο θεσμός.

Λέξεις κλειδιά: Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου, Σχολικοί Σύμβουλοι, Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού, Υποστηρικτικές Δομές της Εκπαίδευσης.

Εισαγωγή

Το 2018 καταργήθηκε ο υπερτριακονταπενταετής θεσμός των Σχολικών Συμβούλων και με τον Ν. 4547/2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις» εισήχθη ο θεσμός του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου (Σ.Ε.Ε). Ο νόμος αυτός με το άρθρο 4 επέτρεψε τη δημιουργία των ΠΕ.Κ.Ε.Σ. (Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού) στις οικείες Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης ως υποστηρικτικών δομών της εκπαίδευσης.

Οι Σ.Ε.Ε. - ένα σώμα στελεχών της εκπαίδευσης με υψηλά τυπικά προσόντα και επιστημονικές, παιδαγωγικές και καθοδηγητικές αρμοδιότητες - κλήθηκαν να παίξουν το ρόλο του πραγματικού και αποτελεσματικού ηγέτη-στελέχους της Εκπαίδευσης, εκείνου που θα είναι σε θέση να φέρει αποτελεσματικά εις πέρας την αποστολή της εκπαίδευσης τόσο στους εκπαιδευτικούς όσο και στους γονείς, την κοινότητα και τους μαθητές (Πασιαρδής, 2004).

Η συμβολή των Σ.Ε.Ε στη βελτίωση των συνθηκών εργασίας των εκπαιδευτικών και η εγκαθίδρυση αισθήματος ασφάλειας με την καθοδήγηση που δύνανται να παρέχουν στην επίλυση προβλημάτων είναι ιδιαίτερα σημαντικά. Ως μέντορες καλούνται να προσφέρουν συνεχή επιστημονική γνώση στο πλαίσιο του σχεδιασμού και υλοποίησης ενδοσχολικής επιμόρφωσης σε επίπεδο σχολικής μονάδας ή ομάδας σχολείων (Παππά & Ιορδανίδης, 2017). Η συμβολή τους στην υλοποίηση της επιμορφωτικών δράσεων έχει ξεχωριστή σημασία καθώς επιτυχημένοι εκπαιδευτικοί ηγέτες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην παροχή υψηλής ποιότητας εκπαίδευσης (Leithwood & Riehl, 2003).

Ο θεσμός του Σ.Ε.Ε. δίνει τη δυνατότητα συζήτησης και διαλόγου και αυτό είναι το μεγαλύτερο πλεονέκτημα του θεσμού. Εν γένει εισάγει τη λογική της κοινής δράσης αλλά και του προγραμματισμού και της λογοδοσίας. Οι Σ.Ε.Ε. λειτουργώντας ως συλλογικότητα δύνανται να διοργανώνουν δράσεις από κοινού με πλούτο ανθρώπινου δυναμικού και «οπτικών». Εκπαιδευτικοί από διαφορετικές ειδικότητες και διαφορετικές βαθμίδες

συνευρίσκονται και βλέπουν τα εκπαιδευτικά ζητήματα από περισσότερες πλευρές. Όπως επισημαίνει η Green (2001), για να αναπτυχθεί επιτυχημένη ηγεσία πρέπει να συνεργαστούν πολλά μυαλά και όχι μόνο ένα.

Κάθε Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου έχει την επιστημονική ευθύνη για τα θέματα του κλάδου του, συνεπώς επιτελεί ρόλο εξειδικευμένου μέντορα σε συγκεκριμένα γνωστικά αντικείμενα, αλλά και στο σύνολο των σχολικών μονάδων της περιοχής ευθύνης του στο οικείο ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Ασκεί συνεπώς καθοδήγηση στους εκπαιδευτικούς του κλάδου του η οποία μπορεί να είναι είτε άτυπη συμβουλευτική διαπροσωπική καθοδήγηση η οποία λαμβάνει χώρα σε φιλικό-συνεργατικό κλίμα, είτε προγραμματισμένη καθοδήγηση που διεξάγεται μέσα σε συγκεκριμένα πλαίσια και καθορισμένη διαδικασία με στόχο και επωφελή συνέπεια την αφομοίωση της γνώσης και την παραγωγικότητα (Τέλλη, 2020).

Διατύπωση του προβλήματος

Η κατάργηση του θεσμού των Σχολικών Συμβούλων, η ίδρυση των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ) και η στελέχωσή τους από Συντονιστές Εκπαιδευτικού Έργου προκάλεσε μεγάλο διάλογο και διχογνωμία στην επιστημονική εκπαιδευτική κοινότητα. Οι Σ.Σ. ήταν ένα καθοδηγητικό όργανο ενώ οι Σ.Ε.Ε. εμφανίζονται ως ένα υποστηρικτικό όργανο. Ο Καραμητόπουλος (2020: 54), η Μπουρίδου (2020) και η Τέλλη (2020) που μελέτησαν συγκριτικά το θεσμό του Σ.Ε.Ε σε σχέση με το θεσμό του Σ.Σ. διαπίστωσαν ότι οι εκπαιδευτικοί εκφράζονται με αμφιθυμία για το θεσμό των Σ.Ε.Ε χωρίς να διατυπώνουν ξεκάθαρα θετικές ή αρνητικές κρίσεις. Μέσα σ' αυτό το πλαίσιο οι πολέμιοι του νέου θεσμού ισχυρίζονται ότι οι Σ.Ε.Ε., σε αντίθεση με του Σχολικούς Συμβούλους, απομακρύνονται από τα σχολεία και τους μάχιμους εκπαιδευτικούς και ότι τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ με τον τρόπο που λειτουργούν έχουν τα χαρακτηριστικά ενός γραφειοκρατικού θεσμού. Από την άλλη πλευρά οι υπέρμαχοι του νέου θεσμού ισχυρίζονται ότι οι Σ.Ε.Ε στα πλαίσια του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. "δρουν εν πολλοίς συλλογικά, προβαίνουν σε προγραμματισμό και απολογισμό της δράσης τους και λογοδοτούν γεγονότα τα οποία θεωρούν προωθητικά για την επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση που πρέπει να παρέχεται στους εκπαιδευτικούς" (Τέλλη, 2020: 9).

Από τον Σεπτέμβρη του 2018 που οι Σ.Ε.Ε ανέλαβαν τα καθήκοντά τους ήρθαν αντιμέτωποι με μια πληθώρα προβλημάτων που επιφύλασσε ο νέος θεσμός με βασικότερα την ανεπάρκεια χώρων εργασίας και την έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής. Τα ΠΕ.Κ.Ε.Σ δεν έχουν διαχειριστική δυνατότητα, δεν διαχειρίζονται χρήματα καθώς δεν υπάρχει κωδικός για την κάλυψη των λειτουργικών τους εξόδων, γεγονός το οποίο δυσχεραίνει το έργο των Σ.Ε.Ε στην υλοποίηση των στόχων τους. Στα ΠΕ.Κ.Ε.Σ υπάρχει έλλειψη μόνιμης γραμματειακής υποστήριξης και οι Σ.Ε.Ε. έχουν στην παιδαγωγική τους ευθύνη μεγαλύτερο αριθμό σχολικών μονάδων και εκπαιδευτικών σε σχέση με τους πρώην Σ.Σ., γεγονός που δυσχεραίνει το έργο τους. Μάλιστα Σ.Ε.Ε. κάποιων ειδικοτήτων έχουν υπό την επιστημονική τους ευθύνη σχολεία και εκπαιδευτικούς που ανήκουν σε άλλες γεωγραφικές περιφέρειες της Ελλάδας. Παλαιότερα τα έξοδα από τις μετακινήσεις των Σ.Σ. καλύπτονταν όταν ξεπερνούσαν τα 20 km., τώρα τα έξοδα των Σ.Ε.Ε καλύπτονται μόνο για μετακινήσεις μεγαλύτερες των 50 km και δικαιολογείται μόνο 1 μετακίνηση το μήνα.

Εκφράζεται η άποψη ότι οι Σ.Ε.Ε. αναλώνονται στις γραφειοκρατικές διαδικασίες που περικλείει ο θεσμός με την υποχρέωση παρουσίας στον χώρο του ΠΕ.Κ.Ε.Σ - όπου δεν υπάρχουν υλικοτεχνικές υποδομές -, ενώ θα έπρεπε να βρίσκονται στα σχολεία κοντά στους εκπαιδευτικούς. Ίσως οι πολύωρες συζητήσεις στις εβδομαδιαίες ολομέλειες θα έπρεπε να γίνονται μόνο αν υπάρχει θέμα συζήτησης που αφορά όλους τους Σ.Ε.Ε, για παράδειγμα αν προτείνεται η εισαγωγή μιας καινοτομίας και υπάρχει λόγος κοινής συζήτησης.

Ακόμα, ο θεσμός των Σ.Ε.Ε φαίνεται να μην έχει την απαραίτητη υποστήριξη από το Ι.Ε.Π. καθώς η όποια επιμόρφωση που τους παρέχεται έχει υποτυπώδη χαρακτήρα. Όσον αφορά την επιμόρφωση που οι ίδιοι οι Σ.Ε.Ε παρέχουν στους εκπαιδευτικούς, η Μπουρίδου

(2020) διαπιστώνει ότι τα προγράμματα εκπαίδευσης είναι λίγα και περιορίζονται σε διαλέξεις χωρίς να προσφέρουν εξειδικευμένες γνώσεις.

Γεγονός είναι ότι ο νεοσύστατος θεσμός των Σ.Ε.Ε έχει γίνει αποδέκτης αρκετών αρνητικών κριτικών τόσο από στελέχη της εκπαίδευσης (Τέλλη, 2020), όσο και από την εν γένει εκπαιδευτική κοινότητα για τον ρόλο τον οποίο καλείται να επιτελέσει σε σχέση με τον διακηρυγμένο στόχο του, όπως αυτός προκύπτει από την αιτιολογική έκθεση του Ν. 4548/2018, αλλά και σχετικά με τη χρησιμότητα και λειτουργικότητά του ως θεσμού.

Σκοπός και σπουδαιότητα της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τις διαμορφωμένες αντιλήψεις και απόψεις Διευθυντών σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης για το νεοσύστατο θεσμό των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου.

Καλούνται οι διευθυντές των σχολείων να εισφέρουν την εμπειρία και τις γνώσεις τους, όπως αυτές έχουν διαμορφωθεί μέσα από την μακροχρόνια εμπειρία τους σε θέσεις ευθύνης, που τους καθιστούν ικανούς να εισφέρουν χρήσιμες πληροφορίες στην έρευνα.

Η ομάδα αυτή των ερωτώμενων είναι η πλέον κατάλληλη για να μας δώσει πληροφορίες σχετικά με την άσκηση των καθηκόντων και το έργο που κλήθηκαν να υλοποιήσουν οι Σ.Ε.Ε. στα νεοσύστατα Περιφερειακά Κέντρα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.), αλλά και τη συμβολή του νέου θεσμού σε ένα αποκεντρωμένο - συμμετοχικό σύστημα εκπαίδευσης.

Οι διευθυντές των σχολείων με τη βαθιά γνώση τους ως στελέχη της εκπαίδευσης καταθέτουν τις αντιλήψεις και απόψεις τους για την αποτελεσματικότητα και λειτουργικότητα (ή μη) του θεσμού του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου σε σχέση με τον καταργηθέντα θεσμό του Σχολικού Συμβούλου.

Σημαντικός περιορισμός είναι το γεγονός ότι η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά την περίοδο που οι Σ.Ε.Ε. συμπλήρωναν το πρώτο έτος της θητείας τους στο νέο θεσμό και μέχρι τότε ασχολούνταν κυρίως με ζητήματα συγκρότησης του ΠΕ.Κ.Ε.Σ, ανεύρεσης χώρου στέγασης, υλικοτεχνικής υποδομής, αποσαφήνισης των αρμοδιοτήτων και του ρόλου τους ως καθοδηγητικά στελέχη της εκπαίδευσης. Συνεπώς τα ευρήματα μπορεί μεν να είναι σημαντικά, αφορούν όμως τη συγκεκριμένη χρονική περίοδο και πιθανόν να διαφοροποιούνται από συμπεράσματα που μπορούν να εξαχθούν από κάποιον ερευνητή για το επόμενο χρονικό διάστημα της θητείας τους.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία επιχειρεί να απαντήσει η έρευνα είναι τα εξής:

α) Ποιές είναι οι δυνατότητες που έχουν οι Σ.Ε.Ε. στα πλαίσια του θεσμού των ΠΕ.Κ.Ε.Σ για την άσκηση των παιδαγωγικών, επιστημονικών και λοιπών αρμοδιοτήτων τους και την επίτευξη των εκπαιδευτικών τους στόχων;

β) Ποιος μπορεί να είναι ο ρόλος του Συντονιστή Εκπ/κού Έργου στον Προγραμματισμό και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων;

γ) Ποια μπορεί να είναι η συμβολή του Συντονιστή Εκπ/κού Έργου στην επιμόρφωση του εκπαιδευτικού;

δ) Ποια μπορεί να είναι η μελλοντική μορφή του θεσμού;

Τυπολογία της έρευνας - Μέθοδος και όργανο συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε λίγο πριν τη λήξη του σχολικού έτους 2018-2019 και είχε ως ερευνητικά υποκείμενα τους Διευθυντές των Δημοτικών Σχολείων της 1ης Ενότητας του ΠΕΚΕΣ Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, συγκεκριμένα 32 σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης των Δήμων Καβάλας, Νέστου και Θάσου.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η περιγραφική ποσοτική έρευνα, βασισμένη στην έρευνα επισκόπησης με χρήση κλειστού ερωτηματολογίου. Στους Διευθυντές των σχολείων δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινήσεις για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου όπως και οι διαβεβαιώσεις για την ανώνυμη επεξεργασία του. Συνολικά διανεμήθηκαν και

συμπληρώθηκαν 32 ερωτηματολόγια. Θεωρούμε τον αριθμό των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών στην έρευνα πιλοτικό, γι' αυτό και τα ευρήματα δεν μπορούν να γενικευθούν στον γενικότερο πληθυσμό.

Το ερωτηματολόγιο αποτύπωνε τα δημογραφικά χαρακτηριστικά (φύλο) και εργασιακά στοιχεία των συμμετεχόντων στην έρευνα (θητείες διευθυντικής προϋπηρεσίας) και περιελάμβανε τέσσερις θεματικές κατηγορίες με συνολικά 17 ερωτήσεις όλες κλειστού τύπου. Η πρώτη θεματική κατηγορία εξέταζε με 6 ερωτήσεις το ρόλο του Συντονιστή Εκπ/κού Έργου στο εκπαιδευτικό σύστημα. Από τις ερωτήσεις αυτές η δεύτερη περιείχε πέντε υποκατηγορίες οι οποίες αποτελούν τα κριτήρια αξιολόγησης των Συντονιστών εκπαιδευτικού Έργου από τους Διευθυντές των Σχολικών Μονάδων σύμφωνα με το νόμο 4547/2018. Η δεύτερη θεματική κατηγορία εξέταζε με 6 ερωτήσεις τη συμμετοχή του Συντονιστή Εκπ/κού Έργου στον Προγραμματισμό και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων. Η τρίτη κατηγορία περιελάμβανε δύο ερωτήσεις σχετικά με τη συμβολή του Συντονιστή Εκπ/κού Έργου στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, συγκεκριμένα τον τρόπο υλοποίησης των επιμορφωτικών δράσεων και την επιλογή θεματικών κατηγοριών. Τέλος, η τέταρτη κατηγορία περιλάμβανε 4 ερωτήσεις που στόχευαν στη συλλογή πληροφοριών για τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τη μελλοντική μορφή του θεσμού των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου.

Οι ερωτώμενοι μπορούσαν να δηλώσουν το βαθμό συμφωνίας ή διαφωνίας τους τσεκάροντας την κατάλληλη απάντηση, μέσω πεντάβαθμης κλίμακας τύπου Likert, από το 1-"Καθόλου" έως το 5-"Πάρα πολύ". Τέσσερις ερωτήσεις ζητούσαν από τους Διευθυντές να ιεραρχήσουν μια σειρά από θέσεις.

Παρουσίαση των ερευνητικών αποτελεσμάτων

Από τους 32 συνολικά Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων που συμπλήρωσαν και παρέδωσαν το ερωτηματολόγιο οι 24 ήταν άνδρες και οι 8 γυναίκες. Η προϋπηρεσία τους ως Διευθυντές σχολικής μονάδας έχει ως εξής: Έξι διευθυντές υπηρετούσαν την 1η τους θητεία, τέσσερις διευθυντές την 2η τους θητεία, δώδεκα διευθυντές την 3η θητεία, δύο διευθυντές την 4η θητεία, πέντε διευθυντές την 5η θητεία, ένας διευθυντής την 6η θητεία, και δύο διευθυντές την 7η θητεία τους. Από τα παραπάνω προκύπτει πως οι διευθυντές που συμμετείχαν στην έρευνα έχουν ικανή προϋπηρεσία σε θέση ευθύνης στην εκπαίδευση, ώστε η άποψή τους να έχει σημαίνουσα σημασία.

Για να έχουμε συνοπτικότερη εικόνα στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων συμπτύσσουμε τη διαβάθμιση των πέντε αξιολογικών σημείων της κλίμακας σε τρία: «Καθόλου & Λίγο», «Αρκετά», «Πολύ & Πάρα πολύ». Προκύπτουν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Η πρώτη θεματική κατηγορία του ερωτηματολογίου περιλάμβανε ερωτήσεις που στόχευαν στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τον ρόλο του Συντονιστή Εκπ/κού Έργου στο εκπαιδευτικό σύστημα.

Στο ερώτημα κατά πόσο οι διευθυντές συμφωνούν με τη θέση ότι "ο Συντονιστής Εκπ/κού Έργου είναι περισσότερο φορέας υλοποίησης της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής παρά καθοδηγητής και αρωγός στο έργο των εκπαιδευτικών", 15 διευθυντές απάντησαν «Πολύ & Πάρα πολύ», 14 διευθυντές «Αρκετά» και 3 διευθυντές «Καθόλου & Λίγο».

Η ίδρυση των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) στις οικείες Περιφερειακές Διευθύνσεις Εκπαίδευσης (π.χ. Ανατολικής Μακεδονίας & Θράκης, στην Κομοτηνή) ορίζει την έδρα των Συντονιστών Εκπ/κού Έργου. Οι ίδιοι ασκούν έργο σε μεγαλύτερες περιοχές ευθύνης από ό,τι οι πρώην Σχολικοί Σύμβουλοι. Στο ερώτημα πόσο εύκολα από την έδρα τους οι Συντονιστές Εκπ/κού Έργου μπορούν να έχουν:

α) άμεση παρέμβαση στο να ασκούν διοίκηση και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού, 27 διευθυντές απάντησαν «Καθόλου & Λίγο», 3 διευθυντές «Αρκετά» και 2 διευθυντές «Πολύ & Πάρα πολύ»,

β) να καθοδηγούν αποτελεσματικά το προσωπικό σε διοικητικά και εκπαιδευτικά ζητήματα, υπηρεσιακές σχέσεις και συμπεριφορά, 25 διευθυντές απάντησαν «Καθόλου & Λίγο», 5 διευθυντές «Αρκετά» και 2 διευθυντές «Πολύ & Πάρα πολύ»,

γ) να διαχειρίζονται κρίσεις και να επιλύουν προβλήματα στις σχολικές μονάδες, 29 διευθυντές απάντησαν «Καθόλου & Λίγο», 6 διευθυντές «Αρκετά» και 3 διευθυντές «Πολύ & Πάρα πολύ»,

δ) να διαχειρίζονται συγκρουσιακές καταστάσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών 25 διευθυντές απάντησαν «Καθόλου & Λίγο», 2 διευθυντές «Αρκετά» και 5 διευθυντές «Πολύ & Πάρα πολύ»,

ε) να αναλαμβάνουν ευθύνη, 22 διευθυντές απάντησαν «Καθόλου & Λίγο», 4 διευθυντές «Αρκετά» και 6 διευθυντές «Πολύ & Πάρα πολύ».

Στο πλαίσιο των αποφάσεων της Ολομέλειας του ΠΕ.Κ.Ε.Σ. για το συλλογικό προγραμματισμό της δράσης του, οι Συντονιστές Εκπ/κού Έργου οργανώνουν τον μηνιαίο ατομικό προγραμματισμό του έργου τους. Στο ερώτημα κατά πόσο ο μηνιαίος προγραμματισμός δράσεων δημιουργεί δυσκαμψία στην αντιμετώπιση άμεσων αναγκών που παρουσιάζονται στα σχολεία περιοχής ευθύνης, 13 διευθυντές απάντησαν «Πολύ & Πάρα πολύ», 13 διευθυντές «Αρκετά» και 6 διευθυντές «Καθόλου & Λίγο».

Στο επόμενο ερώτημα ζητούσαμε από τους διευθυντές να ιεραρχήσουν ορισμένες θέσεις αναφορικά με τον βασικό ρόλο του Συντονιστή Εκπ/κού Έργου. Οι διευθυντές δήλωσαν ότι ο βασικός ρόλος του Συντονιστή Εκπ/κού Έργου είναι (ιεραρχικά): α) υπεύθυνου για την υλοποίηση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής, β) επιστημονικού καθοδηγητή, γ) επιμορφωτή, δ) προγραμματιστή του εκπαιδευτικού έργου του ΠΕ.Κ.Ε.Σ, ε) αξιολογητή.

Ο Συντονιστής Εκπ/κού Έργου απαλλάσσεται από πολλά «παλιά» καθήκοντα των Σχολικών Συμβούλων (όπως θεώρηση ωρολογίων προγραμμάτων, εισήγηση για τμήματα πρωινής ζώνης, θεώρηση ετήσιου και τριμηνιαίου προγραμματισμού των σχολικών δράσεων, συμμετοχή σε τριμελείς επιτροπές, κ.ά.) τα οποία περιέρχονται στην αρμοδιότητα των Προϊσταμένων Εκπαιδευτικών θεμάτων. Στο ερώτημα αν οι διευθυντές θεωρούν εύστοχες τις παραπάνω αλλαγές αρμοδιοτήτων, 18 διευθυντές απάντησαν «Καθόλου & Λίγο», 19 διευθυντές «Αρκετά» και 6 διευθυντές «Πολύ & Πάρα πολύ».

Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών στο ερώτημα αν θα επιθυμούσαν τη συνεργασία και την παιδαγωγική καθοδήγηση από τον Συντονιστή Εκπ/κού Έργου εντός της τάξης δήλωσε «Πολύ & Πάρα πολύ» (23 άτομα), 6 διευθυντές δήλωσαν «Αρκετά» και 3 «Καθόλου & Λίγο».

Στη δεύτερη θεματική κατηγορία του ερωτηματολογίου οι ερωτήσεις στόχευαν στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με τις αντιλήψεις και απόψεις των διευθυντών για τη συμμετοχή του Συντονιστή Εκπ/κού Έργου στον Προγραμματισμό και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων. Προέκυψαν τα ακόλουθα αποτελέσματα:

Στο ερώτημα κατά πόσο συμφωνούν οι διευθυντές με τη θέση ότι ο Προγραμματισμός και η Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων δεν είναι μια ανατροφοδοτική διαδικασία αλλά, επί της ουσίας, αξιολόγηση από έναν εξωτερικό αξιολογητή (τον Συντονιστή Εκπ/κού Έργου), οι απόψεις τους μοιράζονται. Συγκεκριμένα, 11 διευθυντές απάντησαν «Καθόλου & Λίγο», 11 διευθυντές «Αρκετά» και 10 διευθυντές «Πολύ & Πάρα πολύ».

Η μεγάλη πλειοψηφία των διευθυντών δεν θεωρεί απαραίτητη την εμπλοκή του Σχολικού Συμβουλίου (Γονείς και Τοπική Αυτοδιοίκηση) στη διαδικασία του Προγραμματισμού και της Αποτίμησης του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων (σύμφωνα με το Ν.4547/2018, αρθ.47, παρ.3). Συγκεκριμένα, 21 διευθυντές απάντησαν «Καθόλου & Λίγο», 7 διευθυντές «Αρκετά» και 4 διευθυντές «Πολύ & Πάρα πολύ».

Στο ερώτημα ποιος θα πρέπει να υλοποιεί τη διαδικασία του συλλογικού Προγραμματισμού του Εκπαιδευτικού Έργου και την Αποτίμησή του, οι διευθυντές δήλωσαν ιεραρχικά: α) ο Σύλλογος διδασκόντων της σχολικής μονάδας, β) ο Συντονιστής Εκπ/κού

Έργου με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας, γ) ο Συντονιστής Εκπ/κού Έργου να συμμετέχει μαζί με άλλους φορείς της εκπαίδευσης, δ) ο Συντονιστής Εκπ/κού Έργου ως μονοπρόσωπος αξιολογητής.

Η πλειοψηφία των διευθυντών δηλώνει πως ο ρόλος του Συντονιστή Εκπ/κού Έργου ως επιστημονικού καθοδηγητή του εκπαιδευτικού συμβιβάζεται «Καθόλου & Λίγο» με τον ρόλο του ως αξιολογητή (15 άτομα), 13 άτομα δηλώνουν «Αρκετά» και μόνο 3 διευθυντές δηλώνουν «Πολύ & Πάρα πολύ».

Ξεκάθαρη είναι και η άποψη των διευθυντών ότι ο Συντονιστής Εκπ/κού Έργου θα πρέπει να έχει ειδικές σπουδές-γνώσεις σχετικές με την Αξιολόγηση. Συγκεκριμένα, 19 διευθυντές δηλώνουν «Πολύ & Πάρα πολύ», 13 «Αρκετά» και κανένας «Καθόλου & Λίγο».

Η τρίτη θεματική κατηγορία του ερωτηματολογίου αφορούσε στη συμβολή του Συντονιστή Εκπ/κού Έργου στην επιμόρφωση του εκπαιδευτικών.

Στο ερώτημα ποιος είναι ο καταλληλότερος τρόπος επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών από τον Συντονιστή Εκπ/κού Έργου, οι διευθυντές ιεράρχησαν από τον σημαντικότερο προς τον λιγότερο σημαντικό τρόπο ως εξής: α) Τα βιωματικά εργαστήρια εκπαιδευτικής πρακτικής, β) Οι δειγματικές διδασκαλίες σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς, γ) Οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις θεωρητικού χαρακτήρα, δ) Τα απογευματινά εκπαιδευτικά σεμινάρια.

Αναφορικά με τα θέματα που κατά προτεραιότητα θα πρέπει να εστιάζουν οι επιμορφωτικές δράσεις των Συντονιστών Εκπ/κού Έργου οι διευθυντές ιεράρχησαν ως εξής: α) Τις καλές πρακτικές και νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις, β) Την εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, γ) Τη διαχείριση κρίσεων, δ) Τη χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη, ε) Τις εναλλακτικές λύσεις σε ζητήματα που οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να διαχειριστούν, στ) Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και τα νέα σχολικά βιβλία, ζ) Την επιλογή και αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού, η) Τους τρόπους αξιολόγησης μαθημάτων και μαθητών, θ) Την αποτίμηση της μαθησιακής διαδικασίας.

Η τελευταία θεματική κατηγορία περιείχε ερωτήσεις αναφορικά με τις αντιλήψεις και απόψεις των διευθυντών των Δημοτικών Σχολείων για την μελλοντική μορφή του θεσμού των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου.

Στο ερώτημα κατά πόσο οι διευθυντές συμφωνούν με τη θέση ότι η πολιτεία θα πρέπει να στηρίξει το θεσμό των ΣΕΕ ως έχει, δόθηκαν οι εξής απαντήσεις: 16 διευθυντές συμφωνούν «Καθόλου & Λίγο», 12 «Αρκετά» και 4 «Πολύ & Πάρα πολύ».

Στο ότι η πολιτεία θα πρέπει να επαναφέρει το θεσμό των Σχολικών Συμβούλων συμφωνούν «Πολύ & Πάρα πολύ» 17 διευθυντές. «Αρκετά» συμφωνούν 8 διευθυντές και «Καθόλου & Λίγο» 7 διευθυντές.

Στη θέση ότι η πολιτεία θα πρέπει να καταργήσει το θεσμό των ΣΕΕ και η όποια μελλοντική μορφή του θεσμού θα πρέπει να εστιάσει στην ενίσχυση του συμβουλευτικού έργου, συμφωνούν «Πολύ & Πάρα πολύ» 16 διευθυντές. «Αρκετά» συμφωνούν 9 διευθυντές και «Καθόλου & Λίγο» 7 διευθυντές.

Τέλος, η συντριπτική πλειοψηφία των διευθυντών (24 άτομα) δεν συμφωνεί «Καθόλου & Λίγο» με τη θέση ότι η πολιτεία θα πρέπει να καταργήσει το θεσμό των ΣΕΕ και η όποια μελλοντική μορφή του θεσμού θα πρέπει να εκφράζει τον συγκεντρωτισμό και την κρατική πολιτική μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα. περαιτέρω 6 άτομα συμφωνούν «Αρκετά» και 2 άτομα «Πολύ & Πάρα πολύ».

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Σχετικά με τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και διερευνήθηκαν στην παρούσα εργασία έχουν πραγματοποιηθεί ελάχιστες μελέτες καθώς ο θεσμός του Σ.Ε.Ε είναι νεοσύστατος. Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε στο τέλος του 1ου έτους της θητείας των Σ.Ε.Ε. Το έργο, οι αρμοδιότητες, οι δυνατότητες και οι περιορισμοί των Σ.Ε.Ε θα αποτελέσουν εφεξής αντικείμενο ευρύτερης μελέτης.

Από την επαγωγική ανάλυση των αποτελεσμάτων της έρευνας προκύπτει πως οι απόψεις των Διευθυντών δεν διαφοροποιούνται σημαντικά με βάση τα έτη υπηρεσίας και το φύλο τους. Συμφωνούν ότι ο ρόλος του Συντονιστή Εκπ/κού Έργου στο εκπαιδευτικό σύστημα είναι περισσότερο φορέας υλοποίησης της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής παρά καθοδηγητής και αρωγός στο έργο των εκπαιδευτικών. Δηλώνουν πως οι Συντονιστές Εκπ/κού Έργου από την έδρα τους στα ΠΕ.Κ.Ε.Σ των οικείων Περιφερειακών Διευθύνσεων Εκπαίδευσης δεν μπορούν α) να έχουν άμεση παρέμβαση στο να ασκούν διοίκηση και διαχείριση του ανθρώπινου δυναμικού β) να καθοδηγούν αποτελεσματικά το προσωπικό σε διοικητικά και εκπαιδευτικά ζητήματα, υπηρεσιακές σχέσεις και συμπεριφορά γ) να διαχειρίζονται κρίσεις και να επιλύουν προβλήματα στις σχολικές μονάδες δ) να διαχειρίζονται συγκρουσιακές καταστάσεις μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών ε) να αναλαμβάνουν ευθύνη.

Ο μηνιαίος προγραμματισμός δράσεων των Συντονιστών Εκπ/κού Έργου δημιουργεί δυσκαμψία στην αντιμετώπιση άμεσων αναγκών που παρουσιάζονται στα σχολεία της περιοχής ευθύνης τους. Δυσκίνητη φαίνεται και η διαδικασία των συνεδριάσεων της Ολομέλειας όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και θα έπρεπε ίσως να λειτουργούν ανά βαθμίδα, ενώ οι ειδικότητες θα μπορούσαν να συζητούν τα θέματά τους σε μίνι ολομέλειες.

Άστοχες κρίνονται και οι αλλαγές αρμοδιοτήτων των Συντονιστών Εκπ/κού Έργου, συγκεκριμένα η απαλλαγή τους από πολλά «παλιά» καθήκοντα των Σχολικών Συμβούλων (όπως θεώρηση ωρολογίων προγραμμάτων, εισήγηση για τμήματα πρωινής ζώνης, θεώρηση ετήσιου και τριμηνιαίου προγραμματισμού των σχολικών δράσεων, συμμετοχή σε τριμελείς επιτροπές, κ.ά.) τα οποία περιέρχονται στην αρμοδιότητα των Προϊσταμένων Εκπαιδευτικών θεμάτων.

Οι Διευθυντές θεωρούν ότι ο βασικός ρόλος του Συντονιστή Εκπ/κού Έργου είναι (κατά ιεράρχηση): α) υπεύθυνου για την υλοποίηση της επίσημης εκπαιδευτικής πολιτικής β) επιστημονικού καθοδηγητή γ) επιμορφωτή. Τέλος, η μεγάλη πλειοψηφία τους δηλώνει πως θα επιθυμούσε τη συνεργασία και την παιδαγωγική καθοδήγηση από τους Συντονιστές Εκπ/κού Έργου εντός της τάξης.

Οι απόψεις των Διευθυντών διίστανται όσον αφορά τη θέση ότι "Ο Προγραμματισμός και η Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων δεν είναι μια ανατροφοδοτική διαδικασία αλλά, επί της ουσίας, αξιολόγηση από έναν εξωτερικό αξιολογητή (τον Συντονιστή Εκπ/κού Έργου)". Στη μεγάλη τους πλειοψηφία δεν θεωρούν απαραίτητη την εμπλοκή του Σχολικού Συμβουλίου (Γονείς και Τοπική Αυτοδιοίκηση) στη διαδικασία του Προγραμματισμού και της Αποτίμησης του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων (σύμφωνα με το Ν.4547/2018, αρθ.47, παρ.3). Δηλώνουν πως η διαδικασία του συλλογικού Προγραμματισμού του Εκπαιδευτικού Έργου και η Αποτίμησή του θα πρέπει να την υλοποιείται (κατά ιεράρχηση): α) από το Σύλλογο διδασκόντων της σχολικής μονάδας β) το Συντονιστή Εκπ/κού Έργου με τον διευθυντή της σχολικής μονάδας γ) το Συντονιστή Εκπ/κού Έργου σε συνεργασία με άλλους φορείς της εκπαίδευσης δ) το Συντονιστή Εκπ/κού Έργου ως μονοπρόσωπο αξιολογητή.

Οι Διευθυντές θεωρούν πως ρόλος του Συντονιστή Εκπ/κού Έργου ως επιστημονικού καθοδηγητή των εκπαιδευτικών δεν συμβιβάζεται απόλυτα με τον ρόλο του ως αξιολογητή και πως θα πρέπει να έχει ειδικές σπουδές-γνώσεις σχετικές με την Αξιολόγηση.

Αναφορικά με την επιμόρφωση που παρέχεται στους εκπαιδευτικούς - η οποία αποτελούσε βασικό καθήκον των Σ.Σ. και τώρα αποτελεί βασική αρμοδιότητα των Σ.Ε.Ε. - κατά τη γνώμη των Διευθυντών ο καταλληλότερος τρόπος επιμόρφωσης είναι (κατά ιεράρχηση): α) Τα βιωματικά εργαστήρια εκπαιδευτικής πρακτικής β) Οι δειγματικές διδασκαλίες σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς γ) Οι ενδοσχολικές επιμορφώσεις θεωρητικού χαρακτήρα δ) Τα απογευματινά εκπαιδευτικά σεμινάρια. Τα θέματα στα οποία θα πρέπει να εστιάζουν οι επιμορφωτικές δράσεις των Συντονιστών Εκπ/κού Έργου είναι

κατά προτεραιότητα: α) Οι καλές πρακτικές και οι νέες παιδαγωγικές προσεγγίσεις β) Η εφαρμογή καινοτόμων εκπαιδευτικών προγραμμάτων γ) Η διαχείριση κρίσεων δ) Η χρήση των νέων τεχνολογιών στην εκπαιδευτική πράξη ε) Οι εναλλακτικές λύσεις σε ζητήματα που οι εκπαιδευτικοί δυσκολεύονται να διαχειριστούν στ) Τα αναλυτικά προγράμματα σπουδών και τα νέα σχολικά βιβλία ζ) Η επιλογή και η αξιοποίηση εκπαιδευτικού υλικού η) Οι τρόποι αξιολόγησης μαθημάτων και μαθητών θ) Η αποτίμηση της μαθησιακής διαδικασίας.

Είναι φανερό ότι το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν έχει διαμορφώσει σταθερή επιμορφωτική πολιτική και μακροπρόθεσμη στρατηγική επιμόρφωσης (Μπουρίδου, 2020· Τέλλη, 2020). Όπως διαπιστώνει ο Ρεντίφης (2012) «οι σχολικοί ηγέτες δεν έχουν την ευκαιρία να προετοιμαστούν κατάλληλα για το νέο τους έργο και ούτε συμμετέχουν τακτικά σε μετεκπαιδευτικές δραστηριότητες κατά τη διάρκεια της θητείας τους. Τα προγράμματα εκπαίδευσης είναι λίγα, περιορίζονται σε διαλέξεις και δεν προσφέρουν εξειδικευμένες γνώσεις».

Οι Διευθυντές διαφωνούν με τη θέση ότι "η πολιτεία θα πρέπει να στηρίξει το θεσμό των ΣΕΕ ως έχει" και στη μεγάλη πλειοψηφία τους συμφωνούν ότι "η πολιτεία θα πρέπει να επαναφέρει το θεσμό των Σχολικών Συμβούλων". Επίσης δηλώνουν την επιθυμία τους "η πολιτεία να καταργήσει το θεσμό των ΣΕΕ και η όποια μελλοντική μορφή του θεσμού να εστιάζει στην ενίσχυση του συμβουλευτικού έργου". Στην συντριπτική τους πλειοψηφία διαφωνούν ότι "η πολιτεία θα πρέπει να καταργήσει το θεσμό των ΣΕΕ και η όποια μελλοντική μορφή του θεσμού θα πρέπει να εκφράζει τον συγκεντρωτισμό και την κρατική πολιτική μέσα στο εκπαιδευτικό σύστημα".

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν κατά πολύ με έρευνα της Μάντζιαλη (2019) για τις απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με τις όψεις του νέου θεσμού και τον τρόπο λειτουργίας των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου. Στην έρευνα αυτή οι εκπαιδευτικοί εμφανίζουν μια μετριοπάθεια και αποφεύγουν την απόλυτη συμφωνία ή διαφωνία, γεγονός που, όπως ερμηνεύει η ερευνήτρια, μπορεί να οφείλεται στο ότι δεν έχουν διαμορφωμένη άποψη για τον νέο θεσμό και την αποτελεσματικότητά του καθώς βρίσκεται στο αρχικό στάδιο της εφαρμογής του. Φανερώνουν την επιφύλαξη και το σκεπτικισμό τους για τη συνεισφορά του θεσμού στη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας, συμφωνώντας αρκετά με μία μόνο δήλωση, ότι ο νέος θεσμός του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου δεν θα επιφέρει καμία αλλαγή στην καθημερινότητα τους.

Σε διαφορετικές διαπιστώσεις οδηγεί έρευνα της Τέλλη (2020) όπου μελετώνται οι απόψεις στελεχών εκπαίδευσης του Νομού Θεσσαλονίκης σχετικά με τον ρόλο των Σ.Ε.Ε. Η συντριπτική πλειοψηφία των συμμετεχόντων στη συνέντευξη και συγκεκριμένα οι 10 από τους 11 πιστεύουν ότι ο θεσμός του Σ.Ε.Ε. είναι ένας θεσμός που προσφέρει τα μέγιστα στην επιστημονική και παιδαγωγική καθοδήγηση των εκπαιδευτικών και των σχολείων και ως σημαντικότερο πλεονέκτημα αυτού θεωρούν την συγκρότηση των ΠΕ.Κ.Ε.Σ και τη στελέχωσή τους από Σ.Ε.Ε. όλων των ειδικοτήτων της Α/βάθμιας και Β/βάθμιας εκπαίδευσης.

Κρίνουμε αρνητικό το γεγονός ότι ο θεσμός του Σ.Ε.Ε. προέκυψε χωρίς προηγουμένως να γίνει αποτίμηση του θεσμού του Σ.Σ. Σύμφωνα με τη Μάντζιαλη (2019), ο θεσμός του Σ.Σ. δεν έπρεπε να καταργηθεί αλλά να αναβαθμιστεί και να υποστηριχθεί. Η ερευνήτρια υποστηρίζει ότι η κατηγορία που προσάπτεται στους Σ.Σ. ότι κατά την άσκηση του έργου τους δρούσαν ανεξέλεγκτα, δεν ισχύει.

Θεωρούμε ότι χρέος της πολιτείας είναι να προβεί, πριν την όποια τροποποίηση ή κατάργηση του θεσμού των ΠΕ.Κ.Ε.Σ και τον Σ.Ε.Ε., στην προηγούμενη αξιολόγησή του, ώστε να είναι σε θέση να ενσωματώσει τα θετικά του υφιστάμενου θεσμού στο όποιο θεσμικό πλαίσιο και στην όποια νέα δομή εισηγηθεί. Ίσως θα πρέπει να γίνει μια συγκριτική μελέτη των θεσμών του Σχολικού Συμβούλου και του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου ως προς τα καθήκοντα κατά την άσκηση των αρμοδιοτήτων τους.

Αναφορές

Green, H. (2001). Ten questions for school leaders. *School Leadership and Management*, 22 (2) Nottingham, NCSL.

Retrieved June 3, 2019, from www.ncsl.org.uk/knowledgepool/foundations.

Leithwood, K. & Rielh, C. (2003). *What we know about successful school leadership*. Philadelphia, P.A.: Laboratory for students Success, Temple University.

Καραμητόπουλος, Θ. (2020). Απόψεις εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη μετάβαση από τον Σχολικό Σύμβουλο στον Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου: προς μία νέα κατεύθυνση στην αξιολόγηση των εκπαιδευτικών; *ΕΚΠΑΙΔΕΥΤΙΚΗ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ*, 5/2020, 36-57.

Μάντζιαλη, Ε. (2019). *Από το θεσμό του σχολικού συμβούλου στο θεσμό του συντονιστή εκπαιδευτικού έργου: απόψεις των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης.* Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Μπουρίδου, Θ. (2020). *Ο θεσμός των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου και ο ρόλος τους στη Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία), Α.Σ.ΠΑΙ.Τ.Ε, Θεσσαλονίκη.

Παππά, Ε., & Ιορδανίδης, Γ. (2017). Ο ρόλος του μέντορα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα: διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης για την αναγκαιότητα εφαρμογής του θεσμού. *Έρευνα στην Εκπαίδευση*, 6(1), 112-130.

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Ρεντίφης, Γ. (2012). *Οι αντιλήψεις των διευθυντικών στελεχών της εκπαίδευσης σχετικά με τον τρόπο επιλογής τους*. (Αδημοσίευτη Διπλωματική Εργασία), Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Τέλλη, Ε. (2020). *Ο ρόλος των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου: Δυνατότητες και περιορισμοί. Οι απόψεις των στελεχών εκπαίδευσης νομού Θεσσαλονίκης*. (Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία), Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Σχολή Κοινωνικών, Ανθρωπιστικών Επιστημών και Τεχνών. Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής πολιτικής, Θεσσαλονίκη.

Υπουργική Απόφαση 158733/ΓΔ4 (2) *Ενιαίος Κανονισμός Λειτουργίας των Περιφερειακών Κέντρων Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (ΠΕ.Κ.Ε.Σ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες των Συντονιστών Εκπαιδευτικού Έργου*.

Υπουργική Απόφαση 1816/ΓΔ4/2019 *Προγραμματισμός και Αποτίμηση του Εκπαιδευτικού Έργου των Σχολικών Μονάδων*.

Ανοικτή εκπαίδευση: πολιτικές ευέλικτης και προσβάσιμης εκπαίδευσης σε ένα σύγχρονο περιβάλλον εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Δημάκης Μάριος
Εκπαιδευτικός Ειδικής Αγωγής, ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.Λ Αγρινίου,
mdimakis@sch.gr

Περίληψη

Η εργασία μας έχει σκοπό την ανάλυση του ιδεώδους της «ανοικτής εκπαίδευσης» όπως παρουσιάζεται μέσα από τη λειτουργία των ανοικτών συστημάτων Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης διαφόρων χωρών. Η ίδρυση και η λειτουργία των Ανοικτών Πανεπιστημίων οφείλονται σε διάφορους πολιτικούς και κοινωνικο-οικονομικούς παράγοντες που διαφέρουν από χώρα σε χώρα. Η δυνατότητα μιας δεύτερης εκπαιδευτικής ευκαιρίας σε ανθρώπους που για διάφορούς λόγους π.χ. οικονομικούς, κοινωνικούς, γεωγραφικούς, δεν είχαν τη δυνατότητα στο παρελθόν να σπουδάσουν και να ανταπεξέλθουν στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας αποτελεί το κυριότερο όφελος της λειτουργίας των πανεπιστημίων αυτών. Η τεράστια αποδοχή των νέων αυτών ιδρυμάτων, η παροχή τίτλων σε μεγάλο αριθμό γνωστικών αντικειμένων, οι καινοτόμες μέθοδοι διδασκαλίας, το εξειδικευμένο διδακτικό υλικό οδήγησαν στην καθιέρωση των Ανοικτών Πανεπιστήμιων, αλλάζοντας τον ακαδημαϊκό χάρτη κάθε χώρας. Τέλος, αξιοποιώντας την τεχνολογία έχουν καταφέρει να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις των καιρών μας καταλαμβάνοντας υψηλές θέσεις στην ακαδημαϊκή κοινότητα και στην προτίμηση του κόσμου.

Λέξεις κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, Ανοικτά Πανεπιστήμια, Ανοικτή Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Οι περιορισμοί που θέτουν τα παραδοσιακά συστήματα Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης, όπως η υποχρεωτική παρουσία των φοιτητών στις αίθουσες διδασκαλίας, οι επιτυχείς εισαγωγικές εξετάσεις, ο καθορισμός της μορφωτικής πορείας από την αρχική επιλογή, το στενό φάσμα ηλικιών και η έλλειψη προσφοράς αυτοτελών μορφωτικών κύκλων με μικρή χρονική διάρκεια, αποτελούσαν σοβαρά εμπόδια για την δυνατότητα μιας δεύτερης εκπαιδευτικής ευκαιρίας σε ενηλίκους που για διάφορους λόγους στο παρελθόν είχαν αποκλειστεί από το μορφωτικό αγαθό. Τα Ανοικτά Πανεπιστήμια δημιουργήθηκαν για να καλύψουν την ανάγκη αυτή, έχοντας θεμελιωθεί βασιζόμενα στην αντίληψη ότι η μόρφωση είναι δικαίωμα όλων των ανθρώπων και θα μπορούν να την απολαμβάνουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους.

Σκοπός της εργασίας είναι να αναλυθεί το ιδεώδες της «ανοικτής εκπαίδευσης» όπως παρουσιάζεται μέσα από τη λειτουργία των ανοικτών συστημάτων Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Αναλυτικότερα, στην πρώτη ενότητα θα αναλυθούν εννοιολογικοί προσδιορισμοί σχετικοί με το θέμα. Στην επόμενη ενότητα θα παρουσιαστούν οι πολιτικο-οικονομικές συνθήκες που συνηγόρησαν στην ίδρυση των Ανοικτών Πανεπιστημίων. Στη συνέχεια θα καταδειχθεί η ευελιξία και η προσφορά των Ανοικτών Πανεπιστημίων στην εκπαιδευτική κοινότητα και στην κοινωνία, καθώς και ο βαθμός προσαρμοστικότητας στις σύγχρονες απαιτήσεις. Τέλος, η εργασία θα ολοκληρωθεί με τη σύνοψη των σημαντικότερων σημείων και την ανάδειξη των Ανοικτών Πανεπιστημίων ως Πανεπιστήμια πρώτης επιλογής, βασισμένα σε νεωτεριστικές διδακτικές προτάσεις που ακολουθούν τις σύγχρονες προοπτικές της αγοράς εργασίας και την αυξανόμενη διεθνοποίησή της.

Εννοιολογικοί Προσδιορισμοί

Η Ανοικτή Εκπαίδευση σύμφωνα με τους Λιοναράκη & Λυκουριώτη (1998) αποτελεί μια φιλοσοφία σύμφωνα με την οποία η μόρφωση προβάλλεται ως δικαίωμα όλων των ανθρώπων σε οποιαδήποτε ηλικία κι αν βρίσκονται. Η δημιουργία εκπαιδευτικών ευκαιριών και ελεύθερης πρόσβασης στο εκπαιδευτικό σύστημα, η δυνατότητα των φοιτητών να προσδιορίζουν τον τόπο, το χρόνο, το ρυθμό της μελέτης τους, καθώς και το δικαίωμα τους να διαμορφώνουν προοδευτικά τη μορφωτική τους φυσιογνωμία ως προς το επίπεδο σπουδών και το γνωστικό αντικείμενο, αποτελούν στοιχεία του ιδεώδους της Ανοικτής Εκπαίδευσης.

Ο όρος «εξ αποστάσεως εκπαίδευση» χρησιμοποιήθηκε αρχικά τη δεκαετία του 1970 και έκτοτε έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες να δοθούν κάποιοι ορισμοί, φανερώνοντας την πολυπλοκότητα και τη δυνατότητα προσαρμογής της σε πολλές διαφορετικές μορφές εκπαιδευτικής πρακτικής (Λιοναράκης, 2006). Ο Ματραλής (1998) υποστηρίζει ότι η ΕξΑΕ είναι μια μέθοδος εκπαίδευσης, ένα σύστημα όπου ο φοιτητής διδάσκεται και μαθαίνει χωρίς την φυσική παρουσία του καθηγητή σε κάποια αίθουσα διδασκαλίας. Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2006) η ΕξΑΕ ορίζεται ως η «εκπαίδευση που διδάσκει και ενεργοποιεί τον μαθητή πώς να μαθαίνει μόνος του και πώς να λειτουργεί αυτόνομα προς μια ευρετική πορεία αυτομάθησης» (σελ 6). Επίσης, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση συμβάλλει στην πολυμορφικότητα, στην ευελιξία, στη διευκόλυνση της μάθησης και στο μαθητικοκεντρισμό και μπορεί να οδηγήσει στην αυτονομία στη μάθηση (Λιοναράκης, 2006).

Στην εγχώρια και διεθνή βιβλιογραφία συναντούμε πολύ συχνά την έκφραση «ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση» σε σημείο που οι δύο αυτοί όροι θεωρούνται ενιαίοι και ταυτόσημοι. Παρόλα αυτά, οι έννοιες «ανοικτή» και «εξ αποστάσεως» αναφέρονται σε δύο δισδιάστατα σημεία με διαφορετικές εννοιολογικές και εκπαιδευτικές διαστάσεις (Λιοναράκης, 2001). Η πρώτη, ως εκπαιδευτική και πολιτική αντίληψη, στάση και στρατηγική, χρησιμοποιήθηκε για να δηλώσει τις τάσεις της εκπαιδευτικής πολιτικής διεύρυνσης, πρόσβασης και ανοίγματος ιδρυμάτων παιδείας, εκπαιδευτικών προγραμμάτων και υπουργείων παιδείας. Η δεύτερη αποτελεί μια εκπαιδευτική πρακτική που παρέχει τη δυνατότητα φυσικής απουσίας του διδάσκοντα από το σχολείο και οποιονδήποτε εκπαιδευτικό οργανισμό παράλληλα με τη χρησιμοποίηση ειδικά σχεδιασμένων διδακτικών εγχειριδίων. Εξάλλου, το Διεθνές Συμβούλιο της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης, που αποτελεί και τον παγκόσμιο ιστό επικοινωνίας ανάλογων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, έχει σταματήσει να χρησιμοποιεί τον όρο «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση» και αναφέρεται πλέον στην «Ανοικτή μάθηση και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση». Ο όρος «ανοικτή» δίνει έμφαση στην αντίληψη της παιδείας ως μιας «ανοικτής» και προσβάσιμης διαδικασίας, στην οποία μπορούν να μετέχουν όλοι οι πολίτες ανεξαιρέτως, ενώ ο όρος «εξ αποστάσεως» επικεντρώνεται στον προσδιορισμό της ως μεθοδολογίας ευέλικτης και αλληλεπιδραστικής πολυμορφικής μάθησης (Λιοναράκης, 1999).

Εν κατακλείδι, το ιδεώδες της ανοικτής εκπαίδευσης περιλαμβάνει α) την υποχρέωση της κοινωνίας να παρέχει όσο γίνεται περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες και να διασφαλίζει την ελεύθερη πρόσβαση όλων των πολιτών στο εκπαιδευτικό σύστημα, β) το δικαίωμα του φοιτητή να επιλέγει τον τόπο, το χρόνο και το ρυθμό μελέτης του και γ) το δικαίωμα του φοιτητή να διαμορφώνει προοδευτικά τη μορφωτική του φυσιογνωμία από πλευράς επιπέδου σπουδών και γνωστικού αντικειμένου.

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση παρουσιάζεται ως μια μέθοδος εκπαίδευσης με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά (Ματραλής, 1998) όπως:

- Ο φοιτητής βρίσκεται απομακρυσμένος από τον καθηγητή του αλλά καθοδηγείται και υποστηρίζεται από αυτόν μέσω διάφορων μορφών επικοινωνίας (σύγχρονης-ασύγχρονης).
- Ύπαρξη και χρήση ειδικά σχεδιασμένου εκπαιδευτικού υλικού.

- Συστηματική υποστήριξη του φοιτητή από τον Καθηγητή-Σύμβουλο και το Πανεπιστήμιο
- Αξιοποίηση των τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας.

Πολιτικές και κοινωνικο-οικονομικές επιδράσεις στην ίδρυση και λειτουργία Ανοικτών Πανεπιστημίων.

Η ίδρυση Ανοικτών Πανεπιστημίων και η προώθηση συστημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ήταν συνυφασμένη με τις ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της κάθε χώρας, καθώς και με το τοπικό ακαδημαϊκό περιβάλλον. Για την ίδρυση του Ανοικτού Πανεπιστημίου του Ηνωμένου ΒασιλείουOU/UK (1969) στη Βρετανία ιδιαίτερο ρόλο διαδραμάτισε α) η σύλληψη της ιδέας της ίδρυσης ενός τριτοβάθμιου ιδρύματος, το οποίο θα έχει ως κύριο και αποκλειστικό του έργο την παροχή εξ αποστάσεως εκπαίδευσης σε όλους τους πολίτες που θα επιθυμούσαν να σπουδάσουν, και β) η υποστήριξή της μέσω της δράσης συγκεκριμένων προσωπικοτήτων του εργατικού κόμματος (Blackledge & Hunt, 2000˙ Κουστουράκης, 2006˙ Κουστουράκης & Λιοναράκης, 2006). Το Εργατικό Κόμμα την περίοδο μετά το Β' Παγκόσμιο Πόλεμο καθιερώθηκε ως η κυρίαρχη πολιτική δύναμη στη Βρετανία. Η πολιτική που εξέφρασε και προώθησε κατά την περίοδο αυτή ήταν μια πολιτικής αλλαγών στην εκπαίδευση, στοχεύοντας στην προώθηση της ισότητας των ευκαιριών και της άμεσης ή ελεύθερης πρόσβασης στη μάθηση. Τα ζητούμενα της εποχής αυτής κατανόησαν και εξέφρασαν σε πρακτικό επίπεδο με την ίδρυση του Ανοικτού Πανεπιστημίου δύο ιδιαίτερα σημαντικά πρόσωπα της εποχής, ο ηγέτης, αρχικά, του Εργατικού Κόμματος και κατοπινός Πρωθυπουργός HaroldWilson και η JennieLee κατοπινή Υπουργός Παιδείας, που ο Πρωθυπουργός διόρισε προκειμένου να εργαστεί και να διαμορφώσει την ιδέα του Ανοικτού Πανεπιστημίου σε υλοποιήσιμο στόχο. Ειδικότερα, ένα χρόνο πριν γίνει πρωθυπουργός της Βρετανίας ο HaroldWilson, εξήγγειλε σε προεκλογική ομιλία του την πρόθεσή του να ιδρύσει το «Ραδιοτηλεοπτικό Πανεπιστήμιο» (UniversityoftheAir). Τρία χρόνια μετά, το 1966, η Υπουργός Παιδείας JennyLee ανακοίνωνε τη WhitePaper, UniversityoftheAir (Κουστουράκης & Λιοναράκης, 2006). Μέσα από δύσκολες και αντίξοες συνθήκες το Πανεπιστήμιο του Αέρα άρχισε να εδραιώνεται. Το 1969 δημιουργήθηκε το Ανοικτό Πανεπιστήμιο του Ηνωμένου Βασιλείου. Το OU/UK, το μεγαλύτερο εκπαιδευτικό δημοκρατικό πείραμα του 20ου αιώνα, έγινε πραγματικότητα με Βασιλικό Διάταγμα, όπου ιδρύθηκε ως ανεξάρτητο Ανώτατο Εκπαιδευτικό Ίδρυμα υπό την εποπτεία του Βρετανικού κράτους με εθνική εμβέλεια. Κατά τη λειτουργία του έγιναν προσπάθειες να εφαρμοστούν η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου, η ισότητα των πολιτών στη μόρφωση και η ανοικτότητα του πανεπιστημίου στην κοινωνία και σε νέες επιστημονικές ιδέες (Κουστουράκης & Λιοναράκης, 2006). Το ίδρυμα ήρθε σε αντιπαράθεση με τη συντηρητική κυβέρνηση της Θάτσερ λόγω της προώθησης συγκεκριμένων απόψεων και ιδεολογιών μέσα από τα προγράμματα σπουδών του. Η ίδρυσή του άνοιξε τους δρόμους της ελεύθερης πρόσβασης των πολιτών της Μεγάλης Βρετανίας στην Παιδεία και έφερε μια πνοή εκπαιδευτικής ελευθερίας στο υπάρχον συντηρητικό εκπαιδευτικό σύστημα (Κουστουράκης & Λιοναράκης, 2006). Το 1971 το Πανεπιστήμιο του Αέρα ξεκίνησε να προσφέρει τα πρώτα προγράμματα σπουδών με περίπου 19.500 ενηλίκους φοιτητές ηλικίας μεταξύ 21 και 50 ετών (Λιοναράκης, 2005).

Από εκείνο το σημείο και έπειτα ιδρύθηκαν αρκετά ανοικτά πανεπιστήμια σε όλο τον κόσμο, ορισμένα εξ αποστάσεως, χωρίς όμως να είναι ανοικτά, και άλλα έχοντας υιοθετήσει ένα μικτό σύστημα διοίκησης και εκπαίδευσης. Αυτό που είναι εμφανές είναι ότι η ίδρυση και η ανάπτυξη εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης ακολουθούσε πάντα τις ιδιαιτερότητες του τοπικού ακαδημαϊκού περιβάλλοντος και τις γενικότερες ανάγκες της κάθε χώρας και διαμορφώνεται από τις κοινωνικοπολιτικές και οικονομικές συνθήκες που επικρατούν την τρέχουσα περίοδο.

Σε αντίθεση με τη Βρετανία, η εξ αποστάσεως πανεπιστημιακή εκπαίδευση στη Νότια Αφρική προωθήθηκε από την κυβέρνηση, για να μειωθεί η κυριαρχία των πληθυσμών βρετανικής προέλευσης, έναντι των πληθυσμών Αφρικανικής προέλευσης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση της χώρας και να δοθεί η ευκαιρία στους μαύρους Νοτιοαφρικανούς να αποκτήσουν ακαδημαϊκούς τίτλους σπουδών. Το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Νότιας Αφρικής (UNISA), που ιδρύθηκε το 1873 από τους τότε Κυβερνήτες της χώρας, επέζησε μέσα από έντονες πολιτικές πιέσεις, ιδιαίτερα κατά την περίοδο του Απαρτχάιντ, δέχτηκε επικρίσεις, ενώ υπήρξαν περίοδοι που κατηγορήθηκε ότι προωθεί ρατσιστικές ιδεολογίες. Ιδιαίτερα σημαντική και στην περίπτωση ίδρυσης του UNISA υπήρξε η επίδραση των κοινωνικο-πολιτικών συνθηκών της εποχής για τη διαμόρφωση του προγράμματος σπουδών, για διάδοση της κυρίαρχης ιδεολογίας που βασιζόταν στο απαρχάιντ και τις χριστιανικές αξίες, δηλ. αναπαραγωγή της κοινωνικής πραγματικότητας (Tait, 2008). Στην πρώην Σοβιετική Ένωση το σύστημα εξ αποστάσεως ή μερικής φοίτησης προέκυψε μέσα από ανάγκη για την παροχή εκπαιδευτικών ευκαιριών σε επίπεδο τριτοβάθμιας εκπαίδευσης για τους ανθρώπους της εργατικής τάξης, που είχαν αναλάβει σημαντική ευθύνη, κυρίως ως μέλη του Κομμουνιστικού Κόμματος και ήταν αναπόσπαστα συνδεδεμένο με την πολιτική της ΕΣΣΔ, για ένωση του σχολείου με τη ζωή και το χώρο εργασίας και για σπουδές για τους εργαζόμενους χωρίς να μετακινούνται από την εργασία τους με μείωση του κόστους σπουδών (Tait, 2008). Το UNED είναι Ανοικτό Πανεπιστήμιο επίσημα αναγνωρισμένο από το κράτος της Ισπανίας με έδρα τη Μαδρίτη και έτος ίδρυσης το 1972. Αποτελεί έναν αυτόνομο οργανισμό που τελεί υπό την κηδεμονία του Υπουργείου Παιδείας και Επιστημών και της Ισπανικής Κυβέρνησης. Με την ίδρυσή του η κυβέρνηση καθόριζε το πρόγραμμα σπουδών για να αντιμετωπίσει την εχθρότητα των αυτόνομων περιοχών και της πολιτικής αντιπολίτευσης. Επίσης, στην περίοδο της δικτατορίας του Franco επεδίωξε την προώθηση της 2ης ευκαιρίας στους πολίτες με στόχο το μετασχηματισμό της υπάρχουσας αγροτικής καθολικής κοινωνίας που ήταν προστατευμένη από το μοντερνισμό και την ατομικότητα σε μια σύγχρονη καπιταλιστική κοινωνία (Tait, 2008).

Το Open University of Catalonia ιδρύθηκε το 1995 από την τοπική κυβέρνηση της Καταλονίας ως αντίδραση προς το UNED που λειτουργούσε στην Ισπανία για την προώθηση και διατήρηση της πολιτιστικής, κοινωνικής και γλωσσικής πραγματικότητας της Καταλονίας. Κύριος πολιτικός σκοπός του Πανεπιστημίου υπήρξε η προώθηση της εθνικιστικής ιδεολογίας για την επίτευξη της αυτονομίας της Καταλονίας. Στόχος η εθνικιστική απάντηση στη μεταφασιστική Ισπανική κοινωνία μετά την πτώση του καθεστώτος του Φράνκο και η προώθηση της κοινωνικής δημοκρατίας (Tait, 2008).

Η ίδρυση του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου παρουσιάζεται ως αποτέλεσμα συνδυαστικής επίδρασης πολλών παραγόντων. Κοινωνικο-οικονομικές συνθήκες στο εσωτερικό της χώρας (ανάγκη για αύξηση της παραγωγικότητας της χώρας, εκσυγχρονισμό του πρωτογενή και ανάπτυξη του τριτογενή τομέα, έξοδο της Ελληνίδας στην αγορά εργασίας, εκπαίδευση και μετεκπαίδευση ενός δημογραφικά γερασμένου εργατικού δυναμικού, ενσωμάτωση των μεταναστών και προσαρμογή στη ραγδαία ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών), στο διεθνές επίπεδο (εκπαιδευτική πολιτική Ευρωπαϊκής Ένωσης, εκταμίευση κοινοτικών κονδυλίων από την ΕΟΚ) δημιούργησαν τις συνθήκες ίδρυσης του πανεπιστημίου (Βεργίδης, 1998). Επίσης, σημαντικές προσωπικότητες με θεσμικό ρόλο (Γ. Παπανδρέου, Α. Λυκουργιώτης), καθώς και μέλη της Διοικούσας Επιτροπής του ΕΑΠ διαδραμάτισαν πρωταγωνιστικό ρόλο στην ίδρυσή του (Κουστουράκης 2006).

Εν κατακλείδι, παρατηρείται στο πέρασμα των χρόνων η χρήση των Ανοικτών Πανεπιστημίων για την εξυπηρέτηση ποικίλων πολιτικών ιδεολογιών ανάλογα με τις εκάστοτε χρονικές και ιστορικές περιόδους (Tait, 2008) Έτσι, διαφαίνεται ότι στην Νότια Αφρική η UNISA είχε στόχο την κατασκευή μιας κοινωνίας που βασιζόταν στο ρατσισμό και το διαχωρισμό των πληθυσμών με την υλοποίηση του απαρτχάιντ στη Ν. Αφρική, στη Ρωσία το Πανεπιστήμιο είχε στόχο την κατασκευή μιας σοσιαλιστικής - κομμουνιστικής

κοινωνίας , στην Ισπανία το UNED είχε στόχο την προώθηση των ιδεών του καθεστώτος του δικτάτορα Φράνκο και στην Καταλονία το Open University of Catalonia εμφανίζονταν ως στοιχείο εθνικιστικής απάντησης στη μεταφασιστική Ισπανική κοινωνία μετά την πτώση του καθεστώτος του Φράνκο και αγωνίζονταν για την προώθηση της κοινωνικής δημοκρατίας (Tait, 2008).

Πληθυσμός στόχος- ευελιξία και προσφορά των Ανοικτών Πανεπιστημίων.

Αν και η λειτουργία των Ανοικτών Πανεπιστημίων και των συστημάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, στις περιπτώσεις των χωρών που αναφέραμε, ακολουθεί ένα σχετικά κοινό σκεπτικό, αυτό δηλαδή της ανάπτυξης ευκαιριών για πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, παρόλα αυτά, οι πληθυσμιακές ομάδες στις οποίες απευθύνεται η κάθε χώρα, ο τρόπος λειτουργίας των εκπαιδευτικών αυτών συστημάτων, αλλά και η προσφορά τους διαφέρουν.

Το Πανεπιστήμιο του Λονδίνου με το σύστημα εξ αποστάσεως σπουδών απευθύνθηκε σε ένα ευρύ φάσμα ανθρώπων, ανδρών και γυναικών, που βρίσκονταν οπουδήποτε μέσα στο Ηνωμένο Βασίλειο. Αργότερα, το σύστημα λειτούργησε και στις βρετανικές αποικίες, προσφέροντας ευκαιρίες, όχι μόνο στους βρετανούς αλλά και στους ντόπιους πληθυσμούς που μπορούσαν να τα καταφέρουν με τα ακαδημαϊκά αγγλικά. Οι ευκαιρίες δεν ήταν βέβαια σε ισότιμη βάση, αλλά δεν υπήρχαν αποκλεισμοί και έτσι αρκετά άτομα από τους ιθαγενείς πληθυσμούς απέκτησαν πτυχία, ακόμη και μεταπτυχιακά, ενώ ήταν σε θέση να χτίσουν την καριέρα τους, και κάποιοι από αυτούς να καθοδηγήσουν αργότερα τους αγώνες για την ανεξαρτησία. Ως προς τον τρόπο λειτουργίας, το Πανεπιστήμιο του Λονδίνου έδειξε ελάχιστο ενδιαφέρον για το πώς οι φοιτητές προετοιμάζονται για τις εξετάσεις τους, όμως, την ανάγκη αυτή κάλυπτε το Πανεπιστήμιο Κολλέγιο Δια Αλληλογραφίας, μέσω του οποίου έδιναν εξετάσεις αρκετοί φοιτητές (Tait, 2008).Το OU/UK απευθυνόμενο στους κοινωνικοικονομικά ασθενέστερους πληθυσμούς, που για διάφορους λόγους δεν μπόρεσαν να πάνε σε Πανεπιστήμιο ή κολέγιο ολοκληρώνοντας το σχολείο, συμμετείχε, έστω και ανεπίσημα στη μεταρρύθμιση της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στο Ηνωμένο Βασίλειο. Με την ίδρυσή του έγινε προσπάθεια εφαρμογής της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου και της ισότητας των πολιτών στη μόρφωση, αλλά και προσπάθεια σύνδεσης του Πανεπιστημίου με την κοινωνία και τις νέες επιστημονικές απόψεις. Η ευελιξία που προσφέρει διαφαίνεται από την ανοικτότητα του πανεπιστημίου σε τέσσερις διαστάσεις: ανοικτότητα στους ανθρώπους, στους χώρους σπουδών-μελέτης, στις εκπαιδευτικές μεθόδους και στις νέες ιδέες (Κουστουράκης & Λιοναράκης, 2006). Το Πανεπιστήμιο της Νότιας Αφρικής ήταν ανοικτό σε άτομα όλων των εθνικοτήτων και των λεγόμενων φυλετικών χαρακτηριστικών σε μια προσπάθεια να προσφέρει στη δια βίου εκπαίδευση και στη δημιουργία μιας πιο ανοικτής και δίκαιης κοινωνίας (Tomson& Χρυσοχόος, 2001). Αρχικά, λειτούργησε ως βαθμολογικό κέντρο συνεργαζόμενο με πολλά εκπαιδευτικά Ιδρύματα και στη συνέχεια έγινε αυτόνομο Πανεπιστήμιο. Έδωσε ευκαιρίες πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση στους ιθαγενείς πληθυσμούς και περιλαμβάνει στους αποφοίτους του μερικά από τα πιο γνωστά ονόματα ακτιβιστών εναντίον του απαρτχάιντ αλλά και σημαντικά πρόσωπα του Εθνικού Αφρικανικού Κογκρέσου, συμπεριλαμβανόμενου του Νέλσον Μαντέλα. Παρόλα αυτά, στη διάρκεια της λειτουργίας του –και κυρίως τη δεκαετία του ΄50- δέχτηκε επικρίσεις για ελλιπή φροντίδα και ενίσχυση των φοιτητών του. Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο προσέφερε τη δυνατότητα σπουδών σε όλους τους ενήλικες που για διάφορους λόγους δεν κατόρθωσαν να σπουδάσουν στο παρελθόν. Η προσφορά των σπουδών του γίνεται αποκλειστικά μέσω της μεθόδου της εξ αποστάσεως διδασκαλίας, εφαρμόζοντας το αρθρωτό σύστημα και αναπτύσσοντας διδακτικό υλικό συμβατό με τη συγκεκριμένη μέθοδο διδασκαλίας (Λυκουργιώτης, 1998).

Γενικότερα, η λειτουργία των Ανοικτών Πανεπιστημίων βοηθά στην προσφορά μιας δεύτερης εκπαιδευτικής ευκαιρίας σε πληθυσμούς που για διάφορους λόγους (επαγγελματικούς, οικογενειακούς, οικονομικούς, κοινωνικούς ή άλλους) δεν μπόρεσαν να

σπουδάσουν, στην υποβοήθηση της εθνικής και οικονομικής ανάπτυξης και προόδου μιας χώρας και στην ανταπόκριση του αιτήματος των πολιτών για σπουδές (Tait, 2008).

Παροχή σπουδών και προσαρμοστικότητα των Ανοικτών Πανεπιστημίων στις σύγχρονες απαιτήσεις.

Το Ανοικτό Πανεπιστήμιο της Νότιας Αφρικής προσφέρει πτυχιακούς, μεταπτυχιακούς κύκλους σπουδών καθώς και ερευνητικά προγράμματα που οδηγούν σε Διδακτορικά Διπλώματα. Επιβιώνοντας μέσα από δύσκολες πολιτικές και κοινωνικές συνθήκες, καταφέρνει μέχρι και σήμερα να ανταποκρίνεται στη ραγδαία ανάπτυξη των επιστημονικών γνώσεων και στις νέες τεχνολογίες πληροφόρησης και επικοινωνίας με υψηλή ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού υλικού, ευέλικτα προγράμματα σπουδών, υποστήριξη του σπουδαστή με τηλεματική και ηλεκτρονική πληροφόρηση (e-mail και internet) αλλά και με παραδοσιακές μορφές διδασκαλίας στα κατά τόπους επαρχιακά κέντρα. (Tomson& Χρυσοχόος, 2001). Το OU/UK απονέμει τίτλους σπουδών βασικού και μεταπτυχιακού επιπέδου, διπλώματα συνεκτίμησης και προγράμματα δια βίου επαγγελματικής ανάπτυξης (Tait, 2008; Κουστουράκης & Λιοναράκης, 2006).Το εκπαιδευτικό του υλικό σχεδιάστηκε από γνωστούς ακαδημαϊκούς και επιστήμονες με προοδευτικές και σύγχρονες ιδέες και αποτέλεσε σημείο αναφοράς για την ακαδημαϊκή κοινότητα της χώρας . Η συνεργασία του με το BBC δημιούργησε εκπαιδευτικές ταινίες που συνόδευαν το διδακτικό υλικό κάθε θεματικής ενότητας. Τα παραρτήματα εντός και εκτός της χώρας, τα ερευνητικά κέντρα, τα τεχνολογικά ινστιτούτα, οι βιβλιοθήκες και οι κορυφαίοι ακαδημαϊκοί και επιστήμονες που δραστηριοποιούνταν στο χώρο του κατάφεραν να καταστήσουν το OU/UK σημείο αναφοράς για ανάλογα ιδρύματα μέχρι τις μέρες μας (Κουστουράκης & Λιοναράκης, 2006). Επίσης, επεκτείνεται στον κόσμο αξιοποιώντας τις σύγχρονες τεχνολογίες των ΤΠΕ και προσεγγίζει με τον τρόπο αυτό πληθυσμούς από άλλες χώρες και από διάφορες ηλικιακές και επαγγελματικές ομάδες Το ΕΑΠ παρέχει πτυχία, μεταπτυχιακούς τίτλους ειδίκευσης, διδακτορικά διπλώματα, πιστοποιητικά προπτυχιακής και μεταπτυχιακής επιμόρφωσης και πιστοποιητικά παρακολούθησης μέσω των τεσσάρων σχολών του ιδρύματος (Λυκουριώτης, 1998). Καθιερώθηκε γρήγορα στη συνείδηση των ανθρώπων που αναζητούν έναν εναλλακτικό τρόπο σπουδών. Η πορεία του χαρακτηρίζεται επιτυχής αν και πέρασε από αρκετές συμπληγάδες και αντιμετώπισε αρκετά προβλήματα τόσο ως προς τη διαμόρφωση του χαρακτήρα του όσο και με τις πολιτικές που ακολουθούσε. Σύμφωνα με τον Λιοναράκη (2005), δύο έννοιες που ήταν συνυφασμένες με τη φυσιογνωμία του πανεπιστημίου, η έννοια της ανοικτότητας και της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δεν υποστηρίζονταν στους κόλπους του. Στις μέρες μας έχουν γίνει αρκετές προσπάθειες ώστε να αρθούν αρκετές αστοχίες του παρελθόντος με τη δημιουργία νέων προγραμμάτων σπουδών με θεματικές ενότητες ετήσιας ή εξαμηνιαίας διάρκειας, δυνατότητας παρακολούθησης των ομαδικών συμβουλευτικών συναντήσεων μέσω πλατφόρμας σύγχρονης επικοινωνίας (webex), δυνατότητα πρόσβασης σε προγράμματα σπουδών χωρίς κλήρωση, δημιουργία έντυπου και οπτικοακουστικού υλικού που είναι συμβατό με τις απαιτήσεις της μάθησης από απόσταση το οποίο σε ορισμένα μαθήματα δίδεται στους φοιτητές σε ηλεκτρονική μορφή και με την ανάπτυξη περισσότερων περιφερειακών εκπαιδευτικών κέντρων / παραρτημάτων, σύντομα προγράμματα σπουδών, θερινά σχολεία, ανοικτά μαθήματα MOOC, βιβλιοθήκες σε σύγχρονα κτήρια σε Αθήνα, Πάτρα, Θεσσαλονίκη και Κομοτηνή κ.α. Οι παραπάνω ενέργειες έχουν καταστήσει το ΕΑΠ ένα πανεπιστήμιο διαρκώς εξελίξιμο, συνώνυμο της προόδου και της επιτυχίας, εμπνευσμένο από το μέλλον και πρωταγωνιστή στα εκπαιδευτικά δρώμενα του παρόντος.

Μια σημαντική ιδιαιτερότητα των Ανοικτών Πανεπιστημίων είναι η είσπραξη διδάκτρων για τις παρεχόμενες εκπαιδευτικές τους υπηρεσίες. Οι φοιτητές των πανεπιστημίων αυτών επιβαρύνονται για την απόκτηση του απαραίτητου εκπαιδευτικού, πληροφοριακού και υλικού αξιολόγησης και συμμετέχουν στις ιδιαίτερες δαπάνες επικοινωνίας που συνδέονται με την εφαρμογή του συστήματος της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης σύμφωνα με την

τιμολογιακή πολιτική του πανεπιστημίου κάθε χώρας. Ορισμένες φορές η συγκεκριμένη πολιτική ορθώνεται ως εμπόδιο στην επιθυμία αρκετών πολιτών για φοίτηση σε κάποιο πρόγραμμα σπουδών. Το θέμα των διδάκτρων σε κάποια Ανοικτά Πανεπιστήμια που αν είναι υψηλά περιορίζουν το «ανοικτό» πανεπιστήμιο μόνο στους έχοντες την οικονομική δυνατότητα, προσπαθεί να αμβλυνθεί με την ειδική τιμολογιακή πολιτική που εφαρμόζουν αρκετά πανεπιστήμια σε διάφορες κοινωνικά ευπαθείς ομάδες. Έτσι, ανταποκρινόμενοι στις απαιτήσεις της εποχής αρκετά πανεπιστήμια προσφέρουν στους φοιτητές υποτροφίες με βάση ακαδημαϊκά και κοινωνικοοικονομικά κριτήρια. Στην Ελλάδα για παράδειγμα το Ε.Α.Π εκτός των ανταγωνιστικών διδάκτρων που εφαρμόζει σε σχέση με τη διεθνή εκπαιδευτική αγορά, υποστηρίζει ειδική πολιτική υποτροφιών όχι μόνο για τους αριστεύσαντες κάθε έτος (8,5 και άνω βαθμολογία σε συγκεκριμένο αριθμό θεματικών ενοτήτων για προπτυχιακό και μεταπτυχιακό πρόγραμμα), αλλά και βάσει κοινωνικών (εισοδηματικών και οικονομικών) κριτηρίων. Διαθέτει, επίσης, ειδικά οικονομικά προγράμματα σε ευπαθείς ή ειδικές κοινωνικές ομάδες. Ανάλογες εκπτώσεις στα προγράμματα σπουδών του διαθέτει και το Ανοικτό Πανεπιστήμιο Κύπρου με ορισμένες κατηγορίες πολιτών να δικαιούνται ολική υποτροφία των σπουδών τους, όπως πολύτεκνοι με 6 τέκνα, λήπτες ελάχιστου εγγυημένου εισοδήματος, όπως αυτό ορίζεται με βάση τον Περί Ελάχιστου Εγγυημένου Εισοδήματος και Γενικότερα περί Κοινωνικών Παροχών Νόμο του 2014.

Σύνοψη

Από την ανάλυσή μας προκύπτει ότι τα Ανοικτά Πανεπιστήμια και τα συστήματα εξ αποστάσεως εκπαίδευσης δημιουργήθηκαν για να εξυπηρετήσουν συγκεκριμένες κοινωνικοοικονομικές ανάγκες αλλά και πολιτικές ιδεολογίες που επικρατούσαν την εποχή που λειτούργησαν. Έδωσαν την δυνατότητα μιας δεύτερης εκπαιδευτικής ευκαιρίας σε ανθρώπους που επιθυμούσαν να σπουδάσουν και που στο παρελθόν είχαν αποκλειστεί για διάφορους λόγους, όπως γεωγραφικούς, οικονομικούς, κοινωνικούς, φυλετικούς. Με την υιοθέτηση της εκπαίδευσης από απόσταση, τη δημιουργία ανάλογου εκπαιδευτικού υλικού και το άνοιγμα σε νέες ιδέες και επιστημονικές απόψεις επέφεραν σημαντική ρήξη με το παραδοσιακό εκπαιδευτικό σύστημα και ήρθαν σε σύγκρουση με πολιτικές δυνάμεις που επιθυμούσαν την διατήρηση ενός συντηρητικού εκπαιδευτικού κατεστημένου. Σήμερα τα περισσότερα Ανοικτά Πανεπιστήμια μέσα από μια πορεία έρευνας, τεχνογνωσίας, συνεργασιών, αξιοποίησης των τεχνολογικών επιτευγμάτων και εξέλιξης, προσφέρουν πάρα πολλά προγράμματα σπουδών στους ενηλίκους, ανταποκρινόμενα στις ιδιαίτερες κοινωνικο-οικονομικές απαιτήσεις της εποχής μας. Ειδικά στην εποχή μας τα Ανοικτά Πανεπιστήμια αναδείχθηκαν πρωταγωνιστές στην εκπαιδευτική κοινότητα με τις συνθήκες που διαμορφώθηκαν από την εξάπλωση της πανδημίας του κορωνοϊού. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, μέθοδος διδασκαλίας που υιοθέτησαν τα Ανοικτά Πανεπιστήμια, αποτέλεσε τη σανίδα σωτηρίας των εκπαιδευτικών συστημάτων ολόκληρου του πλανήτη. Διαδικτυακές τάξεις και αμφιθέατρα, online μαθήματα, ψηφιακοί βοηθοί, ηλεκτρονικές βιβλιοθήκες, ψηφιακό υλικό και εργαλεία σύγχρονης και ασύγχρονης μάθησης χρησιμοποιήθηκαν ευρύτερα στον εκπαιδευτικό χώρο από σχολεία, πανεπιστήμια και άλλες δομές εκπαίδευσης. Αρκετά Ανοικτά Πανεπιστήμια που χρησιμοποιούσαν την εξ αποστάσεως διδασκαλία ως βασική μέθοδο διδασκαλίας των προγραμμάτων σπουδών τους αποτέλεσαν την εποχή αυτή σημείο αναφοράς, προσφέροντας την τεχνογνωσία, την τεχνολογία και προσωπικό τους σε φορείς που το έχουν ανάγκη, όπως εκπαιδευτικά ιδρύματα και λοιπούς φορείς της δημόσιας ζωής. Η χρήση του μοντέλου της ΕξΑΕ διευρύνεται, η αποδοχή και χρησιμότητά της αυξάνεται. Καθιερώνεται ως ενδεδειγμένη λύση στην διογκούμενη ανάγκη για προγράμματα Επιμόρφωσης, Κατάρτισης και εν γένει Διά Βίου Μάθησης, ευέλικτης πρόσβασης, που καλύπτουν σύγχρονες ανάγκες των πολιτών και της αγοράς εργασίας. Τα Ανοικτά Πανεπιστήμια, όντας πρότυπο τεχνογνωσίας και διδακτικής ευελιξίας και λειτουργώντας σε ένα πλαίσιο καινοτομίας και νεωτερισμού,

μπορούν να διαδραματίσουν πρωταγωνιστικό ρόλο στα εκπαιδευτικά δρώμενα της εποχής μας που τόσο έχει πληγεί από την πανδημία του κορωνοϊού.

Αναφορές

Blackledge, D., &Hunt, B. (2000). *Κοινωνιολογίατηςεκπαίδευσης* (μτφ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Tait, A. (2008). What Are Open Universities For? *Open Learning: The Journal of Open, Distance and e- Learning*, *23*, 85-93.

Tomson, I. & Χρυσοχόος, I. (2001). Η ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η σημασία της δια βίου μάθησης (Η περίπτωση της UNISA, του NelsonMantela και των πολιτικών κρατουμένων στο RobbenIsland). Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.) *Πρακτικά 1[ου] Πανελλήνιου Συνεδρίου για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση,* 1, 371-381. Πάτρα

Βεργίδης, Δ. (1998). Σύγχρονες οικονομικές εξελίξεις στην Ελλάδα και ανοικτή εκπαίδευση. Στο: Δ. Βεργίδης, Β. Μακράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες,* Τόμος Α’, 95-124. Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.

Κουστουράκης, Γ. (2006). Η προσπάθεια διαμόρφωσης του πλαισίου για την οργάνωση και λειτουργία του Ελληνικού Ανοικτού Πανεπιστημίου: Μια κοινωνιολογική προσέγγιση. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Στοιχεία θεωρίας και πράξης,* 42-77. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.

Κουστουράκης, Γ. & Λιοναράκης, Α. (2006). Ένα μοντέλο αναφοράς της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μέσα από την περίπτωση του Βρετανικού Ανοικτού Πανεπιστημίου: μια ιστορική - κοινωνιολογική προσέγγιση. Στο Σ. Μπουζάκης (Επιμ.) *Πρακτικά 4ου Διεθνούς Συνεδρίου Ιστορίας Εκπαίδευσης, Εργαστήριο Ιστορικού Αρχείου Νεοελληνικής και Διεθνούς Εκπαίδευσης.* Πάτρα.

Λιοναράκης Α. (1999). Εξ αποστάσεως και συμβατική εκπαίδευση: συγκλίνουσες ή αποκλίνουσες δυνάμεις; Διαθέσιμο στο *Παράλληλα Κείμενα* για τη Θεματική Ενότητα «Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση», ΕΚΠ65. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση και διαδικασίες μάθησης. *Απόψεις και Προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, 33-52.

Λιοναράκης, Α. (2005). Ανοικτά Πανεπιστήμια Και Εξ Αποστάσεως Πανεπιστήμια Στην Ευρώπη. Δύο Διαφορετικές Εκπαιδευτικές Θεωρήσεις Σε Αναζήτηση Ταυτότητας. *Συγκριτική και Διεθνής Εκπαιδευτική Επιθεώρηση της Ελληνικής Εταιρείας Συγκριτικής Εκπαίδευσης*, *5*, 91 – 115.

Λιοναράκης, Α. (2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) *Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση – Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης,* 7-41. Αθήνα: Εκδόσεις Προπομπός.

Λιοναράκης, Α. & Λυκουργιώτης, Α. (1998). Ανοικτή και παραδοσιακή εκπαίδευση. Στο: Δ. Βεργίδης, Β. Μακράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες* (Τόμος Α’, σελ. 19-35). Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.

Λυκουριώτης, Α. (1998). Το Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Στο: Δ. Βεργίδης, Β. Μακράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες, 1*, 125-142. Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.

Ματραλής, Χ. (1998). Εκπαίδευση από απόσταση. Στο: Δ. Βεργίδης, Β. Μακράκης & Χ. Ματραλής (Επιμ.), *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες*, *1*, 37-94. Πάτρα: Εκδόσεις ΕΑΠ.

Οι μεταρρυθμίσεις της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης στον Ευρωπαϊκό χώρο

Χιωτέλης Ιωάννης
Διδάκτωρ Φυσικής, Πειραματικό Λύκειο Πανεπιστημίου Πατρών,
johnchiotelis@yahoo.gr

Θεοδωροπούλου Μαρία
Ε.Δ.Ι.Π., ΤΕΠΕΚΕ, Πανεπιστήμιο Πατρών,
mtheodo@upatras.gr

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια οι εξελίξεις στον επιστημονικό και τεχνολογικό τομέα είναι ραγδαίες. Η ραγδαία πρόοδος της επιστήμης, η ενδυνάμωση των ψηφιακών δεξιοτήτων και η υιοθέτηση της τεχνολογίας των αλγορίθμων ανοίγουν νέους ορίζοντες που μοιραία θα οδηγήσουν σε νέα επαγγέλματα ή ειδικότητες (π.χ. data analyst, data scientist, digital-policy analyst, legal drafter κ.α.). Υπό αυτή την έννοια το μέλλον επιφυλάσσει όχι πλέον μια παραδοσιακή αγορά εργασίας, αλλά μια αγορά εργασίας πολυδιάστατη που ακόμα καν δεν έχει μορφοποιηθεί. Στην ίδια κατεύθυνση τα τυπικά προσόντα των εργαζόμενων (πτυχία, μεταπτυχιακά, ξένες γλώσσες, χειρισμός Η/Υ) θα συμπληρώνονται από δεξιότητες (soft and hard skills) που αναφέρονται σε προσωπικά χαρακτηριστικά και ικανότητες (ηγεσία και καθοδήγηση, διαπροσωπική επικοινωνία, εστίαση στα αποτελέσματα, ενθάρρυνση, δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και επαγγελματικής ασφάλειας, διαχείριση κρίσεων και εντάσεων κ.α.). Η πρόσφατη κρίση, παράλληλα ανάδειξε τη σπουδαιότητα των μέτα-δεξιοτήτων (meta-skills), όπως η ανθεκτικότητα (resilience), η προσαρμοστικότητα (adaptability) και η δια βίου μάθηση (lifelong learning). Το στοίχημα της νέας επαγγελματικής εκπαίδευσης, είναι να αναπροσανατολιστεί και να μεταρρυθμιστεί, ώστε να αποβεί πετυχημένη και να οδηγήσει σε επαγγελματική αποκατάσταση τους αποφοίτους της. Στον ευρύτερο ευρωπαϊκό χώρο όλες οι κυβερνήσεις αναπροσανατολίζουν και μεταρρυθμίζουν την επαγγελματική εκπαίδευση. Γίνεται κατανοητό ότι ο αναπροσανατολισμός της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης θα πρέπει να είναι προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης δεξιοτήτων και της επανειδίκευσης. Ας δούμε ποιες αλλαγές έχουν γίνει τα τελευταία χρόνια στην Ευρώπη και ποιες επιβάλλεται να γίνουν στην ελληνική επαγγελματική εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Επαγγελματική εκπαίδευση, αναπροσανατολισμός, μεταρρύθμιση, δεξιότητες, αγορά εργασίας.

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια οι εξελίξεις στον επιστημονικό και τεχνολογικό τομέα είναι ραγδαίες. Στην ταχέως μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας οι προκλήσεις του μέλλοντος γίνονται ακόμη πιο σύνθετες. Οι εργαζόμενοι μεγαλύτερης ηλικίας θα αρχίσουν να αναζητούν νέα επιμορφωτικά προγράμματα (upskilling), ή αναπροσανατολισμού (reskilling) των δεξιοτήτων τους, ενώ οι ρόλοι τους ίσως θα διαφοροποιηθούν σημαντικά προς την κατεύθυνση του συμβούλου (advisor) ή του μέντορα (coach), νεότερων εργαζόμενων. Η ραγδαία πρόοδος της επιστήμης, η ενδυνάμωση των ψηφιακών δεξιοτήτων και η υιοθέτηση της τεχνολογίας των αλγορίθμων ανοίγουν νέους ορίζοντες που μοιραία θα οδηγήσουν σε νέα επαγγέλματα ή ειδικότητες (π.χ. data analyst, data scientist, digital-policy analyst, legal drafter κ.α.). Υπό αυτή την έννοια το μέλλον επιφυλάσσει όχι πλέον μια παραδοσιακή αγορά εργασίας, αλλά μια αγορά εργασίας πολυδιάστατη που ακόμα καν δεν έχει μορφοποιηθεί. Στην ίδια κατεύθυνση τα τυπικά προσόντα των εργαζόμενων (πτυχία, μεταπτυχιακά, ξένες γλώσσες, χειρισμός Η/Υ) θα συμπληρώνονται από δεξιότητες (soft

skills) που αναφέρονται σε προσωπικά χαρακτηριστικά και ικανότητες (ηγεσία και καθοδήγηση, διαπροσωπική επικοινωνία, εστίαση στα αποτελέσματα, ενθάρρυνση, δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και επαγγελματικής ασφάλειας, διαχείριση κρίσεων και εντάσεων κ.α.). Οι θέσεις εργασίας που απαιτούν σωματική εργασία περιορίζονται και τη θέση τους καταλαμβάνουν θέσεις εργασίας που απαιτούν πνευματική εργασία. Οι γνώσεις υψηλού επιπέδου ICT, η επίλυση προβλημάτων, η στρατηγική επίλυσης προβλημάτων, το ομαδικό πνεύμα, η δημιουργικότητα και η ικανότητα προσαρμογής είναι δεξιότητες που ήδη κυριαρχούν στην αγορά εργασίας.

Οι μεταρρυθμίσεις στον Ευρωπαϊκό χώρο.

Εισαγωγή

Οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες προχώρησαν σε επικαιροποιήσεις των αναλυτικών προγραμμάτων στην Επαγγελματική Εκπαίδευση τα τελευταία χρόνια. Ενδεικτικά αναφέρουμε τη Γερμανία που προχώρησε σε δομική μεταρρύθμιση το 2019, τη Φινλανδία το 2018, τη Σλοβακία και τη Βουλγαρία το 2016. Όλες αυτές οι χώρες προχώρησαν σε δομικές, ολιστικές μεταρρυθμίσεις σε όλο το εύρος της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης, ενώ όλες σχεδόν οι ευρωπαϊκές χώρες προχώρησαν σε μικρότερες ή μεγαλύτερες επεμβάσεις και αναπροσαρμογές στο εκπαιδευτικό σύστημα που αφορούσε την Τεχνική – Επαγγελματική Εκπαίδευση (https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/networks/refernet ανακτήθηκε 23/5/2021). Σε όλες τις χώρες υπάρχει η φιλοσοφία το work – based learning δηλαδή της κατάρτισης σε πραγματικές συνθήκες εργασίας, σε εργασιακό χώρο(CEDEFOP ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ, ΙΑΝΟΥΑΡΙΟΣ 2020, ISSN 1831-2462).

Πορτογαλία

Στην Πορτογαλία τα σχολεία (ΕΠΑΛ) μπορούν να σχεδιάσουν τα ίδια τα προγράμματά τους και έτσι παρέχουν τεράστιο εύρος προγραμμάτων, διαφορετικής διάρκειας και κατεύθυνσης. Η συμμετοχή εξωτερικών εταίρων από την αγορά, αλλά και η διασύνδεση με την αγορά εργασίας είναι κορυφαία προτεραιότητα. Παρέχονται επίσης, προγράμματα για ενηλίκους και για ανέργους στην κατεύθυνση της επενειδίκευσης και της κατάρτισης. (Gamboa, V., et. Al., 2020) (European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop). (2014), (Gamboa, V., et., Al. 2014), (Da Cunha, S. V. 1993).

Γερμανία

Στη Γερμανία προχώρησαν σε αναμόρφωση της επαγγελματικής εκπαίδευσης το 2019 αναγνωρίζοντας την ανάγκη εναρμονισμού της εκπαίδευσης με την αύξηση της ψηφιοποίησης στην εργασία και τα τεχνολογικά άλματα. Η δια βίου μάθηση επίσης αποτέλεσε κίνητρο αναπροσανατολισμού του γερμανικού εκπαιδευτικού συστήματος στην επαγγελματική εκπαίδευση. Στο ίδιο πλαίσιο η Γερμανία έχει αναπτύξει στενή συνεργασία με εταιρίες και με κοινωνικούς εταίρους στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της μαθητείας Η συνεργασία αυτή στο γερμανικό σύστημα απογειώνει το work based learning και οδηγεί σε ποσοστά συμμετοχής στη τεχνική εκπαίδευση της τάξης του 50%. Παράλληλα, καλύπτονται 324 διαφορετικές ειδικότητες και συνάπτονται συμβόλαια μεταξύ μαθητευόμενων και εταιριών που ενίοτε διασφαλίζουν μελλοντική επαγγελματική αποκατάσταση, αφού συνεχίζεται η συνεργασία εταιρίας μαθητευόμενου, διασφαλίζοντας ομαλή μετάβαση από το σχολικό περιβάλλον στην αγορά εργασίας, αλλά και καταπολέμηση της νεανικής ανεργίας. (Kuwan, H., et. Al., 2000), (Hanushek, E. A., et. Al., 2017), (Langthaler, M. 2015), (Deissinger, T. 2015).

Κροατία

Στην Κροατία το ποσοστό των μαθητών που φοιτούν στη δημόσια, επαγγελματική εκπαίδευση αγγίζει το 70%. Υπάρχουν τριετή, τεταρτοετή και πενταετή προγράμματα σπουδών (π.χ. για νοσηλευτές). Η Κροατική κυβέρνηση σχεδιάζει αναμόρφωση της δομής και των προγραμμάτων σπουδών της επαγγελματικής εκπαίδευσης με στόχο την αναπροσαρμογή στην ανάγκες της αγοράς εργασίας, του work based learning, τις

σύγχρονες τεχνικές διδασκαλία και ενίσχυση του ρόλου των παρόχων επαγγελματικής κατάρτισης ιδιωτικών και δημοσίων (εταιρίες – ινστιτούτα) (Zilic, I., 2018), (Kalauz, S., et. Al., 2008), (Matković, T., at. Al., 2013), (Žilić, I. 2016), (Buković, N., & Matković, T. 2018), (Eichhorst, W., et. Al., 2012).

Φινλανδία

Στη Φινλανδία το 90% των Φινλανδών πιστεύει ότι η εκπαίδευση και άρα και η επαγγελματική εκπαίδευση είναι πολύ υψηλού επιπέδου. Οι πιο δημοφιλείς κατευθύνσεις είναι οι νέες τεχνολογίες, οι επικοινωνίες και μεταφορές, οι κοινωνικές υπηρεσίες, η υγεία και ο αθλητισμός. Για να πετύχουν τη διεθνοποίηση είναι υποχρεωτική η εκμάθηση δυο ξένων γλωσσών σε όσους φοιτούν στην επαγγελματική εκπαίδευση. Αξίζει να σημειωθεί ότι το υψηλό επίπεδο διδασκαλίας αποδίδεται στην αυστηρή επιλογή και αξιολόγηση του εκπαιδευτικού προσωπικού. Ο μαθητευόμενος αξιολογείται και ανάλογα με το αποτέλεσμα της αξιολόγησης αναπροσαρμόζεται και προσωποποιείτε η εκπαίδευσή του, ώστε να καλυφθούν τα κενά. Με την αναμόρφωση του 2018, εισήχθη για πρώτη φορά η ανταποδοτική χρηματοδότηση. (Meriläinen, R., Isacsson, A., & Olson, S. J. 2019, October), (Laukia, J. 2013), (Aho, E., et. Al., 2006), (Haltia, N., et. Al., 2021), (Kansanen, P. 2003), (Rintala, H., & Nokelainen, P. 2020), (Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. 2011), (Virolainen, M., & Stenström, M. L. 2014), (Syysnummi, P., & Laihonen, H. 2014).

Ρουμανία

Στη Ρουμανία, η συμμετοχή στην επαγγελματική εκπαίδευση αγγίζει το 56%. Είναι διαθέσιμη σε διαφορετικά επίπεδα εκπαίδευσης και τα τελευταία χρόνια υποστηρίζεται πολύ το work based learning σε συνεργασία με εργοδότες και την αγορά εργασίας. Τα τελευταία χρόνια γίνονται συνεχείς παρεμβάσεις και ανακατευθύνσεις των προγραμμάτων σπουδών, ώστε να ευθυγραμμίζονται με τις ανάγκες της αγοράς εργασίας, αλλά και με τις ιδιαίτερες κλίσεις των μαθητευόμενων. (Moldovan, L., 2012), Pantea, M. C. (2020), (Maer, M. M. M., et. Al., 2018), Marga, A. (2002), Turhan, M., & Demirli, C. (2010), Organisation for Economic Co-operation and Development. (2000).

Αυστρία

Στην Αυστρία, το 70% των πολιτών έχει θετική γνώμη για την επαγγελματική εκπαίδευση και αντίστοιχα το 70% των μαθητών ακολουθεί τη συγκεκριμένη κατεύθυνση. Καλύπτεται μεγάλη γκάμα ειδικοτήτων που οδηγούν ακόμα και σε καριέρες υψηλού επιπέδου, με περίπου το 1/3 των αποφοίτων να καταλαμβάνουν θέσεις διευθυντικών στελεχών. Υπάρχει στενή συνεργασία εταίρων-Υπουργείου Παιδείας και Υπουργείου Οικονομικών. Στα projects με τις εταιρίες συμμετέχουν καθηγητές με εργασιακή εμπειρία και η μαθητεία αφορά τόσο ανηλίκους, όσο και ενηλίκους. Έχουν τονιστεί έντονα οι δεσμοί με την αγορά εργασίας και η επαγγελματική εκπαίδευση εξακτινώνεται σε περισσότερα από 200 επαγγέλματα. (Trampusch, C., 2009), (Trampusch, C. 2010), (Graf, L. (2016), (Graf, L. 2013), (Solga, H., et. Al., 2014), (Bliem, W., et. Al., 2016), (Bauer, W., & Gessler, M. 2016), (Nikolai, R., & Ebner, C. 2012).

Βουλγαρία

Στη Βουλγαρία το 53% ακολουθεί την επαγγελματική εκπαίδευση. Τα 2/3 των αποφοίτων θα εργαστούν στον τομέα της παροχής υπηρεσιών και το 1/5 στη Βιομηχανία. Μια καινοτομία που εφαρμόζεται στο βουλγάρικο εκπαιδευτικό σύστημα είναι ότι συγκροτούνται επαγγελματικές τάξεις εντός άλλου τύπου σχολείων, όπως των Γενικών Λυκείων. Στις τάξεις αυτές υλοποιείται μικτό μοντέλο κατάρτισης με διδασκαλία θεωρίας στο σχολείο και πρακτική άσκηση σε εργασιακό περιβάλλον. Η Βουλγαρία προχώρησε σε μεταρρύθμιση της επαγγελματικής εκπαίδευσης το 2016. Συγκεκριμένα δίνονται πολλαπλές δυνατότητες για εξ αποστάσεως διδασκαλία, part time, self-learning, προσαρμοσμένη διδασκαλία σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή χαμηλές επιδόσεις (Heiniger, M., & Imdorf, C. 2018), (Ilieva-Trichkova, P., et. Al., 2015), (Paunova-Hubenova, E., & Trichkova-Kashamova, E. 2020, June), (Deaconu, A., & Mocanu, E. M. 2016), (Ilieva, M., &

Terzieva, S. 2000), (Bergseng, B. 2019), (Dimitrova, E. 2007), (Yanakieva, Z. 2017), (Damianova-Ivanova, A. 1995). Πορίσματα από την εκτεταμένη μελέτη στα εκπαιδευτικά συστήματα της Ανατολικής Ευρώπης και επομένως της Βουλγαρίας μπορείτε να διαβάσετε στο Χιωτέλης Ι., Θεοδωροπούλου Μ., (2020).

Εσθονία

Στην Εσθονία η επαγγελματική εκπαίδευση κατέχει σημαντική θέση κυρίως προς την κατεύθυνση απόκτησης δεξιοτήτων που σχετίζονται με την αγορά εργασίας. Όσοι μαθητευόμενοι επιθυμούν να αποκτήσουν σύγχρονες δεξιότητες που σχετίζονται με την αγορά εργασίας, επιλέγουν την επαγγελματική εκπαίδευση. Τα τελευταία χρόνια σχεδιάζεται η κρατική ενίσχυση της επαγγελματικής εκπαίδευσης και της μαθητείας, ώστε να ανοίξουν νέες θέσεις μαθητείας σε εταιρίες και χώρους εργασίας, καθώς η μαθητεία μόλις αγγίζει ένα ποσοστό της τάξης του 5%. Περιζήτητες είναι οι ειδικότητες του software developer καθώς η Εσθονία έχει μπει δυναμικά στην τέταρτη βιομηχανική επανάσταση και βήμα-βήμα κατακτάει αξιοσημείωτους στόχους στην τεχνολογία της πληροφορικής. Σημαντικό σημείο της εσθονικής επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι η σημασία που δίνεται στη γλωσσομάθεια, ενώ οι κύκλοι σπουδών παρέχονται και στα ρωσικά, ώστε να προσελκύουν μαθητευόμενους από τη γειτονική Ρωσία. (Rekkor, S., et. Al., 2013), (Musset, P., et.al., 2019), (Loogma, K., et. Al., 2019), (Eamets, R., & Humal, K. 2015), (Sirk, M., Liivik, R., & Loogma, K. 2016), (Aavik, K., & Ümarik, M. 2020), (Buchen, C. 2007), (Kattel, R., & Kalvet, T. 2006).

Μάλτα

Στη Μάλτα επίσης υπάρχει προσανατολισμός των ειδικοτήτων της επαγγελματικής εκπαίδευσης προς την αγορά εργασίας. Οι εργοδότες στη Μάλτα αναζητούν υπαλλήλους που θα απασχοληθούν στον τουρισμό και σε αναδυόμενους τομείς, όπως: i-gaming, ICT service, Health Care και Aircraft Maintenance. Οι κύριες κατευθύνσεις της επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι: η αγροτική παραγωγή, τα ξενοδοχειακά, οι ΤΠΕ, η υγεία και κοινωνική εργασία και η μηχανική. Η παρεχόμενη μαθητεία είναι αμειβόμενη και μπορεί μετά από επαρκή επαγγελματική εμπειρία να οδηγήσει σε VET Bachelor ή και σε VET Master. (Sultana, R. G. 1992), (Said, A. 2018), (Sultana, R. G. 2017), (Gatt, S., & Faurschou, K. 2016), Sultana, R. G. (1995), (Navarro, C., & Pulé, S. 2015), (Davies, L., et. Al., 1993), (Sultana, R. G. 1995), (Tessaring, M., & Wannan, J. 2004).

Σλοβακία

Στη Σλοβακία η κυβέρνηση προχώρησε σε μεταρρύθμιση το 2015-2016 στην επαγγελματική εκπαίδευση. Σε απόλυτη συνεργασία με την αγορά εργασίας και τις εταιρίες καταρτίστηκε πλαίσιο δεξιοτήτων. Η κίνηση αυτή συνδυάστηκε με το μοντέλο που αποκαλείται Dual VET. To Dual VET, υποστηρίζει σχολικό (school) και work based learning VET, όπως και σε άλλες ευρωπαϊκές χώρες, αλλά η καινοτομία του σχετίζεται με τον εκ των προτέρων σχεδιασμό του πλάνου μάθησης που είναι εξατομικευμένο σε κάθε μαθητή με στόχο να του παράσχει τις απαραίτητες δεξιότητες. Στο σχεδιασμό της επόμενης δεκαετίας προβλέπονται δράσεις life-long learning, more Dual VET και εντονότερης συσχέτισης της εκπαίδευσης με την αγορά εργασίας και την πρακτική άσκηση (Kleinová, K., et. Al., 2011, October), (Hrmo, R., 2016), (Hrmo, R., et. Al., 2015, September), (Pokrivčáková, S. 2013), (Vantuch, J., & Jelínková, D. 2007), (Bendíková, E. 2016), (Tuček, D., et. Al., 2020, November), (PodaÅ, M. 2013), (Tej, J., & Taha, V. A. 2011), (Hrmo, R., et. Al., 2013, September)

Ολλανδία

Στην Ολλανδία την προ-επαγγελματική εκπαίδευση μπορούν να την ακολουθήσουν μαθητές 12 ετών και άνω. Οι πιστοποιήσεις που παρέχονται είναι πολλών επιπέδων. Υπάρχει Εισαγωγική που αφορά μη αποφοίτους δευτεροβάθμιας, Βασική, που αφορά ειδικότητες όπως συγκολλητές, κομμωτές κτλ., Επαγγελματική που αφορά επαγγελματικές κατευθύνσεις όπως ηλεκτρολόγους, μηχανικούς κτλ και τέλος τα Middle Management Programmes που παρέχονται από Πανεπιστήμια. Οι τέσσερις βασικοί τομείς της ολλανδικής

επαγγελματικής εκπαίδευσης είναι η «Πράσινη» Ανάπτυξη (green agricultural), η Τεχνολογία, τα Οικονομικά και η Υγεία και Ευεξία. Οι μαθητές παρακολουθούν το σχολικό πρόγραμμα τις τέσσερις από τις πέντε ημέρες, ενώ την πέμπτη ημέρα ασκούνται σε πραγματικές συνθήκες εργασίας σε επιλεγμένο εργασιακό περιβάλλον. (de Bruijn, E. 2012), (Tillema, H. H., et. Al., 2000), (Sturing, L., et. Al., 2011), (Mason, G., et. Al., 1992), (Kuijpers, M., & Meijers, F. 2012), (Geurts, J., & Meijers, F. 2009), (de Bruijn, et. Al., 2017), (Hofman, W. A., & Hofman, R. H. 2011), Casey, P. (2013), (Rözer, J., & van de Werfhorst, H. G. 2020).

Λουξεμβούργο

Για το Λουξεμβούργο η CEDEFOP προβλέπει έως το 2030 θέσεις εργασίας με δεξιότητες ΤΠΕ και οικονομικών, αλλά με High VET Qualification (υψηλού βαθμού πιστοποίηση), ενώ προβλέπει μείωση θέσεων χειριστών ηλεκτρολογικών και μηχανολογικών εγκαταστάσεων. Το Λουξεμβούργο ακολουθεί το ίδιο μοντέλο επαγγελματικής εκπαίδευσης με την Ολλανδία. Με αυτή την πιστοποίηση οι απόφοιτοι μπορούν να εργαστούν ως βοηθοί ηλεκτρολόγων, βοηθοί σε συνεργεία αυτοκινήτων κτλ. Με τουλάχιστον 12 βδομάδες πρακτικής άσκησης, μπορούν να αποκτήσουν επαγγελματικό δίπλωμα π.χ. 3-D Designer. (Samokhval, O. 2018), (Pilz, M. 2016), (Mulder, M., et. Al., 2007), (Spineux, A. 1986), (Ozer, M., & Perc, M. 2020), (Hanushek, E. A., et. Al., 2011), (Saunders, R. 2012), (Eichhorst, W., et. Al., 2012), (Pilz, M., et. Al., 2018).

Λετονία

Στη Λετονία η επαγγελματική εκπαίδευση ξεκινάει στα 15 έτη και ακολουθεί επίσης το μικτό μοντέλο σχολικής εκπαίδευσης και πρακτικής άσκησης σε εργασιακό περιβάλλον. Η επαγγελματική εκπαίδευση είναι διάρκειας ενός ή δύο ετών. Οι πιο δημοφιλείς κλάδοι είναι το engineering, το manufacturing και το construction. Η CEDEFOP επίσης, προβλέπει ότι το 1/3 των θέσεων εργασίας την επόμενη δεκαετία στη Λετονία θα απαιτεί High VET Qualification, δηλαδή υψηλού επιπέδου εξειδίκευση και θα παρατηρηθεί μεγάλη ζήτηση σε προγραμματιστές, ειδικούς των ΤΠΕ και εργοδηγούς πάσης φύσεως (Lice, A., & Sloka, B. 2019, May), (Lanka, A., & Mūrnieks, E. 2006), (Lavendels, J., et. Al., 2012), (Līce, A. 2018), (Kiris, K. 2019), (González, M. J. F., et. Al., 2019), (Andersone, R., & Černova, E. 2007), (Woolfson, C. 2008), (Kangro, A., & James, D. 2008).

Ιταλία

Στην Ιταλία η επαγγελματική εκπαίδευση ξεκινάει στα 14 έτη με τη φοίτηση σε τεχνικά επαγγελματικά σχολεία. Η φοίτηση είναι 5ετής και οδηγεί σε πτυχίο επαγγελματία. Η φοίτηση είναι ισχυρά work based σε πιστοποιημένα εργασιακά περιβάλλοντα workplaces και σε αντίστοιχα πιστοποιημένα VET Institutes. Τα τελευταία χρόνια η Ιταλία έχει προχωρήσει σε ευρεία μεταρρύθμιση στην επαγγελματική της εκπαίδευση ενισχύοντας έντονα τη συνεργασία με εταιρίες και την παροχή αμειβόμενης μαθητείας που χαιρετίζεται ως σημαντικότατη στρατηγική για την ανάπτυξη της χώρας (Hofmeister, C., & Pilz, M. 2020), (Meijer, K. 1991), (Morselli, D. 2016), (Bertola, G., & Checchi, D. 2004), (Richini, P. 2002), (Victoria, K. 2020), (Shavit, Y., & Müller, W. 2000), (Brunello, G., et. Al., 2000), (D'Alessio, S. 2012), (Cainarca, G. C., & Sgobbi, F. 2012), (Serafini, M. 2018).

Συμπεράσματα

Από όλα τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό ότι οι αλλαγές είναι παρούσες, ειδικά στην επαγγελματική εκπαίδευση. Η CEDEFOP προβλέπει μέχρι το 2030, περισσότερες από 150.000.000 νέες θέσεις εργασίας με τους κλάδους της διοίκησης επιχειρήσεων, πωλήσεων και βοηθών κάθε είδους να είναι οι κλάδοι με τη μεγαλύτερη ζήτηση. Ωστόσο, αξιοσημείωτο και άκρως ενδιαφέρον είναι ότι 4 στις 5 νέες θέσεις εργασίας θα έχουν σχέση με επαγγέλματα υψηλής εξειδίκευσης. Υψηλή εξειδίκευση σημάνει τεχνολογία, ισχυρή κριτική σκέψη, λογική και αναλυτική σκέψη. (CEDEFOP ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ | ΙΟΥΝΙΟΣ 2018 | ISSN 1831-2462).

Ήδη από το 2017 οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες είχαν προσαρμόσει ή ξεκινούσαν να προσαρμόζουν τις πολιτικές τους προς την κατεύθυνση της ανάπτυξης δεξιοτήτων.

Πολλές χώρες προτίμησαν να κάνουν παρεμβάσεις στα προγράμματα σπουδών της επαγγελματικής εκπαίδευσης, στη χρηματοδότηση θέσεων σπουδαστών, στις πολιτικές στην αγορά εργασίας και στην ανάπτυξη επαγγελματικών προτύπων (CEDEFOP ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ | ΟΚΤΩΒΡΙΟΣ 2017 | ISSN 1831-2462)

Από τις επαγγελματικές θέσεις των οποίων η ζήτηση θα κορυφωθεί τα απόμενα χρόνια καταλαβαίνουμε ότι οι δεξιότητες στις οποίες έχουμε αναφερθεί θα κυριαρχήσουν. Μεσοπρόθεσμη αύξηση, θα παρατηρηθεί στους ακόλουθους τομείς: τεχνικοί, υπάλληλοι γραφείου, εργαζόμενοι σε υπηρεσίες, πωλητές, χειριστές και συναρμολογητές εγκαταστάσεων και μηχανημάτων, εξειδικευμένοι εργαζόμενοι σε γεωργία και αλιεία (CEDEFOP ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ | ΜΑΡΤΙΟΣ 2012 | ISSN 1831-2462). Βλέπουμε μια διττή φύση απαιτούμενων προσόντων: δεξιότητες, αλλά και εξειδικευμένη επιστημονική γνώση. Τέλος, από τον πίνακα σεναρίων πρόβλεψης για την εργασία στο μεσοπρόθεσμο και μακροπρόθεσμο μέλλον, φαίνεται ότι μια ανακατεύθυνση της διδακτικής μεθοδολογίας είναι απόλυτα επιβεβλημένη ώστε να προετοιμάσουμε ευέλικτους, προσαρμόσιμους, δημιουργικούς και επιδέξιους επαγγελματίες και εργαζόμενους για την αγορά εργασίας του αύριο (CEDEFOP ΕΝΗΜΕΡΩΤΙΚΟ ΣΗΜΕΙΩΜΑ | ΦΕΒΡΟΥΑΡΙΟΣ 2011 | ISSN 1831-2462)

Αναφορές

Aavik, K., & Ümarik, M. (2020). The ‘exceptional male teacher’ and the ‘vulnerable male student’: constructions of men and masculinities in vocational education and training in Estonia. Journal of Vocational Education & Training, 72(1), 115-135.

Aho, E., Pitkanen, K., & Sahlberg, P. (2006). Policy Development and Reform Principles of Basic and Secondary Education in Finland Since 1968. Education Working Paper Series. Number 2. Human Development Network Education.

Andersone, R., & Černova, E. (2007). Latvia. In The Education Systems of Europe (pp. 418-437). Springer, Dordrecht.

Bauer, W., & Gessler, M. (2016). Dual vocational education and training Systems in Europe: lessons learned from Austria, Germany and Switzerland. Vocational Education and Training in Sub-Saharan Africa, 48.

Bendíková, E. (2016). Curricular transformation of education in the field of physical and sport education in Slovakia. European Journal of Contemporary Education, 18(4), 410-417.

Bergseng, B. (2019). Funding of vocational education and training in Bulgaria.

Bertola, G., & Checchi, D. (2004). Sorting and private education in Italy. In Education, training and labour market outcomes in Europe (pp. 69-108). Palgrave Macmillan, London.

Bliem, W., Petanovitsch, A., & Schmid, K. (2016). Dual vocational education and training in Austria, Germany, Liechtenstein and Switzerland. Vienna: DC_dVET.

Brunello, G., Comi, S., & Lucifora, C. (2000). The returns to education in Italy: a new look at the evidence. Available at SSRN 224239.

Buchen, C. (2007). Estonia and Slovenia as antipodes. In Varieties of capitalism in post-communist countries (pp. 65-89). Palgrave Macmillan, London.

Buković, N., & Matković, T. (2018). Cedefop opinion survey on vocational education and training in Europe: Croatia. Cedefop opinion survey on vocational education and training in Europe: Croatia.

Cainarca, G. C., & Sgobbi, F. (2012). The return to education and skills in Italy. International Journal of Manpower.

Casey, P. (2013). The vocational education and training system in the Netherlands. London: UK Commission for Employment and Skills.

D’Alessio, S. (2012). Inclusive education in Italy (Vol. 10). Springer Science & Business Media.

Da Cunha, S. V. (1993). Educational reforms in Portugal: helping to raise the profile of VET. European journal of education, 215-227.

Damianova-Ivanova, A. (1995). Secondary education in Bulgaria. Council of Europe.

Davies, L., Hoyle, E., & Martin, C. J. (1993). Education and National Development: Historical and Critical Perspectives on Vocational Schooling in Malta.

de Bruijn, E. (2012). Teaching in innovative vocational education in the Netherlands. Teachers and Teaching, 18(6), 637-653.

de Bruijn, E., Billett, S., & Onstenk, J. (2017). Vocational education in the Netherlands. In Enhancing teaching and learning in the Dutch vocational education system (pp. 3-36). Springer, Cham.

Deaconu, A., & Mocanu, E. M. (2016). A comparative study regarding the vocational education and training in tourism in Romania, Bulgaria and Turkey. Euromentor Journal, 7(2), 75.

Deissinger, T. (2015). The German dual vocational education and training system as 'good practice'? Local Economy, 30(5), 557-567.

Dimitrova, E. (2007). Challenges and Perspectives of the Adult Vocational Training System in Bulgaria. European journal of vocational training, 41(2), 29-42.

Eamets, R., & Humal, K. (2015). Policy performance and evaluation: Estonia. STYLE Working Paper WP3. 3 Performance Estonia.

Eichhorst, W., Rodríguez-Planas, N., Schmidl, R., & Zimmermann, K. F. (2012). A roadmap to vocational education and training systems around the world.

Eichhorst, W., Rodríguez-Planas, N., Schmidl, R., & Zimmermann, K. F. (2012). A roadmap to vocational education and training systems around the world.

European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop). (2014). Spotlight on VET: Portugal. Cedefop, Thessaloniki, Greece.

Gamboa, V., Paixão, M. P., & de Jesus, S. N. (2014). Vocational profiles and internship quality among Portuguese VET students. International Journal for Educational and Vocational Guidance, 14(2), 221-244.

Gamboa, V., Paixão, M. P., Da Silva, J. T., & Taveira, M. D. C. (2020). Career Goals and Internship Quality among VET Students. Journal of Career Development, 0894845320902269.

Gatt, S., & Faurschou, K. (2016). Implementing the European quality assurance in vocational education and training (EQAVET) at national level: some insights from the PEN Leonardo project. International journal for research in vocational education and training, 3(1), 29-45.

Geurts, J., & Meijers, F. (2009). Vocational education in The Netherlands: In search of a new identity. In International Handbook of Education for the Changing World of Work (pp. 483-497). Springer, Dordrecht.

González, M. J. F., Pīgozne, T., Surikova, S., & Vasečko, Ļ. (2019). Students' and staff perceptions of vocational education institution heads' virtues. Quality Assurance in Education.

Graf, L. (2013). The hybridization of vocational training and higher education in Austria, Germany, and Switzerland (p. 302). Verlag Barbara Budrich.

Graf, L. (2016). The rise of work-based academic education in Austria, Germany and Switzerland. Journal of Vocational Education & Training, 68(1), 1-16.

Haltia, N., Isopahkala-Bouret, U., & Jauhiainen, A. (2021). The vocational route to higher education in Finland: Students' backgrounds, choices and study experiences. European educational research journal, 1474904121996265.

Hanushek, E. A., Schwerdt, G., Woessmann, L., & Zhang, L. (2017). General education, vocational education, and labor-market outcomes over the lifecycle. Journal of human resources, 52(1), 48-87.

Hanushek, E. A., Woessmann, L., & Zhang, L. (2011). General education, vocational education, and labor-market outcomes over the life-cycle (No. w17504). National Bureau of Economic Research.

Heiniger, M., & Imdorf, C. (2018). The role of vocational education in the transmission of gender segregation from education to employment: Switzerland and Bulgaria compared. Journal for labour market research, 52(1), 1-21.

Hofman, W. A., & Hofman, R. H. (2011). Smart management in effective schools: Effective management configurations in general and vocational education in the Netherlands. Educational Administration Quarterly, 47(4), 620-645.

Hofmeister, C., & Pilz, M. (2020). Using E-Learning to Deliver In-Service Teacher Training in the Vocational Education Sector: Perception and Acceptance in Poland, Italy and Germany. Education Sciences, 10(7), 182.

Hrmo, R., KriStofiaková, L., & Miština, J. (2015, September). Building a quality system of technical and vocational education in Slovakia towards a European labour market. In 2015 International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL) (pp. 237-243). IEEE.

Hrmo, R., Krištofiaková, L., & Petnuchová, J. (2013, September). Factors affecting the quality of secondary vocational schools in Slovakia. In 2013 International Conference on Interactive Collaborative Learning (ICL) (pp. 273-277). IEEE.

Hrmo, R., Miština, J., & Krištofiaková, L. (2016). Improving the quality of technical and vocational education in Slovakia for European labour market needs. International Journal of Engineering Pedagogy (iJEP), 6(2), 14-22.

https://www.cedefop.europa.eu/en/events-and-projects/networks/refernet

Ilieva, M., & Terzieva, S. (2000). The New State Policy for Teacher Education and Training in Bulgaria: An overview of provision for vocational education. European journal of teacher education, 23(3), 299-306.

Ilieva-Trichkova, P., Stoilova, R., & Boyadjieva, P. (2015). Regional gender differences in vocational education in Bulgaria. In Gender segregation in vocational education. Emerald Group Publishing Limited.

Kalauz, S., Orlić-Šumić, M., & Šimunec, D. (2008). Nurses in Croatia: Past, Present, and Future. Croatian medical journal, 49(3), 298.

Kangro, A., & James, D. (2008). Rapid Reform and Unfinished Business: the development of education in independent Latvia 1991–2007. European Journal of Education, 43(4), 547-561.

Kansanen, P. (2003). Teacher education in Finland: Current models and new developments. Institutional approaches to teacher education within higher education in Europe: Current models and new developments, 85-108.

Kattel, R., & Kalvet, T. (2006). Knowledge-based Economy and ICT-related education in Estonia: Overview of the current situation and challenges for the educational system.

Kiris, K. (2019). Excellence centers of education in Latvia. In 77th Scientific Conference of University of Latvia (p. 43).

Kleinová, K., Feciľak, P., Jakab, F., & Szalay, Z. (2011, October). Transforming vocational education in slovakia. In 2011 9th International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications (ICETA) (pp. 199-204). IEEE.

Kuijpers, M., & Meijers, F. (2012). Learning for now or later? Career competencies among students in higher vocational education in the Netherlands. Studies in Higher Education, 37(4), 449-467.

Kuwan, H., Gnahs, D., Seidel, S., & Bundesministerium fur Bildung und Forschung (BMBF). (2000). Berichtssystem Weiterbildung VII: Integrierter Gesamtbericht zur Weiterbildungssituation in Deutschland= Continuing vocational training reporting system VII: integrated comprehensive report on the state of vocational training in Germany. Bundesministerium fur Bildung, Wissenschaft, Forschung und Technologie, Bonn, Germany.

Langthaler, M. (2015). The transfer of the Austrian dual system of vocational education to transition and developing countries: An analysis from a developmental perspective (No. 53). ÖFSE Working Paper.

Lanka, A., & Mūrnieks, E. (2006). Vocational education and training in Latvia: the problems and solutions. In The Transformation of Vocational Education and Training (VET) in the Baltic States-Survey of Reforms and Developments (pp. 47-68). Springer, Dordrecht.

Laukia, J. (2013). Education of skilled workers and citizens–vocational education in Finland. PRACTICAL SKILLS, EDUCATION AND DEVELOPMENT, 8.

Lavendels, J., Sitikovs, V., & Uhanova, M. (2012). Influence of socio-demographic characteristics to attractiveness and success of initial vocational education and training in Latvia. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 55, 756-765.

Līce, A. (2018). Learning by Working: Examining Examples of Good Practice in Organizing Work Placements in Vocational Education. In Learning Strategies and Constructionism in Modern Education Settings (pp. 250-267). IGI Global.

Lice, A., & Sloka, B. (2019, May). Performance of vocational education in Latvia in developing employability of graduates. In SOCIETY. INTEGRATION. EDUCATION. Proceedings of the International Scientific Conference (Vol. 5, pp. 222-232).

Loogma, K., Ümarik, M., Sirk, M., & Liivik, R. (2019). How history matters: The emergence and persistence of structural conflict between academic and vocational education: The case of post-Soviet Estonia. Journal of Educational Change, 20(1), 105-135.

Maer, M. M. M., Mocanu, C., & Zamfir, A. M. (2018). Educational paths in Romania: choosing general or vocational education. HOLISTICA–Journal of Business and Public Administration, 9(2), 127-136.

Marga, A. (2002). Reform of Education in Romania in the 1990s: A Retrospective. Higher Education in Europe, 27(1-2), 123-135.

Mason, G., Prais, S. J., & Van Ark, B. (1992). Vocational education and productivity in the Netherlands and Britain. National Institute Economic Review, 140(1), 45-63.

Matković, T., Lukić, N., Buković, N., & Doolan, K. (2013). Croatia: destination uncertain?: trends, perspectives and challenges in strengthening vocational education for social inclusion and social cohesion.

Meijer, K. (1991). Reforms in vocational education and training in Italy, Spain and Portugal: similar objectives, different strategies. European journal of education, 26(1), 13-27.

Meriläinen, R., Isacsson, A., & Olson, S. J. (2019, October). Secondary vocational education in Finland. In Workforce Education Forum (WEF) (Vol. 39, No. 1, pp. 43-51). Workforce Education Forum (WEF).

Moldovan, L. (2012). Innovative models for vocational education and training in Romania. Procedia-Social and Behavioral Sciences, 46, 5425-5429.

Morselli, D. (2016). Enterprise Education in Vocational Education: A Comparative Study Between Italy and Australia. Springer.

Mulder, M., Weigel, T., & Collins, K. (2007). The concept of competence in the development of vocational education and training in selected EU member states: a critical analysis. Journal of Vocational Education & Training, 59(1), 67-88.

Musset, P., Field, S., Mann, A., & Bergseng, B. (2019). Vocational education and training in Estonia. OECD Publishing.

Navarro, C., & Pulé, S. (2015). Visions for technology education in Malta, Brief history and current issues. M. Chatoney, Plurality and Complementarity of approaches in Design and Technology Education, 302-312.

Niemi, H., & Jakku-Sihvonen, R. (2011). Teacher education in Finland. European dimensions of teacher education: Similarities and differences, 33-51.

Nikolai, R., & Ebner, C. (2012). The link between vocational training and higher education in Switzerland, Austria, and Germany. The political economy of collective skill formation, 234-258.

Organisation for Economic Co-operation and Development. (2000). Reviews of national policies for education: Romania. OECD.

Ozer, M., & Perc, M. (2020). Dreams and realities of school tracking and vocational education. Palgrave Communications, 6(1), 1-7.

Pantea, M. C. (2020). Perceived reasons for pursuing vocational education and training among young people in Romania. Journal of Vocational Education & Training, 72(1), 136-156.

Paunova-Hubenova, E., & Trichkova-Kashamova, E. (2020, June). Applying technologies in vocational education in Bulgaria. In IOP Conference Series: Materials Science and Engineering (Vol. 878, No. 1, p. 012033). IOP Publishing.

Pilz, M. (2016). Typologies in comparative vocational education: Existing models and a new approach. Vocations and Learning, 9(3), 295-314.

Pilz, M., Li, J., Canning, R., & Minty, S. (2018). Modularisation approaches in Initial Vocational Education: evidence for policy convergence in Europe?. Journal of Vocational Education & Training, 70(1), 1-26.

PodaÅ, M. (2013). Introduction of a Quality Management System for Vocational Education and Training in Slovakia.

Pokrivčáková, S. (2013). Bilingual education in Slovakia: A case study. Journal of Arts and Humanities, 2(5), 10-19.

Rekkor, S., Ümarik, M., & Loogma, K. (2013). Adoption of national curricula by vocational teachers in Estonia. Journal of Vocational Education & Training, 65(4), 489-506.

Richini, P. (2002). Lifelong Learning in Italy: The Extent to Which Vocational Education and Training Policy Is Nurturing Lifelong Learning in Italy. CEDEFOP Panorama Series. CEDEFOP, PO Box 22427, Thessaloniki, GR-55102 Greece.

Rintala, H., & Nokelainen, P. (2020). Standing and attractiveness of vocational education and training in Finland: focus on learning environments. Journal of Vocational Education & Training, 72(2), 250-269.

Rözer, J., & van de Werfhorst, H. G. (2020). Three worlds of vocational education: Specialized and general craftsmanship in France, Germany, and The Netherlands. European Sociological Review, 36(5), 780-797.

Said, A. (2018). Vocational teaching-learning through the eyes of undergraduate vocational students in Malta: A qualitative exploratory study. International Journal for Research in Vocational Education and Training (IJRVET), 5(1), 42-63.

Samokhval, O. (2018). The trends of current vocational education and training reforms in luxembourg: review and analysis. Eureka: social and humanities, (2), 59-67.

Saunders, R. (2012). Assessment of professional development for teachers in the vocational education and training sector: An examination of the concerns based adoption model. Australian journal of education, 56(2), 182-204.

Serafini, M. (2018). The professional development of VET teachers in Italy: participation, needs and barriers. Statistical quantifications and benchmarking in an international perspective. Empirical Research in Vocational Education and Training, 10(1), 1-42.

Shavit, Y., & Müller, W. (2000). Vocational secondary education, tracking, and social stratification. In Handbook of the sociology of education (pp. 437-452). Springer, Boston, MA.

Sirk, M., Liivik, R., & Loogma, K. (2016). Changes in the professionality of vocational teachers as viewed through the experiences of long-serving vocational teachers in Estonia. Empirical Research in Vocational Education and Training, 8(1), 1-26.

Solga, H., Protsch, P., Ebner, C., & Brzinsky-Fay, C. (2014). The German vocational education and training system: Its institutional configuration, strengths, and challenges (No. SP I 2014-502). WZB Discussion Paper.

Spineux, A. (1986). Vocational Training of Young Migrants in Luxembourg. UNIPUB, 4661-F Assembly Drive, Lanham, MD 20706-4391 (Catalogue No. HX-45-85-042-EN-C, $4.00).

Sturing, L., Biemans, H. J., Mulder, M., & De Bruijn, E. (2011). The nature of study programmes in vocational education: evaluation of the model for comprehensive

competence-based vocational education in the Netherlands. Vocations and Learning, 4(3), 191-210.

Sultana, R. G. (1992). Educational and national development: Historical and critical perspectives on vocational schooling in Malta. Minerva Publications.

Sultana, R. G. (1995). Education and social transition: vocationalism, ideology and the problems of development. International review of education, 41(3), 199-221.

Sultana, R. G. (1995). Vocational secondary schools in Malta: quality of education and the reproduction of inequality. The vocational aspect of education, 47(1), 51-67.

Sultana, R. G. (2017). Technical and vocational education in 19th century Malta.

Syysnummi, P., & Laihonen, H. (2014). Top management's perception of knowledge management in a vocational education and training organization in Finland. International Journal of Educational Management.

Tej, J., & Taha, V. A. (2011). Analytical insight into problems of vocational education in the Slovak republic. Problems of education in the 21st century, 34, 162.

Tessaring, M., & Wannan, J. (2004). Vocational education and training: Key to the future. Thessaloniki: CEDEFOP.

Tillema, H. H., Kessels, J. W. M., & Meijers, F. (2000). Competencies as building blocks for integrating assessment with instruction in vocational education: a case from the Netherlands. Assessment & Evaluation in Higher Education, 25(3), 265-278.

Trampusch, C. (2009). Europeanization and institutional change in vocational education and training in Austria and Germany. Governance, 22(3), 369-395.

Trampusch, C. (2010). Employers, the state and the politics of institutional change: Vocational education and training in Austria, Germany and Switzerland. European Journal of Political Research, 49(4), 545-573.

Tuček, D., Koprda, Š., Magdin, M., Balogh, Z., & Reichel, J. (2020, November). Usage of the Arduino and other embedded systems in secondary vocational education in Slovakia. In 2020 18th International Conference on Emerging eLearning Technologies and Applications (ICETA) (pp. 712-717). IEEE.

Turhan, M., & Demirli, C. (2010). The study on electronic portfolios in vocational education: The views of teachers and students in United Kingdom, Denmark, Romania and Turkey. Scientific Research And Essays, 5(11), 1376-1383.

Vantuch, J., & Jelínková, D. (2007). Vocational Education and Training in Slovakia. Thematic Overview, Bratislava: Third Edition.[Prepared as the background report for CEDEFOP].

Victoria, K. (2020). Time, dwelling and educational disadvantage. Evidence from vocational education students in Italy, France and Greece. Education Inquiry, 1-17.

Virolainen, M., & Stenström, M. L. (2014). Finnish Vocational Education and Training in Comparison: Strengths and Weaknesses. Online Submission, 1(2), 81-106.

Woolfson, C. (2008). Social dialogue and lifelong learning in new EU member states:'reform fit'in Latvia. Journal of European Social Policy, 18(1), 79-87.

Yanakieva, Z. (2017). Still life art training in the general and vocational education schools in Bulgaria. Knowledge International Journal, 17(4), 1677-1683.

Žilić, I. (2016). General versus vocational education: Lessons from a quasi-experiment in Croatia. Institute of Economics.

Zilic, I. (2018). General versus vocational education: Lessons from a quasi-experiment in Croatia. Economics of Education Review, 62, 1-11.

Χιωτέλης Ι., Θεοδωροπούλου Μ., (2020) Ψηφιακή διείσδυση της εκπαιδευτικής τεχνολογίας στα Σχολεία της Ανατολικής Ευρώπης, EducatioNext, 3ο Τεύχος, Φεβρουάριος 2020, I.S.S.N. : 2653-9403.

Διερεύνηση αντιλήψεων για την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση την περίοδο Covid-19

Μπεκίρης Μιχαήλ
Οικονομολόγος ΠΕ80
mxls10@gmail.com

Μητακίδης Αθανάσιος
Οικονομολόγος ΠΕ80
sakismitakidis@gmail.com

Περίληψη

Η πανδημία του COVID-19 προκάλεσε αναταραχές και ανακατατάξεις στους περισσότερους τομείς της καθημερινότητας σε όλο τον κόσμο. Η εξ΄ αποστάσεως μάθηση μπήκε δυναμικά και, παράλληλα, ξαφνικά στις ζωές των εκπαιδευόμενων καθώς και των εκπαιδευτικών. Μία από τις επιπτώσεις αυτής της απότομης αλλαγής στην εκπαίδευση ήταν η γρήγορη και χωρίς τον απαιτούμενο προγραμματισμό οργάνωση της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας, που επέφερε αρκετές επιπλοκές στο εκπαιδευτικό σύστημα σε όλο τον κόσμο. Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης η παρούσα εργασία μελέτησε τις επιπτώσεις που επέφερε στα συστήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που εφαρμόστηκαν, τόσο στην Ελλάδα και στον υπόλοιπο κόσμο, στους εκπαιδευόμενος και στους εκπαιδευτές. Επιπλέον, εξετάστηκαν εμπειρικές έρευνες πάνω στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την απόδοση του εκπαιδευτικού συστήματος. Από την μελέτη προκύπτει ότι παρόλο που εν μέρει καλύφτηκαν οι εκπαιδευτικοί στόχοι μέσω των εκπαιδευτικών εφαρμογών, η δυναμική, η ψυχολογία και οι επιδόσεις των μαθητών και φοιτητών δεν ήταν ίδιες αν τα μαθήματα είχαν πραγματοποιηθεί δια ζώσης. Ελλείψεις και κενά παρατηρήθηκαν τόσο σε αναπτυσσόμενες χώρες, όσο και στις αναπτυγμένες και αυτές οι ελλείψεις αφορούσαν τον εξοπλισμό, την απαιτούμενη ταχύτητα του διαδικτύου και την εμπειρία χρήσης των εφαρμογών ηλεκτρονικής εκπαίδευσης.

Λέξεις κλειδιά: εξ ΄αποστάσεως μάθηση (e-learning), εκπαιδευτικοί, εκπαιδευόμενοι, πανδημία (Covid19)

Εισαγωγή

Η μάθηση των ανθρώπων αποτελεί θέμα συζήτησης που έχει απασχολήσει έως και σήμερα αρκετούς διανοούμενους. Για τους Ευμορφοπούλου & Λιοναράκη (2015) υπάρχουν τρεις μορφές μάθησης οι οποίες συντείνουν σε όλη την πορεία της ζωής του ανθρώπου. Την τυπική, τη μη τυπική και την άτυπη, καθεμιά από τις οποίες έχει τα δικά της χαρακτηριστικά. Πιο αναλυτικά, η μάθηση, η οποία συνήθως ταυτίζεται εσφαλμένα με τη διδασκαλία, αναφέρεται αφενός μεν στις στοχαστικές διεργασίες, που θα καταλήξουν σε μόνιμες αλλαγές ή αποτελέσματα, και αφετέρου, στην ανάπτυξη των αλληλεπιδραστικών διεργασιών μεταξύ των ατόμων ή ενός ατόμου με το μαθησιακό υλικό και το κοινωνικό του περιβάλλον, και στην κατάληξη αλλαγής συμπεριφορών, στάσεων και δεξιοτήτων (Illeris, 2016).

Ειδικότερα, τυπική μάθηση είναι η διεργασία εκείνη που πραγματοποιείται μέσα στο τυπικό εκπαιδευτικό σύστημα, από την πρωτοβάθμια έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση που περιλαμβάνει, εκτός των γενικών ακαδημαϊκών σπουδών, τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και τα προγράμματα τεχνικής και επαγγελματικής εκπαίδευσης (Coombs & Ahmed, 1974).

Η παρούσα εργασία έχει ως αντικείμενο αφενός να περιγράψει τις νέες συνθήκες που δημιουργήθηκαν λόγω της πανδημίας στην εκπαίδευσης και αφετέρου να παρουσιάσει βιβλιογραφικά έρευνες σχετικά με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, τις δυσκολίες που

αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί στα νέα δεδομένα. Απώτερος σκοπός της έρευνας είναι η εξέταση των ήδη υπάρχων ερευνών και μελετών σχετικά με την διεκπεραίωση των εξ αποστάσεως μαθημάτων, όπως επίσης των εμπειριών και γνώσεων για τη χρήση ηλεκτρονικών μέσων που καταρτίσθηκαν στο διάστημα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης. Με βάση τα αποτελέσματα αυτών των ερευνών που μελετήθηκαν θα διαπιστωθεί αν είναι εύχρηστη και αποτελεσματική η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μέσω εφαρμογών.

Ειδικότερα, εξετάζεται ο όρος της ηλεκτρονικής μάθησης. Επιπρόσθετα, θα αναλυθούν τα πλεονεκτήματα και τα μειονεκτήματα, οι κίνδυνοι, τα οφέλη, οι μορφές και τα είδη της ηλεκτρονικής μάθησης. Στην συνέχεια, θα γίνει αναφορά σε ερευνητικές μελέτες, όπου παρουσιάζονται οι τελευταίες εξελίξεις πάνω σε αυτό το θέμα. Επιπλέον, μέσω της αναλυτικής σύνθεσης γίνεται η ανάλυση των στοιχείων που βρέθηκαν από την βιβλιογραφική ανασκόπηση που πραγματοποιήθηκε. Τέλος, παρουσιάζονται τα σημαντικότερα συμπεράσματα της μελέτης και γίνεται αναφορά στα μειονεκτήματα ή τους περιορισμούς που παρουσιάζει η παρούσα εργασία καθώς επίσης παρατίθενται προτάσεις για μελλοντικές μελέτες.

Η Εποχή Της Πανδημίας Covid-19 και Εκπαίδευση

Ιστορική αναδρομή του COVID-19

Τον Δεκέμβριο του 2019, η πόλη Wuhan της επαρχίας Hubei, (έβδομη μεγαλύτερη πόλη της Κίνας με 11 εκατομμύρια κατοίκους) έγινε το κέντρο μιας επιδημίας πνευμονίας αγνώστου αιτιολογίας που πήρε παγκόσμια διάσταση. Στις αρχές του Ιανουαρίου 2020 Κινέζοι επιστήμονες απομόνωσαν τον νέο κορονοϊό από την ομάδα των ασθενών στη Wuhan. Η επιδημία πιστεύεται ότι ξεκίνησε από τοπική αγορά θαλασσινών και άγριων βρώσιμων ζώων. Ο κορονοϊός που απομονώθηκε έγινε επίσημα γνωστός από τις 11/02/2020 ως Severe Acute Respiratory Syndrome (SARS) Coronavirus 2 (SARS-CoV-2) και είναι ο νέος ιός που προκαλεί τη νόσο COVID-19. Μέσω ταξιδιωτών η νόσος μεταδόθηκε σε άλλες περιοχές της Κίνας, της Ασίας, της Ευρώπης, της Αμερικής και της Αυστραλίας. Έτσι ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO) χαρακτήρισε το φαινόμενο ως Πανδημία. Αξιοσημείωτο είναι το γεγονός ότι εντός 30 ημερών μια τοπική επιδημία κατέστη πανδημία (Izurieta et al., 2021).

Οι εξελίξεις στα συστήματα εκπαίδευσης

Οι εκπαιδευτικοί φορείς πλήχθηκαν παγκοσμίως στην διάρκεια της πανδημίας COVID-19 καθώς επέφερε μείζονες αλλαγές στον τρόπο μάθησης, διδασκαλίας, επικοινωνίας και συνεργασίας τόσο εντός όσο και μεταξύ των κοινοτήτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Το αντίκτυπο στους εμπλεκόμενους της εκπαίδευσης ήταν τεράστιο. Η αντιμετώπιση της πανδημίας απαιτούσε το κλείσιμο ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης σε ευρεία κλίμακα, ενώ παράλληλα κινητοποίησαν γρήγορα εναλλακτικές επιλογές στήριξης για την εξ αποστάσεως μάθηση και διδασκαλία, χρησιμοποιώντας ψηφιακές λύσεις. Η απότομη εναλλαγή του τρόπου εκπαίδευσης αποτέλεσε πρόκληση αλλά παράλληλα παρείχε πολύτιμη μαθησιακή εμπειρία και επιτάχυνε τον περαιτέρω ψηφιακό μετασχηματισμό των ιδρυμάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης. Η ανάγκη ανάπτυξης ψηφιακού υλικού υποστηρίχθηκε από κατάλληλες κατευθυντήριες γραμμές, σε συνδυασμό με ευέλικτη διαχείριση, διαρκή παρακολούθηση, συνεχείς βελτιώσεις και νομοθετικές προσαρμογές, σύμφωνα με τις συνθήκες της κάθε χώρας. Στο πλαίσιο αυτό, οι κυβερνήσεις και τα ιδρύματα εκπαίδευσης και κατάρτισης ενδέχεται να ξεκίνησαν από διαφορετικά σημεία όσον αφορά την ψηφιακή ετοιμότητα των συστημάτων εκπαίδευσης και κατάρτισης, συμπεριλαμβανομένης της διαθεσιμότητας ψηφιακών μαθησιακών εργαλείων και εκπαιδευτικού υλικού και της ετοιμότητας των διδασκόντων και των εκπαιδευτών να προσφέρουν διδασκαλία εξ αποστάσεως (Θάνος, 2020).

Σε μελέτη του Γερογιάννη (2020) παρουσιάζεται ότι η διακοπή της δια ζώσης εκπαίδευσης και η αντικατάστασή της με τη γενικευμένη και αποκλειστική εφαρμογή της

διδασκαλίας από απόσταση έχει ως άμεση συνέπεια την παρατήρηση σημαντικών απώλειών στη μάθηση των μαθητών/εκπαιδευομένων σε όλες τις εκπαιδευτικές βαθμίδες (και κυρίως στις χαμηλότερες). Η μελέτη υπογραμμίζει ότι η πλήρης αντικατάσταση της δια ζώσης διδασκαλίας με τη διδασκαλία από απόσταση προκαλεί τους ακόλουθους παράγοντες, που με τη σειρά τους συντελούν σε απώλειες μάθησης:

- Οι μαθητές αποδεδειγμένα αφιερώνουν λιγότερο χρόνο στη μελέτη τους.
- Οι μαθητές βιώνουν άγχος και στρες.
- Έχει αλλάξει ο τρόπος αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών.
- Παρατηρείται έλλειψη κινήτρων στους μαθητές προκειμένου να μελετούν περισσότερο.

Στην πλειονότητά τους οι εκπαιδευτικοί, όχι μόνο στην Ελλάδα αλλά και στην Ευρώπη, δεν έχουν διδαχθεί ποτέ πως πρέπει να εφαρμόζουν τις μεθόδους του distance learning. Επιπλέον δεν έχουν ποτέ υιοθετήσει κατά το παρελθόν, στις εκπαιδευτικές πρακτικές τους την εξ αποστάσεως εκπαίδευση, στη μορφή μιας εκπαιδευτικής μεθόδου που μπορεί να συνδυαστεί συμπληρωματικά με τη συμβατική δια ζώσης εκπαίδευση για να υποστηρίξει τους μαθητές στη μελέτη τους, εκτός του πλαισίου του σχολικού ωραρίου (Di Pietro et al., 2020).

Στην εποχή της πανδημίας, οι πρακτικές που εφαρμόζονται ευρύτατα στην εκπαίδευση έχουν ελάχιστη σχέση με τις αρχές και τις μεθοδολογίες της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Οι λύσεις που εφαρμόζονται στην εκπαίδευση δεν συνάδουν με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (distance learning) αλλά είναι απλά μια διδασκαλία εξ' ανάγκης που γίνεται από απόσταση (emergency remote teaching) (Γερογιάννης, 2020).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, σύγχρονη και ασύγχρονη, καθιερώθηκε με βίαιο τρόπο στην ελληνική εκπαίδευση, λόγω του COVID-19. Ο Σπινέλλης (2020) υποστηρίζει ότι την άνοιξη του 2020 πραγματοποιήθηκαν σημαντικά βήματα στην ηλεκτρονική διακυβέρνηση και τον ψηφιακό μετασχηματισμό, τόσα όσα δεν είχαν πραγματοποιηθεί τις τελευταίες δεκαετίες. Βήματα που αφορούσαν τόσο τις οργανώσεις όσο και τους πολίτες και την ωριμότητα όλων των ενδιαφερομένων (ΣΕΒ, 2019). Οι πολίτες ανταποκρίθηκαν με ικανοποιητικό τρόπο στις αλλαγές και απέκτησαν πρόσβαση σε δεκάδες υπηρεσίες της δημόσιας διοίκησης. Μιας δημόσιας διοίκησης η οποία με τη χρήση των νέων τεχνολογιών μείωσε τη διοικητική γραφειοκρατία, οι υπηρεσίες λειτουργούν με στόχο την ταχύτερη εξυπηρέτηση των πολιτών και ο εκσυγχρονισμός της αποδείχθηκε ικανοποιητικός (Αναστασιάδης, 2020).

Στην ΕΕ η έξαρση της νόσου COVID-19 στα κράτη – μέλη της ΕΕ διατάραξε τη συνηθισμένη παροχή της εκπαιδευτικής δραστηριότητας. Τα διαδικτυακά εργαλεία εξυπηρετούν τους διάφορους εκπαιδευτικούς σκοπούς, όπως είναι η σύνδεση εκπαιδευτών και εκπαιδευομένων από απόσταση, η πρόσβαση σε πληροφορίες και σε περιβάλλοντα που δεν είναι διαθέσιμα σε κάθε σπίτι ή ίδρυμα και, τέλος, η στήριξη της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων στην εκπαιδευτική διαδικασία. Για να διασφαλισθεί η συνέχιση των δράσεων της εκπαίδευσης, δύναται να χρησιμοποιηθούν διαδικτυακές πλατφόρμες (Αναστασιάδης, 2020).

Παιδαγωγική Συνεχιζόμενης Εκπαίδευσης Μέσω Διαδικτύου

Η πανδημία ανάγκασε το εκπαιδευτικό σύστημα να υιοθετήσει την «Εκπαίδευση σε κατάσταση έκτακτης ανάγκης» μέσω διαφόρων διαδικτυακών πλατφορμών και αναγκάζονται να υιοθετήσουν ένα σύστημα για το οποίο δεν είναι προετοιμασμένοι (Pokhrel & Chhetri, 2021). Τα εργαλεία ηλεκτρονικής μάθησης έπαιξαν καθοριστικό ρόλο βοηθώντας τα εκπαιδευτικά ιδρύματα να διευκολύνουν τη μάθηση των μαθητών και φοιτητών κατά το κλείσιμο των πανεπιστημίων και των σχολείων (Subedi et al., 2020). Ενώ προσαρμόζεται στις νέες αλλαγές, η ετοιμότητα του προσωπικού και των μαθητών πρέπει να μετρηθεί και να υποστηριχθεί ανάλογα. Οι μαθητές με σταθερή νοοτροπία μάθησης δυσκολεύονται να προσαρμοστούν και να προσαρμόζονται, από την άλλη οι μαθητές με

νοοτροπία ανάπτυξης προσαρμόζονται γρηγορότερα σε ένα νέο μαθησιακό περιβάλλον. Δεν υπάρχει παιδαγωγική με ενιαίο μέγεθος στην διαδικτυακή μάθηση. Υπάρχει μια ποικιλία θεμάτων με διαφορετικές ανάγκες. Διαφορετικά θέματα και ηλικιακές ομάδες απαιτούν διαφορετικές προσεγγίσεις στη διαδικτυακή μάθηση (Doucet et al., 2020). Η διαδικτυακή μάθηση επιτρέπει επίσης σε μαθητές με σωματική αναπηρία να έχουν περισσότερη ελευθερία να συμμετέχουν στη μάθηση στο εικονικό περιβάλλον, επειδή απαιτούν περιορισμένη κίνηση (Basilaia & Kvavadze, 2020).

Ορισμένες από τις διαδικτυακές πλατφόρμες που χρησιμοποιούνται μέχρι στιγμής περιλαμβάνουν ενοποιημένες πλατφόρμες επικοινωνίας και συνεργασίας, όπως το Microsoft Teams, το Google Classroom, το Canvas και το Blackboard, που επιτρέπουν στους εκπαιδευτικούς να δημιουργήσουν εκπαιδευτικά μαθήματα, προγράμματα κατάρτισης και ανάπτυξης δεξιοτήτων (Petrie, 2020). Περιλαμβάνουν επιλογές συνομιλίας στο χώρο εργασίας, συσκέψεων βίντεο και αποθήκευσης αρχείων που διατηρούν τα μαθήματα οργανωμένα και εύχρηστα. Υποστηρίζουν συνήθως την κοινή χρήση μιας ποικιλίας περιεχομένου όπως Word, PDF, αρχείο Excel, ήχο, βίντεο και πολλά άλλα. Αυτά επιτρέπουν επίσης την παρακολούθηση της μάθησης και της αξιολόγησης των μαθητών με τη χρήση κουίζ και την εκτίμηση των υποβληθέντων εργασιών με βάση τη ρουμπρίκα.

Αντίκτυπος της πανδημίας COVID-19 στη διδασκαλία και τη μάθηση

Από τον Ιούλιο του 2020, το 98,6% των μαθητών παγκοσμίως επηρεάστηκαν από την πανδημία, εκπροσωπώντας 1.725 δισεκατομμύρια παιδιά και νέους, από την προσχολική έως την τριτοβάθμια εκπαίδευση, σε 200 χώρες (Ηνωμένα Έθνη, 2020). Επομένως, το να γίνει η μάθηση δυνατή και διαθέσιμη από το σπίτια μαθητών και εκπαιδευτικών ήταν μία επιβεβλημένα επιτακτική ανάγκη .

Οι αυθεντικές αξιολογήσεις και η έγκαιρη ανατροφοδότηση είναι βασικά συστατικά της μάθησης. Ένα πολύ σημαντικό μέρος της διαδικτυακής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης είναι η διαθεσιμότητα χρήσιμων διαμορφωτικών αξιολογήσεων και η έγκαιρη ανατροφοδότηση των διαδικτυακών εκπαιδευόμενων. Αυτό όπως είναι δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό σύστημα σε αναπτυσσόμενες χώρες. Για παράδειγμα, είναι πιο δύσκολο στο εκπαιδευτικό πλαίσιο που επικρατεί στο Μπουτάν, λόγω του μεγάλου αριθμό τάξεων, της έλλειψης διαδικτυακής διδακτικής υποδομής και επαγγελματικής ανάπτυξης και της μη συμμετοχικής φύσης των μαθητών (Doucet et al., 2020).

Υπάρχουν ποικιλίες διαδικτυακής υποδομές που έχουν προετοιμαστεί από πολλές εκπαιδευτικές εταιρείες και έχουν γίνει ελεύθερες για μάθηση κατά τη διάρκεια αυτής της πανδημίας. Η προσιτή τιμή και η προσβασιμότητα σε αυτές τις διαδικτυακές υποδομές για όλους τους μαθητές με διαφορετικό οικονομικό υπόβαθρο εξακολουθούν να αποτελούν πρόκληση (Pokhrel & Chhetri, 2021).

Οι μαθητές με ειδικές ανάγκες που έχουν μαθησιακές δυσκολίες, όπως προβλήματα ακοής, προβλήματα όρασης και κινητικές δυσκολίες, χρειάζονται επιπλέον εκπαίδευση με υποστήριξη και καθοδήγηση. Πολλοί φροντιστές και γονείς στο σπίτι δεν είναι σε θέση να καλύψουν τέτοιες ανάγκες, εμποδίζοντας την εκμάθηση αυτής της ομάδας μαθητών. Ως εκ τούτου, υπάρχει ανάγκη για επένδυση χρόνου και πόρων για την εξερεύνηση και έρευνα των καλύτερων εναλλακτικών λύσεων για τις ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αυτών των μαθητών (Pokhrel & Chhetri, 2021).

Καθώς όλες οι εργασίες και οι εξετάσεις των μαθητών πραγματοποιούνται από το σπίτι, είναι δύσκολο για τους εκπαιδευτικούς να βρουν την αυθεντικότητα της εργασίας και την πραγματική μάθηση που λαμβάνει χώρα. Επιπλέον, πολλοί γονείς καθοδηγούν και υποστηρίζουν τα παιδιά τους κατά τη διάρκεια της μαθησιακής τους διαδικασίας, και η έκταση και ο βαθμός υποστήριξης ποικίλλει σημαντικά. Η βαθμολόγηση των μαθητών είναι ένας άλλος τομέας μελέτης καθώς δεν αναπτύσσονται και χρησιμοποιούνται αποτελεσματικά κατάλληλα κριτήρια (Pokhrel & Chhetri, 2021).

Εμπειρικές Μελέτες στην Εξ Αποστεώσεως Εκπαίδευση στην Περίοδο της Πανδημίας COVID-19

Η ηλεκτρονική μάθηση στην Ινδονησία

Σύμφωνα με μελέτη των Fauzi & Khusuma (2020) η διαδικτυακή μάθηση ήταν ένα σύστημα που μπορεί να βοηθήσει τους εκπαιδευτικούς να συνεχίσουν τη μαθησιακή διαδικασία στην πανδημία COVID-19, αλλά αυτό δεν είναι άμεσα ανάλογο με την αποτελεσματικότητά του. Στην μελέτη τους το 73,9% των εκπαιδευτικών, σύνολο 45 εκπαιδευτικοί, θεωρεί ότι η διαδικτυακή μάθηση δεν είναι αποτελεσματική. Επειδή εντοπίζονται πολλά προβλήματα, για παράδειγμα 1) διαθεσιμότητα εγκαταστάσεων, 2) χρήση δικτύου και Διαδικτύου, 3) προγραμματισμός, υλοποίηση και αξιολόγηση της μάθησης και 4) συνεργασία με τους γονείς. Εκτός από την παραγωγή διδακτικού υλικού, οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί τροποποιούν το υλικό εκπαίδευσης από διάφορες πηγές και το περιεχόμενο που δημιουργείται συχνά είναι οπτικοακουστικό. Ωστόσο, το 37% των εκπαιδευτικών χρησιμοποιούν την εφαρμογή whatsapp ως μέσο διαδικτυακής μάθησης. Κατά τη διάρκεια αυτών των διαδικτυακών μαθησιακών δραστηριοτήτων το 80% των εκπαιδευτικών ήταν δυσαρεστημένοι.

Από την άλλη, σκοπός της μελέτης των Haiyudi & Art-In (2021) ήταν να εντοπίσει τις προκλήσεις που αντιμετωπίζει στη διδασκαλία και την εκμάθηση της γλώσσας της Ινδονησίας σε ξένους φοιτητές κατά τη διάρκεια του COVID-19, καθώς, και να ανακαλύψει τις στρατηγικές και τις λύσεις που λαμβάνονται κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής μάθησης. Τα θέματα αυτής της μελέτης ήταν 3 καθηγητές και 2 μαθητές της τάξης της Ινδονησίας. Το ευρήματα της μελέτες έδειξαν μερικές προκλήσεις της εκμάθησης της Ινδονησίας, όπως εμπόδια στην επικοινωνία, τη χαμηλή ικανότητα αυτορρύθμισης εκμάθησης που ανήκει στους μαθητές και την έλλειψη ελέγχου των ηθών και της συμπεριφοράς των μαθητών κατά τη διάρκεια της εξ αποστάσεως μάθησης.

Ευημερία των εκπαιδευτικών και παράγοντες που εξηγούν την επαγγελματική ευημερία στην Πορτογαλία

Η μελέτη των Alves et al. (2021) είχε ως στόχο να περιγράψει και να αναλύσει παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική ευημερία των Πορτογάλων εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της πανδημίας COVID-19. Ένα εγκεκριμένο, ανώνυμο και διαδικτυακό ερωτηματολόγιο εφαρμόστηκε σε ένα δείγμα πορτογάλων εκπαιδευτικών. Αναλύθηκαν τα ψυχομετρικά χαρακτηριστικά του ερωτηματολογίου, το τεστ t και το ANOVA χρησιμοποιήθηκαν για την ανάλυση των διαφορών μεταξύ των κύριων μεταβλητών και των κοινωνικο-δημογραφικών και επαγγελματικών χαρακτηριστικών, μαζί με το γενικευμένο γραμμικό μοντέλο, προκειμένου να προσδιοριστούν με μεγαλύτερη ακρίβεια οι παράγοντες πρόβλεψης των επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειοψηφία των ερωτηθέντων έχει μέτρια θετική αντίληψη για την εργασιακή ευημερία. Η πανδημία έχει μειώσει την αντίληψη της ευημερίας στο πρόσωπο του επαγγέλματος, δημιουργώντας κάποια ανησυχία μεταξύ των εκπαιδευτικών για το επαγγελματικό τους μέλλον. Η διάρκεια της υπηρεσίας, η ευημερία, οι αντιλήψεις των διδακτικών δυσκολιών και οι μελλοντικές προοπτικές αποδείχτηκαν ότι επηρεάζουν την επαγγελματική ευημερία σε καιρούς πανδημίας. Επίσης, η μελέτη παρείχε επιστημονικές βάσεις για την ανάπτυξη παρεμβάσεων που βελτιώνουν την επαγγελματική ευημερία των εκπαιδευτικών, οι οποίες επικεντρώνονται στη συναισθηματική διαχείριση και την ανάπτυξη ψηφιακών δεξιοτήτων σε εκπαιδευτικούς στην μελλοντική τους σταδιοδρομία. Η έρευνα συμπέρανε ότι υπάρχει ανάγκη για περαιτέρω και επένδυση σε δημόσιες πολιτικές για τη μεταρρύθμιση στο εκπαιδευτικό σύστημα της Πορτογαλίας και, κατά συνέπεια, για ανανέωση της διδακτικής τάξης.

Διδασκαλία σε εποχή του COVID-19: Συμπεράσματα και επιπτώσεις στην παιδαγωγική τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στην Ελλάδα

Σύμφωνα με τα ευρήματα αυτής της μελέτης των Karalis & Raikou (2020) η συντριπτική πλειοψηφία των ερωτηθέντων δεν είχε καμία δυσκολία να μεταβεί στη διαδικτυακή διδασκαλία, καθώς η συμμετοχή στην τάξη ήταν ευκολότερη, κυρίως μέσω των δυνατοτήτων που προσφέρει η τεχνολογία, αλλά και λόγω του τρόπου επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευτή και των εκπαιδευόμενων. Όσον αφορά τα αρνητικά στοιχεία της διαδικτυακής εκπαίδευσης, εκτός από τα τεχνικά εμπόδια που είχαν προκύψει, σχετίζονται κυρίως με την έλλειψη επικοινωνίας και συνεργασίας, καθώς και με τον γενικό περιορισμό της κοινωνικής επαφής στο ακαδημαϊκό πλαίσιο. Σε κάθε περίπτωση, έγινε σαφές ότι η σημαντική αύξηση της συμμετοχής στην ηλεκτρονική εκπαίδευση οφείλεται εν μέρει στις ιδιαίτερες συνθήκες που επικρατούν κατά τη διάρκεια των περιοριστικών μέτρων λόγω της πανδημίας, με περισσότερο χρόνο διαθέσιμο και χωρίς την υποχρέωση μετακίνησης στην πανεπιστημιούπολη, αλλά και λόγω στις συνθήκες διδασκαλίας, οι οποίες διευκολύνουν την παρακολούθηση και διευκολύνουν τη συμμετοχή στο μάθημα. Επιπλέον, οι απαντήσεις των συμμετεχόντων δείχνουν ότι μέσω της διαδικτυακής διδασκαλίας αναπτύσσονται νέες δεξιότητες από τους συμμετέχοντες, οι οποίες σχετίζονται άμεσα με την εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Όσον αφορά το περιεχόμενο της διδασκαλίας, η πλειοψηφία των ερωτώμενων θεωρεί ότι καλύπτεται και από την εξ αποστάσεως μάθηση, αλλά ένα σημαντικό ποσοστό των ερωτηθέντων δεν συμφωνεί με αυτό, υποστηρίζοντας ότι η δια ζώσης μάθηση καλύπτει το θέμα που διδάσκεται σε μεγαλύτερο βαθμό. Για την αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτή και των εκπαιδευόμενων, οι απόψεις διαφέρουν ανάλογα με την ιδιοσυγκρασία και τις προσωπικές προτιμήσεις των ερωτηθέντων στον τρόπο που μαθαίνουν: ορισμένοι προτιμούν τη άμεση επαφή και την παρακολούθηση στην τάξη τόσο για κατανόηση όσο και για συμμετοχή στο μάθημα, ενώ άλλοι αισθάνονται πιο άνετα, συγκεντρώνονται καλύτερα και να εκφραστούν περισσότερο όταν συμμετέχουν σε μαθήματα από απόσταση. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια του μαθήματος, η πλειοψηφία των ερωτηθέντων πιστεύει ότι η συνομιλία κατά τη διάρκεια της διαδικτυακής διδασκαλίας διευκολύνει την υποβολή ερωτήσεων όσο το δυνατόν περισσότερο, με μικρή διαφορά από την παρακολούθηση ενός μαθήματος στη συνήθη τάξη.

Σε κάθε περίπτωση, η συντριπτική πλειοψηφία συμφωνεί ότι η συνεργασία μεταξύ των φοιτητών είναι σαφώς μεγαλύτερη στον συνηθισμένο τρόπο εκπαίδευσης παρά στο διαδίκτυο. Ως εκ τούτου, το τελευταίο υστερεί στη συνεργασία και γενικά η δυναμική της ομάδας που αναπτύχθηκε στο δια ζώσης μαθήματα, τόσο όσον αφορά τη διεξαγωγή των μαθημάτων, όσο και γενικά την κοινωνική αλληλεπίδραση και κοινωνικοποίηση στην πανεπιστημιούπολη, ένα στοιχείο που ενισχύει την ταυτότητά τους ως φοιτητές και μέλη μιας κοινότητας. Από τα παραπάνω, μπορεί να συναχθεί ότι κάθε τρόπος διδασκαλίας πρέπει να προσφέρει κάποια ισχυρά στοιχεία στην εκπαίδευση, αλλά σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να θεωρείται το ένα ανώτερο από το άλλο. Είναι σαφές ότι η δια ζώσης εκπαίδευση θα μπορούσε σε κάθε περίπτωση να ωφεληθεί και να εμπλουτιστεί με στοιχεία της διαδικτυακής εκπαίδευσης, καθώς, όπως μπορεί να φανεί, οι απόψεις των μαθητών είναι θετικές απέναντι στην τελευταία, ενώ οι μαθητές το βρίσκουν εύκολο στη χρήση ΤΠΕ. Ως αποτέλεσμα, οι μέθοδοι διδασκαλίας που συνδυάζουν δια ζώσης με εξ αποστάσεως μάθηση μπορούν να ενισχύσουν το ενδιαφέρον και τη συμμετοχή των φοιτητών στο μάθημα. Ένα τέτοιο παράδειγμα θα μπορούσε να είναι η εφαρμογή ανατρεπόμενης τάξης, η οποία μπορεί να προσφέρει ακόμη μεγαλύτερη αλληλεπίδραση στην τάξη και νέα δυναμική σε πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία μέσω εστίασης σε βιωματικές καταστάσεις. Η εμπειρία της πανδημίας COVID-19, σύμφωνα με τους συγγραφείς, μπορεί να χρησιμεύσει ως ένας καλός λόγος για την ανανέωση και την ανάπτυξη της διδασκαλίας και της μάθησης στο πλαίσιο του πανεπιστημίου.

Η έρευνα της UNESCO

Στην κατεύθυνση αυτή η UNESCO πραγματοποίησε μια γενικού περιεχομένου έρευνα από 25/3 έως 17/4 σε σχέση με τις επιπτώσεις της πανδημίας στην εκπαίδευση. Όπως

προκύπτει από στοιχεία της, την 1η Απριλίου 2020 έκλεισαν τα σχολεία και τα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα σε 185 χώρες επηρεάζοντας κατ' αυτό τον τρόπο 1.5 δισεκατομμύριο μαθητές/σπουδαστές, το οποίο αποτελεί το 89.4% των συνολικά εμπλεκόμενων στην εκπαιδευτική διαδικασία παγκοσμίως. Προκειμένου, λοιπόν, να εκτιμηθούν οι επιπτώσεις του κλεισίματος των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, η Διεθνής Ένωση Πανεπιστημίων οργάνωσε την προαναφερόμενη έρευνα, στην οποία ανταποκρίθηκαν 424 πανεπιστήμια από 109 χώρες. Η έρευνα κάλυψε την Ευρώπη, Αφρική, Αμερική (Βόρεια & Λατινική Αμερική, Καραϊβική) και Ασία (χώρες της Νοτιοανατολικής Ασίας, Κίνα, Ινδία, Ινδονησία, Πακιστάν) (UNESCO, 2020).

Σχετικά με την ερευνητική δραστηριότητα των ανώτατων εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, το 80% διατυπώνει την άποψη ότι τα ιδρύματα επηρεάζονται από την πανδημία. Η πιο συχνά αναφερόμενη επίδραση αφορά την ακύρωση ταξιδιών των ερευνητών ή την ακύρωση επιστημονικών συνεδρίων. Επιπλέον, φόβοι εκφράζονται για την μη ολοκλήρωση ερευνητικών έργων σε ποσοστό 52% (Setiawan, 2020). Ένα ενδιαφέρον στοιχείο της έρευνας αφορά την ηλεκτρονική επικοινωνία μέσω email και άλλων μέσων. Σχεδόν όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα (91%) διαθέτουν τα μέσα ηλεκτρονικής επικοινωνίας προκειμένου να ενημερώνουν τους φοιτητές και το προσωπικό τους. Το ποσοστό αυτό είναι χαμηλότερο στην Αφρική (66%), όπου το ένα τρίτο των ιδρυμάτων δεν διαθέτει ηλεκτρονικά μέσα επικοινωνίας. Αυτό είναι ανησυχητικό διότι δείχνει την αδυναμία των ιδρυμάτων να επικοινωνούν αλλά και γενικότερα αναδεικνύει τις εγγενείς αδυναμίες λειτουργίας τους ακόμα και σε περιόδους εκτός κρίσης (UNESCO, 2020).

Συμπεράσματα

Η παρούσα μελέτη σχετικά με την αντίκτυπο της πανδημίας COVID-19 στο εκπαιδευτικό σύστημα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι, παρόλο που έχουν πραγματοποιηθεί διάφορες έρευνες, είτε σε αναπτυσσόμενες είτε σε ανεπτυγμένες χώρες, κατάλληλη παιδαγωγική πλατφόρμα για διαφορετικά επίπεδα τάξης της ανώτερης, της δευτεροβάθμιας, και της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η απότομη αλλαγή στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση επέφερε μείωση της παραγωγικότητας της εκπαιδευτικής διαδικασίας.

Το μεγαλύτερο πρόβλημα των αναπτυσσόμενων χωρών είναι η ταχύτητα του διαδικτύου, που είναι σχετικά χαμηλό και με λιγότερα σημεία πρόσβασης. Επιπλέον, τα πακέτα δεδομένων είναι δαπανηρά σε σύγκριση με το εισόδημα των ανθρώπων σε πολλές αναπτυσσόμενες χώρες, καθιστώντας έτσι την προσβασιμότητα και την προσιτή τιμή ανεπαρκή. Απαιτείται παρέμβαση σε επίπεδο πολιτικής για τη βελτίωση αυτής της κατάστασης. Η ανάγκη για ανάπτυξη εργαλείων για αυθεντικές αξιολογήσεις και έγκαιρη ανατροφοδότηση θεωρείται ότι είναι ένας άλλος τομέας μελέτης. Η προσιτή τιμή και η προσβασιμότητα για όλους τους μαθητές με ποικίλο οικονομικό υπόβαθρο αναγνωρίζεται ως πρόκληση, για την οποία ο προγραμματιστής εκπαιδευτικών εργαλείων θα μπορούσε να επικεντρωθεί στην προσαρμογή. Η παρέμβαση σε επίπεδο πολιτικής είναι επίσης ζωτικής σημασίας. Το εκπαιδευτικό σύστημα σε όλο τον κόσμο πρέπει να επενδύσει στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, ειδικά στις ΤΠΕ και στην αποτελεσματική παιδαγωγική, λαμβάνοντας υπόψη το παρόν σενάριο. Η δημιουργία διαδικτυακής διδασκαλίας δημιουργική, καινοτόμος και διαδραστική μέσω φιλικών προς τον χρήστη εργαλείων είναι ο άλλος τομέας έρευνας και ανάπτυξης. Αυτό θα βοηθούσε και θα προετοιμάσει το εκπαιδευτικό σύστημα για τέτοιες αβεβαιότητες στο μέλλον.

Παρόλο που λόγο της έκτασης της παρούσας μελέτης, η οποία μελέτησε μερικές από τις πολλές έρευνές που αναπτύσσονται, η περαιτέρω διερεύνηση της αποτελεσματικής παιδαγωγικής για την διαδικτυακή διδασκαλία και μάθηση είναι ένας τομέας έρευνας που απαιτεί ενδεχόμενος και επιπλέον διερεύνηση, η οποία θα μπορούσε να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στην παιδαγωγική επιστήμη.

Το μάθημα που αντλήθηκε από την πανδημία COVID-19 είναι ότι οι εκπαιδευτικοί και οι φοιτητες / μαθητές θα πρέπει να προσανατολίζονται στη χρήση διαφορετικών

διαδικτυακών εκπαιδευτικών εργαλείων. Μετά την πανδημία COVID-19 όταν ξαναρχίσουν οι κανονικές τάξεις, οι εκπαιδευτικοί και οι μαθητευόμενοι πρέπει να ενθαρρυνθούν να συνεχίσουν να χρησιμοποιούν τέτοια διαδικτυακά εργαλεία για την ενίσχυση της διδασκαλίας και της μάθησης.

Αναφορές

Alves, R., Lopes, T., & Precioso, J. (2021). Teachers' well-being in times of Covid-19 pandemic: factors that explain professional well-being. *IJERI: International Journal of Educational Research and Innovation*, 15, 203-217, https://doi.org/10.46661/ijeri.5120

Basilaia, G., Kvavadze, D. (2020). Transition to online education in schools during a SARS-CoV-2 coronavirus (COVID-19) pandemic in Georgia. *Pedagogical Research*, 5(4), 10. https://doi.org/10.29333/pr/7937

Coombs, P. H., & Ahmed, M. (1974). *Attacking Rural Poverty: How Nonformal Education Can Help*. A Research Report for the World Bank Prepared by the International Council for Educational Development. World Bank

Di Pietro, G., Biagi, F., Costa, P., Karpiński, Z., & Mazza, J. (2020). *The likely impact of COVID-19 on education: Reflections based on the existing literature and recent international datasets* (Vol. 30275). Publications Office of the European Union.

Doucet, A., Netolicky, D., Timmers, K., Tuscano, F. J. (2020). *Thinking about pedagogy in an unfolding pandemic* (An Independent Report on Approaches to Distance Learning during COVID-19 School Closure). Work of Education International and UNESCO. https://issuu.com/educationinternational/docs/2020_research_covid-19_eng

Fauzi, I., & Khusuma, I. H. S. (2020). Teachers' elementary school in online learning of COVID-19 pandemic conditions. *Jurnal Iqra': Kajian Ilmu Pendidikan*, 5(1), 58-70.

Haiyudi, H., & Art-In, S. (2021). Challenges, Strategies, and Solutions of Teaching Bahasa Indonesia in Covid-19 Crises: Case in Khon Kaen University. *Indonesian Journal on Learning and Advanced Education (IJOLAE)*, *3*(2), 142-152

Illeris, H. (2016). Learning bodies engaging with art: Staging aesthetic experiences in museum education. *International Journal of Education through Art*, *12*(2), 153-165

Izurieta, H. S., Graham, D. J., Jiao, Y., Hu, M., Lu, Y., Wu, Y., ... & Forshee, R. (2021). Natural History of Coronavirus Disease 2019: Risk Factors for Hospitalizations and Deaths Among> 26 Million US Medicare Beneficiaries. *The Journal of infectious diseases*, *223*(6), 945-956

Karalis, T., & Raikou, N. (2020). Teaching at the times of COVID-19: Inferences and Implications for Higher Education Pedagogy. *International Journal of Academic Research in Business and Social Sciences*, *10*(5), 479-493

Petrie, C. (2020). *Spotlight: Quality education for all during COVID-19 crisis* (hundr*ED* Research Report #01). United Nations. https://hundred.org/en/collections/quality-education-for-all-during-coronavirus

Pokhrel, S., & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future*, *8*(1), 133-141

Ravichandran, P., Shah, A. K. (2020 July). Shadow pandemic: Domestic violence and child abuse during the COVID-19 lockdown in India. *International Journal of Research in Medical Sciences*, 8(8), 3118. https://doi.org/10.18203/2320-6012.ijrms20203477

Setiawan, A. R. (2020). Scientific literacy worksheets for distance learning in the topic of Coronavirus 2019 (COVID-19). *EdArXiv. DOI: https://doi.org/10.35542/osf. io/swjmk*

Subedi, S., Nayaju, S., Subedi, S., Shah, S. K., Shah, J. M. (2020). Impact of e-learning during COVID-19 pandemic among nursing students and teachers of Nepal. *International Journal of Science and Healthcare Research*, 5(3), 9-17

UNESCO. (2020). 290 million students out of school due to COVID-19: UNESCO releases first global numbers and mobilizes response. Retrieved April 29, 2021, from UNESCO: https://en.unesco.org/news/

United Nations. (2020). *Policy brief: Education during COVID-19 and beyond*. United Nations. https://www.un.org/development/desa/dspd/wp-

Αναστασιάδης, Π. (2020). Η Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση στην εποχή του Κορωνοϊού COVID-19: το παράδειγμα της Ελλάδας και η πρόκληση της μετάβασης στο «Ανοιχτό Σχολείο της Διερευνητικής Μάθησης, της Συνεργατικής Δημιουργικότητας και της Κοινωνικής Αλληλεγγύης». *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, *16*(2), 20-48.

Γερογιάννης,. Β. (2020), Η Εκπαίδευση στην Εποχή της Πανδημίας, Larisa Press, Διαθέσιμο στο: https://www.larissapress.gr/2020/11/29/i-ekpaidefsi-stin-epochi-tis-pandimias/

Ευμορφοπούλου, Ε., & Λιοναράκης, Α. (2015). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε μεικτά και πολυμορφικά μοντέλα. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, *8*, 168-182

Θάνος, Ο. (2020). *Η εκπαίδευση και η κατάρτιση στο πλαίσιο της πολιτικής ασφάλειας της Ευρωπαϊκής Ένωσης: ο Οργανισμός για την Κατάρτιση στον Τομέα Επιβολής του Νόμου (CEPOL)*, Master's thesis, Πανεπιστήμιο Πειραιώς,

Σπινέλλης, Δ. (2020), *Η απότομη ενηλικίωση της ηλεκτρονικής διακυβέρνησης*, opengov.ellak.gr, Available at: https://opengov.ellak.gr/2020/04/26/i-apotomi-enilikiosi-tis-ilektronikis-diakivernisis/

Αντιλήψεις φοιτητών και φοιτητριών για την ακαδημαϊκή επιτυχία στο ελληνικό πανεπιστήμιο

Τζαφέα Όλγα
Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, , MSc, PhD, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
olgatzaf@uoi.gr olgatzaf@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εστιάζει στη μελέτη της ακαδημαϊκής επιτυχίας στο ελληνικό πανεπιστήμιο και ειδικότερα, στις αντιλήψεις προπτυχιακών φοιτητών και φοιτητριών για τις πολιτικές ενίσχυσης της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Παρουσιάζονται αποτελέσματα εμπειρικής ποσοτικής έρευνας με τη χρήση αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκε από 322 φοιτητές και φοιτήτριες το 2020-2021 σε δύο πανεπιστημιακά ιδρύματα της Ελλάδας. Η ανάλυση αξιοποιεί τη θεωρία του Bourdieu και ιδιαίτερα την έννοια του habitus. Τα αποτελέσματα δείχνουν ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία συνδέεται σε μεγαλύτερο βαθμό με πολιτικές για την καταπολέμηση των ανισοτήτων και για τη σύνδεση με την αγορά εργασίας. Επίσης, το ίδρυμα φοίτησης, το φύλο και το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα επιδρούν σημαντικά σε αυτές τις αντιλήψεις. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τη σημασία της διερεύνησης κοινωνικών και ιδρυματικών παραγόντων κατά τη μελέτη της ακαδημαϊκής επιτυχίας και την ανάπτυξη στρατηγικών ανταπόκρισης στις διαφοροποιημένες ανάγκες του φοιτητικού πληθυσμού και την προώθηση της συμπερίληψης.

Λέξεις-κλειδιά: ακαδημαϊκή επιτυχία, κοινωνικές ανισότητες, habitus, εκπαιδευτική πολιτική

Εισαγωγή

Ο καθορισμός των παραγόντων που συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία βρίσκεται στο επίκεντρο του ερευνητικού ενδιαφέροντος διεθνώς μετά τη διεύρυνση της συμμετοχής στην ανώτατη εκπαίδευση (York et al., 2015). Σύμφωνα με την Thomas, με τον όρο “ακαδημαϊκή επιτυχία” εννοείται το αποτέλεσμα μιας διαδικασίας σύμφωνα με την οποία οι φοιτητές και οι φοιτήτριες αποκτούν μεγαλύτερη αφοσίωση στις σπουδές και έχουν καλύτερη επίδοση στην ανώτατη εκπαίδευση (Thomas, 2012, σελ. 10), βελτιώνοντας έτσι τα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα, τις εμπειρίες και τις επαγγελματικές ευκαιρίες μετά την αποφοίτησή τους. Σύμφωνα με ευρωπαϊκές μελέτες, η έννοια της ακαδημαϊκής επιτυχίας είναι πολυδιάστατη (European Commission, 2015) και εξαρτάται τόσο από την οργάνωση και τη διακυβέρνηση του συστήματος της ανώτατης εκπαίδευσης, μέσα από τις επιμέρους πρακτικές που το κάθε ίδρυμα ακολουθεί (Walther et al., 2016) όσο και από τις ακαδημαϊκές διαδρομές των φοιτητών και φοιτητριών (York et al., 2015). Στην Ελλάδα, η μελέτη της ακαδημαϊκής επιτυχίας περιορίζεται στην καταγραφή των ποσοστών ολοκλήρωσης των σπουδών παρά στη συστηματική επισκόπηση των δεικτών μέτρησης της επιτυχίας, όπως, αντίθετα συμβαίνει σε άλλες χώρες όπως, για παράδειγμα, στη Γαλλία (Σταμέλος, 2020:65). Το γεγονός αυτό αναδεικνύει την ανάγκη σύνθεσης μιας ολοκληρωμένης εικόνας για την ακαδημαϊκή επιτυχία στην Ελλάδα και την ανάπτυξη της ακαδημαϊκής ταυτότητας του φοιτητικού πληθυσμού (Kamarianos, 2016).

Στόχο της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση της ακαδημαϊκής επιτυχίας στο ελληνικό πανεπιστήμιο ιδωμένη από την πλευρά των φοιτητών και των φοιτητριών. Συγκεκριμένα, γίνεται προσπάθεια να μελετηθεί ο τρόπος που αντιλαμβάνονται την εφαρμογή των πολιτικών ενίσχυσης της ακαδημαϊκής επιτυχίας και τους παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση αυτών των αντιλήψεων. Ο στόχος αυτός αποτελεί μέρος μίας ευρύτερης ερευνητικής προσπάθειας για τον προσδιορισμό του περιεχομένου της

ακαδημαϊκής επιτυχίας στο ελληνικό πανεπιστήμιο σε σύγκριση με τα ευρωπαϊκά και παγκόσμια πρότυπα, την καταγραφή των δεικτών ακαδημαϊκής επιτυχίας (διαμορφώθηκαν σε προηγούμενο στάδιο της έρευνας) (Τζαφέα, 2021). Σε αυτό το στάδιο της έρευνας, μελετώνται οι αντιλήψεις των φοιτητών και των φοιτητριών για τις πολιτικές αυτές.

Την ανάγκη για διερεύνηση των αντιλήψεων των φοιτητών και των φοιτητριών προκαλούν τα ευρήματα πρόσφατων ερευνών, σύμφωνα με τα οποία οι ακαδημαϊκές διαδρομές και η επιτυχία τους επηρεάζονται από το κοινωνικοοικονομικό τους υπόβαθρο αλλά και το ίδρυμα φοίτησης (Τζαφέα, 2017·Tzafea et al., 2020). Πολύ συχνή είναι η περίπτωση οι φοιτητές και οι φοιτήτριες να έχουν αποφοιτήσει από το πανεπιστήμιο χωρίς να έχουν «επιτυχημένες» ακαδημαϊκές εμπειρίες. Συνεπώς, πέρα από τις πολιτικές για την ακαδημαϊκή επιτυχία που διαμορφώνονται με βάση τον Ευρωπαϊκό χάρτη της Ανώτατης Εκπαίδευσης, τα χαρακτηριστικά του ιδρύματος φοίτησης και το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο μπορεί να διαφοροποιήσει το βαθμό επίτευξης της ακαδημαϊκής επιτυχίας.

Το πλαίσιο καταγραφής της ακαδημαϊκής επιτυχίας στην Ελλάδα

Η ακαδημαϊκή επιτυχία έχει διαφορετικό περιεχόμενο σε κάθε εκπαιδευτικό σύστημα ανάλογα με την πολιτική οργάνωσης και διακυβέρνησης που ασκείται (European Commission, 2015), αν και γενικά, συνδέεται με την ολοκλήρωση των σπουδών και την ενεργή συμμετοχή στην ακαδημαϊκή ζωή. Διεθνώς, τα ιδρύματα αναπτύσσουν στρατηγικές με σκοπό τη «συγκράτηση» (*retention*) των φοιτητών και των φοιτητριών (Thomas, 2002) και την ολοκλήρωση των σπουδών τους (Crosling et al., 2008). Στην ευρωπαϊκή ατζέντα της εκπαιδευτικής πολιτικής για την Ανώτατη Εκπαίδευση (ΑΕ) προωθούνται πολιτικές για την ανάπτυξη μηχανισμών παρακολούθησης της πορείας σπουδών, υπηρεσιών συμβουλευτικής σταδιοδρομίας και ενίσχυση της συμπερίληψης στο σώμα του φοιτητικού πληθυσμού (European Commission, 2015, 2017). Τέλος, προωθείται η φοιτητική μέριμνα που συμβάλλει στην κοινωνική ενσωμάτωση των φοιτητών και των φοιτητριών εξασφαλίζοντας υπηρεσίες υγείας, ψυχολογικής στήριξης και οικονομικής ενίσχυσης (European Commission, 2015· European Commission/EACEA/Eurydice, 2018). Για το ελληνικό πλαίσιο, η καταγραφή των δεικτών ακαδημαϊκής επιτυχίας που πραγματοποιήθηκε στο πρώτο στάδιο της έρευνας (Τζαφέα, 2021), μέσα από τη μελέτη επίσημων κειμένων και νόμων (ανάλυση περιεχομένου), έδειξε ότι ο όρος στο ελληνικό περικείμενο συνδέεται με συγκεκριμένους δείκτες (Σχήμα 1). Επίσης, έδειξε ότι στο ελληνικό περικείμενο οι δείκτες καταγραφής της ακαδημαϊκής επιτυχίας δεν έχουν την αναμενόμενη συστηματικότητα στην προσέγγισή τους (Τζαφέα, 2021).



Σχήμα 1: Δείκτες προσδιορισμού ακαδημαϊκής επιτυχίας (Τζαφέα, 2021)

Σημαντική, ωστόσο, είναι η διαπίστωση ότι στην Ελλάδα υπάρχει απουσία δεικτών για τη μέτρηση της κοινωνικής διάστασης της ακαδημαϊκής επιτυχίας, αν και ο νόμος 4009/2011 περιλαμβάνει ρυθμίσεις για την ισότιμη συμμετοχή στην εκπαίδευση και την επίτευξη της ακαδημαϊκής επιτυχίας για όλους (ΙΟΒΕ, 2019) , γεγονός που, σε συνδυασμό με στοιχεία που δείχνουν ότι, το 2017 οι φοιτητές και οι φοιτήτριες με κανονική διάρκεια

σπουδών αποτελούν το 58% των φοιτητών των ελληνικών πανεπιστημίων ενώ οι φοιτητές με ν+2 το 29% (ΑΔΙΠ, 2018:104), ενισχύει την ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του θέματος. Διαπιστώνεται ότι ο όρος "ακαδημαϊκή επιτυχία" δε συνδυάζεται με πρακτικές που λαμβάνουν υπόψη την ετερογένεια των φοιτητών δημιουργώντας έτσι την ανάγκη για μία προσέγγιση περισσότερο εστιασμένη στις ανάγκες τους, όπως ενίσχυση της πληροφόρησης για τα προγράμματα σπουδών, σύζευξη μεταξύ των προσδοκιών και των προγραμμάτων σπουδών, εισαγωγή μηχανισμών επιλογής, έλεγχος της προόδου του φοιτητικού πληθυσμού, μηχανισμοί κοινωνικής ενσωμάτωσης για φοιτητές και φοιτήτριες από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα. Με βάση τα παραπάνω ευρήματα, κρίθηκε σκόπιμο στην παρούσα εργασία, να διερευνηθεί επίσης και η επίδραση που ασκεί το ίδρυμα φοίτησης και το κοινωνικό υπόβαθρο στις αντιλήψεις για τις πολιτικές ενίσχυσης της ακαδημαϊκής επιτυχίας.

Το κοινωνικοοικονομικό πλαίσιο στη διαμόρφωση της ακαδημαϊκής επιτυχίας: Βιβλιογραφική επισκόπηση

Πλούσια είναι η διεθνής βιβλιογραφία που δείχνει ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία συνδέεται στενά με ποικίλους κοινωνικοοικονομικούς παράγοντες όπως το εισόδημα, το φύλο και την εθνικότητα, μία σχέση που βρίσκεται στο επίκεντρο των ερευνών λόγω της ετερογένειας του φοιτητικού πληθυσμού (Reay, 2017·Troxel, 2010· Rubin, 2012). Η ετερογένεια αυτή συνδέεται με διαφορετικές εμπειρίες, μαθησιακά αποτελέσματα και διαδρομές μέσα στο πανεπιστήμιο (Crozier & Reay, 2011· Reay et al., 2010· Σιάνου-Κύργιου, 2010). Ο διαφορετικός βαθμός ακαδημαϊκής επιτυχίας μεταξύ των φοιτητών και φοιτητριών από διαφορετικές κοινωνικές ομάδες που εισάγονται στο πανεπιστήμιο αυξάνεται όλο και περισσότερο υποδηλώνοντας ότι τα προβλήματα επιδεινώνονται για τους προερχόμενους από μη προνομιούχες κοινωνικές ομάδες. Θεωρητικά η μελέτη στηρίζεται στην έννοια του «habitus», όπως αναπτύχθηκε από τον Bourdieu (Bourdieu 2004). Η θεωρητική αυτή πλαισίωση συνδέεται με πλήθος ερευνών που επιβεβαιώνουν την παρουσία ανισοτήτων στην ΑΕ (Reay, 2004). Το habitus σχετίζεται με την προδιάθεση των ατόμων να επιδεικνύουν την «κατάλληλη» δράση για το αντίστοιχο πεδίο πρακτικής και να κάνουν τις αντίστοιχες επιλογές (Bourdieu, 2004). Με άλλα λόγια, το habitus καθοδηγεί «τα υποκείμενα που είναι εξοπλισμένα με αυτό να συμπεριφέρονται με συγκεκριμένο τρόπο σε συγκεκριμένες περιστάσεις» (Bourdieu, 1990:77). Στη βάση της έννοιας του habitus, αναπτύχθηκαν θεωρίες από σύγχρονους μελετητές του Bourdieu, οι οποίες δείχνουν ότι σημαντικές είναι και οι πρακτικές των ιδρυμάτων που αλληλοεπιδρούν με τα χαρακτηριστικά των φοιτητών και των φοιτητριών και διαμορφώνουν την ακαδημαϊκή επιτυχία (Kiprianos, 2016). Αναφορικά με το ρόλο των ιδρυμάτων, οι Crozier και Reay (2011, βλ. επίσης Crozier et al., 2008· Reay et al., 2010) ισχυρίζονται ότι η δομή και η οργάνωση των ιδρυμάτων και το ιδρυματικό habitus παίζει εξέχοντα ρόλο στις μελλοντικές ακαδημαϊκές διαδρομές υποστηρίζοντας ή περιορίζοντας τις προσπάθειες των ατόμων. Το ιδρυματικό habitus ενσωματώνει τα χαρακτηριστικά που ιστορικά και πολιτισμικά προσδιορίζουν το έθος των διαφορετικών ιδρυμάτων και το οποίο λειτουργεί ως συμβολικό μέσο κατανομής, συγκρότησης και ανασυγκρότησης των εμπειριών των φοιτητών και των φοιτητριών στις πρακτικές του ακαδημαϊκού πεδίου (Reay et al., 2010· Thomas, 2002). Την τελευταία πενταετία τα ζητήματα της ακαδημαϊκής και κοινωνικής ένταξης έχουν αναδειχτεί ως δείκτες ποιότητας των ιδρυμάτων στο πλαίσιο εφαρμογής του συστήματος διασφάλισης ποιότητας στην ΑΕ από την Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας (ΑΔΙΠ, 2017). Στην ετήσια έκθεση της ΑΔΙΠ (2017), περιγράφεται η εφαρμογή μέτρων και υπηρεσιών υποστήριξης στα ελληνικά ιδρύματα ΑΕ, ωστόσο σε αρκετές περιπτώσεις συνιστώνται αλλαγές στην κατεύθυνση αποτελεσματικότερης ρύθμισης της ακαδημαϊκής πορείας των φοιτητών και φοιτητριών και ανταπόκρισης στις ανάγκες τους, ειδικά των μη προνομιούχων. Συνολικά, οι πολιτικές για την ενίσχυση της ακαδημαϊκής επιτυχίας χρειάζεται να μελετηθούν πιο

επικεντρωμένες στην κοινωνική σύνθεση του φοιτητικού πληθυσμού αλλά και στον τύπο των ιδρυμάτων.

Μεθοδολογία

Η δεύτερη φάση της παρούσας ερευνητικής προσπάθειας, η οποία διενεργήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021, αφορά σε έρευνα πεδίου σε φοιτητές και φοιτήτριες που βρίσκονται στο τρίτο ή σε μεγαλύτερο έτος των σπουδών τους, για τις αντιλήψεις τους σχετικά με την εφαρμογή των πολιτικών ενίσχυσης της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Για τον παραπάνω σκοπό, διεξήχθη ποσοτική έρευνα με τη συλλογή αυτοσχέδιων ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων. Ακολουθήθηκε μη πιθανοτική- βολική δειγματοληψία σε 322 φοιτητές και φοιτήτριες από δύο πανεπιστήμια της χώρας, ένα κεντρικό με υψηλό βαθμό επιλεκτικότητας και με σημαντική πορεία και παγιωμένη θέση στην ελληνική ΑΕ (Πανεπιστήμιο Α) και ένα νεότερο περιφερειακό με εξακτινωμένες διοικητικές και εκπαιδευτικές δομές (Πανεπιστήμιο Β). Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου και ο καθορισμός των αξόνων του προέκυψε μετά από τη ανασκόπηση των δεικτών που διαμορφώνουν την ακαδημαϊκή επιτυχία (πρώτη φάση της έρευνας). Οι δείκτες αυτοί καθόρισαν και τις πολιτικές ενίσχυσης της ακαδημαϊκής επιτυχίας που διερευνώνται σε αυτή τη φάση της έρευνας. Το ερωτηματολόγιο, ένα μέρος από το οποίο αναλύεται στην παρούσα εργασία, περιείχε ερωτήσεις κλειστού τύπου.

Συνολικά, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι:

ΕΕ1: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των φοιτητών για την εφαρμογή των πολιτικών ενίσχυσης της ακαδημαϊκής επιτυχίας;

ΕΕ2: Ποιοι παράγοντες επηρεάζουν τις πολιτικές για την ακαδημαϊκή επιτυχία;

Η συλλογή δεδομένων έγινε με τη διάχυση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου στα δύο προαναφερθέντα ιδρύματα της χώρας τηρώντας όλα τα κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου ανάλυσης για τις κοινωνικές επιστήμες (SPSS Statistics 27.0.1). Το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσαν 231 (71.7 %) φοιτητές και φοιτήτριες του Πανεπιστημίου Α και 91 του Πανεπιστημίου Β (28.3 %). Από αυτούς οι 95 (30.1 %) ήταν στο 3ο έτος, οι 103 (32.6 %) στο 4ο έτος και 118 (37.3 %) πάνω από το 4ο έτος σπουδών τους. Ακόμη, 226 (70.6 %) ήταν γυναίκες και 94 (29.4 %) ήταν άνδρες. Η πλειοψηφία του δείγματος (164 άτομα, ποσοστό 51.1 %) κατοικούσε σε αστική περιοχή (>10.000 κάτοικοι). Όσον αφορά το επίπεδο εκπαίδευσης των γονιών, το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα 90 συμμετεχόντων (28.5 %) ήταν ΑΕΙ/ΤΕΙ και το επίπεδο εκπαίδευσης της μητέρας 108 συμμετεχόντων (34.4 %) ήταν επίσης ΑΕΙ/ΤΕΙ. Όσον αφορά την επαγγελματική κατηγορία των γονιών, η επαγγελματική κατηγορία του πατέρα 98 συμμετεχόντων (31.6 %) ήταν υπάλληλοι του δημόσιου και ιδιωτικού τομέα ή αυτοαπασχολούμενοι που ασκούν χαμηλότερα επιστημονικά επαγγέλματα (π.χ εκπαιδευτικοί, τραπεζικοί υπάλληλοι, αστυνομικοί) όπως και η επαγγελματική κατηγορία της μητέρας 115 φοιτητών (37.2 %). Ακόμη, 18 άτομα (5.9 %) δήλωσαν οικογενειακό εισόδημα μέχρι 5.000 ευρώ, 59 άτομα (19.5 %) από 5.001 έως 10.000 ευρώ, 102 άτομα (33.7 %) από 10.001 έως 20.000 ευρώ, 79 άτομα (26.1 %) από 20.001 έως 30.000 ευρώ και 45 άτομα (14.9 %) πάνω από 30.001 ευρώ. Στην ερώτηση για το πώς καλύπτουν το κόστος σπουδών τους 306 άτομα απάντησαν από την οικογένειά τους, 231 από προσωπική εργασία, 8 από υποτροφία επίδοσης, 10 από υποτροφία βάσει κοινωνικών κριτηρίων, 7 από εκπαιδευτικό δάνειο και 9 απάντησαν την επιλογή «Άλλο». Στην παραπάνω ερώτηση οι συμμετέχοντες είχαν τη δυνατότητα να επιλέξουν περισσότερες από μία απαντήσεις. Όσον αφορά το βαθμό ευπάθειας των συμμετεχόντων, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν εάν ανήκουν σε κάποιες κατηγορίες με ιδιαίτερα χαρακτηριστικά. Στο σύνολο του δείγματος 8 ανήκαν σε μεταναστευτικό υπόβαθρο, 9 είχαν χαρακτηριστικά αναπηρίας, 7 πέτυχαν την εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο με ειδικές εξετάσεις, 10 με κατατακτήριες, 21 δήλωσαν ότι είχαν χαμηλό οικογενειακό εισόδημα, 1 άτομο προσφυγικό υπόβαθρο ή παλλινοστούντας, 10 άτομα είχαν Εθνικότητα ή

υπηκοότητα πέραν της ελληνικής και 45 άτομα μεγάλωσαν σε μονογονεϊκή ή πολύτεκνη οικογένεια ή χωρίς γονείς. Προφανώς, εάν κάποιος ανήκει σε μια από τις παραπάνω κατηγορίες, δεν τον εμποδίζει να ανήκει και σε άλλη, οπότε και σε αυτή την περίπτωση ο συμμετέχων είχε τη δυνατότητα επιλογής περισσότερων από μία απαντήσεων. Τέλος, 160 άτομα (49.7 %) δήλωσαν πως ήταν οι πρώτοι από την οικογένεια που σπουδάζουν σε πανεπιστήμιο, ενώ 162 άτομα (50.3 %) όχι.

Αποτελέσματα

Πολιτικές ενίσχυσης ακαδημαϊκής επιτυχίας

Το δείγμα της έρευνας απάντησε σε ερώτηση (κλίμακας τύπου Likert 5- (1) «Διαφωνώ πολύ» - (5) «Συμφωνώ απόλυτα») (Πίνακας 1) σχετικά με το βαθμό που συμφωνούν ότι οι πολιτικές του Πανεπιστημίου συμβάλλουν στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας.

Πίνακας 1: Αντιλήψεις φοιτητών για τις πολιτικές ενίσχυσης της ακαδημαϊκής επιτυχίας

	Διαφωνώ πολύ	Διαφωνώ	Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ	Συμφωνώ	Συμφωνώ απόλυτα	Δεν απαντώ
Ξενόγλωσσα προγράμματα σπουδών	10 3.1 %	17 5.3 %	65 20.3 %	128 40 %	95 29.7 %	5 1.6 %
Προγρ. σπουδών κοντά στην αγορά εργασίας	5 1.6 %	3 0.9 %	24 7.6 %	109 34.4 %	175 55.2 %	1 0.3%
Ενεργός συμμετοχή των φοιτητών στη διοίκηση του Πανεπιστημίου	6 1.9 %	31 9.6 %	101 31.4 %	108 33.5 %	70 21.7 %	3 0.9 %
Ενίσχυση της επαγγελματικής εκπαίδευσης	2 0.6 %	6 1.9 %	22 6.9 %	155 48.6 %	132 41.4 %	2 0.6 %
Ίδρυση ιδιωτικών Πανεπιστημίων	136 42.5 %	77 24.1 %	56 17.5 %	24 7.5 %	21 6.6 %	6 1.9 %
Αύξηση αυτονομίας ιδρυμάτων	22 6.9 %	18 5.7 %	92 29 %	102 32.2 %	73 23 %	10 3.2 %
Εφαρμογή χρονικού ορίου ολοκλήρωσης των σπουδών	102 32 %	76 23.8 %	67 21 %	50 15.7 %	21 6.6 %	3 0.9 %
Βαρύτητα στα ζητήματα διαφορών φύλου	53 16.8 %	24 7.6 %	63 20 %	94 29.8 %	62 19.7 %	19 6 %
Κινητικότητα του φοιτητικού πληθυσμού	8 2.5 %	19 6 %	64 20.3 %	109 34.5 %	111 35.1 %	5 1.6 %
Ευέλικτες διαδρομές φοίτησης	18 5.7 %	27 8.5 %	53 16.7 %	110 34.7 %	100 31.5 %	9 2.8 %
Συνεχής αναμόρφωση διδακτικού πλαισίου	2 0.6 %	13 4.1 %	54 17.1 %	136 43 %	108 34.2 %	3 0.9 %
Χρηματοδότηση με βάση την επίδοση των φοιτητών	42 13.2 %	52 16.4 %	71 22.4 %	87 27.4 %	60 18.9 %	5 1.6 %
Χρηματοδότηση με βάση τα κοινωνικά χαρακτηριστικά	60 18.9 %	5 15.7 %	86 27 %	66 20.8 %	44 13.8 %	12 3.8 %
Ενίσχυση υπηρεσιών φοιτητικής μέριμνας	2 0.6 %	2 0.6 %	37 11.6 %	205 64.5 %	72 22.6 %	-
Δράσεις για τη μείωση των ανισοτήτων	3 0.9 %	6 1.9 %	36 11.3 %	175 55 %	98 30.8 %	-
Συστηματική καταγραφή προόδου φοιτητών/τριών	7 2.2 %	17 5.4 %	87 27.4 %	162 51.1 %	44 13.9 %	-
Χορήγηση υποτροφιών	2 0.6 %	3 0.9 %	20 6.3 %	190 59.7 %	103 32.4 %	-
Χορήγηση δανείων	17 5.4 %	21 6.7 %	79 25.2 %	138 43.9 %	59 18.8 %	-

Ενεργοποίηση μηχανισμών κοινωνικής ενσωμάτωσης	2 0.6 %	5 1.6 %	62 19.7 %	191 60.8 %	54 17.2 %	-
Συμμετοχή ενηλίκων στην ανώτατη εκπαίδευση-Δια βίου μάθηση	4 1.3 %	5 1.6 %	89 28.1 %	157 49.5 %	62 19.6 %	-
Ρύθμιση και έλεγχος των φοιτητικών ροών	13 4.1 %	16 5.1 %	105 33.4 %	139 44.3 %	41 13.1 %	-

Σύμφωνα με τα στοιχεία του πίνακα 1, υψηλό ποσοστό του δείγματος συμφωνεί ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία συνδέεται με πολιτικές που σχετίζονται με τη σύνδεση στην αγορά εργασίας, όπως προσαρμογή των προγραμμάτων σπουδών στις απαιτήσεις της αγοράς εργασίας (89.6%) και ενίσχυση της επαγγελματικής εκπαίδευσης (90%). Επίσης, συμφωνεί και με πολιτικές που σχετίζονται με την κοινωνική διάσταση, όπως ενίσχυση υπηρεσιών κοινωνικής μέριμνας (87.1%), δράσεις για τη μείωση των ανισοτήτων (85.8%), χορήγηση υποτροφιών (92.1%) και ενεργοποίηση μηχανισμών κοινωνικής ενσωμάτωσης (78%). Διαπιστώνεται ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες αντιλαμβάνονται ως σημαντικές τις πολιτικές για την καταπολέμηση των ανισοτήτων στην ΑΕ. Με άλλα λόγια θεωρούν ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία μπορεί να ενισχυθεί μέσω των πολιτικών για την ισότιμη συμμετοχή στην ΑΕ αλλά και μέσω των πολιτικών που ενισχύουν τη σύνδεση με την αγορά εργασίας. Αντίθετα, υψηλότερο ποσοστό τους δείγματος, όπως φαίνεται στον πίνακα 1, διαφώνησε με την άποψη ότι η ακαδημαϊκή επιτυχία ενισχύεται μέσα από την εφαρμογή πολιτικών που σχετίζονται με την αύξηση της ανταγωνιστικότητας όπως ίδρυση ιδιωτικών πανεπιστημίων (66.6%), την εφαρμογή χρονικού ορίου ολοκλήρωσης σπουδών (55.8%) και τη χρηματοδότηση των ιδρυμάτων με βάση τα κοινωνικά χαρακτηριστικά (34.6%). Οι λοιπές πολιτικές απέσπασαν πολύ χαμηλότερα ποσοστά. Το δείγμα της έρευνας αντιτίθεται στις προσπάθειες για την ενίσχυση της ακαδημαϊκής επιτυχίας μέσω πολιτικών που συνδέονται με πιο φιλελεύθερες ανταγωνιστικές πολιτικές, γεγονός που ενισχύει την αναγκαιότητα για την εφαρμογή κοινωνικής πολιτικής, όπως ορίζει ο νόμος για την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης, 4009/2011.

Επίδραση παραγόντων στις αντιλήψεις των φοιτητών και των φοιτητριών για τις πολιτικές ενίσχυσης της ακαδημαϊκής επιτυχίας

Το επόμενο βήμα της ανάλυσης ήταν να εξεταστεί η επίδραση παραγόντων στις αντιλήψεις για την ενίσχυση της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας (reliability analysis). O συντελεστής Cronbach είναι ικανοποιητικός (> 0.6). Έτσι κατασκευάστηκε μια νέα μεταβλητή ως ο μέσος όρος των απαντήσεων των ερωτηθέντων (για το σύνολο του δείγματος). Όσον αφορά στην ερμηνεία της συγκεκριμένης μεταβλητής να σημειωθεί ότι όσο μεγαλύτερη είναι η τιμή της (σε ένα εύρος από 1 έως 5) τόσο περισσότερο συμφωνεί κάποιος ότι οι πολιτικές του πανεπιστημίου συμβάλλουν στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής τους επιτυχίας.

Η νέα μεταβλητή που κατασκευάστηκε χρησιμοποιήθηκε για την κατασκευή παραμετρικών στατιστικών τεστ, για να διαπιστωθεί εάν υπάρχει διαφοροποίηση στις απόψεις των ερωτηθέντων σύμφωνα με το ίδρυμα φοίτησης, το φύλο, το επίπεδο εκπαίδευσης και το επάγγελμα του πατέρα αλλά και το εισόδημα της οικογένειας. Οι μεταβλητές αυτές χρησιμοποιήθηκαν προκειμένου να ελεγχθεί η επίδραση των ιδρυματικών- κοινωνικών παραγόντων στις αντιλήψεις για τις πολιτικές ενίσχυσης της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Σε κάθε έλεγχο χρησιμοποιήθηκαν μόνο τα σκορ των συμμετεχόντων που απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις της ενότητας. Τα στατιστικά τεστ που εφαρμόστηκαν ήταν το παραμετρικό t τεστ και η ανάλυση διακύμανσης One way Anova, ανάλογα με το εάν η ανεξάρτητη μεταβλητή δημιουργούσε δύο ή περισσότερες ομάδες σύγκρισης (groups) αντίστοιχα. Ακόμη, στους ελέγχους One way Anova η υπόθεση του Levene για την ομοσκεδαστικότητα εξετάστηκε, έτσι ώστε να αναφερθούν τα αποτελέσματα των πολλαπλών συγκρίσεων χρησιμοποιώντας τις μεθόδους LSD ή Tamhane's T2. Το επίπεδο σημαντικότητας ήταν ίσο με 5 % (α =0.05).

Ίδρυμα φοίτησης

Όσον αφορά το ίδρυμα φοίτησης, η μέση τιμή της μεταβλητής για τις απόψεις των πολιτικών ενίσχυσης ακαδημαϊκής επιτυχίας ήταν υψηλή και για τους συμμετέχοντες του Πανεπιστημίου Α (Μέση τιμή = 3.6262) και του Πανεπιστημίου Β (Μέση τιμή = 3.8614). Ακόμη, προέκυψε ότι οι μέσες τιμές τους διαφέρουν στατιστικά σημαντικά (t = -3.457, df = 246, p – τιμή = 0.001) και μάλιστα η μέση τιμή του σκορ των συμμετεχόντων του Πανεπιστημίου Β είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των συμμετεχόντων του Πανεπιστημίου Α. Αυτό δείχνει ότι ο τύπος του ιδρύματος επηρεάζει τις αντιλήψεις για τις πολιτικές ενίσχυσης της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Οι φοιτητές και οι φοιτήτριες που φοιτούν σε νεότερο ίδρυμα δείχνουν μεγαλύτερη συγκατάθεση στην αναγκαιότητα εφαρμογής των πολιτικών ενώ όσοι και όσες φοιτούν σε πιο παραδοσιακό και περισσότερο επιλεκτικό ίδρυμα δείχνουν μικρότερη συγκατάθεση. Το παλιότερο και επιλεκτικό ίδρυμα (Πανεπιστήμιο Α) εμφανίζεται να έχει πιο «ελιτίστικο» προφίλ αναφορικά με την εφαρμογή πολιτικών ενίσχυσης της ακαδημαϊκής επιτυχίας.

Φύλο

Η μέση τιμή της μεταβλητής για τις απόψεις των πολιτικών ενίσχυσης ακαδημαϊκής επιτυχίας ήταν υψηλή και για τις γυναίκες του δείγματος (Μέση τιμή = 3.7553) αλλά και για τους άνδρες συμμετέχοντες (Μέση τιμή = 3.5131). Ακόμη, προέκυψε ότι οι μέσες τιμές τους διαφέρουν στατιστικά σημαντικά (t = 3.543, df = 244, p – τιμή < 0.001) και μάλιστα η μέση τιμή του σκορ των γυναικών είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των ανδρών. Το εύρημα αυτό αναδεικνύει το ζήτημα των έμφυλων διαφορών στις αντιλήψεις για την ακαδημαϊκή επιτυχία και, γενικότερα, στο ζήτημα των έμφυλων ανισοτήτων στο ελληνικό πανεπιστήμιο.

Ετήσιο οικογενειακό εισόδημα, επίπεδο εκπαίδευσης και επαγγελματική κατηγορία του πατέρα

Ανάλυση διακύμανσης (One Way Anova) εφαρμόστηκε για να εξεταστεί το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα. Το στατιστικό του Levene έδειξε ότι η υπόθεση ισότητας διακυμάνσεων δεν απορρίπτεται (F(6,237) = 1.286 , p - τιμή = 0.265). Προέκυψε πως υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των συμμετεχόντων για τις πολιτικές ενίσχυσης της ακαδημαϊκής επιτυχίας ανάλογα με το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα (F(6, 255) = 2.523, p - τιμή = 0.022). Οι πολλαπλές συγκρίσεις με τη μέθοδο LSD έδειξαν ότι η μέση τιμή του σκορ για τις πολιτικές ενίσχυσης ακαδημαϊκής επιτυχίας των συμμετεχόντων των οποίων ο πατέρας είχε τελειώσει το πολύ το Δημοτικό ήταν στατιστικά σημαντικά μικρότερη από την αντίστοιχη των συμμετεχόντων των οποίων ο πατέρας τελείωσε το Γυμνάσιο (Mean difference = -0.31362, p – τιμή = 0.037), το Τεχνικό Επαγγελματικό Λύκειο ή ΕΠΑΛ (Mean difference = -0.37216, p – τιμή = 0.012) ή είχε Μεταπτυχιακό ή Διδακτορικό τίτλο σπουδών (Mean difference = -0.51691, p – τιμή = 0.004). Αυτά τα ευρήματα παρέχουν ενδείξεις ότι το μορφωτικό υπόβαθρο καθορίζει τον τρόπο που αντιλαμβάνονται την ακαδημαϊκή επιτυχία.

Όσον αφορά στην επαγγελματική κατηγορία του πατέρα, το στατιστικό του Levene έδειξε ότι η υπόθεση ισότητας διακυμάνσεων δεν απορρίπτεται (F(5,229) = 1.077 , p - τιμή = 0.374). Δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των συμμετεχόντων για τις πολιτικές ενίσχυσης της ακαδημαϊκής επιτυχίας σύμφωνα με το επάγγελμα του πατέρα (F(5, 229) = 0.299, p - τιμή = 0.913). Επίσης, η υπόθεση ισότητας διακυμάνσεων δεν απορρίπτεται (F(4,231) = 0.718 , p - τιμή = 0.581) και για το εισόδημα. Προέκυψε πως δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές στις απόψεις των συμμετεχόντων για τις πολιτικές του πανεπιστημίου σύμφωνα με το ετήσιο οικογενειακό εισόδημα του δείγματος (F(4, 231) = 0.617, p - τιμή = 0.651).

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο να μελετήσει τις αντιλήψεις των φοιτητών και των φοιτητριών για τις πολιτικές ενίσχυσης της ακαδημαϊκής επιτυχίας στο ελληνικό πανεπιστήμιο. Συνδυαστικά, διερευνήθηκαν οι ιδρυματικοί και κοινωνικοί παράγοντες που συντελούν στη διαμόρφωση αυτών των αντιλήψεων. Τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας έδειξαν ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες θεωρούν ότι οι κυριότερες πολιτικές που συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία είναι αυτές που σχετίζονται με την καταπολέμηση των ανισοτήτων και με τη σύνδεση στην αγορά εργασίας. Αντίθετα, οι πολιτικές που συμβάλλουν λιγότερο είναι όσες υποστηρίζουν την ανταγωνιστικότητα. Το σημαντικότερο εύρημα της παρούσας εργασίας είναι η σημαντική επίδραση που ασκούν σε αυτές τις αντιλήψεις, το ίδρυμα φοίτησης, το φύλο και το επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα. Τα ευρήματα αυτά παρέχουν ενδείξεις ότι το ατομικό και ιδρυματικό habitus μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην κατανόηση των κοινωνικών ανισοτήτων στο ελληνικό πανεπιστήμιο. Μια τέτοια προσέγγιση καθιστά την έννοια του habitus και τον συστηματικό προσδιορισμό της με αναφορά στο ελληνικό συγκείμενο ανάπτυξης και λειτουργίας των ιδρυμάτων, σημαντική για την ανάλυση του μηχανισμού της κοινωνικής αναπαραγωγής στη σύγχρονη ΑΕ (Σιάνου-Κύργιου, 2010· Reay, 2004). Η παρούσα εργασία μπορεί να συμβάλει σημαντικά στην ενίσχυση των πολιτικών για την καταπολέμηση των ανισοτήτων στο ελληνικό πανεπιστήμιο, στο ευρύτερο πλαίσιο της προσπάθειας για τη συστηματική προσέγγιση των δεικτών που συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επιτυχία. Η απουσία συστηματικότητας στην καταγραφή των δεικτών και ειδικότερα όσων αφορούν την κοινωνική διάσταση της εκπαίδευσης, που ανέδειξε η πρώτη φάση της έρευνας, σε συνδυασμό με την επίδραση των κοινωνικών και ιδρυματικών παραγόντων στις αντιλήψεις των φοιτητών και των φοιτητριών καθιστούν αναγκαία την περαιτέρω συστηματική καταγραφή της ακαδημαϊκής επιτυχίας με βάση συγκεκριμένους δείκτες. Για την ενίσχυση των ευρημάτων, κρίνεται αναγκαία η τριγωνοποίηση των μεθόδων συλλογής δεδομένων μέσω της ποιοτικής προσέγγισης (μεικτή μέθοδος), προκειμένου να αναδειχθούν οι βαθύτερες όψεις του ζητήματος. «Η υλοποίηση της μεταδιδακτορικής έρευνας/εργασίας συγχρηματοδοτήθηκε από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», στο πλαίσιο της Πράξης «ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΜΕΤΑΔΙΔΑΚΤΟΡΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΩΝ/ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΩΝ - B κύκλος» (MIS 5033021) που υλοποιεί το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ).

Αναφορές

Bourdieu, P. (1990). *In other words: Essays towards a reflexive sociology* (M. Adamson, Trans). Cambridge: Polity.

Bourdieu, P. (2004). The Forms of Capital. In S. Ball (Ed.), *The Routledge Falmer Reader in Sociology of Education (pp. 15-29).* London, New York: Routledge.

Crosling, G., Thomas, L., & Heagney, M. (2008). *Improving retention of students in higher education: The role of teaching and learning.* London: Routledge.

Crozier, G. & Reay, D. (2011). Capital accumulation: working-class students learning how to learn in HE. *Teaching in Higher Education*, *16*(2), 145-155.

European Commission (2015). *Dropout and Completion in Higher Education in Europe.* Luxemburg: Publications Office of the European Union.

European Commission (2017). *Communication from the commission to the European Parliament, the council, the European economic and social committee and the committee of the regions on a renewed EU agenda for higher education (COM/2017/0247 final)*

European Commission/EACEA/Eurydice (2018). *National Student Fee and Support Systems in European Higher Education 2018/19. Eurydice Facts and Figures*. Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Reay, D. (2004). 'It's all becoming a habitus': Beyond the habitual use of habitus in educational research. *British journal of sociology of education*, 25(4), 431-444.

Reay, D. (2017). *Miseducation: Inequality, education and the working classes*. Policy press: Bristol.

Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2010). Fitting in and “standing out”: working- class students in UK higher education. *British Educational Research Journal*, *32*(1), 1- 19.

Rubin, M. (2012). Social class differences in social integration among students in higher education: A meta-analysis and recommendations for future research. *Journal of Diversity in Higher Education*, *5*(1), 22-38.

Thomas, L. (2002). Student retention in higher education: the role of institutional habitus. *Journal of Education Policy*, *17*(4), 423-442.

Thomas, L. (2012). *Building student engagement and belonging in Higher Education at a time of change.* Final report from the What works? Student Retention & Success programme. (Διαθέσιμο https://www.heacademy.ac.uk/sites/default/files/resources/What_works_final_report.pdf, προσπελάστηκε στις 15/06/2021)

Troxel, W. (2010). *Student persistence and success in United States higher education: a synthesis of the literature*. York: Higher Education Academy.

Tzafea, O., Gkofa, P., Sianou-Kyrgiou. E. & Sarakinioti, A. (2020). Support provision in Greek higher education: Examining students’ accounts. *Open Journal for Sociological Studies*, 4(3), 127-138.

Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας ΑΔΙΠ (2017). *Έκθεση Ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΑΔΙΠ.

Αρχή Διασφάλισης Ποιότητας ΑΔΙΠ (2018). *Έκθεση Ποιότητας της Ανώτατης Εκπαίδευσης*. Αθήνα: ΑΔΙΠ.

Ίδρυμα Οικονομικών και Βιομηχανικών ερευνών ΙΟΒΕ (2019). *Εκπαιδευτικές ανισότητες στην Ελλάδα: Πρόσβαση στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και επιπτώσεις της κρίσης*. Αθήνα: ΙΟΒΕ.

Kamarianos, I. (2016). Greek higher education facing change and deregulation (full text in Greek). *Academia,* (6), 55-78.

Kiprianos, P. (2016). “Active learners, passive managers”. Governance in European universities and student participation (full text in Greek). *Academia*, (6), 133-163.

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010). *Από το Πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας: Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σταμέλος, Γ. (2020). *Μετασχηματίζοντας την ανώτατη εκπαίδευση: Η εκδημοκρατικοποίηση του Πανεπιστημίου και τα όριά της*. Δίκτυο HepNet: Πάτρα.

Τζαφέα, Ο. (2017). *Κοινωνικές ανισότητες στην ανώτατη εκπαίδευση: οι εμπειρίες των φοιτητών από τις σπουδές στο Πανεπιστήμιο*. Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.

Τζαφέα, Ο. (2021). Η ακαδημαϊκή επιτυχία στο ελληνικό πανεπιστήμιο. Στο Θάνος, Θ. & Ζάγκος, Χ. (επιμ.) *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρία και έρευνα.* Αθήνα: Gutemberg, σ. 311-328.

Πολιτικές που συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή επίδοση: αντιλήψεις φοιτητών και επίδραση παραγόντων

Τζαφέα Όλγα, MSc, PhD
Μεταδιδακτορική ερευνήτρια, Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων
olgatzaf@uoi.gr olgatzaf@gmail.com

Περίληψη

Οι πολιτικές που εφαρμόζονται τα τελευταία χρόνια για την ισότητα των ευκαιριών στην Ανώτατη εκπαίδευση (ΑΕ) και την ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης των μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων έχουν προκαλέσει νέες μορφές ανισοτήτων. Η παρούσα μελέτη εξετάζει τους παράγοντες που επιδρούν στις αντιλήψεις των φοιτητών για την εφαρμογή των πολιτικών που συμβάλλουν στην ανάπτυξη της επίδοσής τους. Αξιοποιώντας την έννοια του «ιδρυματικού habitus», παρουσιάζονται αποτελέσματα εμπειρικής ποσοτικής έρευνας με τη χρήση αυτοσχέδιου ερωτηματολογίου που συμπληρώθηκε από 322 φοιτητές το 2020-2021 σε δύο πανεπιστημιακά ιδρύματα της Ελλάδας. Τα πανεπιστήμια που επιλέχθηκαν για την έρευνα ανταποκρίνονται στα κριτήρια διαφορετικής ιστορίας, τοποθεσίας και οργανωτικής δομής. Τα ευρήματά δείχνουν διαφορές μεταξύ των ιδρυμάτων, οι οποίες αποκαλύπτουν τον σημαντικό ρόλο των ιδρυματικών πρακτικών στην ακαδημαϊκή πορεία των φοιτητών. Τα ευρήματα αναδεικνύουν τη σημασία της διερεύνησης και άλλων παραγόντων, πέρα από την κοινωνική προέλευση, κατά τη μελέτη της ακαδημαϊκής επιτυχίας και τη βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων.

Λέξεις κλειδιά: ανώτατη εκπαίδευση, ετερότητα, ακαδημαϊκή επίδοση, ιδρυματικό habitus

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο της εφαρμογής πολιτικών για τη διεύρυνση της ανώτατης εκπαίδευσης (Widening Participation-WP), οι μεταρρυθμίσεις που εφαρμόζονται, από το 2015 έχουν στο επίκεντρό τους την καλύτερη επίδοση των μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων, την ισότιμη συμμετοχή τους στην ΑΕ και τη διαχείριση της ετερότητας (Reay, 2018 ˙ Shavit, Arum & Gamoran, 2007). Για το σκοπό αυτό, έχουν αναπτυχθεί πολιτικές που εστιάζουν στα ατομικά χαρακτηριστικά των φοιτητών, στα οποία αποδίδονται, κατά κύριο λόγο, οι ανισότητες κατά την επίδοση και την επιτυχία στο Πανεπιστήμιο. Οι περισσότερες μελέτες εστιάζουν κυρίως στην κοινωνική προέλευση για να ερμηνεύσουν τις διαφορές στην πρόσβαση και συμμετοχή στην ΑΕ (Crozier, Reay & Clayton, 2008 ˙ Archer, Hutchings & Ross 2003).

Ωστόσο, πρόσφατες έρευνες έχουν δείξει ότι υπάρχουν και άλλοι παράγοντες που αλληλεπιδρούν με την κοινωνική προέλευση και καθορίζουν την ακαδημαϊκή επίδοση και επιτυχία (Tzafea et al., 2020). Η διεθνής βιβλιογραφία αποκαλύπτει ότι τα ιδρύματα της ΑΕ έχουν διαφορετικά χαρακτηριστικά και εφαρμόζουν διαφορετικές στρατηγικές διαχείρισης της διαφορετικότητας και υποστήριξης του φοιτητικού πληθυσμού (Crozier & Reay, 2011). Ένα βασικό στοιχείο αυτής της διαφοροποίησης είναι ότι μικρότερα ιδρύματα εμφανίζουν μεγαλύτερη «ετοιμότητα» υποστήριξης των φοιτητών τους σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο, καθώς η «εξατομικευμένη» εφαρμογή σχετικών μεταρρυθμίσεων είναι περισσότερο εφικτή. Από την άλλη πλευρά, τα ιδρύματα μεγαλύτερου μεγέθους χειρίζονται αυτά τα ζητήματα σε «κεντρικό» επίπεδο μέσα από προ-τυποποιημένες διαδικασίες που οι φοιτητές χρειάζεται να ανακαλύπτουν, να παρακολουθούν και να αξιοποιούν συστηματικά προκειμένου να λαμβάνουν υποστήριξη σε ακαδημαϊκό και κοινωνικό επίπεδο (European Commission, 2015).

Σύμφωνα με τους Crozier, Reay & Clayton (2019), η διαφορετική οργάνωση των ιδρυμάτων ανώτατης εκπαίδευσης οδηγεί σε διαφοροποιημένες εμπειρίες των φοιτητών μεταξύ και εντός των ιδρυμάτων. Η παρούσα εργασία στοχεύει στην ανάδειξη των απόψεων των φοιτητών, με βάση το ίδρυμα στο οποίο φοιτούν, σχετικά με τον τρόπο που αντιλαμβάνονται τις πολιτικές για την ενίσχυση της ακαδημαϊκή τους επίδοσης. Στηρίζεται στην ιδέα ότι δεν είναι επαρκής η μελέτη των κοινωνικοοικονομικών χαρακτηριστικών των φοιτητών για την βελτίωση των συνθηκών φοίτησης. Χρειάζεται να μελετηθεί προσεκτικά και ο τρόπος διακυβέρνησης των ιδρυμάτων και οι διαφοροποιήσεις τους. Αφορμή για τη μελέτη αυτή στάθηκε η διαπίστωση ότι στο ελληνικό περικείμενο ελάχιστες είναι οι έρευνες που μελετούν την επίδραση της διαστρωμάτωσης των ιδρυμάτων της ΑΕ στον τρόπο που επηρεάζουν τις αντιλήψεις των φοιτητών.

Η διαστρωμάτωση των ιδρυμάτων στην ελληνική Ανώτατη εκπαίδευση

Ανάμεσα στις σημαντικότερες μεταρρυθμίσεις στην ελληνική ΑΕ αποτελούν οι αλλαγές στο σύστημα εισαγωγής στο πανεπιστήμιο, μετά το 2000, εποχή κατά την οποία συνέβη μεγαλύτερη διεύρυνση της ΑΕ μέσω της ίδρυσης νέων πανεπιστημίων και τμημάτων. Η μαζικοποίηση της ΑΕ οδήγησε σε ποικιλομορφία στη σύσταση του φοιτητικού πληθυσμού *(diversity*) και δημιούργησε την ανάγκη ανακατανομής των πόρων για τη χρηματοδότηση των ιδρυμάτων της ΑΕ. Αυτό οδήγησε στη διαστρωμάτωση τους έτσι ώστε να αποτελεί πλέον γεγονός ότι τα ιδρύματα φέρουν διαφορετικά χαρακτηριστικά.

Η διαστρωμάτωση των ιδρυμάτων, ο υψηλός βαθμός επιλεκτικότητας και η ετερότητα στις εκπαιδευτικές επιλογές είναι πλέον κοινωνικά προσδιορισμένες (Sianou-Kyrgiou, 2010). Μάλιστα, δημιουργούνται άτυπες ιεραρχίες μεταξύ των ιδρυμάτων που δείχνουν ότι το ελληνικό σύστημα τριτοβάθμιας εκπαίδευσης στρωματοποιείται (Σιάνου-Κύργιου, 2010) κυρίως μέσω μιας διαφοροποίησης μεταξύ «περισσότερο» και «λιγότερο» αναγνωρισμένων ιδρυμάτων (Γουβιάς, 2010). Για παράδειγμα, υπάρχουν ορισμένα ιδρύματα, όπως το Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης ή ιδρύματα που ειδικεύονται σε συγκεκριμένους ακαδημαϊκούς τομείς όπως το Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο που έχουν πιο παγιωμένες οργανωτικές και διοικητικές δομές. Αντίθετα, ορισμένα άλλα ιδρύματα σε μικρότερες ελληνικές πόλεις αν και έχουν ισχυρή παράδοση και υψηλό βαθμό επιλεκτικότητας, αναγνωρίζονται λιγότερο. Τέλος, υπάρχουν και τα νεοσύστατα εκπαιδευτικά ιδρύματα που λειτουργούν συνήθως σε μικρότερες πόλεις στην περιφέρεια, είναι λιγότερο ελκυστικά και εξυπηρετούν τις ανάγκες της τοπικής κοινωνίας. Οι υπηρεσίες τους είναι , συνήθως, διεσπαρμένες (π.χ. υπηρεσίες υποστήριξης που λειτουργούν σε μια πόλη και βιβλιοθήκες σε άλλη πόλη). Οι τρεις διαφορετικοί τύποι ιδρυμάτων από άποψη ιστορίας, παράδοσης, επιλεκτικότητας έχουν διαφορετική κουλτούρα.

Στην Ελλάδα, η διαμόρφωση των τύπων των ιδρυμάτων καθορίστηκε με βάση τις αλλαγές που συνέβησαν στο επίπεδο της χρηματοδότησης τους και της σχέσης εξάρτησης με το κράτος. Αρχικά, η τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν κυρίως εξαρτημένη από το κράτος και είχε μικρή σχέση με την αγορά εργασίας. Το άνοιγμα στην αγορά εργασίας οδηγεί σε αλλαγές στις παραδοσιακές σχέσεις διακυβέρνησης ασκώντας επίδραση στην κατοχή της δύναμης και της εξουσίας, στον τρόπο διακυβέρνησης και στις ήδη εφαρμοσμένες πολιτικές (Kiprianos & Stergiou, 2016). Οι αλλαγές στη στρωματοποίηση των ιδρυμάτων εξηγείται, κατά τον Κυπριανό, από την εμφάνιση του νέου διαχειριστικού μοντέλου διακυβέρνησης *(new managerialism-νεοδιαχειριστικό)*, το οποίο άλλαξε τις σχέσεις εξουσίας του πανεπιστημίου συντελώντας καθοριστικά στη μείωση της δημόσιας χρηματοδότησης.

Ενώ η διαστρωμάτωση των ιδρυμάτων της ΑΕ αποτελεί γεγονός, δε δίνεται η αναμενόμενη σημασία στη διαφοροποίηση που πηγάζει από τα ιδρυματικά χαρακτηριστικά ενώ αντίθετα, κάθε διαφοροποίηση στη συμμετοχή και ολοκλήρωση των σπουδών εξηγείται με βάση τις ατομικές και κοινωνικές διαφορές των φοιτητών. Προς επίρρωση των παραπάνω, ο OECD στην έκθεση του 2011 για την Ελλάδα (OECD, 2011), δίνει μεγάλη

έμφαση στο ποσοστό των φοιτητών που ολοκληρώνουν τις σπουδές τους χωρίς ωστόσο ιδιαίτερη αναφορά στη σημασία που έχει ο τύπος του ιδρύματος στον οποίο φοιτούν. Επίσης, πρόσφατες έρευνες αναδεικνύουν τη σημασία του ιδρύματος για την κατανόηση της υποστήριξης των φοιτητών από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα (Tzafea et al., 2020). Οι παραπάνω διαπιστώσεις οδήγησαν στη διεξαγωγή της παρούσας μελέτης, η οποία στοχεύει, αφενός να διερευνήσει τις αντιλήψεις των φοιτητών για τη συμβολή των πολιτικών στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης, αλλά και για να διερευνήσει αν το ίδρυμα φοίτησης επιδρά στις αντιλήψεις τους. Προτού προχωρήσουμε στην ανάλυση των ευρημάτων, γίνεται μια σύντομη επισκόπηση για τον τρόπο που προσεγγίζει η διεθνής βιβλιογραφία το ζήτημα της επίδοσης.

Βιβλιογραφική επισκόπηση

Η ακαδημαϊκή επίδοση, ως δείκτης καθορισμού της ακαδημαϊκής επιτυχίας, σχετίζεται άμεσα με ζητήματα προώθησης της ισότητας των ευκαιριών στην ΑΕ και της αντιμετώπισης της διαφορετικότητας. Συνδέεται με την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων δίνοντας ίσες ευκαιρίες σε όλους τους φοιτητές για τη βελτίωση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων τους, των εμπειριών τους και των επαγγελματικών προοπτικών μετά την αποφοίτησή τους (European Commission, 2015). Η διεθνής βιβλιογραφία επισημαίνει ότι η επίδοση στο πανεπιστήμιο μπορεί να προβλέψει σε σημαντικό βαθμό την ακαδημαϊκή επιτυχία (Pascarella & Terenzini, 2005˙ Berry & Loke, 2011). Πολλές, ακόμη, έρευνες (Croll & Attwood, 2013˙ Quinn, 2004) που μελέτησαν την επίδοση των φοιτητών από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα κατέληξαν στο συμπέρασμα ότι αυτοί δεν είναι προετοιμασμένοι να ανταπεξέλθουν στο είδος της μελέτης που απαιτεί το πανεπιστήμιο και έχουν περισσότερες πιθανότητες να αποτύχουν, να μην έχουν ικανοποιητική επίδοση. Σημαντικές, επίσης, μελέτες οδηγήθηκαν σε παρόμοια αποτελέσματα, όταν έκαναν έρευνες για την επίδοση σε σχέση με ποικίλους κοινωνικούς και οικονομικούς παράγοντες (Crozier et al., 2008˙ Archer et al., 2003˙ Purcell et al, 2009˙ Reay et al., 2009). Τα ευρήματά τους δείχνουν ότι η επίδοση στο πανεπιστήμιο εξαρτάται από την κοινωνική προέλευση και κυρίως από τις μορφές του υλικού, πολιτισμικού και κοινωνικού κεφαλαίου που έχει ενσωματώσει ο φοιτητής, μέσα από τις καθημερινές εμπειρίες σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Επιβεβαιώνουν τη θεώρηση του Bourdieu που υποστηρίζει ότι το habitus διαμορφώνει το σύνολο των προδιαθέσεων που φέρουν κοινωνικά τα άτομα, μέσα από τις οποίες αντιλαμβάνονται, αξιολογούν και αναπτύσσουν «επιλεκτικά» και «πολύτροπα» την δράση τους εντός των διαφορετικών πεδίων πρακτικής (Μουζέλης, 1994: 54). Επεκτείνοντας περισσότερο τη θεωρία του habitus, άλλοι ερευνητές ισχυρίζονται ότι διαφορετικά ιδρύματα προσελκύουν διαφορετικούς τύπους φοιτητών και ότι οι φοιτητές επιλέγουν σπουδές κι ίδρυμα σπουδών με βάση το habitus (Reay, David & Ball, 2005). Η αλληλεπίδραση του habitus των φοιτητών με το ίδρυμα φοίτησης διαδραματίζει καθοριστικό ρόλο για την ακαδημαϊκή τους διαδρομή (Crozier et al. 2008 ˙ Reay et al.,2009) διαμορφώνοντας έτσι το ιδρυματικό habitus, που, ως όρος, δείχνει τη σημασία των ιδρυματικών πρακτικών στη διαμόρφωση των ακαδημαϊκών εμπειριών. Συνολικά, η παρούσα μελέτη στηρίζεται στην ιδέα ότι το habitus των φοιτητών διαμορφώνεται μέσα από την αλληλεπίδραση με το ίδρυμα φοίτησης και οδηγεί σε διαφορετικές αντιλήψεις για τις πολιτικές που ενισχύουν την ακαδημαϊκή τους επίδοση διαμορφώνοντας έτσι το ιδρυματικό habitus. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα ευρήματα της έρευνας.

Μεθοδολογία

Η παρούσα ερευνητική προσπάθεια, η οποία διενεργήθηκε κατά το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021, αφορά σε έρευνα πεδίου σε φοιτητές και φοιτήτριες για τις αντιλήψεις τους σχετικά με την εφαρμογή των πολιτικών ενίσχυσης της επίδοσής τους στο πανεπιστήμιο. Διεξήχθη ποσοτική έρευνα με τη συλλογή αυτοσχέδιων ηλεκτρονικών ερωτηματολογίων. Ακολουθήθηκε μη πιθανοτική- βολική δειγματοληψία σε 322 φοιτητές που βρίσκονται στο

τρίτο έτος των σπουδών τους ή σε μεγαλύτερο, από δύο πανεπιστήμια της χώρας, ένα κεντρικό με υψηλό βαθμό επιλεκτικότητας και με σημαντική πορεία και παγιωμένη θέση στην ελληνική ΑΕ (Πανεπιστήμιο Α) και ένα νεότερο περιφερειακό με εξακτινωμένες διοικητικές και εκπαιδευτικές δομές (Πανεπιστήμιο Β). Κύριος σκοπός της έρευνας είναι η σύγκριση των δεδομένων στα δύο πανεπιστήμια. Η επιλογή των ιδρυμάτων έγινε με γνώμονα τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά κάθε ιδρύματος και τη διαφορετική ταυτότητα τους.

Συνολικά, τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν είναι:

ΕΕ1: Ποιες είναι οι αντιλήψεις των φοιτητών για την εφαρμογή των πολιτικών ενίσχυσης της ακαδημαϊκής επίδοσης;

ΕΕ2: Ιδρυματικοί ή ατομικοί/κοινωνικοί παράγοντες επηρεάζουν τις αντιλήψεις αυτές;

Η συλλογή δεδομένων έγινε με τη διάχυση ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου στα δύο προαναφερθέντα ιδρύματα της χώρας τηρώντας όλα τα κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας. Η ανάλυση των δεδομένων έγινε με τη χρήση του στατιστικού πακέτου ανάλυσης για τις κοινωνικές επιστήμες (SPSS Statistics 27.0.1). Ο πίνακας 1 δείχνει τα δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος.

Πίνακας 1. Δημογραφικά χαρακτηριστικά του δείγματος

		Συχνότητα	**Ποσοστό %**
Ίδρυμα φοίτησης	Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων	231	71.7
	Ιόνιο πανεπιστήμιο	91	28.3
Έτος σπουδών	3ο έτος	95	30.1
	4ο έτος	103	32.6
	πάνω από 4ο έτος	118	37.3
Φύλο	Γυναίκα	226	70.6
	Άνδρας	94	29.4
Τόπος μόνιμης κατοικίας	Σε αστική περιοχή (>10.000)	164	51.1
	Σε ημιαστική περιοχή (2.000 – 10.000 κάτοικοι)	57	17.8
	Αθήνα / Θεσσαλονίκη	60	18.7
	Σε αγροτική περιοχή (έως 2.000 κάτοικοι)	40	12.5
Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα	Δεν έχει ολοκληρώσει το δημοτικό	3	0.9
	Δημοτικό	26	8.2
	Γυμνάσιο	32	10.1
	Γενικό λύκειο	71	22.5
	Τεχνικό Επαγγελματικό λύκειο ή ΕΠΑΛ	39	12.3
	Σχολή Επαγγελματικής κατάρτισης /ΣΕΚ	39	12.3
	ΑΕΙ/ΤΕΙ	90	28.5
	Μεταπτυχιακό	12	3.8
	Διδακτορικό	4	1.3
Επίπεδο εκπαίδευσης μητέρας	Δεν έχει ολοκληρώσει το δημοτικό	3	1.0
	Δημοτικό	14	4.5
	Γυμνάσιο	21	6.7
	Γενικό λύκειο	84	26.8
	Τεχνικό Επαγγελματικό λύκειο ή ΕΠΑΛ	16	5.1
	Σχολή Επαγγελματικής κατάρτισης /ΣΕΚ	37	11.8
	ΑΕΙ/ΤΕΙ	108	34.4
	Μεταπτυχιακό	22	7.0
	Διδακτορικό	9	2.9

		Πατέρας/Μητέρα	Πατέρας/Μητέρα
Επαγγελματική κατηγορία πατέρα (*ιεραρχικά από ανώτατη προς κατώτατη)	1*	8/2	2.6/0.6
	2	30/26	9.7/8.4
	3	98/115	31.6/37.2
	4	36/46	11.6/14.9
	5	90/43	29.0/13.9
	6	21/14	6.8/4.5
	7	21/23	6.8/7.4
	8	6/40	1.9/12.9
Ετήσιο οικογενειακό εισόδημα	Μέχρι 5.000 ευρώ	18	5.9
	Από 5.001 έως 10.000 ευρώ	59	19.5
	Από 10.001 έως 20.000	102	33.7
	Από 20.001 έως 30.000 ευρώ	79	26.1
	Πάνω από 30.001 ευρώ	45	14.9
Ανήκετε σε κατηγορία με κάποιο ή κάποια από τα παρακάτω χαρακτηριστικά	Μεταναστευτικό υπόβαθρο	8	
	Χαρακτηριστικά αναπηρίας	9	
	Εισαγωγή στο Πανεπιστήμιο με ειδικές εξετάσεις	7	
	Εισαγωγή με κατατακτήριες	10	
	Χαμηλό οικογενειακό εισόδημα (όριο ελάχιστου εγγυημένου εισοδήματος)	21	
	Προσφυγικό υπόβαθρο ή παλιννοστούντας	1	
	Εθνικότητα ή υπηκοότητα πέραν της ελληνικής	10	
	Μεγάλωσα σε μονογονεϊκή ή πολύτεκνη οικογένεια ή χωρίς γονείς	45	

Αποτελέσματα

Πολιτικές ενίσχυσης της ακαδημαϊκής επίδοσης

Το δείγμα της έρευνας απάντησε σε ερώτηση (κλίμακας τύπου Likert 5- (1) «Διαφωνώ πολύ» - (5) «Συμφωνώ απόλυτα») (Πίνακας 2) σχετικά με το βαθμό που συμφωνούν ότι οι πολιτικές του Πανεπιστημίου συμβάλλουν στην ενίσχυση της επίδοσης και την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων. Από τα δεδομένα του πίνακα προκύπτει ότι οι φοιτητές και οι φοιτήτριες συμφωνούν με την εφαρμογή πολιτικών που μπορούν να συμβάλλουν στην ενίσχυση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης. Για όλες τις πολιτικές που απεικονίζονται στον πίνακα 2, οι φοιτητές έδειξαν θετική στάση. Μεγαλύτερη έμφαση δόθηκε στις πολιτικές που σχετίζονται με τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης, όπως βελτιωμένες μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης (82.2%), την αξιολόγηση ιδρύματος και του διδακτικού προσωπικού (78.5%), την έγκαιρη πληροφόρηση για τα προγράμματα σπουδών και τις προοπτικές τους (80.5%) αλλά και την εύκολη πρόσβαση στη βιβλιοθήκη και στα αναγνωστήρια (76.4%). Εξαίρεση αποτελούν η εφαρμογή της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (34.9%) και η δυνατότητα για part-time φοίτηση (38%), οι οποίες ως πολιτικές, θεωρούνται ότι συμβάλλουν πολύ λίγο στη βελτίωση της επίδοσης των φοιτητών.

Πίνακας 2. Αντιλήψεις φοιτητών για τις πολιτικές ενίσχυσης της ακαδημαϊκής επίδοσης

	Καθόλου	**Λίγο**	**Αρκετά**	**Πολύ**	**Πάρα πολύ**	**Δεν απαντώ**
Βελτιωμένες	1	10	45	124	139	1

μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης	0.3 %	3.1 %	14.1 %	38.8 %	43.4 %	0.3 %
Εσωτερική και εξωτερική αξιολόγηση ιδρύματος και διδακτικού προσωπικού	1	21	44	101	150	3
	0.3 %	6.6 %	13.8 %	31.6 %	46.9 %	0.9 %
Έγκαιρη πληροφόρηση για τα προγράμματα σπουδών και τις προοπτικές τους	3	9	45	91	166	5
	0.9 %	2.8 %	14.1 %	28.5 %	52 %	1.6 %
Επιστημονική κατάρτιση και διεθνής αναγνώριση του ακαδημαϊκού προσωπικού	3	15	65	111	122	5
	0.9 %	4.7 %	20.2 %	34.6 %	38 %	1.6 %
Εξ αποστάσεως εκπαίδευση	65	59	79	55	57	6
	20.2 %	18.4 %	24.6 %	17.1 %	17.8 %	1.9 %
Εύκολη πρόσβαση στη βιβλιοθήκη και στα αναγνωστήρια	0	12	50	100	143	13
	0 %	3.8 %	15.7 %	31.4 %	45 %	4.1 %
Δυνατότητα για μερική φοίτηση (part time)	36	49	83	61	59	28
	11.4 %	15.5 %	26.3 %	19.3 %	18.7 %	8.9 %
Υπηρεσίες καλλιέργειας δεξιοτήτων μάθησης	2	11	82	114	106	5
	0.6 %	3.4 %	25.6 %	35.6 %	33.1 %	1.6 %
Ενημέρωση για τα μαθησιακά αποτελέσματα	0	24	94	107	93	2
	0%	7.5 %	29.4 %	33.4 %	29.1 %	0.6 %
Συνεργασίας με ξένα Πανεπιστήμια	4	13	37	92	166	8
	1.3 %	4.1 %	11.6 %	28.2 %	51.9 %	2.5 %
Συμμετοχή σε προγράμματα ανταλλαγής-κινητικότητας	9	25	52	82	141	11
	2.8 %	7.8 %	16.3 %	25.6 %	44.1 %	3.4 %
Ενίσχυση φοιτητοκεντρικής μάθησης	4	10	51	105	132	15
	1.3 %	3.2 %	16.1 %	33.1 %	41.6 %	4.7 %
Ξενόγλωσσα προγράμματα σπουδών	14	32	59	80	118	14
	4.4 %	10.1%	18.6 %	25.2 %	37.2 %	4.4 %

Ίδρυμα φοίτησης

Το επόμενο βήμα της ανάλυσης ήταν να εξεταστεί η επίδραση του ιδρύματος φοίτησης και των κοινωνικών χαρακτηριστικών των φοιτητών στις αντιλήψεις τους για την ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης. Για το λόγο αυτό πραγματοποιήθηκε ανάλυση αξιοπιστίας

(reliability analysis- συντελεστής Cronbach 0.836). Έτσι κατασκευάστηκε μια νέα μεταβλητή ως ο μέσος όρος των απαντήσεων των ερωτηθέντων (για το σύνολο του δείγματος). Η νέα μεταβλητή που κατασκευάστηκε χρησιμοποιήθηκε για την κατασκευή παραμετρικών στατιστικών τεστ, για να διαπιστωθεί εάν υπάρχει διαφοροποίηση στις απόψεις των ερωτηθέντων σύμφωνα με το ίδρυμα φοίτησης, το επίπεδο εκπαίδευσης, το επάγγελμα του πατέρα αλλά και το εισόδημα της οικογένειας. Σε κάθε έλεγχο χρησιμοποιήθηκαν μόνο τα σκορ των συμμετεχόντων που απάντησαν σε όλες τις ερωτήσεις της ενότητας (N=266). Τα στατιστικά τεστ που εφαρμόστηκαν ήταν η ανάλυση διακύμανσης One way Anova. Παρατηρούμε ότι η μέση τιμή της μεταβλητής για τις απόψεις των πολιτικών βελτίωσης ακαδημαϊκής επίδοσης ήταν υψηλή και για τους συμμετέχοντες του Πανεπιστημίου Α (Μέση τιμή = 3.8954) και του Πανεπιστημίου Β (Μέση τιμή = 4.1289) (Πίνακας 3). Ακόμη, προέκυψε ότι οι μέσες τιμές τους διαφέρουν στατιστικά σημαντικά (t = -3.136, df = 166.238, p – τιμή = 0.002) και μάλιστα η μέση τιμή του σκορ των συμμετεχόντων του Πανεπιστημίου Β είναι στατιστικά σημαντικά μεγαλύτερη από την αντίστοιχη των συμμετεχόντων του πανεπιστημίου Α.

Πίνακας 3. Μέσες τιμές για τις πολιτικές βελτίωσης της επίδοσης ανά ίδρυμα φοίτησης

Ίδρυμα Φοίτησης (Παν/μιο-Τμήμα)		N	Μέση τιμή	Τυπική απόκλιση
Πολιτικές βελτίωσης ακαδημαϊκής επίδοσης	Πανεπιστήμιο Α	189	3.8954	0.61823
	Πανεπιστήμιο Β	77	4.1289	0.52059

Το εύρημα αυτό παρέχει ενδείξεις ότι τα ιδρυματικά χαρακτηριστικά διαφοροποιούν τις αντιλήψεις των φοιτητών για τον τρόπο που αντιλαμβάνονται ότι το πανεπιστήμιο μπορεί να συμβάλλει στην επίδοσή τους. Συγκεκριμένα, οι φοιτητές που σπουδάζουν στο νεότερο ίδρυμα (Πανεπιστήμιο Β) είναι πιο θετικοί στην εφαρμογή πολιτικών για την ενίσχυση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης. Αντίθετα, οι φοιτητές που σπουδάζουν στο Πανεπιστήμιο Α δείχνουν μικρότερη «ανοχή» στις πολιτικές βελτίωσης της ακαδημαϊκής τους επίδοσης. Το Πανεπιστήμιο Α, ως ένα ίδρυμα παλιότερο με παγιωμένες δομές και δράσεις, έχει υψηλότερο βαθμό επιλεκτικότητας και, σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας, οι φοιτητές του συμφωνούν σε μικρότερο βαθμό ότι οι πολιτικές που αναφέρονται στον πίνακα 2 μπορεί να συμβάλλουν στην ακαδημαϊκή τους επίδοση. Αντιλαμβάνονται την ακαδημαϊκή επίδοση με πιο παγιωμένα κριτήρια και με βάση τις ήδη θεσμοθετημένες διατάξεις για την επίτευξη των μαθησιακών αποτελεσμάτων και την επιτυχή ολοκλήρωση των σπουδών (βαθμός πτυχίου, κύρος ιδρύματος και σχολής κ.λπ). Αντίθετα, οι φοιτητές του νεοσύστατου ιδρύματος (Πανεπιστήμιο Β) αντιλαμβάνονται ότι το ίδρυμα πρέπει να προχωρήσει σε καινοτόμες μεταρρυθμίσεις προκειμένου να ενισχύσει την επίδοση των φοιτητών. Να μη ξεχνάμε ότι οι φοιτητές του Πανεπιστημίου Β εισήλθαν στην ΑΕ με μικρότερη βαθμολογία (μέσω των Πανελλαδικών εξετάσεων) σε σχέση με τους φοιτητές του Πανεπιστημίου Α.

Κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο

Στη συνέχεια μελετήθηκε το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών και έγινε συσχέτιση με τις αντιλήψεις τους για την ενίσχυση της ακαδημαϊκής επίδοσης. Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, οι φοιτητές από χαμηλότερα κοινωνικά στρώματα έχουν διαφορετική επίδοση και συχνά αντιλαμβάνονται διαφορετικά τις προσπάθειες των ιδρυμάτων να αναπτύξουν πολιτικές για την ενίσχυση της επίδοσής τους (Tzafea et al., 2020˙ Crozier et al. 2008˙ Reay et al.,2009). Για να μελετηθεί το κοινωνικό υπόβαθρο εξετάστηκαν οι ανεξάρτητες μεταβλητές, επίπεδο εκπαίδευσης του πατέρα και επαγγελματική κατηγορία του πατέρα. Για να μελετηθεί το οικονομικό υπόβαθρο εξετάστηκε το ετήσιο οικογενειακό εισόδημα των φοιτητών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι καμία από τις

παραπάνω μεταβλητές δεν επηρεάζει τις αντιλήψεις των φοιτητών για την ακαδημαϊκή τους επίδοση (Πίνακας 4). Το εύρημα αυτό παρέχει ενδείξεις, σύμφωνα με τις οποίες το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών δεν αποτελεί τη μοναδική και επαρκή συνθήκη για τις διαφορετικές αντιλήψεις που αναπτύσσουν οι φοιτητές σχετικά με τις σπουδές τους. Η παρούσα εργασία δείχνει ότι η επίδραση αυτών των παραγόντων δεν είναι ισχυρή και ότι θα πρέπει να μελετηθούν και άλλοι παράγοντες, όπως το ίδρυμα φοίτησης.

Πίνακας 4. Επίδραση κοινωνικού και οικονομικού υποβάθρου στις αντιλήψεις για την ακαδημαϊκή επίδοση

Επίπεδο εκπαίδευσης πατέρα					
ANOVA test	Sum of Squares	Df	MeanSquare	F	Sig.
Between Groups	2.406	6	0.401	**1.121**	**0.350**
Within Groups	91.213	255	0.358		
Total	93.619	261			
Επαγγελματική κατηγορία πατέρα					
Between Groups	1.324	5	0.265	**0.729**	**0.602**
Within Groups	89.662	247	0.363		
Total	90.985	252			
Ετήσιο οικογενειακό εισόδημα					
Between Groups	0.330	4	0.082	**0.226**	**0.924**
Within Groups	89.851	246	0.365		
Total	**90.181**	**250**			

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία είχε ως στόχο να μελετήσει τις αντιλήψεις των φοιτητών για τις πολιτικές ενίσχυσης της ακαδημαϊκής τους επίδοσης και να διερευνήσει ποιοι είναι οι κυριότεροι παράγοντες που συμβάλλουν σε αυτές τις αντιλήψεις. Τα ευρήματα της ποσοτικής έρευνας έδειξαν ότι οι φοιτητές θεωρούν ότι όλες οι πολιτικές συμβάλλουν πολύ/πάρα πολύ στην ακαδημαϊκή τους επίδοση. Μεγάλο είναι το βάρος που έδωσαν οι φοιτητές στις πολιτικές για τη βελτίωση των συνθηκών μάθησης. Αντίθετα, οι πολιτικές που αντιλαμβάνονται οι φοιτητές ως λιγότερο σημαντικές είναι η δυνατότητα για εξ αποστάσεως εκπαίδευση και για μερική φοίτηση. Απαντώντας το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα σχετικά με τους παράγοντες που επιδρούν στις αντιλήψεις των φοιτητών, διαπιστώθηκε ότι σημαντική επίδραση ασκεί το ίδρυμα φοίτησης και όχι το κοινωνικό και οικονομικό υπόβαθρο των φοιτητών. Τα ευρήματα αυτά παρέχουν ενδείξεις ότι το ιδρυματικό habitus διαφοροποιεί τον τρόπο που οι φοιτητές αντιλαμβάνονται την εφαρμογή πολιτικών που θα βοηθήσει στην ακαδημαϊκή τους επίδοση. Συνολικά, παρά τα ευρήματα πλήθους ερευνών που δείχνουν την επίδραση των ατομικών και των κοινωνικών χαρακτηριστικών, η παρούσα έρευνα έδειξε ότι πρέπει να επανεξεταστεί αυτή η σχέση. Χρειάζεται φυσικά να διεξαχθούν περισσότερες έρευνες με τη χρήση μεικτών μεθοδολογικών προσεγγίσεων αλλά και με τη χρήση μεγαλύτερου δείγματος προκειμένου να διαπιστωθεί αν το ίδρυμα φοίτησης ασκεί καθοριστικό ρόλο στη διαμόρφωση του habitus των φοιτητών και στις αντιλήψεις τους για τις πολιτικές που συμβάλλουν στην ενίσχυση της επίδοσής τους. Επίσης, χρειάζεται να γίνει πιο αναλυτική στατιστική μελέτη που να αναδεικνύει τις επιμέρους διαφορές μεταξύ των ιδρυμάτων. Η παρούσα μελέτη, παρά τους περιορισμούς στη μεθοδολογική και επιστημολογική της προσέγγιση, μπορεί να δώσει το έναυσμα για την ποιοτικότερη εφαρμογή μελετών που επικεντρώνονται στο ζήτημα του ιδρυματικού habitus, το οποίο αναδεικνύει μια νέα οπτική για την ελληνική ΑΕ

στο ζήτημα της καταπολέμησης των ανισοτήτων στην επίδοση και στην ολοκλήρωση των σπουδών.

Η υλοποίηση της μεταδιδακτορικής έρευνας/εργασίας συγχρηματοδοτήθηκε από την Ελλάδα και την Ευρωπαϊκή Ένωση (Ευρωπαϊκό Κοινωνικό Ταμείο) μέσω του Επιχειρησιακού Προγράμματος «Ανάπτυξη Ανθρώπινου Δυναμικού, Εκπαίδευση και Διά Βίου Μάθηση», στο πλαίσιο της Πράξης «ΕΝΙΣΧΥΣΗ ΜΕΤΑΔΙΔΑΚΤΟΡΩΝ ΕΡΕΥΝΗΤΩΝ/ΕΡΕΥΝΗΤΡΙΩΝ - Β κύκλος» (MIS 5033021) που υλοποιεί το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ).

Αναφορές

Archer, L., Hutchings, M., & Ross, A. (2003). *Higher education and Social class: Issues of exclusion and inclusion*. London and New York: Routledge Falmer.

Berry, J., & Loke, G. (2011). *Improving the degree attainment of Black and minority ethnic students.* York: Equality Challenge Unit/The Higher Education Academy.

Croll, P., & Attwood, G. (2013). Participation in Higher Education: Aspirations, Attainment and Social Background. *British Journal of Educational Studies*, 61(2), 187-202.

Crozier, G. & Reay, D. (2011). Capital accumulation: working-class students learning how to learn in HE. *Teaching in Higher Education*, *16*(2), 145-155.

Crozier, G., Reay, D., & Clayton, J. (2008). Different strokes for different folks: diverse students in diverse institutions. *Research Papers in Education*, 23(2), 167-177.

Crozier, G., Reay, D., & Clayton, J. (2019). Working the Borderlands: working-class students constructing hybrid identities and asserting their place in higher education. *British Journal of Sociology of Education*, 1-17.

European Commission (2015*). Dropout and Completion in Higher Education in Europe.* Luxembourg: Publications Office of the European Union.

Kiprianos, P., & Stergiou, V. P. (2016). Governance in Greek higher education from a comparative perspective. *Academia, 6(7),* 115-138.

OECD (2011). Education at a Glance. *OECD Indicators*. Paris: OECD

Pascarella, E. T., & Terenzini, P. T. (2005*). How College Affects Students: A Third Decade of Research*. San Francisco: Jossey-Bass.

Purcell, K., Elias, P., Atfield, G., Behle, H., Ellison, R., Hughes, C., & Tzanakou, C. (2009). *Plans, aspirations and realities: taking stock of higher education and career choices one year on.* Manchester: HECSU.

Quinn, J. (2004). Understanding working class “drop-out” from higher education through a sociocultural lens: Cultural narratives and local contexts. *International Studies of Sociology of Education, 14(1),* 57-74.

Reay, D. (2018). Miseducation: Inequality, education and the working classes. *International Studies in Sociology of Education, 27(4),* 453-456.

Reay, D., Crozier, G., & Clayton, J. (2009). ‘Strangers in paradise’? Working class students in elite university. *Sociology, 43(6),* 1103–1121.

Reay, D., David, M. E., & Ball, S. J. (2005).*Degrees of choice: Class, race, gender and higher education.* Stoke-on-Trent:Trentham Books.

Shavit, Y., Arum, R., & Gamoran, A. (2007). *Stratification in higher education: A comparative study.* Stanford: Stanford University Press.

Sianou-Kyrgiou, E. (2010). Stratification in Higher Education, Choice and Social Inequalities in Greece. Higher Education Quarterly, 64(1), 22–40.

Tzafea, O., Gkofa, P., Sianou-Kyrgiou. E. & Sarakinioti, A. (2020). Support provision in Greek higher education: Examining students’ accounts . *Open Journal for Sociological Studies, 4(3),* 127-138. https://doi.org/10.32591/coas.ojss.0403.01127t

Γουβιάς, Δ. (2010). Διαχρονική εξέλιξη των ανισοτήτων πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (1993-2004): ενδείξεις για αντιστροφή των τάσεων μετά την εφαρμογή της «μεταρρύθμισης Αρσένη». *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών, 132(132-133),* 99-145.

Μουζέλης, Ν. (1994). Habitus: Η συμβολή του Bourdieu στην κοινωνιολογία της δράσης. Στο Ι. Λαμπίρη- Δημάκη & Ν. Παναγιωτόπουλος (Επιμ.), *Pierre Bourdieu. Κοινωνιολογία της Παιδείας (σσ. 15-29).* Αθήνα: Καρδαμίτσα-Δελφίνι.

Σιάνου-Κύργιου, Ε. (2010). *Από το Πανεπιστήμιο στην αγορά εργασίας: Όψεις των κοινωνικών ανισοτήτων.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη χρησιμότητα των ευρωπαϊκών γλωσσών στο ελληνικό συγκείμενο

Δημητρίου Ευάγγελος
Απόφοιτος, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας
dimitriouevangelos@icloud.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία εξετάζει τις απόψεις των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν ως εφαλτήριο για τη διερεύνηση σχετικά με ζητήματα διαχείρισης ευρωπαϊκών γλωσσών. Ειδικότερα, η εργασία στοχεύει στο ρόλο και τη χρησιμότητα των ευρωπαϊκών γλωσσών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τόσο στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και στο πλαίσιο της ελληνικής πραγματικότητας. Οι στόχοι θα επιτευχθούν από την ερευνητική διαδικασία που διενεργήθηκε κατά το σχολικό έτος 2020-21, στην οποία συμμετείχαν 44 εκπαιδευτικοί μέσα από ατομικές ημι-δομημένες συνεντεύξεις που αναλύθηκαν ποιοτικά. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η πλειονότητα των εκπαιδευτικών τάσσεται υπέρ της χρήσης των ευρωπαϊκών γλωσσών, με κυρίαρχο ρόλο την αγγλική γλώσσα και έπειτα την γερμανική και την γαλλική. Όσον αφορά την ελληνική κοινωνία, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών εξηγεί πως οι Βαλκανικές και Νοτιοανατολικής Ευρώπης γλώσσες είναι ιδιαίτερα σημαντικές.

Λέξεις κλειδιά: απόψεις, εκπαιδευτικοί, πολυγλωσσία, γλωσσική πολιτική

Εισαγωγή

Η πολλαπλογλωσσία είναι ένας ιδιαίτερα ισχυρός μηχανισμός κατασκευής νοημάτων, με σκοπό την ενσωμάτωση της άλλης οπτικής και τη μεταβίβαση νοημάτων, που επιτρέπει στο άτομο να διασχίζει και να υπερβαίνει τα όρια των γλωσσικών ομάδων. Στο πλαίσιο αυτό δεν υπάρχει μόνο εναλλαγή κώδικα, αλλά διαφορετικοί κώδικες συνδυάζονται για να εξυπηρετήσουν τις ανάγκες της έκφρασης και της επικοινωνίας. Σε μια πολυγλωσσική και πολυπολιτισμική ενωμένη Ευρώπη, η ανάπτυξη διαπολιτισμικής επικοινωνιακής δεξιότητας αποκτά μείζονα διάσταση με τη συμβολή της στη δημιουργία ενός δημοκρατικού πολίτη, ο οποίος με βάση την πολιτειότητα του, επικοινωνεί μέσα από ανοιχτούς τρόπους σκέψης και δράσης, οικοδομώντας σχέσεις αλληλοεμπιστοσύνης, αλληλοκατανόησης και αλληλοσεβασμού, ανεξάρτητα από την εθνική, γλωσσική ή θρησκευτική προέλευσή του. Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται η ολοένα αυξανόμενη προσέλευση μεταναστών και προσφύγων στην Ελλάδα, πράγμα που δημιούργησε νέες συνθήκες τόσο στα πλαίσια της κοινωνίας όσο και στην εκπαιδευτική κοινότητα λόγω των διάφορων γλωσσικών μωσαϊκών που παρατηρούνται στους κόλπους της ελληνικής κοινωνίας αλλά και της Ευρώπης ευρύτερα (Ζορμπά, 2020).

Τόσο η γλώσσα, όσο και η γλωσσική πολιτική συνυπάρχουν σε ιδιαίτερα περίπλοκα δυναμικά πλαίσια που αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, και η τροποποίηση οποιωνδήποτε γλωσσικών συνθηκών μπορεί να έχει αλυσιδωτές αντιδράσεις μέσα σε μια κοινωνία. Η γλώσσα χρησιμοποιείται για τη δημιουργία ταυτότητας μέσα σε κοινωνικές ομάδες («αυτοί» και «εμείς»), για επίδειξη κύρους και οικονομικής ευρωστίας και γενικότερη ταξινόμηση ανθρώπων (Παντελή, 2012).

Το κύριο εργαλείο για την καλλιέργεια της πολυγλωσσίας είναι η εκπαίδευση. Τα διάφορα εκπαιδευτικά συστήματα αποτελούν πρότυπα πολυγλωσσίας. Ενώ μιλώντας για πολυγλωσσία, δεν θα μπορούσε να μη γίνει αναφορά στη διγλωσσία. Οι δύο αυτές πτυχές της εκπαίδευσης προτείνονται ως δύο μέσα διδασκαλίας της γλώσσας. Η UNESCO εισήγαγε τον όρο πολύγλωσση εκπαίδευση για να προσδιορίσει τη χρήση τουλάχιστον τριών γλωσσών ενός εκπαιδευτικού συστήματος (UNESCO, 2003).

Μετά την υπογραφή της Συνθήκης του Μάαστριχτ το 1992, η προώθηση της εκμάθησης των γλωσσών και της ατομική πολυγλωσσίας έγινε προτεραιότητα για την εκπαιδευτική πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2007α). Η πολιτική που ακολούθησε η Ευρωπαϊκή Ένωση για την πολυγλωσσία στόχευε στην: α) η ενίσχυση της εκμάθησης γλωσσών και προώθηση γλωσσικής ποικιλομορφίας, β) η προώθηση μιας υγιούς πολυγλωσσικής οικονομίας και γ) η παροχή πρόσβασης στους πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης σε νομοθετήματα και άλλα ευρωπαϊκά θέματα στη μητρική τους γλώσσα (Tender & Vihalemm, 2009 στο Παντελή, 2012).

Επιπλέον, η Ευρωπαϊκή Ένωση έθεσε ως πρωταρχικό στόχο την εκμάθηση τουλάχιστον τριών ξένων γλωσσών από τους Ευρωπαίους πολίτες πέρα της μητρικής τους γλώσσας (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 1995). Ο παραπάνω στόχος αποσκοπεί στη βελτίωση της επικοινωνίας μεταξύ των πολιτών και την αύξηση της φοιτητικής και επαγγελματικής κινητικότητας. Με βάση την παραπάνω πρόταση η Αυστρία, η Φινλανδία και η Σουηδία αποφάσισαν να διαφοροποιήσουν τη διδασκαλία ξένων γλωσσών που μέχρι τότε ήταν προσανατολισμένη στην αγγλική (Truchot, 2002, στο Παντελή, 2012). Αυτός ο προσανατολισμός στην εκμάθηση άλλων ξένων γλωσσών πέρα της αγγλικής οδήγησε σε έναν ανταγωνισμό των γαλλικών, γερμανικών και ισπανικών γλωσσών για τη θέση της δεύτερης ξένης γλώσσας στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών-μελών. Έτσι, παρατηρείται έλλειψη καταρτισμένων εκπαιδευτικών που θα διδάξουν τις άνωθι ξένες γλώσσες (Τοκατλίδου, 2004). Επιπλέον, από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή προτάθηκε η α) η ευαισθητοποίηση σχετικά με τον πλούτο της γλωσσικής πολυμορφίας των κρατών-μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, β) η προώθηση της πολυγλωσσίας, γ) η ενθάρρυνση της δια βίου εκμάθησης γλωσσών, και δ) η συλλογή και διάδοση πληροφοριών σχετικά με τη διδασκαλία και την εκμάθηση γλωσσών. Πρακτικά, η Ευρωπαϊκή Ένωση είχε καθορίσει ένα σχέδιο δράσης για την περίοδο 2004-2006 τέθηκαν σε προτεραιότητα κάποιοι τομείς που χρήζουν άμεσης δράσης, όπως η επέκταση της δια βίου μάθησης σε όλους τους πολίτες, η βελτίωση της διδασκαλίας γλωσσών και η δημιουργία ενός πιο φιλικού γλωσσικού περιβάλλοντος (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2003).

Σε αυτό το σχέδιο δράσης που προτάθηκε περιλαμβάνονται διάφορα μέτρα, όπως η φοίτηση όλων των φοιτητών στο εξωτερικό τουλάχιστον για ένα εξάμηνο και η απόκτηση ενός αναγνωρισμένου διπλώματος γλώσσας και η εκπαίδευση εκπαιδευτικών που διδάσκουν άλλα γνωστικά αντικείμενα, ώστε να μπορούν να διδάξουν σε μια άλλη γλώσσα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2003). Επιπλέον, η προσθήκη δώδεκα νέων κρατών-μελών δημιούργησαν την ανάγκη για χάραξη νέας πολιτικής για την πολυγλωσσία. Αυτή η νέα πολιτική αυτός περιλάμβανε μια σειρά από ενέργειες, όπως την προώθηση της πολυγλωσσίας το 2009, τη δια βίου γλωσσικής εκπαίδευσης και την υποχρεωτική εκπαίδευση σε πρώιμο βαθμό γλωσσικής εκμάθησης.

Ανακεφαλαιώνοντας, αυτό που παρατηρήθηκε είναι ότι η ευρωπαϊκή επιτροπή έβαλε στο επίκεντρο του ενδιαφέροντός της τα γλωσσικά ζητήματα των κρατών μελών, όπως η εκμάθηση και η διδασκαλία ξένων γλωσσών και αναγνωρίστηκε η αξία της πολυγλωσσίας και οι ρυθμίσεις που πρέπει να εφαρμοστούν για τη βελτίωση του εκπαιδευτικού συστήματος. Επιπλέον, διαπιστώθηκε η σύνδεσή της πολυγλωσσίας με τη δημοκρατία των κρατών μελών, καθώς προωθούνται τα δικαιώματα των πολιτών στην εκμάθηση, στην πολιτισμική διεύρυνση και στο σεβασμό στο διαφορετικό.

Συμπερασματικά, θεωρείται πλέον σίγουρο πως η πολυγλωσσία κρίνεται πλεονεκτική καθώς εμπλουτίζει το άτομο και προάγει την κατανόηση μεταξύ των πολιτών από διαφορετικές χώρες. Δεν μπορεί να αγνοηθεί ότι δεδομένης της ποικιλίας των γλωσσών στην Ευρωπαϊκή ήπειρο, τηρώντας μια θετική στάση απέναντι στην εκμάθηση γλωσσών άλλων πολιτών, υιοθετείται όχι μόνο ως μορφή εμπλουτισμού αλλά και προκειμένου να ενθαρρυνθεί η παραπάνω σύμπραξη. Ως πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, οφείλουμε να καταβάλουμε συλλογική προσπάθεια ώστε να απομακρυνθούμε από την

υπερβολική μας εξάρτηση από την Αγγλική γλώσσα, από τη στιγμή που οι εκπαιδευόμενοι δεν πρέπει μόνο να αναπτύξουν άριστη επάρκεια, αλλά ταυτόχρονα να αναπτύξουν την πολύγλωσση ικανότητα τους. Ως εκ τούτου, οι γλωσσικές εκπαιδευτικές πολιτικές της ΕΕ, οι οποίες προωθούν την εκμάθηση πολλών γλωσσών για όλα τα άτομα, ώστε να μετατραπούν σε πολυγλωσσικοί και διαπολιτισμικοί πολίτες, πρέπει να επεκταθούν περαιτέρω. Επιπλέον, εκπαιδευτικές και κοινωνικές πολιτικές και πρακτικές που υποστηρίζουν και προάγουν την πολυγλωσσία και προωθούν την ανάπτυξη μιας πολύγλωσσης ιδεολογίας, αποτελεί αδήριτη ανάγκη να εφαρμοστούν στην εκπαιδευτική πραγματικότητα (Griva, Chostelidou & Panteli, 2012).

Σημαντικό αρωγό προς αυτή την κατεύθυνση αποτελεί η εκπαίδευση και κατ' επέκταση οι λειτουργοί της. Ως εκ τούτου, η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών κρίνεται ιδιαιτέρως πολύτιμη, καθώς οι ίδιοι επιδρούν με άμεσο τρόπο στην εκπαιδευτική διαδικασία, μέσω της οποίας εφαρμόζεται η εκάστοτε γλωσσική πολιτική.

Η παρούσα εργασία έχει ως στόχο να διερευνηθούν και να αναλυθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση σχετικά με τη χρησιμότητα των ευρωπαϊκών γλωσσών στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και της ελληνικής πραγματικότητας.

Δείγμα της έρευνας

Στην έρευνα συμμετείχαν 44 εν ενεργεία εκπαιδευτικοί από το χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Οι 27 ήταν γυναίκες και οι 17 άνδρες. Σε μορφή ποσοστού αντιστοιχεί στο 39% για τους άνδρες και στο 61% για τις γυναίκες, οι οποίοι προέρχονται από διαφορετικές περιοχές της Ελλάδας.

Η συλλογή των δεδομένων διήρκησε 3 μήνες και πραγματοποιήθηκε κατά τους μήνες Νοέμβριο με Ιανουάριο 2020-2021. Οι συνεντεύξεις διήρκησαν 30 λεπτά κατά προσέγγιση για κάθε συμμετέχοντα/ουσα.

Σκοπός και μέθοδος της έρευνας

Ο κύριος σκοπός της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης για τη χρησιμότητα των ευρωπαϊκών γλωσσών στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση τόσο στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης όσο και στο πλαίσιο της ελληνικής πραγματικότητας.

Από την ποιοτική ανάλυση δεδομένων προέκυψαν απόψεις προς διερεύνηση, όπου κατανεμήθηκαν σε δύο κατηγορίες: i) η χρησιμότητα ευρωπαϊκών γλωσσών στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης και ii) η χρησιμότητα γλωσσών στην ελληνική πραγματικότητα.

Σχετικά με την ποιοτική ανάλυση των συνεντεύξεων, αξίζει να γίνει αναφορά και στη διαδικασία που πραγματοποιήθηκε για τη διεξαγωγή της συνέντευξης. Στην αρχή της συνέντευξης ζητήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς κάποιες προσωπικές πληροφορίες όπως το φύλο, τα χρόνια προϋπηρεσίας, μεταπτυχιακές σπουδές, ομιλούμενες γλώσσες κ.α αλλά και πληροφορίες που σχετίζονται με τη χρησιμότητα των ευρωπαϊκών γλωσσών τόσο σε ευρωπαϊκό επίπεδο όσο και στο ελληνικό.

Για τη διεξαγωγή της έρευνας διενεργήθηκαν ημι-δομημένες ατομικές συνεντεύξεις. Ενδεικτικά ερευνητικά ερωτήματα είναι: α) Ποιες ευρωπαϊκές γλώσσες θεωρείτε χρήσιμες στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης; β) Για την ελληνική πραγματικότητα ποιες γλώσσες θεωρείτε χρήσιμες; γ) Ποια είναι η άποψή σας για τις βαλκανικές γλώσσες και τις γλώσσες της Νοτιανατολικής Ευρώπης και για την εκμάθησή τους στο πλαίσιο της χώρας μας; Στη συγκεκριμένη έρευνα επιλέχθηκαν ερευνητικά ερωτήματα καθώς οι εκπαιδευτικοί μπορούν να παραθέσουν μεγαλύτερο εύρος απόψεων ή προτάσεων αλλά και να γίνει αξιοποίηση, διερεύνηση και συλλογή μεγάλου όγκου ποιοτικών δεδομένων. Σύμφωνα με τον King (1999) «*Επιλέχθηκε η προσωπική συνέντευξη, η οποία είναι μία ποιοτική μέθοδος που χρησιμοποιείται περισσότερο, εξαιτίας της ευελιξίας που προσφέρει κατά τη διεξαγωγή*

της, καθώς και λόγω της αμεσότητας και της εξοικείωσης που αισθάνεται ο συνεντευξιαζόμενο.» (Στο Γρίβα & Στάμου, 2014).

Με την ολοκλήρωση των συνεντεύξεων, ακολούθησε το στάδιο της απομαγνητοφώνησης όλων των συνεντεύξεων με στόχο την ανάλυση και την μελέτη των όσων ειπώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς ώστε να προκύψουν κάποια ερευνητικά δεδομένα και συμπεράσματα. Στο παρόν στάδιο αποδόθηκαν πιστά όλα όσα ειπώθηκαν ακόμα και τυχόν λάθη ή διακοπές από την πλευρά του συνεντευξιαζόμενου. Η επεξεργασία και ανάλυση τους πραγματοποιήθηκε μέσα από επίπεδη θεματική ποιοτική ανάλυση (Γρίβα & Στάμου,2014).

Το πρώτο στάδιο σχετίζεται με την αναγωγή δεδομένων οποία περιλαμβάνει μία ακολουθία βημάτων με σκοπό τη δημιουργία κωδικών και την οργάνωσή τους σε κατηγορίες. Σχετικά με το πρώτο επίπεδο, πραγματοποιείται ερμηνεία και κατανόηση των απομαγνητοφωνημένων δεδομένων και αποδίδονται οι εννοιολογικοί προσδιορισμοί οι οποίοι ονομάζονται κωδικοί (Τσιώλης, 2018). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο ίδιος κωδικός μπορεί να αποδοθεί όχι μόνο σε ένα αλλά και σε περισσότερα κομμάτια που παρουσιάζουν ίδιο περιεχόμενο. Επίσης, σύμφωνα με Γρίβα και Στάμου (2014) «*Οι κωδικοί θα πρέπει να σχετίζονται μεταξύ τους, ώστε να μπορούν να ενταχθούν σε κοινή κατηγορία, ενώ ταυτόχρονα να είναι και διακριτοί μεταξύ τους για να μην υπάρχει επικάλυψη.(…) Οι επιμέρους κωδικοί αποτελούν 'ετικέτες' με κάποια αρχικά και φέρουν έναν λειτουργικό ορισμό*». Όσον αφορά το δεύτερο επίπεδο, με βάση τους κωδικούς που προέκυψαν δημιουργούνται και οι ανάλογες κατηγορίες, οι οποίες θα τους περιλαμβάνουν. Οι κωδικοί που παρουσιάζουν σχετικό περιεχόμενο ομαδοποιούνται σε κοινές κατηγορίες. Όλα τα παραπάνω εντάσσονται μέσα σε πίνακα στον οποίο παρουσιάζονται οργανωμένα τα δεδομένα.

Αφού πραγματοποιηθεί επανέλεγχος για την ύπαρξη τυχόν ομοιοτήτων σε κωδικούς και διόρθωση τους ή ένταξη τους σε ένα κωδικό γενικού περιεχομένου που σχετίζεται με αυτό, ακολουθεί το δεύτερο στάδιο. Συγκεκριμένα, με βάση τις κατηγορίες και τους κωδικούς που πρόεκυψαν στο προηγούμενο στάδιο, δημιουργούνται οι θεματικοί άξονες. Με τον παραπάνω όρο αναφερόμαστε σε τίτλους που μπορούν να αποδοθούν σε συγκεκριμένες κατηγορίες. Κάθε θεματικός άξονας μπορεί να περιλαμβάνει τουλάχιστον μία κατηγορία. Μετά τη δημιουργία τους ακολουθεί η συγκέντρωση των δεδομένων τόσο σε ατομικό με τους λεγόμενους ατομικούς πίνακες δεδομένων, όσο και σε συγκεντρωτικό επίπεδο με τους λεγόμενους συγκριτικούς. Να σημειωθεί πως μέσα στο τελευταίο περιλαμβάνονται όλοι οι κωδικοί που υπάρχουν σε καθένα από τους ατομικούς πίνακες.

Κλείνοντας, στο τελευταίο στάδιο πραγματοποιείται η παρουσίαση και ερμηνεία των δεδομένων που πρόεκυψαν με βάση τους πίνακες και τα απομαγνητοφωνημένα κείμενα των συνεντεύξεων. Αναφέρονται τυχόν αντίθετες ή συμπληρωτικές απόψεις των εκπαιδευτικών αλλά και πραγματοποιείται σε αρκετές περιπτώσεις παράθεση των λεγομένων τους.

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Χρησιμότητα ευρωπαϊκών γλωσσών στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Όσον αφορά την ανάλυση των αποτελεσμάτων, για τη χρησιμότητα των ευρωπαϊκών γλωσσών στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, το μεγαλύτερο μέρος από τους 44 εν ενεργεία εκπαιδευτικούς, αναφέρει μόνο την αγγλική ως χρήσιμη ευρωπαϊκή γλώσσα λόγω της ευρείας χρήσης της (14 αναφορές). Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός 4 αναφέρει πως η αγγλική *«Είναι γλώσσα καθημερινής χρήσης, χρησιμοποιείται για την ενημέρωση, είναι δηλαδή ένας κώδικας καθημερινής επικοινωνίας»*. Ο εκπαιδευτικός 8 συμπληρώνει πως *«Πρώτη απ' όλες είναι οπωσδήποτε η αγγλική, η οποία και διδάσκεται στα σχολεία και σε όλες τις χώρες και μιλιέται παντού»*. Αντίστοιχα, δύο άλλοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι η αγγλική γλώσσα είναι *χρήσιμη «Γιατί μπορεί κάποιος να βγει στο εξωτερικό και να μιλήσει*

και να τη χρησιμοποιήσει σε όλη την Ευρώπη» (Εκπαιδευτικός 16) και γιατί *είναι «Η πιο διαδεδομένη»* (Εκπαιδευτικός 31). Ως προέκταση των παραπάνω σκέψεων έρχεται να συμπληρώσει και η γερμανική γλώσσα. Εκτός από την αγγλική, πολλοί εκπαιδευτικοί συνέδεσαν μαζί της και τη γερμανική γλώσσα ως χρήσιμες στο Ευρωπαϊκό πλαίσιο λόγω της ευρείας χρήσης τους (12 αναφορές). Ο εκπαιδευτικός 6 τονίζει τη χρησιμότητα και των δύο γλωσσών ταυτόχρονα καθώς *«Η αγγλική είναι διεθνής γλώσσα και η γερμανική είναι η γλώσσα του εμπορίου».* Στην παραπάνω άποψη η εκπαιδευτικός 10 προσθέτει πως αυτές οι δύο γλώσσες είναι σημαντικές *«Τόσο σε επίπεδο σπουδών, όσο και σε επίπεδο εύρεσης δουλειάς».* Επίσης, η εκπαιδευτικός 36 υποστηρίζει πως τα *«Αγγλικά και γερμανικά είναι δύο γλώσσες με ευρύ φάσμα στον χώρο της Ευρώπης και μπορούν να χρησιμοποιηθούν ευκολότερα και καλύτερα στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης».* Τέλος, ως προς τη χρησιμότητα και των δύο γλωσσών, η εκπαιδευτικός 43 συμπληρώνει λέγοντας ότι η *«Αγγλική είναι σαν 2η κοινή γλώσσα για όλους και τα γερμανικά λόγω δυνατής αγοραστικής υπεροχής».* Επιπρόσθετα, εκτός από την αγγλική και γερμανική γλώσσα, ορισμένοι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν πως και η γαλλική είναι ιδιαιτέρως σημαντική ταυτόχρονα με τις άλλες δύο, λόγω της ευρείας χρήσης και οικονομίας (11 αναφορές). Για παράδειγμα, η εκπαιδευτικός 3 εξηγεί πως τα αγγλικά, γαλλικά και γερμανικά διαδραματίζουν ύψιστη σημασία *«Διότι πρόκειται για γλώσσες που και διδάσκονται στα σχολεία και μπορείς με αυτές να συνεννοηθείς κάλλιστα όταν ταξιδεύεις στο εξωτερικό».* Ο εκπαιδευτικός 12 συμπληρώνει: *«Κατά τη γνώμη μου, αποτελούν τις "ισχυρές γλώσσες" και η γνώση τους αποτελεί προσόν σε εργασιακό και ατομικό επίπεδο».*

Άλλη μια εξαιρετικά ενδιαφέρουσα προσέγγιση είναι ότι μια μερίδα εκπαιδευτικών θεωρεί ότι όλες οι ευρωπαϊκές γλώσσες είναι χρήσιμες στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης (4 αναφορές). Συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός 2 αναφέρει πως αυτό συμβαίνει *«Γιατί κάθε λαός έχει τη γλώσσα του, τη συνέχειά του, την ιστορία του, τον πολιτισμό του. Δεν υπάρχει λιγότερο ή περισσότερο χρήσιμη γλώσσα».* Στη συνέχεια, άλλοι εκπαιδευτικοί τονίζουν τη χρησιμότητα και της ισπανικής γλώσσας ταυτόχρονα με την αγγλική, γαλλική και γερμανική (2 αναφορές). Όπως συγκεκριμένα υπογραμμίζει ένας εκπαιδευτικός στο ερώτημα ποιες ευρωπαϊκές γλώσσες θεωρείτε χρήσιμες στο πλαίσιο της ευρωπαϊκή επιτροπή απάντησε πως *«Οπωσδήποτε τα αγγλικά, μιας και είναι διεθνής γλώσσα. Στη συνέχεια μάλλον τα γαλλικά, γερμανικά και τα ισπανικά λόγω της βιομηχανίας των χωρών αυτών, αλλά και του μεγάλου αριθμού ανθρώπων που τις μιλάνε. Λόγω και της κρίσης η γνώση αυτών των γλωσσών δίνει ευκαιρίες για εκπαίδευση ή για εργασία στο εξωτερικό»* (Εκπαιδευτικός 11). Επίσης, ένα τμήμα εκπαιδευτικών απάντησε πως η αγγλική, γερμανική και η ισπανική είναι χρήσιμες ευρωπαϊκές γλώσσες λόγω της ευρείας χρήσης τους (2 αναφορές). Ακολουθεί η γερμανική γλώσσα ως χρήσιμη ευρωπαϊκή γλώσσα (2 αναφορές) καθώς όπως υποστηρίζει ο εκπαιδευτικός 7, η γερμανική είναι χρήσιμη *«Για εμπορικούς και οικονομικούς λόγους».*

Στη συνέχεια ως χρήσιμες ευρωπαϊκές γλώσσες οι εκπαιδευτικοί τοποθετούν την αγγλική ταυτόχρονα με την ισπανική γλώσσα λόγω της ευρείας χρήσης και της δυναμικής τους (1 αναφορά). Έπειτα ακολουθούν η αγγλική ταυτόχρονα με την γερμανική, γαλλική και ιταλική (1 αναφορά), η γαλλική ταυτόχρονα με την γερμανική και ισπανική (1 αναφορά), η γαλλική ταυτόχρονα με την γερμανική και ιταλική (1 αναφορά), η γαλλική από μόνη της (1 αναφορά) και τέλος, ένας εκπαιδευτικός απάντησε ότι η γαλλική μαζί με την γερμανική ως χρήσιμες ευρωπαϊκές γλώσσες λόγω οικονομίας και επαγγελματικής σταδιοδρομίας, υποστηρίζοντας ότι *«Η Γαλλία και η Γερμανία είναι δυο ισχυρές χώρες στο χώρο της οικονομίας, συναναστρέφονται με όλο τον κόσμο σχεδόν. Αν μιλάς αυτές τις γλώσσες με ευχέρεια, μπορείς να επικοινωνήσεις καλύτερα με αλλόγλωσσους ανθρώπους. Όσον αφορά τα παιδιά, θα έχουν σαφώς καλύτερη επαγγελματική σταδιοδρομία»* (Εκπαιδευτικός 17).

Χρησιμότητα γλωσσών στην ελληνική πραγματικότητα

Αναφορικά με τη χρησιμότητα των γλωσσών στην ελληνική πραγματικότητα, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών απάντησε ότι αρκετά σημαντικές είναι οι Βαλκανικές και

Νοτιοανατολικής Ευρώπης γλώσσες λόγω ύπαρξης πολλών εγχώριων μεταναστών (22 αναφορές). Όπως αναφέρει η εκπαιδευτικός 2 *«Έχουμε πολλούς ανθρώπους από αυτές τις χώρες είτε ως μετανάστες είτε ως τουρίστες και γι' αυτό θεωρώ ότι είναι καλό να γνωρίζουμε και εμείς οι Έλληνες τις παραπάνω γλώσσες».* Η εκπαιδευτικός 23 συμπληρώνει λέγοντας ότι είναι υπέρ στο *«Να προωθηθεί η εκμάθησή τους στο πλαίσιο της χώρας μας, καθώς ένας μεγάλος αριθμός μεταναστών στην Ελλάδα προέρχονται από αυτές.* Οι εκπαιδευτικοί (9 αναφορές) αναφέρουν πως μόνο η αγγλική είναι χρήσιμη γλώσσα στην ελληνική πραγματικότητα. Όπως αναφέρει ένας εκπαιδευτικός *«Σαν τουριστικός προορισμός που είναι η Ελλάδα, τα αγγλικά αποτελούν χρήσιμο εργαλείο επικοινωνίας με τουρίστες όλων των εθνικοτήτων»* (Εκπαιδευτικός 6). Με βάση αυτό, ο εκπαιδευτικός 27 υποστηρίζει πως η γνώση αγγλικής γλώσσας *«Θεωρείται προσόν. Εδώ το standard είναι, γλώσσα αγγλικών και χρήση υπολογιστών στην εύρεση εργασίας».* Άλλη μερίδα συνεντευξιαζόμενων (5 αναφορές) υποστηρίζει ότι η ελληνική μαζί με την αγγλική είναι η πιο χρήσιμες γλώσσες στην ελληνική πραγματικότητα. Συγκεκριμένα, ο εκπαιδευτικός 12 εξηγεί πως *«Χρήσιμη είναι η επαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας σίγουρα, και αυτή της αγγλικής, καθώς είναι απαραίτητη στις σπουδές, αλλά και στην απλή συνεννόηση που μπορεί να χρειαστεί κατά τη διάρκεια ενός ταξιδιού».* Επίσης, μερικοί εκπαιδευτικοί θεωρούν την αγγλική και γερμανική γλώσσα χρήσιμες στην ελληνική πραγματικότητα (5 αναφορές). Η εκπαιδευτικός 15 υποστηρίζει πως η αγγλική *«Είναι η ευρύτερα ομιλούμενη γλώσσα στην Ευρωπαϊκή Ένωση και μετά είναι η γερμανική και δίνουν περισσότερες επιλογές σε σύγκριση με άλλες γλώσσες».* Η εκπαιδευτικός 10 συμπληρώνει λέγοντας ότι *«Αποτελούν πλεονέκτημα για κάποιον για την εργασιακή του αποκατάσταση, αλλά και για να φύγει στο εξωτερικό για κάποιες επιπλέον σπουδές».* Επίσης υπάρχουν εκπαιδευτικοί οι οποίοι υποστηρίζουν ότι η αγγλική, γερμανική και ρωσική είναι χρήσιμες γλώσσες λόγω εμπορίου και της ευρείας χρήσης τους (3 αναφορές). Η εκπαιδευτικός 9 υποστηρίζει πως *«τα αγγλικά είναι παγκόσμια γλώσσα και μετά τα γερμανικά γιατί είναι μια ισχυρή γλώσσα για το εμπόριο και την οικονομία [...] και τα ρωσικά γιατί έχουμε εμπορικές συναλλαγές και μεγάλη εισροή τουρισμού».* Επίσης, ένα τμήμα εκπαιδευτικών υποστηρίζει πως τα αγγλικά και τα ρωσικά είναι χρήσιμες γλώσσες στη χώρα μας (3 αναφορές). Συγκεκριμένα η εκπαιδευτικός 20 υποστηρίζει πως *«Θα ακούσεις άπειρες φορές τη μέρα αγγλικά»* και συνεχίζει λέγοντας πως *«Οι ρώσοι έχουν γίνει ένα σεβαστό αγοραστικό και τουριστικό κοινό».* Στη συνέχεια, ένα τμήμα εκπαιδευτικών θεωρούν ότι το τρίπτυχο γλώσσας αγγλική - γερμανική-γαλλική είναι χρήσιμο στη χώρα μας (2 αναφορές). Πιο συγκεκριμένα, η εκπαιδευτικός 22 αναφέρει πως *«Οικονομικές σχέσεις με αυτές τις χώρες ενισχύονται και αυτό σημαίνει ότι γι' αυτό το λόγο θα υπάρχουν και μεγαλύτερες σχέσεις μεταξύ τους και άρα αυτές οι γλώσσες θα έχουν μεγαλύτερη ζήτηση».* Επιπρόσθετα, υπάρχει μία διαφορετική οπτική των εκπαιδευτικών σχετικά με ποιες γλώσσες θεωρούν χρήσιμες στον ελλαδικό χώρο. Θεωρούν ότι η αλβανική, ουκρανική και ρωσική γλώσσα είναι χρήσιμες καθώς όπως υποστηρίζει η εκπαιδευτικός 2 υπάρχουν αρκετοί μετανάστες από αυτές τις χώρες, επομένως *«Τα παιδιά πρέπει να μαθαίνουν και την γλώσσα προέλευσής τους για να μην νιώθουν αποκομμένοι από τους προγόνους τους, την χώρα προέλευσής τους και τις ρίζες τους. Αλλά και εμείς ως εκπαιδευτικοί, γιατί όχι να μην γνωρίζουμε αυτές τις γλώσσες και να βοηθούμε περισσότερο τα παιδιά στην επικοινωνία τους και στην προσαρμογή τους».* Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αναφέρουν πως ο συνδυασμός γλώσσας όπως η ελληνική, γερμανική, γαλλική, ισπανική, ρωσική, ιαπωνική, κινεζική, τουρκική, ιταλική, αραβική, και σουηδική αποτελούν χρήσιμες για την επικοινωνία στην Ελλάδα (1 αναφορά). Ακόμη μια ενδιαφέρουσα γνώμη είναι πως *«Η επιλογή εκμάθησης μιας γλώσσας είναι προσωπική υπόθεση και σχετίζεται κατά κύριο λόγο με τις ανάγκες και τα ενδιαφέροντα του κάθε ανθρώπου»* (Εκπαιδευτικός 25).

Συμπεράσματα

Σκοπός της παρούσας ερευνητικής εργασίας ήταν η διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με ζητήματα διαχείρισης ευρωπαϊκών γλωσσών. Κύριο στόχο αποτέλεσε η αποτύπωση των απόψεων των εκπαιδευτικών για τη χρησιμότητα γλωσσών στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης καθώς και στο πλαίσιο της ελληνικής πραγματικότητας.

Σχετικά με τη χρησιμότητα των ευρωπαϊκών γλωσσών στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, πολλοί από τους εκπαιδευτικούς τάχθηκαν υπέρ της χρησιμοποίησής της αγγλικής ως lingua franca αφού με αυτό τον τρόπο διευκολύνεται η επικοινωνία μεταξύ των ευρωπαίων πολιτών λόγω της ευρείας χρήσης της, είτε για λόγους οικονομικούς, εμπορικούς, τουρισμού, σπουδών και επαγγελματικής αποκατάστασης, κάτι που συμπίπτει με προϋπάρχουσες έρευνες (Ευρωβαρόμετρο αρ. 243, 2006). Κάποιοι άλλοι εκπαιδευτικοί τόνισαν και τη χρησιμότητα και άλλων ξένων ευρωπαϊκών γλωσσών όπως τα γερμανικά και τα γαλλικά. Επίσης, άλλη μια σημαντική αναφορά είναι ότι έξι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι όλες οι ευρωπαϊκές γλώσσες είναι χρήσιμες λόγω προϊστορίας και πολιτισμού. Σχετικά με την ελληνική κοινωνία, η πλειονότητα των εκπαιδευτικών θεωρεί πως οι Βαλκανικές και Νοτιοανατολικής Ευρώπης γλώσσες είναι ιδιαίτερα σημαντικές, και αυτό εξηγείται με την αυξητική τάση εισροής μεταναστών, τουρισμού, εμπορίου και αλλά και για λόγους εργασίας. Οι εκπαιδευτικοί διαδραματίζουν ιδιαιτέρως σημαντικό ρόλο στην ενίσχυση γλωσσικού εγγραματισμού, καθώς όπως υποστηρίζει ο Ντίνας και Γρίβα (2017), η αξιοποίηση διαπολιτισμικών δραστηριοτήτων από τον εκπαιδευτικό, βοηθάει τους μαθητές του στην δημιουργία σχέσεων με άτομα από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, ώστε να εντοπίσουν ομοιότητες και διαφορές του πολιτισμού τους, με τους άλλους πολιτισμούς, με αποτέλεσμα μια πιο επιτυχή κοινωνία και αλληλόδραση.

Η σύγχρονη κοινωνία του 21ου αιώνα αποτελείται από έναν συγκερασμό γλωσσικού ρεπερτορίου. Ειδικότερα στην Ελλάδα, όπου τα τελευταία χρόνια έχει μετατραπεί σε πολυπολιτισμικής χώρα, οι ομιλούντες γλώσσες των ανθρώπων που έχουν μεταναστευτική βιογραφία ή μη, αυξάνονται ραγδαία. Μέχρι πρόσφατα, η γνώση της αγγλικής γλώσσας ήταν υπεραρκετή για την διακρατική συνεννόηση μεταξύ των λαών καθώς είναι η lingua franca. Πλέον όμως τα πράγματα έχουν αλλάξει. Η σύγχρονη κοινωνία έχει την ανάγκη για γνώση πολλών περισσότερων γλωσσών τόσο σε Ευρωπαϊκό επίπεδο, όσο και σε ελληνικό, για επικοινωνία και οικονομία. Εξάλλου, στον ελλαδικό χώρο, σε μία παρόμοια έρευνα των Γρίβα και Χοστελίδου (2011α), συμμετείχαν 120 εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας, οι οποίοι μέσα από συνεντεύξεις κατέθεσαν τις απόψεις τους για την πολυγλωσσία. Ειδικότερα, η πλειονότητα των συμμετεχόντων απάντησαν πως η κυρίαρχη γλώσσα ανάμεσα σε όλες τις ευρωπαϊκές γλώσσες στην Ευρωπαϊκή Ένωση είναι η αγγλική.

Περιορισμοί και προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Η παρούσα έρευνα πραγματοποιήθηκε σε σαράντα τέσσερις εν ενεργεία εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Με βάση αυτό, υπάρχουν περιορισμοί στην έρευνα καθώς τα συμπεράσματά της, δεν μπορούν να γενικευθούν διότι το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό, δηλαδή αφορά ένα μικρό μέρος των εκπαιδευτικών της χώρας.

Στη συνέχεια, από τα προαναφερθέντα συμπεράσματα, προκύπτουν διάφορα νέα ερευνητικά ερωτήματα τα οποία πρέπει να απασχολήσουν μελλοντικές έρευνες, αναφορικά με τις απόψεις των εκπαιδευτικών απέναντι σε ζητήματα διαχείρισης ευρωπαϊκών γλωσσών. Σε γενικές γραμμές, οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν θετικά τις "ισχυρές" ευρωπαϊκές γλώσσες και κυρίως την αγγλική γλώσσα. Ωστόσο, θα ήταν εξαιρετικά ενδιαφέρον, σε επόμενες έρευνες, να διερευνηθεί η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι σε λιγότερο ομιλούμενες γλώσσες, ώστε να διαλευκανθεί κατά πόσο μια άποψη απέναντι σε μια γλώσσα οφείλεται στην ισχύ της ή όχι. Επιπλέον, θα ήταν ενδιαφέρον να ενημερωθούμε και για τις απόψεις των εκπαιδευτικών που υπηρετούν αποκλειστικά σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, σε τάξεις υποδοχής και τμήματα ΖΕΠ, σε ευρωπαϊκά

σχολεία αλλά και σε διαφορετικές γεωγραφικές περιοχές στην Ελλάδα, όπου εκεί το γλωσσικό ρεπερτόριο των μαθητών και μαθητριών είναι πολυποίκιλο.

Συμβολή της εργασίας στην εκπαίδευση

Η συμβολή της παρούσας εργασίας στο χώρο της εκπαίδευσης και της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι σημαντική καθώς μπορούν να εξαχθούν συμπεράσματα με διάφορες προτάσεις, οι οποίες θα είναι θεμιτό να αποτελέσουν τον δίαυλο επικοινωνίας σχετικά με την περιχάραξη γλωσσικής πολιτικής, η οποία είναι ιδιάζουσας σημασίας καθώς στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, η Εκπαίδευση αποτελεί βασικό άξονα στην καλλιέργεια πολυγλωσσικής συνείδησης καθώς επίσης και πολυπολιτισμικής επίγνωσης και ενσυναίσθησης.

Αναφορές

European Commission. (2003). Promoting language learning and linguistic diversity: An action plan 2004-2006. (Διαθέσιμο: http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2003:0449:FIN:EN:PDF, προσπελάστηκε στις 20/5/2021)

Griva, E., & Chostelidou, D. (2011α). Multilingual competence development in the Greek educational system: FL teachers' beliefs and attitudes. *International Journal of Multilingualism* , 1-15.

Griva, E., Chostelidou, D., & Panteli, P., (2012). ELF and Multilingualism in Greek and Cypriot Educational System: A Comparative Account of Teachers' Beliefs. *Proceedings of The Fifth International Conference of English as a Lingua Franca*, 1087, 394-403.

UNESCO. (2003). Education in a multilingual world. (Διαθέσιμο: http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001297/129728e.pdf, προσπελάστηκε στις 03/8/2020)

Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον: Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη

Ευρωβαρόμετρο αρ. 243. (2006). Europeans and their languages. (Διαθέσιμο: https://www.europarl.europa.eu/at-your-service/el/be-heard/eurobarometer, προσπελάστηκε στις 11/5/2021)

Ευρωπαϊκή Επιτροπή. (1995). Λευκή Βίβλος για την εκπαίδευση και κατάρτιση – Διδασκαλία και εκμάθηση - Προς την Κοινωνία της Γνώσης. (Διαθέσιμο: http://europa.eu/documents/comm/white_papers/pdf/com95_590_en.pdf, προσπελάστηκε στις 15/5/2021)

Ζορμπά, Σ. (2020). Πρακτικές γραμματισμού σε δίγλωσσους μετανάστες μαθητές: Απόψεις εκπαιδευτικών Δημοτικού Σχολείου. Πτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Φλώρινα.

Ντίνας, Κ. & Γρίβα, Ε. (2017). Πολυπολιτισμική αφύπνιση και επικοινωνία στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: διδακτικές πρακτικές, προτάσεις και προοπτικές. Στο Ν. Τσιτσανούδη (Εκδ.), *Ελληνική Γλώσσα, Πολιτισμός και ΜΜΕ*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Παντελή, Π., (2012). *Γλωσσική εκπαιδευτική πολιτική στην Κύπρο: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών και των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με την πολυγλωσσία.* Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας.

Τοκατλίδου, Β. (2004). Πολυγλωσσία, ευρωπαϊκή γλωσσική πολιτική και ελεύθερη διακίνηση. Στο Β. Δενδρινού, & Β. Μητσικοπούλου (Επιμ.), *Πολιτικές γλωσσικού πλουραλισμού και ξενόγλωσση εκπαίδευση στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τσιώλης, Γ. (2018). Η θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Στο Ζαϊμάκης Γ. (Επιμ.), Ερευνητικές Διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες: Θεωρητικές Μεθοδολογικές συμβολές και μελέτες περίπτωσης. Κρήτη: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.

Κριτική προσέγγιση των πρόσφατων οδηγιών του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τη διδασκαλία της Πληροφορικής στα Γυμνάσια: Θεωρητική πλαισίωση – Οφέλη για τους μαθητές

Καζάκη Παναγιώτα
Εκπαιδευτικός ΠΕ86, Med, Γυμνάσιο Νέας Καλλικράτειας,
pkazaki@sch.gr

Περίληψη

Οι πρόσφατες οδηγίες του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής για τη διδασκαλία του μαθήματος της Πληροφορικής στα Γυμνάσια αποτελούν μια σύγχρονη προσέγγιση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών. Στοχεύουν σε μια βελτιωμένη διαδικασία μάθησης, που προσεγγίζει τη γνώση ολιστικά και επιδιώκει την ανάπτυξη των ικανοτήτων Υπολογιστικής Σκέψης και των ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών, διευρύνοντας παράλληλα τα περιθώρια αυτονομίας του καθηγητή Πληροφορικής. Για την επίτευξη του στόχου, προτείνονται οι αυθεντικές, συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας, η διαθεματική, σπειροειδής προσέγγιση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική και διδακτική, καθώς και η Ανακαλυπτική Μάθηση. Η παρούσα εργασία σταχυολογεί τις προτάσεις του ΙΕΠ και τις τοποθετεί σε ένα θεωρητικό πλαίσιο, στο οποίο ο εκπαιδευτικός μπορεί να αναφέρεται κατά τη διάρκεια των διδακτικών σχεδιασμών του. Τέλος, προσδιορίζει τα οφέλη της εφαρμογής των οδηγιών του ΙΕΠ, ώστε οι μαθητές να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ανάγκες του 21ου αιώνα.

Λέξεις κλειδιά: ΙΕΠ, οδηγίες ΙΕΠ, Πληροφορική, Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία αποτελεί μια προσπάθεια κριτικής προσέγγισης των πρόσφατα επικαιροποιημένων (Υ.ΠΑΙ.Θ. 23372/Δ2/01-03-2021) οδηγιών του Ινστιτούτου Εκπαιδευτικής Πολιτικής, ΙΕΠ (2021), για τη διδασκαλία του μαθήματος της Πληροφορικής στα ημερήσια Γυμνάσια. Εφαλτήριο αποτέλεσε η σύγχρονη προσέγγιση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών (ΑΠΣ), που ξεπερνά τον γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα της διδασκαλίας και προβάλλει πτυχές όπως είναι η ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης, οι συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας και η βιωματική, διερευνητική προσέγγιση της γνώσης. Εξίσου σημαντικό όμως είναι το γεγονός πως οι οδηγίες του ΙΕΠ δεν περιορίζονται απλά στην οριοθέτηση ενός πλαισίου αρχών που πρέπει να υιοθετηθεί από τον καθηγητή Πληροφορικής. Αντιθέτως, ενισχύουν τον ρόλο του καθηγητή. Τον ενθαρρύνουν να αναλάβει πρωτοβουλίες, να κινηθεί ελεύθερα μέσα στο ΑΠΣ και να επιλέξει τις διδακτικές τεχνικές, τα ψηφιακά εργαλεία, το εκπαιδευτικό υλικό που θα αξιοποιήσει, καθώς και τον τρόπο οργάνωσης των θεματικών ενοτήτων, ώστε να γίνει αποτελεσματικότερο το διδακτικό έργο του. Στο κείμενο που ακολουθεί παρουσιάζεται αυτός ο σύγχρονος τρόπος προσέγγισης της μαθησιακής διαδικασίας, το θεωρητικό πλαίσιο και τα οφέλη για τους μαθητές.

Προσέγγιση της μαθησιακής διαδικασίας

Σύμφωνα με τις οδηγίες του ΙΕΠ, η διδασκαλία του μαθήματος της Πληροφορικής στα Γυμνάσια έχει σαφή εργαστηριακό χαρακτήρα. Το Εργαστήριο της Πληροφορικής γίνεται ο χώρος όπου οι μαθητές συμμετέχουν ενεργητικά, συνεργάζονται, μελετούν και ερευνούν. Την ίδια στιγμή ο καθηγητής αναλαμβάνει τον ρόλο του διευκολυντή αυτής της διερευνητικής προσέγγισης της γνώσης και δημιουργεί τις απαραίτητες προϋποθέσεις για την αλληλεπίδραση και τη συνεργασία των μαθητών με τον ίδιο, αλλά κυρίως με τους συμμαθητές τους.

Ο εκπαιδευτικός επίσης καλείται, μέσα από διαγνωστικές δραστηριότητες, να διερευνήσει τις προϋπάρχουσες γνώσεις, ικανότητες και στάσεις των μαθητών, τόσο από την Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, όσο και από την καθημερινή ζωή τους. Στη συνέχεια προχωρά σε ευέλικτους διδακτικούς σχεδιασμούς, όπου η εναλλαγή μεταξύ των θεματικών ενοτήτων, όπως και εναλλαγή θεωρίας και πράξης, γίνεται με βάση τα μαθησιακά χαρακτηριστικά και τα ενδιαφέροντα των μαθητών της τάξης του. Εφαρμόζει επομένως μια διαφοροποιημένη παιδαγωγική και διδακτική, με βάση τις ανάγκες των μαθητών του.

Στους διδακτικούς σχεδιασμούς του ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνεται να χρησιμοποιήσει Ελεύθερο και Ανοικτό Λογισμικό/Υλικό, τόσο στα δια ζώσης μαθήματα, όσο και στην περίπτωση της αντεστραμμένης διδασκαλίας και παιδαγωγικής (flipped classroom). Η μέθοδος αυτή προτείνεται, εφόσον έχει διαπιστωθεί η δυνατότητα πρόσβασης των μαθητών στο Διαδίκτυο από το σπίτι. Επίσης, ο καθηγητής αξιοποιεί τη Βιωματική Μάθηση, τις Ομάδες Εργασίας και τα Σχέδια Εργασίας/Έρευνας (Projects). Με τα σχέδια εργασίας που υλοποιεί, επιλέγει ο ίδιος τη διάρθρωση της ύλης, αποφασίζει την κατανομή του χρόνου και συνδυάζει τη διδασκαλία πολλών θεματικών ενοτήτων της Πληροφορικής, όποτε το κρίνει απαραίτητο. Παράλληλα επιδιώκεται η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση του Αναλυτικού Προγράμματος Σπουδών της Πληροφορικής (ΔΕΠΠΣ, 2003), με τη σπειροειδή προσέγγιση της ύλης, κατά την οποία ο καθηγητής επανέρχεται με κάθε ευκαιρία σε βασικές θεματικές ενότητες. Επίσης για την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων του ΑΠΣ, ο καθηγητής Πληροφορικής μπορεί να αξιοποιήσει εκπαιδευτικό υλικό πέρα από το προτεινόμενο, που κρίνει αξιόλογο και που μπορεί να έχει δημιουργήσει ο ίδιος.

Τέλος, σύμφωνα με τις οδηγίες του ΙΕΠ, κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας ο καθηγητής καλείται να πυροδοτήσει την έμφυτη περιέργεια και την αυτενέργεια των μαθητών, εμπλέκοντάς τους σε αυθεντικές δραστηριότητες που ενισχύουν την Υπολογιστική Σκέψη. Μάλιστα από το ΙΕΠ γίνεται ειδική μνεία στην πρόσφατα ανανεωμένη ενότητα 'Προγραμματίζω υπολογιστικές συσκευές και ρομποτικά συστήματα' και στην άμεση σύνδεσή της με την Υπολογιστική Σκέψη, καθώς η διδασκαλία του προγραμματισμού οδηγεί με φυσικό τρόπο στην καλλιέργεια και στην ανάπτυξη ικανοτήτων Υπολογιστικής Σκέψης, όπως είναι η επίλυση προβλήματος και ο σχεδιασμός συστημάτων.

Στη συνέχεια επιχειρείται η θεωρητική πλαισίωση των οδηγιών του ΙΕΠ και παρέχεται στον καθηγητή Πληροφορικής ένα πλούσιο θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο μπορεί να ανατρέχει κατά τους διδακτικούς σχεδιασμούς του.

Θεωρητική πλαίσιο

Η θεωρία μάθησης του Κοινωνικού Εποικοδομισμού (Vygotsky, 1978) μπορεί να πλαισιώσει θεωρητικά τη συνεργατική προσέγγιση της γνώσης, που επιδιώκει το ΙΕΠ. Σύμφωνα με τη θεωρία αυτή, η γνώση οικοδομείται μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης. Η συζήτηση, η αντιπαράθεση, η επιχειρηματολογία και η σύνθεση αποτελούν βασικές κοινωνικές διαδικασίες οικοδόμησης γνώσης. Κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας, οι μαθητές οικοδομούν νοήματα μέσω της αλληλεπίδρασης με τα άλλα μέλη της ομάδας, με στόχο την κατάκτηση της γνώσης και την ανάπτυξη της συνεργασίας, της αυτενέργειας, της δημιουργικότητας και άλλων ήπιων δεξιοτήτων (Palincsar, 1998).

Η θέση του Vygotsky ότι η κοινωνική αλληλεπίδραση γεννά τη γνωστική εξέλιξη φαίνεται ξεκάθαρα στο σημείο που προσδιορίζει τη ζώνη της επικείμενης ανάπτυξης. Δηλαδή την απόσταση μεταξύ του κατεχόμενου επιπέδου ανάπτυξης του παιδιού και του επιπέδου της εν δυνάμει ανάπτυξης, στην οποία θα φτάσει μέσα από την καθοδήγηση ενηλίκων ή μέσα από τη συνεργασία με ικανότερους συνομήλικους. Σε διδακτικό επίπεδο, η έννοια της επικείμενης ανάπτυξης σημαίνει ότι ο εκπαιδευτικός πρέπει πρώτα να προσδιορίσει το επίπεδο των ατομικών ικανοτήτων του παιδιού και κατόπιν να εντοπίσει το επίπεδο των γνωστικών ικανοτήτων που μπορεί να αναπτύξει το παιδί με τη βοήθεια νύξεων, επιδείξεων

και ερωτημάτων, εφαρμόζοντας συνεχώς μια διαφοροποιημένη παιδαγωγική και διδακτική προσέγγιση των αναγκών του κάθε μαθητή (Ματσαγγούρας, 2002).

Στη θεωρία του κοινωνικού εποικοδομισμού στηρίζεται το διδακτικό μοντέλο της Συνεργατικής Μάθησης με Υποστήριξη Υπολογιστή. Πρόκειται για μια συντονισμένη δραστηριότητα στην οποία εμπλέκονται οι μαθητές της ομάδας, ώστε μέσω της αλληλεπίδρασης να οικοδομήσουν και να διατηρήσουν μια κοινή κατανόηση ενός προβλήματος και της λύσης του (Cooper et al., 1990; Slavin, 1995). Η αλληλεπίδραση των μαθητών υποστηρίζεται με κατάλληλα ψηφιακά εργαλεία μάθησης (Δημητριάδης, 2015; Κόμης, 2004). Εργαλεία αυτού του τύπου αποτελούν οι προσομοιώσεις, τα συστήματα εκπαιδευτικής ρομποτικής και αυτοματισμού, καθώς και τα εκπαιδευτικά προγραμματιστικά περιβάλλοντα. Στο πλαίσιο της συνεργατικής μάθησης με υποστήριξη υπολογιστή, ο εκπαιδευτικός ενθαρρύνεται να χρησιμοποιήσει Ελεύθερο και Ανοικτό Λογισμικό και Υλικό. Τα ψηφιακά αυτά εργαλεία μπορούν να χρησιμοποιηθούν και στην Ανεστραμμένη Διδασκαλία, κατά την οποία το μάθημα παραδίδεται στον προσωπικό χώρο των μαθητών (μέσα από ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό που έχει επιμεληθεί ο εκπαιδευτικός), ενώ οι ασκήσεις που δίνονταν για το σπίτι γίνονται πια στη σχολική αίθουσα(Bergmann & Sams, 2012). Τέλος, τα ψηφιακά αυτά εργαλεία, σε συνδυασμό με τα φύλλα εργασίας και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων της μαθησιακής διαδικασίας, ενθαρρύνουν επίσης την Ανακαλυπτική-Διερευνητική Μάθηση (Αργύρης, 2002).

Σύμφωνα με την Ανακαλυπτική Θεωρία Μάθησης του Bruner, οι μαθητές προσπαθούν με τις δικές τους δυνάμεις να εμβαθύνουν στο αντικείμενο μελέτης και να ανακαλύψουν τις θεμελιώδεις αρχές και σχέσεις που διέπουν τα επιμέρους στοιχεία του. Ο Bruner υποστηρίζει ότι όλοι οι μαθητές είναι δυνατόν να μάθουν, αν υπάρχει η κατάλληλη οργάνωση της ύλης και μεθόδευση της διδασκαλίας. Επίσης, υπήρξε ο εμπνευστής της ιδέας του σπειροειδούς αναλυτικού προγράμματος, με βάση το οποίο αρχικά ο μαθητής μαθαίνει κάτι σε απλό επίπεδο και αργότερα επανέρχεται στο ίδιο θέμα, αλλά σε πιο προχωρημένο επίπεδο (Κασσωτάκης & Φλουρής, 2013).

Σε ό,τι αφορά στην ανάπτυξη της Υπολογιστικής Σκέψης που ενθαρρύνει το ΙΕΠ, αυτή περιλαμβάνει την επίλυση προβλημάτων, τον σχεδιασμό συστημάτων και την κατανόηση της ανθρώπινης συμπεριφοράς, αντλώντας στοιχεία από τις βασικές έννοιες της επιστήμης των υπολογιστών (Wing, 2006). Κατά τη διάρκεια της μαθησιακής διαδικασίας, ο εκπαιδευτικός καθοδηγεί τους μαθητές μέσω των φύλλων εργασίας, ενώ ταυτόχρονα αναλαμβάνει τον ρόλο του εμψυχωτή, διευκολυντή. Μέσα από τον προγραμματισμό και τη σχεδίαση/συναρμολόγηση αυτοματισμών, τους βοηθά να αναπτύξουν βασικές ικανότητες της Υπολογιστικής Σκέψης, όπως είναι η ανάλυση, η αφαίρεση, η σύνθεση, η γενίκευση της διαδικασίας επίλυσης προβλημάτων και η κριτική σκέψη (Μαυρουδή κ.α., 2014).

Τέλος, με τη διαθεματική προσέγγιση που προτείνει το ΙΕΠ, το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών δεν οργανώνεται με βάση τα διακριτά μαθήματα, αλλά αντιμετωπίζει τη γνώση ως ενιαία ολότητα, την οποία προσεγγίζει μέσα από τη συλλογική συνήθως διερεύνηση θεμάτων (Ματσαγγούρας, 2002).

Οφέλη για τους μαθητές

Από τη Συνεργατική Μάθηση:

α) Απορρέουν γνωστικά οφέλη. Σύμφωνα με μελέτες, οι μαθητές κατανοούν σε μεγαλύτερο βάθος το γνωστικό αντικείμενο όταν συνεργάζονται, από ό,τι αν μελετούσαν ατομικά (Bargh & Schul, 1980; Webb, 1984).

β) Αναπτύσσονται ήπιες δεξιότητες. Μέσα από την αλληλεπίδραση των μαθητών, ευνοείται η ανάπτυξη ήπιων δεξιοτήτων, όπως είναι οι δεξιότητες επικοινωνίας, η ομαδικότητα, η συνεργασία, η δημιουργική σκέψη, η προσαρμοστικότητα, οι ικανότητες επίλυσης συγκρούσεων, η αυτοεπίγνωση και η αυτορρύθμιση των μαθητών. Οι δεξιότητες

αυτές θεωρούνται σήμερα εξαιρετικά σημαντικές για τους μαθητές και επαγγελματίες του 21ου αιώνα (Μαλτέζου, 2016; Παπαλέξης, 2009; Williams, 2015).

γ) Προκύπτουν μεταγνωστικά οφέλη, δηλαδή οφέλη σχετικά με την κατανόηση των προσωπικών δυνατοτήτων του μαθητή για μάθηση, εξέλιξη και ανάπτυξη. Η συνεργατική μάθηση διαδραματίζει θετικό ρόλο στην αναβάθμιση χαρακτηριστικών της προσωπικότητας του μαθητή (όπως της αυτοεκτίμησης) που είναι ευεργετικά για τη μελλοντική συνεργατική ή αυτόνομη μάθηση και εργασία (Freire, 1985; Giroux, 1988; Johnson & Johnson, 1991; Tozer et al., 1995).

δ) Ενισχύεται η επίτευξη διαπροσωπικών στόχων (όπως στην περίπτωση της ένταξης παιδιών με ειδικές ανάγκες) και η αναβάθμιση της διαπολιτισμικής αντίληψης μέσα στην τάξη (Kerns, 1996).

Με την Ανακαλυπτική-Διερευνητική Μάθηση:

α) Ο μαθητής μαθαίνει καλύτερα το γνωστικό αντικείμενο που μελετά, γιατί κατευθύνει ο ίδιος τη μάθησή του. Όταν μάλιστα η διερεύνηση των θεμάτων συνδέεται με τις εμπειρίες των μαθητών, η γνώση γίνεται πιο κατανοητή και ενδιαφέρουσα.

β) Αναπτύσσονται δεξιότητες διερεύνησης (inquiry skills), που είναι για τους μαθητές σημαντικές δεξιότητες στην κοινωνία της γνώσης.

γ) Η γνώση διατηρείται μακρόχρονα στη μνήμη και ανακαλείται, μεταβιβάζεται εύκολα σε άλλους τομείς, σε σχέση με την τυπική δασκαλοκεντρική παρουσίαση των γνώσεων (Δημητριάδης, 2015).

δ) Καλλιεργείται η κριτική σκέψη και άλλες ικανότητες της Υπολογιστικής Σκέψης.

ε) Ευνοείται η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, που με τη σειρά της προσφέρει στον μαθητή μια ολιστική εικόνα της πραγματικότητας, ειδικά όταν συνδυάζεται με τη σπειροειδή προσέγγιση. Όταν η γνώση που αναπτύσσεται με τον κατάλληλο τρόπο από πολύ νωρίς, γίνεται αργότερα αντικείμενο μελέτης σε πιο προχωρημένο επίπεδο, έχει μεγαλύτερες πιθανότητες να γίνει κτήμα του μαθητή (Ματσαγγούρας, 2002).

Επίσης, αρκετά είναι τα οφέλη για τον μαθητή και από την εφαρμογή της Ανεστραμμένης Διδασκαλίας, με την προϋπόθεση πως έχει εξασφαλιστεί η πρόσβαση όλων των μαθητών στα απαραίτητα μέσα για την εφαρμογή της. Συγκεκριμένα:

α) Οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να δουν το ψηφιακό υλικό όσες φορές θέλουν.

β) Αυξάνεται η αυτοπεποίθηση των μαθητών και άρα η συμμετοχή τους στη διδακτική διαδικασία, όταν γνωρίζουν το περιεχόμενο του μαθήματος πριν μπουν στη σχολική αίθουσα.

γ) Ο διαθέσιμος σχολικός χρόνος αξιοποιείται με διαφορετικό και αποτελεσματικότερο τρόπο, δίνοντας περισσότερες δυνατότητες διαφοροποιημένης μάθησης. Οι μαθητές με υψηλότερες μαθησιακές επιδόσεις έχουν περισσότερες ευκαιρίες να αριστεύσουν, ενώ οι πιο αδύναμοι μαθητές μπορούν να έχουν περισσότερο χρόνο καθοδήγησης από τον εκπαιδευτικό ή τους συμμαθητές τους στην περίπτωση της ομαδοσυνεργατικής μάθησης.

δ) Ο εκπαιδευτικός έχει χρόνο να παρακολουθεί στενά την πρόοδο των μαθητών του και να αναπροσαρμόζει τους διδακτικούς σχεδιασμούς του (Chung & Khe, 2017).

Ολοκληρώνοντας, θα ήταν παράλειψη να μην γίνει αναφορά στα οφέλη που προκύπτουν από την ενίσχυση της αυτονομίας του εκπαιδευτικού. Όπως αναφέρθηκε, ο καθηγητής Πληροφορικής έχει την δυνατότητα να αποφασίσει τη σειρά των θεματικών ενοτήτων του ΑΠΣ και τον χρόνο που θα αφιερώσει στην καθεμία. Επίσης, έχει τη δυνατότητα να επιλέξει μέσα από ένα ευρύ φάσμα διδακτικών τεχνικών και προτεινόμενων ψηφιακών εργαλείων, αυτά που διευκολύνουν τους διδακτικούς σχεδιασμούς του. Επιπλέον, μπορεί να αποφασίσει ποιο εκπαιδευτικό υλικό, έτοιμο ή δικό του, θα αξιοποιήσει. Επομένως, με στόχο πάντα την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων, ο καθηγητής μπορεί να πάρει πρωτοβουλίες και να κινηθεί ελεύθερα, αυτόνομα. Οι Leiter και Maslach (2003) θεωρούν πως όσο ενισχύεται η αυτονομία των εργαζομένων και η συμμετοχή τους στη λήψη των αποφάσεων, τόσο αυξάνεται ο βαθμός

της επαγγελματικής τους ικανοποίησης. Η δε αύξηση της επαγγελματικής ικανοποίησης, κάνει τους εκπαιδευτικούς να είναι πιο αποδοτικοί και πρόθυμοι να επενδύσουν περισσότερο χρόνο και ενέργεια στην εκπαίδευση των μαθητών τους (Καζάκη, 2018). Κυρίως όμως μέσα από την αυτονομία που τους παρέχεται, έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόζουν και να τροποποιούν διδακτικούς σχεδιασμούς ανάλογα με τις ανάγκες των μαθητών της τάξης τους, μεγιστοποιώντας τα οφέλη για τους μαθητές τους.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, οι πρόσφατες οδηγίες του ΙΕΠ για την διδασκαλία του μαθήματος της Πληροφορικής στα Γυμνάσια αποτελούν μια σύγχρονη προσέγγιση του ΑΠΣ, που ξεπερνά τον γνωσιοκεντρικό χαρακτήρα της διδασκαλίας. Προβάλλει πτυχές όπως είναι η ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης, η ανακαλυπτική-διερευνητική μάθηση, οι βιωματικές, συμμετοχικές τεχνικές διδασκαλίας, η σπειροειδής, διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, η ανεστραμμένη τάξη και η διαφοροποιημένη μάθηση. Οραματίζεται μια βελτιωμένη διαδικασία μάθησης που προσεγγίζει τη γνώση ολιστικά και αναπτύσσει τις ήπιες δεξιότητες και τις ικανότητες υπολογιστικής σκέψης των μαθητών, προετοιμάζοντάς τους για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του 21ου αιώνα. Ταυτόχρονα ενισχύει τον ρόλο του καθηγητή Πληροφορικής, αυξάνοντας την αυτονομία του, με όλα τα οφέλη που αυτό συνεπάγεται για τον ίδιο και για τους μαθητές του.

Αναφορές

Bargh, J.A., & Schul, Y. (1980). On the cognitive benefits of teaching. *Journal of Educational Psychology,* 72(5), 593-604.

Bergmann, J., & Sams, A. (2012*). Flip your classroom: Reach every student in every class every day*. Washington: ISTE.

Chung K., & Khe F. (2017). A critical review of flipped classroom challenges in K-12 education: possible solutions and recommendations for future research. *Research and Practice in Technology Enhanced Learning,* 12(article number 4).

Cooper, J., Prescott, S., Cook, L., Smith, L., Mueck, R., & Cuseo, J. (1990). *Cooperative learning and college instruction*. Long Beach, CA: California State University Foundation.

Freire, P. (1985). *The politics of education: culture, power and liberation*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey Publishers, Inc.

Giroux, H.A. (1988). *Teachers as intellectuals: toward a critical pedagogy of learning*. Westport, Connecticut: Bergin & Garvey Publishers, Inc.

Johnson, D.W., & Johnson, R.T. (1991). *Learning together and alone*: *cooperative, competitive, and individualistic learning*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, Inc.

Kerns, K.A. (1996). Individual differences in friendship quality: links to child-mother attachment. In W.M. Bukowski, A.F. Newcomb & W.W. Hartup (eds.), *The company they keep: friendship in childhood and adolescence* (pp. 137-157). Cambridge, UK: Cambridge University Press.

Leiter, M.P., & Maslach, C. (2003). Areas of worklife: A structured approach to organizational predictors of burnout*. Research in Occupational Stress and Well Being*, 3, 91-134.

Palincsar, A. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345–375.

Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning: theory, research and practice*. Boston: Allyn & Bacon.

Tozer, S., Violas, P.C., & Senese, G.B. (1995). *School and society: historical and contemporary perspectives*. New York: McGraw-Hill.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge, MA.: Harvard University Press.

Webb, N.M. (1989). Peer interaction and learning in small groups. *International Journal of Educational Research,* 13 (1), 21-39.

Williams, A.C. (2015). *Soft skills perceived by students and employers as relevant employability skills* (unpublished dissertation). Minneapolis: Walden University.

Wing, J.M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM,* 49 (3), 33–35.

Αργύρης, Μ. (2002). *Διερευνητική μάθηση με χρήση υπολογιστικών εργαλείων: μια εναλλακτική πρόταση διδασκαλίας, νοητικά εργαλεία και πληροφοριακά μέσα*. Αθήνα: Εκδόσεις Καστανιώτη.

ΔΕΠΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Πληροφορικής Γυμνασίου*. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (Διαθέσιμο: http://www.pi-schools.gr/download/programs/depps/fek304.pdf, προσπελάστηκε στις 25/6/2021)

Δημητριάδης, Σ. (2015). *Θεωρίες μάθησης και εκπαιδευτικό λογισμικό: κοινωνικός εποικοδομισμός και συνεργατική μάθηση*. Θεσσαλονίκη: ΑΠΘ, (Διαθέσιμο: http://eclass.auth.gr/courses/OCRS416, προσπελάστηκε στις 25/6/2021)

ΙΕΠ (2021). *Διδακτέα ύλη, διδακτικό υλικό και οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος Πληροφορική των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων των Ημερήσιων Γυμνασίων για το σχ. έτος 2020-2021*. (Διαθέσιμο:http://iep.edu.gr/images/iep/epistimoniki_ypiresia/epist_grafeia/graf_ereynas_b/2020/παράρτημα_2_Πληροφορική_Γυμνάσιο_Ημερήσιο.pdf, προσπελάστηκε στις 25/6/2021)

Καζάκη, Π. (2018). *Διερεύνηση του ρόλου του διευθυντή στη διαχείριση της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών* (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πάτρα: ΕΑΠ.

Κασσωτάκης, Μ., & Φλουρής, Γ. (2013). *Μάθηση & Διδασκαλία: Σύγχρονες απόψεις για τις διαδικασίες της μάθησης και τη μεθοδολογία της διδασκαλίας*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Κόμης, Β. (2004). *Εισαγωγή στις εκπαιδευτικές εφαρμογές των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και των Επικοινωνιών*. Αθήνα: Εκδόσεις Νέων Τεχνολογιών.

Μαλτέζου, Ο. (2016). *Σχεδίαση και υλοποίηση μαθήματος αξιοποιώντας την αυτορρυθμιζόμενη μάθηση σε συνεργατικά περιβάλλοντα μάθησης* (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). *Η διαθεματικότητα στη σχολική γνώση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μαυρουδή, Ε., Πέτρου, Α., & Φεσάκης, Γ. (2014). Υπολογιστική σκέψη: εννοιολογική εξέλιξη, διεθνείς πρωτοβουλίες και προγράμματα σπουδών. Στο Π. Αναστασιάδης, Ν. Ζαράνης, Β. Οικονομίδης & Μ. Καλογιαννάκης (επιμ.), *Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου ''Διδακτική της Πληροφορικής''* (111-120), Ρέθυμνο: Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Παπαλέξης, Σ. (2009). *Στρατηγικές αυτορρυθμιζόμενης μάθησης σε συνεργατικά περιβάλλοντα* (αδημοσίευτη μεταπτυχιακή εργασία). Πειραιάς: Πανεπιστήμιο Πειραιώς.

Ο ρόλος της δια βίου μάθησης στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης κυβερνητικότητας, μια πρώτη προσέγγιση

Νικολακάκος Νίκος
Υποψήφιος Διδάκτωρ, Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας
Πανεπιστημίου Πατρών,
nikolakakos.nikos@gmail.com

Βεργίδης Δημήτρης
Ομότιμος Καθηγητής, Τμήμα Επιστημών Εκπαίδευσης και Κοινωνικής Εργασίας
Πανεπιστημίου Πατρών,
vergidis@upatras.gr

Περίληψη

Υπό το πρίσμα των ραγδαίων μεταβολών που επέφερε τόσο στο οικονομικό όσο και στο κοινωνικό επίπεδο η επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού, η δια βίου μάθηση παρουσιάζεται ως απάντηση στις νέες εκπαιδευτικές ανάγκες του πληθυσμού. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι ο προσδιορισμός του ρόλου που διαδραματίζει η δια βίου μάθηση στο νεοφιλελεύθερο πλαίσιο διακυβέρνησης των σύγχρονων δυτικών κοινωνιών. Για την επίτευξη του σκοπού αυτού πραγματοποιήθηκε μελέτη ενός πλήθους ερευνών σχετικών με το υπό διερεύνηση θέμα, από τις οποίες επελέγησαν και παρουσιάζονται οι πιο σημαντικές. Η εργασία στηρίζεται στο θεωρητικό έργο του Γάλλου φιλοσόφου, Michel Foucault, και συγκεκριμένα στην έννοια της «κυβερνητικότητας». Η εργασία καταλήγει στο συμπέρασμα ότι η δια βίου μάθηση, μέσω των τεχνικών εαυτού που εφαρμόζονται κατά τις διαδικασίες της, συγκροτεί χρήσιμα υποκείμενα για τη νεοφιλελεύθερη κυβερνητικότητα, τα οποία μπορούν να χαρακτηριστούν ως επιχειρηματίες του εαυτού τους.

Λέξεις κλειδιά: δια βίου μάθηση, Foucault, κυβερνητικότητα, νεοφιλελευθερισμός

Εισαγωγή

Η δια βίου μάθηση αποτελεί το κυρίαρχο μοντέλο οργάνωσης της εκπαιδευτικής πολιτικής στις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες. Η εξέλιξη αυτή μπορεί να χαρακτηριστεί ως αυτονόητη λαμβάνοντας υπόψη την επικράτηση του νεοφιλελευθερισμού (Βεργίδης, 2001). Συγκεκριμένα, στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης οργάνωσης της οικονομίας τα κράτη θα πρέπει να ανταποκρίνονται στον οξύτατο διεθνή ανταγωνισμό, ενώ οι εργαζόμενοι καλούνται να επιβιώσουν εργασιακά σε μια αγορά που απαιτεί διαρκή εξειδίκευση και επανακατάρτιση, απαιτήσεις που μόνο η συμμετοχή τους στις διαδικασίες δια βίου μάθησης μπορεί να εκπληρώσει (ό.π.).

Μελετώντας τη σχετική με το θέμα βιβλιογραφία διαπιστώσαμε ότι εδώ και περίπου μια εικοσαετία πλήθος συγγραφέων κάνουν χρήση του όρου «κυβερνητικότητα» (governmentality), μιας έννοιας προερχόμενης από το θεωρητικό έργο του Γάλλου φιλοσόφου, Michel Foucault, προκειμένου να αναλύσουν το ρόλο της δια βίου μάθησης στη σύγχρονη εποχή. Κατά τη γνώμη μας, το χαρακτηριστικό που καθιστά αυτή την προσέγγιση σημαντική εδράζεται στο γεγονός ότι με τη χρήση της έννοιας της κυβερνητικότητας ο νεοφιλελευθερισμός δεν εξετάζεται στα στενά όρια ενός οικονομικού μοντέλου, αλλά ανάγεται σε λογική κυβέρνησης, τόσο του κοινωνικού συνόλου όσο και του κάθε ατόμου ξεχωριστά. Κατ' επέκταση, με αυτόν τον τρόπο θεωρούμε ότι με βάση την προσέγγιση του Foucault αναδεικνύεται μία πληρέστερη εικόνα της λειτουργίας της δια βίου μάθησης στο σύγχρονο νεοφιλελεύθερο πλαίσιο της κοινωνικο-οικονομικής οργάνωσης.

Υπό αυτή την προοπτική, σκοπός της εργασίας μας είναι ο προσδιορισμός του ρόλου που διαδραματίζει η δια βίου μάθηση εντός του πλαισίου της κρατούσας νεοφιλελεύθερης

κυβερνητικότητας στις σημερινές δυτικές κοινωνίες. Για την επίτευξη του σκοπού μας, αρχικά, θα παραθέσουμε συνοπτικά ορισμένα στοιχεία για τη δια βίου μάθηση και τη φουκωική έννοια της κυβερνητικότητας, ενώ στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε έναν αριθμό εργασιών σχετικών με το υπό διερεύνηση θέμα, πριν οδηγηθούμε στην καταγραφή των συμπερασμάτων μας.

Η δια βίου μάθηση

Σύμφωνα με την Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων (Commission of the European Communities, 2001) η δια βίου μάθηση μπορεί να οριστεί ως «όλη η μαθησιακή δραστηριότητα που αναλαμβάνεται κατά τη διάρκεια της ζωής, με στόχο τη βελτίωση της γνώσης, των δεξιοτήτων και των ικανοτήτων μέσα σε μια προσωπική, πολιτική, κοινωνική ή / και σχετιζόμενη με την απασχόληση προοπτική» (σ. 9). Η δια βίου μάθηση περιλαμβάνει την τυπική, τη μη τυπική και την άτυπη μάθηση (ό.π.). Ειδικότερα, η τυπική μάθηση έχει συγκεκριμένη δομή, παρέχεται από ιδρύματα εκπαίδευσης ή κατάρτισης του ιεραρχημένου σε βαθμίδες εκπαιδευτικού συστήματος και οδηγεί σε πιστοποίηση (ό.π.). Ακολούθως, η μη τυπική μάθηση διαθέτει και αυτή συγκεκριμένη δομή, όμως δεν παρέχεται από ιδρύματα εκπαίδευσης ή κατάρτισης του ιεραρχημένου σε βαθμίδες εκπαιδευτικού συστήματος και συνήθως δεν οδηγεί σε πιστοποίηση (ό.π.). Τέλος, η άτυπη μάθηση δε διαθέτει συγκεκριμένη δομή, τις περισσότερες φορές διεξάγεται τυχαία μέσα στο πλαίσιο δραστηριοτήτων της καθημερινότητας και συνήθως δεν οδηγεί σε πιστοποίηση (ό.π.). Επιπροσθέτως, βασικό χαρακτηριστικό των διαδικασιών δια βίου μάθησης είναι η ευελιξία τους «ως προς το χρόνο, το χώρο, το περιεχόμενο και τις τεχνικές διδασκαλίας» (Βεργίδης, 2001, σ. 129).

Η ιδέα σε σχέση με μια καθ' όλη τη διάρκεια της ζωής του ατόμου μαθησιακή δραστηριότητα δεν είναι πρόσφατη. Η πρώτη επίσημη διατύπωση περί δια βίου εκπαίδευσης ανάγεται στις αρχές της δεκαετίας του 1970 και πραγματοποιήθηκε από την επιτροπή Edgar Faure της UNESCO (Βεργίδης, 2005). Ύστερα από περίπου είκοσι χρόνια η Ευρωπαϊκή Ένωση (Ε.Ε.) θέτει τη δια βίου μάθηση στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής της πολιτικής με το Λευκό Βιβλίο του 1995 για την εκπαίδευση και την κατάρτιση (διδασκαλία και μάθηση - προς την κοινωνία της γνώσης), ανακηρύσσοντας μάλιστα το 1996 ως «Ευρωπαϊκό Έτος για τη Δια Βίου Μάθηση» (Commission of the European Communities, 1995). Μάλιστα, στο μεσοδιάστημα αυτό, σε επίπεδο ορολογίας συντελέστηκε η μετάβαση από τον όρο «δια βίου εκπαίδευση» στον όρο «δια βίου μάθηση», σηματοδοτώντας την επικράτηση της νεοφιλελεύθερης αντίληψης, ότι η εκπαιδευτική πορεία του ατόμου αποτελεί προσωπική του ευθύνη (Βεργίδης, 2014). Συνεπώς, η δια βίου μάθηση παρουσιάζεται ως μέσο προώθησης των αλλαγών που επιβλήθηκαν στην αγορά εργασίας από την εφαρμογή νεοφιλελεύθερων εκσυγχρονιστικών πολιτικών (Βεργίδης, 2005). Παράλληλα, οι διαδικασίες δια βίου μάθησης φαίνεται να ανταποκρίνονται καλύτερα στη σύγχρονη κοινωνία της γνώσης, στην οποία οι γνώσεις που αποκτήθηκαν από την τυπική εκπαίδευση έχουν περιορισμένη διάρκεια ζωής (Βεργίδης, 2001). Κατά συνέπεια, στα πλαίσια ενός διαρκώς μεταβαλλόμενου κοινωνικο-οικονομικού συγκειμένου, η δια βίου μάθηση αναλαμβάνει το έργο της συγκρότησης κατάλληλα διαμορφωμένων ατόμων για τις ανάγκες της σύγχρονης κοινωνίας (Βεργίδης, 2011; Edwars, 2003; Nicoll & Fejes, 2008; UNESCO, 1999).

Πέρα από τη βελτίωση της ανταγωνιστικότητας σε ένα παγκοσμιοποιημένο οικονομικό περιβάλλον, η δια βίου μάθηση προτάθηκε από τους ευρωπαϊκούς θεσμούς και ως μέσο για την αντιμετώπιση του αποκλεισμού των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων (Commission of the European Communities, 1995). Σύμφωνα με αυτή την οπτική, η απόκτηση υψηλού επιπέδου γνώσεων και δεξιοτήτων μέσω των διαδικασιών της δια βίου μάθησης θεωρείται ότι συμβάλλει στη βελτίωση της κοινωνικής δικαιοσύνης, της ισότητας και της κοινωνικής συνοχής (Πρόκου, 2009). Ωστόσο, τα στοιχεία που παρέχονται από τις αρμόδιες ευρωπαϊκές υπηρεσίες δείχνουν ότι οι διαδικασίες δια βίου εκπαίδευσης και μάθησης

διευρύνουν τις εκπαιδευτικές ανισότητες και το δίπολο υποεκπαίδευση – υπερεκπαίδευση (Βεργίδης, 2014). Μία βασική αιτία αυτού του φαινομένου εντοπίζεται στον τρόπο που σχεδιάζονται και οργανώνονται τα παρεχόμενα εκπαιδευτικά προγράμματα, δηλαδή σε ένα μακρο-επίπεδο, με βάση τα γενικά χαρακτηριστικά των ενηλίκων, και όχι σε μικρο-επίπεδο, δηλαδή λαμβάνοντας υπόψη τις κοινωνικές πρακτικές και στρατηγικές της εκάστοτε ομάδας-στόχου (ό.π.). Επιπροσθέτως, άλλη μία βασική αιτία αποτελεί η αντικειμενική δυσκολία του εγχειρήματος αυτού στο πλαίσιο του νεοφιλελευθερισμού, όπου η λειτουργία της κοινωνίας οργανώνεται με βάση τους κανόνες της αγοράς (Βεργίδης, 1993). Συγκεκριμένα, η ενίσχυση των ευάλωτων κοινωνικά ομάδων, όπως για παράδειγμα είναι οι άνεργοι, μέσα από την απόκτηση νέων δεξιοτήτων δεν μπορεί να συνεισφέρει ουσιαστικά στη βελτίωση της θέσης τους, αν δε συνοδεύεται από τα ανάλογα οικονομικά μέτρα, όπως είναι για παράδειγμα η αύξηση των θέσεων εργασίας (Πρόκου, 2009).

Η έννοια της κυβερνητικότητας

Η κυβερνητικότητα (governmentality) εμφανίζεται στο εννοιολογικό πλαίσιο του Michel Foucault στη διάρκεια δύο κύκλων μαθημάτων που παρέδωσε στο Κολλέγιο της Γαλλίας κατά τα ακαδημαϊκά έτη 1977-78 και 1978-79, και έχουν εκδοθεί με τους τίτλους «Ασφάλεια, επικράτεια και πληθυσμός» και «Η γέννηση της βιοπολιτικής» αντίστοιχα (May, 2019). Σε αυτά τα μαθήματα ο Foucault εστιάζει το ενδιαφέρον του στις μεταβολές της άσκησης εξουσίας όσον αφορά τη διοίκηση των πληθυσμών στη δυτική Ευρώπη από τον 16ο αιώνα έως τα μέσα του 20ου αιώνα. Πιο συγκεκριμένα, σύμφωνα με τον Foucault (2017), από τις αρχές του 16ου αιώνα έως τα τέλη του 18ου παρατηρείται ένα έντονο θεωρητικό ενδιαφέρον με ανάλογη συγγραφική δραστηριότητα γύρω από το ζήτημα της διακυβέρνησης σε διάφορα επίπεδα, από το επίπεδο της διακυβέρνησης ενός βασιλείου μέχρι τη διακυβέρνηση του εαυτού. Πυρήνα της διακυβερνητικής προβληματικής φαίνεται ότι αποτέλεσε το έργο «Ο ηγεμόνας» του Niccolo Machiavelli, γύρω από το οποίο αναπτύχθηκε η σχετική θεωρητική συζήτηση (ό.π.). Έτσι σταδιακά, η διακυβέρνηση αποκτά τα χαρακτηριστικά της τέχνης, αντικείμενο της οποίας είναι ο δεσμός του ηγεμόνα με το βασίλειό του (ό.π.). Παράλληλα όμως, η τέχνη της διακυβέρνησης αποκτά και πρακτικό ενδιαφέρον, καθώς αρχίζει να απασχολεί τους διοικητικούς μηχανισμούς των ευρωπαϊκών μοναρχιών (ό.π.). Η διακυβέρνηση πλέον τείνει να βασίζεται σε ορθολογικές αρχές που στόχο έχουν την εξασφάλιση του κρατικού συμφέροντος, ενώ ταυτόχρονα αρχίζει να υποβαθμίζεται ο ρόλος του ηγεμόνα σε αυτή (ό.π.). Σύμφωνα με τον Foucault (2017), η τέχνη της διακυβέρνησης αποκτά ιδιαίτερη δυναμική στη διάρκεια του 18ου αιώνα, εξαιτίας της πληθυσμιακής έκρηξης και της οικονομικής ανάπτυξης που παρουσιάζονται στις δυτικές μοναρχίες εκείνη την εποχή. Αυτά τα νέα δεδομένα επαναπροσδιορίζουν σε νέα βάση το ζήτημα της διακυβέρνησης του πληθυσμού (ό.π.). Η τέχνη της διακυβέρνησης, με τα χαρακτηριστικά που διέθετε κατά τους δύο προηγούμενους αιώνες, δεν είναι πλέον σε θέση να δώσει απαντήσεις στα νέα σύνθετα προβλήματα (ό.π.). Για το λόγο αυτό, η τέχνη της διακυβέρνησης μετασχηματίζεται και μεταβαίνει σε ένα πιο «επιστημονικό» επίπεδο, αυτό της πολιτικής οικονομίας (ό.π.).

Με σκοπό την βέλτιστη ερμηνεία του νέου αυτού μοντέλου διοίκησης του πληθυσμού, το οποίο φτάνει έως τη σύγχρονη εποχή, ο Foucault εισάγει στο θεωρητικό του πλαίσιο την έννοια της κυβερνητικότητας. Σύμφωνα με τον Γάλλο διανοούμενο η εννοιολόγηση της κυβερνητικότητας έχει τρεις πτυχές. Πρώτον, με τον όρο κυβερνητικότητα εννοεί ένα σύνολο θεσμών, διαδικασιών, υπολογισμών και τακτικών, μέσω του οποίου ασκείται αυτή η μορφή εξουσίας που «έχει ως στόχο της τον πληθυσμό, ως κύρια μορφή γνώσης της την πολιτική οικονομία και ως βασικό τεχνικό μέσο της τους μηχανισμούς ασφάλειας» (ό.π., σ. 84). Δεύτερον, αναφέρεται στην επικράτηση της διακυβέρνησης έναντι άλλων μορφών εξουσίας εντός των δυτικών κοινωνιών, η οποία είχε «ως αποτέλεσμα, από τη μια, τη διαμόρφωση μιας ολόκληρης σειράς ειδικών κυβερνητικών μηχανισμών, και από την άλλη, την ανάπτυξη ενός ολόκληρου συμπλέγματος γνώσεων (savoirs)» (ό.π., σ. 84). Τρίτον, με

την κυβερνητικότητα ο Foucault (2017) εννοεί επίσης «το αποτέλεσμα της διαδικασίας, μέσα από την οποία το κράτος δικαίου του Μεσαίωνα, το οποίο μεταμορφώθηκε στο διοικητικό κράτος κατά τη διάρκεια του 15ου και του 16ου αιώνα, σταδιακά κυβερνητικοποιήθηκε» (σ. 84).

Η φουκωική θεώρηση των σχέσεων εξουσίας εντός του κράτους, και ιδιαίτερα μέσα από το πρίσμα της κυβερνητικότητας, απορρίπτει τις ερμηνείες περί μονοπωλίου της εξουσίας από το κράτος, σύμφωνα με τις οποίες η άσκησή της συντρίβει κάθε ατομική ελευθερία και λειτουργεί απλώς καταπιεστικά (Ασημάκη κ.ά., 2016; Κόρος, 2017). Αντιθέτως, το κυβερνητικοποιημένο κράτος εμφανίζεται ως εγγυητής της ελευθερίας του πληθυσμού, στο πλαίσιο της οποίας διαμορφώνεται ένα πλέγμα σχέσεων εξουσίας μεταξύ κράτους και υποκειμένου (Κόρος, 2017). Ένα πλέγμα που υπό την φουκωική προοπτική μπορεί να αναλυθεί αποτελεσματικά μόνο με τη χρήση της έννοιας της κυβερνητικότητας, η οποία μπορεί να γίνει αντιληπτή και ως «τρόπος με τον οποίο κατευθύνεται η συμπεριφορά των ανθρώπων» (Foucault, 2012, σ. 194). Η πρακτική εφαρμογή τη κυβερνητικής προσέγγισης θα πραγματοποιηθεί από τον Foucault κατά τη μελέτη του φιλελευθερισμού και του νεοφιλελευθερισμού, δηλαδή των κυβερνητικοτήτων που επικράτησαν στον δυτικό κόσμο από τον 18ο αιώνα έως τη σύγχρονη εποχή.

Ειδικότερα, περίπου στα μέσα του 18ου αιώνα κάνει την εμφάνισή του στο δυτικό κόσμο ο φιλελεύθερος τρόπος διακυβέρνησης. Το θεμελιώδες χαρακτηριστικό του είναι ότι πλέον η διακυβερνησιακή λογική δε θεμελιώνεται επάνω στην επιβολή κανόνων δικαίου, αλλά στην αυτορρύθμιση της κοινωνίας (ό.π.). Πρότυπο για τη διαμόρφωση της φιλελεύθερης κυβερνητικότητας αποτέλεσε το πεδίο της αγοράς, το οποίο ερμηνεύτηκε ότι λειτουργεί αρτιότερα όταν υπάρχουν οι λιγότερες δυνατές κρατικές παρεμβάσεις σε αυτό. Αυτό βέβαια δε σημαίνει την απουσία κανόνων, αλλά ότι η παραγωγή των κανόνων βασίζεται σε ένα καθεστώς αλήθειας που συγκροτείται εσωτερικά στο χώρο της αγοράς, σε αντίθεση με το παρελθόν όπου οι κανόνες προέρχονταν εξωτερικά της αγοράς, δηλαδή επιβάλλονταν από το κράτος (ό.π.). Επιπλέον, όριο της αυτορρύθμισης και παρέμβασης του κράτους αποτελεί η διαταραχή της ασφάλειας που μπορεί να προκύψει από τη σύγκρουση συμφερόντων (ό.π.). Κατά συνέπεια, μπορεί να γίνει αντιληπτό ότι η φιλελεύθερη κυβερνητικότητα κινείται σε μια ισορροπία μεταξύ παραγωγής τόσης ελευθερίας όσης χρειάζεται να καταναλωθεί, προκειμένου να ασκηθεί η διακυβέρνηση (ό.π.).

Από τις αρχές του 20ου αιώνα, ωστόσο, αρχίζει να κάνει την εμφάνισή της η νεοφιλελεύθερη κυβερνητικότητα (ό.π.). Κύρια ρεύματά της αποτέλεσαν ο γερμανικός και ο αμερικανικός νεοφιλελευθερισμός (ό.π.). Πρόκειται ουσιαστικά για την ίδια κυβερνητική προσέγγιση, η οποία ξεδιπλώνεται προσαρμοζόμενη στο πολιτικό, οικονομικό και κοινωνικό συγκείμενο της καθεμιάς από αυτές τις δύο χώρες. Ωστόσο, σύμφωνα με τον Foucault (2012), και στις δύο χώρες η εμφάνιση του νεοφιλελευθερισμού εμφανίζεται από τους θεωρητικούς του ως απάντηση στην ανησυχία που προκάλεσε ο έντονος κρατικός παρεμβατισμός, τόσο στην περίπτωση του ναζιστικού καθεστώτος στη Γερμανία όσο και στην περίπτωση του New Deal στις Η.Π.Α..

Κατά τις νεοφιλελεύθερες αρχές διακυβέρνησης, η αγορά πρέπει να συνεχίσει να αποτελεί πρότυπο για την οργάνωση της κοινωνίας, με τη διαφορά ότι το κράτος δεν πρέπει να παρεμβαίνει για την προστασία των συναλλασσόμενων μερών, όπως στον φιλελευθερισμό, διότι πυρήνα της νεοφιλελεύθερης ορθολογικότητας αποτελεί η ύπαρξη ανισοτήτων που εξασφαλίζεται μέσω του ακραίου ανταγωνισμού (ό.π.). Με βάση αυτή τη συλλογιστική, η κοινωνία οφείλει να οργανωθεί στα πρότυπα της επιχείρησης, ενώ υποκείμενό της είναι ο «homo economicus», δηλαδή «ο άνθρωπος της επιχείρησης και της παραγωγής» (ό.π., σ. 147). Μάλιστα, στον αμερικανικό νεοφιλελευθερισμό, η ερμηνεία του homo economicus ως «επιχειρηματία του εαυτού του» παρουσιάζει ιδιαίτερη ανάπτυξη μέσα από τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου (ό.π., σ. 215). Υπό αυτό το πρίσμα, ο εργαζόμενος αποτελεί έναν επιχειρηματία που διαθέτει κεφάλαιο, το λεγόμενο

«ανθρώπινο κεφάλαιο», το οποίο εν ολίγοις αποτελεί το σύνολο των χαρακτηριστικών και κυρίως των δεξιοτήτων του, και από το οποίο εξαρτάται ο μισθός-εισόδημά του. Έτσι, η νεοφιλελεύθερη κυβερνητικότητα καθοδηγεί τον εργαζόμενο να επενδύσει στο κεφάλαιό του, προκειμένου να ενισχύσει το οικονομικό του κέρδος, μέσω της συμμετοχής του σε μαθησιακές διαδικασίες, οι οποίες ενισχύουν το κεφάλαιο των προσόντων του (ό.π.). Κλείνοντας, θα πρέπει να επισημανθεί ότι το υποκείμενο της νεοφιλελεύθερης κυβερνητικότητας, ο homo economicus, αποτελεί, σύμφωνα με τον Foucault (2012), ένα μέσο κατανόησης της συμπεριφοράς του ατόμου, προκειμένου εν τέλει αυτό να καταστεί κυβερνήσιμο.

Κυβερνητικότητα και δια βίου μάθηση

Στην ενότητα αυτή θα παρουσιαστεί μια σειρά εργασιών σχετικών με το υπό διερεύνηση θέμα. Η επιλογή τους έγινε μέσα από ένα πλήθος ανάλογων εργασιών που εντοπίστηκαν από την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, με κριτήριο τον βαθμό συμβολής τους στην επίτευξη του σκοπού της έρευνάς μας. Επιπλέον, βασικό χαρακτηριστικό τους αποτελεί η ερμηνεία της λειτουργίας της δια βίου μάθησης μέσα από τη χρήση θεωρητικών εννοιών του Foucault, και κατά κύριο λόγο της κυβερνητικότητας.

Η πρώτη εργασία αφορά τη βιβλιογραφική μελέτη του Edwards (2003), σκοπός της οποίας είναι η διερεύνηση της σχέσης μεταξύ των αλλαγών στον τρόπο διακυβέρνησης (governing) των σύγχρονων κοινωνιών και της δια βίου μάθησης. Σύμφωνα με τον ίδιο (ό.π.), μέσω των διαδικασιών της δια βίου μάθησης υλοποιούνται πρακτικές διακυβέρνησης, που στόχο έχουν την ενεργοποίηση των πολιτών για την εύρεση λύσης σε προσωπικά τους προβλήματα. Προς αυτή την κατεύθυνση είναι χαρακτηριστική η ανάπτυξη τεχνικών εαυτού εντός των διαδικασιών δια βίου μάθησης, δηλαδή τεχνικών που ενισχύουν τη διακυβέρνηση του εαυτού από τα ίδια τα άτομα, όπως είναι ο αυτοέλεγχος. Κατά συνέπεια, σύμφωνα με τον Edwards (ό.π.), οι διαδικασίες δια βίου μάθησης καθοδηγούν το υποκείμενο να αποκτήσει ιδιότητες, οι οποίες είναι χρήσιμες στο πλαίσιο της σύγχρονης κυβερνητικότητας, όπως είναι η επιχειρηματικότητα, η ευελιξία και η αυτονομία (autonomy).

Ακολούθως, οι Larner και Le Heron (2005) διερευνούν την παραγωγή τύπων υποκειμένων εντός των πανεπιστημίων της νέας Ζηλανδίας, όπως αυτή διαμορφώθηκε ύστερα από την εκπαιδευτική μεταρρύθμιση του 2002. Για τη συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκαν συνεντεύξεις με καθηγητές, καθώς και μελέτη τόσο της σχετικής με το θέμα βιβλιογραφίας όσο και θεσμικών κειμένων. Η ανάλυση των δεδομένων κατέδειξε τη συμβολή της εν λόγω μεταρρύθμισης στη διαμόρφωση μιας νέας κυβερνητικότητας με νεοφιλελεύθερα χαρακτηριστικά εντός των πανεπιστημίων, στην οποία κυριαρχούν η εντατικοποίηση της εργασίας και η διαρκής αξιολόγηση των επιδόσεων. Ωστόσο, σύμφωνα με τους συγγραφείς, οι τύποι των υποκειμένων που συγκροτούνται στο πλαίσιο αυτής της κυβερνητικότητας διακρίνονται για την πολλαπλότητα και την αντιφατικότητά τους, εξαιτίας του προβληματισμού και των επιφυλάξεων που έχουν δημιουργηθεί στον ακαδημαϊκό εκπαιδευτικό χώρο για τους στόχους της μεταρρύθμισης.

Οι Tuschling και Engemann (2006) πραγματοποίησαν ανάλυση περιεχομένου σε κείμενα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ε.Ε.) για τη δια βίου μάθηση, με σκοπό τη διερεύνηση της επίδρασης της δια βίου μάθησης στην κυβερνητικότητα που έχει διαμορφωθεί εντός της Ε.Ε.. Από την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων προέκυψε ότι κατά τη διάρκεια διαδικασιών δια βίου μάθησης ανιχνεύεται η ύπαρξη τεχνικών συγκρότησης υποκειμένων, τα οποία αναπτύσσουν κατάλληλα, για το νεοφιλελεύθερο τρόπο διακυβέρνησης, χαρακτηριστικά. Οι συγγραφείς καταλήγουν στο συμπέρασμα ότι η νεοφιλελεύθερη κυβερνητικότητα που διέπει την Ε.Ε. προωθεί μέσω της δια βίου μάθησης την κατασκευή ενός υπεύθυνα αυτο-κυβερνώμενου (self-governing) υποκειμένου, του οποίου η ευημερία

εξασφαλίζεται από την ορθή αξιοποίηση των γνώσεων και των δεξιοτήτων του, και η οποία δεν αποτελεί πλέον παροχή του κράτους όπως στο παρελθόν.

Προς την εξέταση της παραπάνω διαπίστωσης κινείται η έρευνα του Fejes (2008). Ειδικότερα, σκοπός της έρευνάς του είναι η εξέταση του δυτικού πολιτικού αφηγήματος, που παρουσιάζει ως προϋπόθεση για την ευημερία και την ικανοποίηση των επιθυμιών των πολιτών τη συμμετοχή τους στις διαδικασίες της δια βίου μάθησης. Για τη συγκέντρωση των ερευνητικών δεδομένων πραγματοποιήθηκε ανάλυση περιεχομένου σε επίσημα κείμενα της Σουηδίας, τα οποία σχετίζονται με την εκπαιδευτική πολιτική της χώρας για τους ενηλίκους κατά τη διάρκεια του 20ου αιώνα και των αρχών του 21ου. Από την ερμηνεία των αποτελεσμάτων προέκυψε ότι τα τελευταία 80 χρόνια η διακυβέρνηση της χώρας βασίζεται όλο και περισσότερο στην ατομική δράση των πολιτών, παρά στην πρόνοια για το κοινωνικό σύνολο. Στην περίπτωση της δια βίου μάθησης αυτό μεταφράζεται στις σωστές επιλογές που πρέπει να κάνει το άτομο στην εκπαίδευσή του, προκειμένου να εξασφαλίσει την ευημερία του. Σύμφωνα με τον Fejes (ό.π.), η θέαση της δια βίου μάθησης με αυτόν τον τρόπο αποτελεί βασικό χαρακτηριστικό της νεοφιλελεύθερης κυβερνητικότητας, «η οποία κυβερνά μέσω των επιλογών του κάθε πολίτη» (σ. 97). Ωστόσο, στα συμπεράσματά της η έρευνα επισημαίνει, ότι ιστορικά μόνο οι «σωστές», σύμφωνα με τις αρχές της αγοράς, μαθησιακές επιλογές προάγονται και ανταμείβονται από τη νεοφιλελεύθερη κυβερνητικότητα, και όχι οποιαδήποτε επιλογή.

Μέσα από τη διερεύνηση πολιτικών της Ε.Ε. για τη δια βίου μάθηση, ο Olssen (2008) παρουσιάζει τη σχέση της δια βίου μάθησης με την κυβερνητικότητα εντός των ορίων της Ε.Ε.. Σύμφωνα με τον συγγραφέα, η επιλογή της δια βίου μάθησης ως κυρίαρχου εκπαιδευτικού μοντέλου για την ενίσχυση της οικονομικής ανταγωνιστικότητας των κρατών μελών της, αναδεικνύει το ρόλο της δια βίου μάθησης ως τεχνολογίας της νεοφιλελεύθερης κυβερνητικότητας που διέπει την Ε.Ε.. Συγκεκριμένα, οι διαδικασίες δια βίου μάθησης συμβάλλουν, μέσω της ευελιξίας τους, στην εισαγωγή των εκπαιδευόμενων σε έναν τύπο ευέλικτου ορθολογισμού, απαραίτητου για το σύγχρονο εργατικό δυναμικό. Επιπροσθέτως, κατά τον Olssen (ό.π.) η δια βίου μάθηση διαμορφώνει τους εκπαιδευόμενους σε επιχειρηματίες του εαυτού τους, καθώς είναι αποκλειστικά υπεύθυνοι για τις μαθησιακές επιλογές τους και κατ’ επέκταση μέσω αυτών για την εργασιακή τους κατάσταση.

Οι Olmedo et al. (2013) διερευνούν τα αποτελέσματα της λειτουργίας του «Teach For All» στο ευρωπαϊκό πλαίσιο εκπαίδευσης. Πρόκειται για ένα διεθνές δίκτυο κοινωνικών επιχειρήσεων, που λειτουργεί μέσω δημόσιας και ιδιωτικής χρηματοδότησης και προωθεί ένα συγκεκριμένο μοντέλο κατάρτισης εκπαιδευτικών σε όλο τον κόσμο. Τα δεδομένα της έρευνας προήλθαν από την ανάλυση υλικού σχετικού με το πρόγραμμα, που προήλθε από ιστοτόπους, έγγραφα, παρακολουθήσεις εκδηλώσεων, αλλά και συνεντεύξεις. Η ανάλυσή τους έδειξε ότι το πρόγραμμα αποσκοπεί στη διαμόρφωση εκπαιδευτικών με χαρακτηριστικά που εξυπηρετούν την ανάπτυξη μιας νεοφιλελεύθερης κυβερνητικότητας στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα, οι Olmedo et al. (ό.π.) αναφέρουν ότι οι εν λόγω εκπαιδευτικοί μπορούν να χαρακτηριστούν ως «ατομικά υπεύθυνα, ριψοκίνδυνα και επιχειρηματικά υποκείμενα» (σ. 495), που οι επιλογές τους, τόσο στα εκπαιδευτικά τους καθήκοντα όσο και στην προσωπική τους επαγγελματική πορεία, πρέπει να κινούνται στο πνεύμα της οικονομικής ανταγωνιστικότητας. Η έρευνα καταλήγει στο συμπέρασμα ότι με τη χρήση τεχνικών, όπως η ευελιξία, που προάγουν τη διακυβέρνηση του εαυτού τους από τα ίδια τα άτομα, το εν λόγω πρόγραμμα συγκροτεί τους εκπαιδευτικούς ως επιχειρηματίες του εαυτού τους, προωθώντας τη νεοφιλελεύθερη κυβερνητικότητα στο χώρο της εκπαίδευσης.

Τέλος, ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζει και η έρευνα των Mikelatou και Arvanitis (2018). Σκοπός της είναι η διερεύνηση της επίδρασης του νεοφιλελευθερισμού στη διαμόρφωση του λόγου της Ε.Ε. για τη δια βίου μάθηση. Η έρευνά τους βασίζεται στην ανάλυση 22 εγγράφων της Ευρωπαϊκής Επιτροπής από το 1992 και έπειτα, τα οποία

σχετίζονται με την εφαρμογή της δια βίου μάθησης στην Ε.Ε.. Από την ανάλυση αυτή προέκυψε ότι στα κείμενα αυτά χρησιμοποιούνται κατά κόρον έννοιες με ξεκάθαρα νεοφιλελεύθερη ιδεολογική φόρτιση, όπως επιχειρηματικότητα, απασχόληση και ευελιξία, ενώ παράλληλα έννοιες όπως ενεργός πολίτης και κοινωνική ένταξη, σπάνια συναντώνται. Είναι, λοιπόν, σαφές, σύμφωνα με τους Mikelatou και Arvanitis (ό.π.), ότι η νεοφιλελεύθερη ιδεολογία αποτελεί τον κυριότερο παράγοντα συγκρότησης του ευρωπαϊκού λόγου περί δια βίου μάθησης. Κατά συνέπεια, η δια βίου μάθηση στο πλαίσιο της νεοφιλελεύθερης κυβερνητικότητας λειτουργεί ως πεδίο παραγωγής ενός ατομικιστικού προτύπου πολίτη, που είναι ικανός να αυτο-κυβερνάται και να λειτουργεί ως επιχειρηματίας του εαυτού του, προκειμένου να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις της σύγχρονης οικονομίας.

Συμπεράσματα

Από τη μελέτη των παραπάνω εργασιών προκύπτει ότι η δια βίου μάθηση κατέχει εξέχουσα θέση στο νεοφιλελεύθερο μοντέλο κυβερνητικότητας που χαρακτηρίζει τις σύγχρονες δυτικές κοινωνίες. Ειδικότερα, μέσα από τη συμμετοχή τους σε διαδικασίες δια βίου μάθησης τα άτομα αποκτούν χαρακτηριστικά που τα καθιστούν χρήσιμα και λειτουργικά υποκείμενα της νεοφιλελεύθερης κυβερνητικότητας. Η συγκρότηση των εν λόγω υποκειμένων συντελείται κατά την εφαρμογή τεχνικών κυβέρνησης του εαυτού ή «τεχνικών εαυτού», κατά τον χαρακτηρισμό του Foucault (2015, σ. 45), όπως είναι η ευελιξία και η αυτονομία (autonomy). Με αυτόν τον τρόπο τα άτομα καθίστανται αυτο-κυβερνώμενα με έντονο το στοιχείο της προσωπικής ευθύνης των μαθησιακών τους επιλογών, και κατ' επέκταση της εργασιακής τους κατάστασης. Πρόκειται, δηλαδή, για επιχειρηματίες του εαυτού τους που αναλαμβάνουν το ρίσκο μιας εκπαιδευτικής επένδυσης, της οποίας η απόδοση στην αγορά εργασίας είναι αποκλειστικά δική τους ευθύνη.

Κατά τη γνώμη μας, η θεώρηση της δια βίου μάθησης υπό το πρίσμα της έννοιας της κυβερνητικότητας αποκαλύπτει μια ενδιαφέρουσα πτυχή της. Πρόθεσή μας δεν είναι να χαρακτηρίσουμε τη δια βίου μάθηση ως ένα αναγκαίο κακό, που χρησιμοποιείται για την απόκτηση αποκλειστικά τεχνοκρατικής γνώσης και είναι ταγμένη στην εξυπηρέτηση της νεοφιλελεύθερης ιδεολογίας. Η δια βίου εκπαίδευση και μάθηση αποτελεί πεδίο αντιθέσεων και αντιπαραθέσεων (Βεργίδης, 2011) που η ανάλυσή του θα ξεπερνούσε κατά πολύ τα όρια της μελέτης μας. Η συγκεκριμένη εργασία έχει ως στόχο να συμβάλλει στην κριτική συζήτηση που έχει αναπτυχθεί σχετικά με την εργαλειοποίηση της δια βίου μάθησης για την εξυπηρέτηση των κελευσμάτων της αγοράς. Αν μη τι άλλο θεωρούμε πως όλοι όσοι συμμετέχουν σε διαδικασίες δια βίου μάθησης και κυρίως οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι αποτελούν τη σημαντικότερη παράμετρο για την υλοποίησή της, θα πρέπει να κατανοήσουν όλες τις πτυχές της.

Αναφορές

Commission of the European Communities (1995). *White Paper on education and training: Teaching and learning. Towards the learning society. Brussels, 29.11.1995 COM(95) 590 final*. Retrieved June 24, 2021, from https://op.europa.eu/s/pjLT.

Commission of the European Communities (2001). *Communication from the Commission: Making a european area of lifelong learning a reality. Brussels, 21.11.2001 COM(2001) 678 final.* Retrieved June 24, 2021, from https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF.

Edwards, R. (2003). Ordering subjects: Actor-networks and intellectual technologies in lifelong learning. *Studies in the Education of Adults*, *35* (1), 54-67. Retrieved October 11, 2018, from https://doi.org/10.1080/02660830.2003.11661474.

Fejes, A. (2008). Historicizing the lifelong learner: Governmentality and neoliberal rule. In A. Fejes & K. Nicoll (Eds.), *Foucault and lifelong learning: Governing the subject* (pp. 87 - 99). London: Routledge.

Larner, W., & Le Heron, R. (2005). Neo-liberalizing spaces and subjectivities: Reinventing New Zealand universities. *Organization*, *12* (6), 843–862. Retrieved December 27, 2019, from https://doi.org/10.1177/1350508405057473.

Mikelatou, A., & Arvanitis, E. (2018). Social inclusion and active citizenship under the prism of neoliberalism: A critical analysis of the European Union's discourse of lifelong learning. *Educational Philosophy and Theory*, *50* (5), 499-509. Retrieved September 19, 2018, from https://doi.org/10.1080/00131857.2017.1382348.

Nicoll, K., & Fejes, A. (2008). Mobilizing Foucault in studies of lifelong learning. In A. Fejes & K. Nicoll (Eds.), *Foucault and Lifelong Learning: Governing the subject* (pp. 1 - 18). Routledge: London and New York.

Nicoll, K., & Fejes, A. (2011). Lifelong Learning: A Pacification of 'Know How'. *Studies in Philosophy and Education*, *30*, 403-417. Retrieved October 22, 2018, from https://doi.org/10.1007/s11217-011-9235-x.

Olmedo, A., Bailey, P. L. J., & Ball, S. J. (2013). To Infinity and beyond …: Heterarchical Governance, the Teach for All Network in Europe and the Making of Profits and Minds. *European Educational Research Journal*, *12* (4), 492-512. https://doi.org/10.2304/eerj.2013.12.4.492.

Olssen, M. (2008). Understanding the mechanisms of neoliberal control: Lifelong learning flexibility and knowledge capitalism. In A. Fejes, & K. Nicoll (Eds.), *Foucault and lifelong learning: Governing the subject* (pp. 34 - 47). London: Routledge.

Tuschling, A., & Engemann, C. (2006). From education to lifelong learning: The emerging regime of learning in the European Union. *Educational Philosophy and Theory*, *38* (4), 451 – 469. Retrieved October 17, 2018, from https://doi.org/10.1111/j.1469-5812.2006.00204.x.

Ασημάκη, Α., Νικολακάκος, Ν., & Βεργίδης, Δ. (2016). Οι έννοιες της εξουσίας και της πειθαρχίας στη θεωρία του Michel Foucault. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, *5*, 93 - 118. Ανακτήθηκε 22 Ιουνίου 2021, από http://www.edu-sw.upatras.gr/wp-content/uploads/2019/10/093-118.pdf.

Βεργίδης, Δ. (1993). Νεοφιλελεύθερη εκπαιδευτική πολιτική και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, *69*, 43-49.

Βεργίδης, Δ. (2001). Διαβίου εκπαίδευση και εκπαιδευτική πολιτική. Στο Κ.Π. Χάρης, Ν.Β. Πετρουλάκης, & Σ. Νικόδημος (Επιμ.), *Συνεχιζόμενη Εκπαίδευση και διαβίου μάθηση: Διεθνής εμπειρία και ελληνική προοπτική* (σσ. 127-144). Πρακτικά θ΄ διεθνούς παιδαγωγικού συνεδρίου; Βόλος, Ελλάδα, 11 – 13 Νοεμβρίου, 1999. Αθήνα: Ατραπός.

Βεργίδης, Δ. (2005). Κοινωνικές και οικονομικές διαστάσεις της εκπαίδευσης ενηλίκων. Στο Δ. Βεργίδης, & Ε. Πρόκου, *Στοιχεία κοινωνικο-οικονομικής λειτουργίας και θεσμικού πλαισίου* (σσ. 13-128). Πάτρα: ΕΑΠ.

Βεργίδης, Δ. (2011). Ανθρωποκεντρική και κοινωνιοκεντρική εκπαίδευση ενηλίκων. Στο Β. Καραβάκου (Επιμ.), *Δια βίου μάθηση: Διεπιστημονικές προσεγγίσεις* (σσ. 35-47). Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Βεργίδης, Δ. (2014). Δια βίου μάθηση και εκπαιδευτικές ανισότητες. Στο Α. Κυρίδης (Επιμ.), *Ευπαθείς κοινωνικές ομάδες και δια βίου μάθηση*. Αθήνα: Gutenberg.

Foucault, M. (2012). *Η γέννηση της βιοπολιτικής. Παραδόσεις στο Κολλέγιο της Γαλλίας (1978-1979)* (Β. Πατσογιάννης, Μτφρ.). Αθήνα: Πλέθρον.

Foucault, M. (2015). *Υποκειμενικότητα και αλήθεια. Παραδόσεις στο Κολλέγιο της Γαλλίας (1980-1981)* (Β. Πατσογιάννης, Μτφρ.). Αθήνα: Πλέθρον.

Foucault, M. (2017). *Φυλακή, κυβερνολογική. Δύο κείμενα* (Δ. Κόρος, Μτφρ). Θεσσαλονίκη: Ακυβέρνητες Πολιτείες.

Κόρος Δ. (2017). Επίμετρο: Για τον μαρξισμό, την αποτυχία της φυλακής και την κυβερνολογική. Στο M. Foucault, *Φυλακή, κυβερνολογική. Δύο κείμενα* (Δ. Κόρος, Μτφρ) (σσ. 89 – 131). Θεσσαλονίκη: Ακυβέρνητες Πολιτείες.

May, T. (2019). *Εισαγωγή στον Μισέλ Φουκώ* (Α. Ματσάγγος, Μτφρ.). Χ.τ.: Oposito.

Πρόκου, Ε. (2009). *Εκπαίδευση ενηλίκων και διά βίου μάθηση στην Ευρώπη και την Ελλάδα*. Αθήνα: Διόνικος.

UNESCO (1999). *Εκπαίδευση: Ο θησαυρός που κρύβει μέσα της* (Ομάδα εργασίας του Κέντρου Εκπαιδευτικής Έρευνας, Μτφρ.). Αθήνα: Gutenberg.

Η συμβολή της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση και διάχυση της ελληνικής εθνικής ιδεολογίας

Γούμενος Ευάγγελος
Φιλόλογος, 2ο Λύκειο Παλλήνης
egoumenos@gmail.com

Περίληψη

Αποτελεί κοινό τόπο πως τα δημόσια εκπαιδευτικά συστήματα διαμορφώθηκαν την περίοδο μετάβασης στη νεωτερικότητα, με βασική αποστολή τον εμποτισμό των μελών των εθνικών κρατών με τις ιδέες και συμπεριφορές που ήταν αναγκαίες για την ανταπόκρισή τους στις νέες λειτουργικές ανάγκες. Στην εισήγησή μας, στηριγμένη πρωτίστως σε πρωτογενές υλικό, παρουσιάζουμε τον ρόλο που διαδραμάτισε η εκπαίδευση στο ελληνικό παράδειγμα, στο πλαίσιο των προταγμάτων τής, επίσης υπό διαμόρφωση, ελληνικής εθνικής ιδεολογίας. Η επιλογή της περιόδου συγκρότησης του πρώτου ελληνικού κράτους μας δίνει τη δυνατότητα να παρατηρήσουμε τους μαιάνδρους μέσω των οποίων σταδιακά αποκρυσταλλώθηκε η εθνική ταυτότητα- με βασικούς άξονες τον πολιτισμό, τη θρησκεία, την τοπική και χρονική ενότητα- καθώς και τη συμβολή της τριτοβάθμιας, κυρίως, εκπαίδευσης όχι μόνο στη διαμόρφωση των προαναφερθέντων χαρακτηριστικών αλλά και στη διάχυσή τους, τόσο εντός της ελληνικής επικράτειας όσο και σε διεκδικούμενες περιοχές/ πληθυσμιακές ομάδες.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική πολιτική, εθνική ταυτότητα, εκπαίδευση

Εισαγωγή

Σχετικά με την ερμηνεία της ανάπτυξης της μαζικής εκπαίδευσης, κοινός τόπος πλήθους θεωρητικών παραδειγμάτων, όπως του δομολειτουργισμού, της μαρξιστικής, της βεμπεριανής ή της φιλελεύθερης προσέγγισης, είναι κατά το μάλλον ή ήττον ο χρονικός εντοπισμός έναρξης του φαινομένου την περίοδο μετάβασης στη νεωτερικότητα (Katz, 1971). Το πολύπλευρο και πολύμορφο των δραστηριοτήτων που αναφύονται μπορεί να γίνει κατανοητό σε μεγάλο βαθμό βάσει ενός τομέα που συμπυκνώνει αυτήν την πολυπλοκότητα. Και ο τομέας αυτός δεν μπορεί να είναι άλλος από την εκπαίδευση, δεδομένου ότι, όπως αναφέρει ο Green (1991), κάθε κράτος μέσω αυτής διαμορφώνει την εικόνα που έχουν, τουλάχιστον αρχικά, οι πολίτες του για ό,τι τους περιβάλλει. Η δυνατότητα αυτή ωθεί μελετητές (Husen, 1992; Αλτουσέρ, 1994; Greenfield, 1992; Hobsbawm, 1997) να αποδίδουν την ανάπτυξη της δημόσιας εκπαίδευσης στις ανάγκες των εθνικών κρατών: σύμφωνα με τη Συστημική Θεωρία (Parsons, 1951), η εκπαίδευση εντέλλεται να προωθήσει την ουσιαστική εσωτερική συνοχή ενός εθνικού κράτους, εφόσον η ένταξη των μαζών στο εθνικό πλαίσιο είναι το κυρίαρχο μοντέλο της νεωτερικής κοινωνικής και πολιτικής οργάνωσης (Σκλαβούνος, 2020). Καλείται να εμποτίσει τους νέους με την εθνική ιδεολογία, βασικοί άξονες της οποίας είναι η καταγωγή του λαού, η κοινωνική συνοχή, ο πολιτισμός του, η τοπική και χρονική του ενότητα. Τα στοιχεία αυτά υποστηρίζουν την ιδιοσυστασία κάθε εθνικού κράτους και προωθούνται υπό τύπον εθνικής ταυτότητας εντός των ορίων του εθνικού κράτους αλλά και σε διεκδικούμενους πληθυσμούς με διάφορους τρόπους (Hutchinson & Smith,1996).

Τα προβλήματα του ελληνικού εθνικισμού ως περιβάλλον διαμόρφωσης της εκπαίδευσης

Στο ελληνικό παράδειγμα παρατηρούμε πως τα συστατικά στοιχεία συγκρότησης της εθνικής ιδεολογίας υφίσταντο και προνεωτερικά, μεμονωμένα όμως και ασύνδετα. Όσον αφορά στο θέμα της διεκδίκησης της ελληνικής γης, ο Καποδίστριας το 1827, ορίζοντας ως

κριτήρια του έθνους την ορθοδοξία και την ελληνοφωνία, ανέφερε ως ελληνικές περιοχές και την Κύπρο και τη Μικρά Ασία (Καποδίστριας, 1841), όταν δε το 1830 εξέθεσε την άποψή του για τα λειτουργικά σύνορα ελληνικού και οθωμανικού κράτους, μίλησε για τη γραμμή Μετσόβου-Ολύμπου (Μαυροκορδάτος, 1963, σελ. 333). Πάντως, οι πανεπιστημιακοί μη έχοντας την πολιτική του εμπειρία αναπαρήγαγαν την κυρίαρχη γιββωνική και βολταιρική άποψη, σύμφωνα με την οποία η επικράτεια του ελληνικού κράτους ταυτιζόταν με την έκταση της αρχαίας «κυρίως Ελλάδας» (Σκαρλάτος, 1828; Γεννάδιος, 1853). Το πρώτο ελληνικό κράτος μπορεί να ταυτιζόταν γεωγραφικά με την κλασική αρχαία Ελλάδα, άφηνε εκτός όμως, πληθυσμιακά πολλαπλάσια τμήματα και περιοχές δράσης της ελληνικής εθνότητας.

Πέρα από το πρόβλημα της τοπικής έκτασης, υφίστατο και αυτό της χρονικής, γιατί η καταγραφή ως βασικού στοιχείου της εθνικής ταυτότητας αυτού των βιολογικών απογόνων των αρχαίων Ελλήνων (Δάρβαρις, 1817) μπορεί να σταθεί μόνο με την παράλληλη αποδοχή μιας εν υπνώσει κατάστασης από την Αρχαιότητα ως το 1821. Το πρόβλημα κατέστη ιδιαίτερα δυσχερές, όταν ο Φαλλμεράυερ (1846) ήλθε να προσδώσει μια διαφορετική οπτική στην καταγωγή των νεοελλήνων, αυτή της διακοπής της βιολογικής συνέχειας από τους αρχαίους Έλληνες, άρα του ψευδεπίγραφου χαρακτήρα του σύγχρονου κράτους.

Επιπλέον, η συμβίωση κάτω από ένα νέο κρατικό μόρφωμα προϋπέθετε αντικατάσταση της ανομίας, του ατομικισμού και του τοπικισμού από ενιαίους κανόνες που ακολουθούνται και επιβάλλονται σε όλους. Κατά τον Καποδίστρια «πρώτον έπρεπε να μορφωθούν Έλληνες και μετά να ιδρυθεί Ελλάς» (Βιάζης, 1898). Απαιτείτο, ακόμη, η διαμόρφωση ενός κοινού πολιτισμικού πλαισίου που θα αντικαθιστούσε τις τοπικές κουλτούρες. Τα προϋπάρχοντα ενοποιά στοιχεία, θρησκεία και αρχαΐζουσα γλώσσα, σε περίοδο ανακατατάξεων αποδυναμώνονταν: η γλώσσα δεν ήταν κατανοητή από αυτούς που χρησιμοποιούσαν στην καθημερινή τους επικοινωνία κάποια σύγχρονή της μορφή/ διάλεκτο, όσο κι αν το μήνυμα του Φεραίου είχε παμβαλκανικό χαρακτήρα, οι λοιπές εθνότητες υφίσταντο και σταδιακά αφυπνίζονταν (Χωραφάς, 1934, σελ. 135), όσο ενισχυόταν ο κλασικισμός τόσο γινόταν φανερές οι διαφορές αντιλήψεων που εξέφραζε σε σχέση με τον χριστιανισμό (Ματθαίου, 2007, σελ. 64). Να αναφέρουμε επικουρικά πως ο Ζαμπέλιος ανέφερε ότι δεν ήταν ίδια η γλώσσα, τα ήθη, τα έθιμα, ο πολιτισμός εν γένει των σύγχρονων με αυτά των αρχαίων Ελλήνων (1857, σελ. 8).

Το γεγονός πως τα προβλήματα αυτά απασχολούσαν ελάχιστους, συνέβαλε στην επιτυχή αντιμετώπισή τους, έστω και με μη δημοκρατικό τρόπο· η εθνική ιδεολογία, δεδομένης της ανυπαρξίας αστικής τάξης στην ελληνική επικράτεια έως τη δεκαετία του 1870, διαμορφώθηκε σχεδόν εν λευκώ από τους διανοούμενους (Μαυρογορδάτος, χ.χ., σελ. 28). Αποτελεί, έτσι, σε μεγάλο βαθμό ένα εγκεφαλικό δημιούργημα που συνυπολογίζει τα κοινωνικά δεδομένα. Εντός αυτού του πλαισίου, η εκπαίδευση ανέλαβε το έργο να διαμορφώσει τις συμπεριφορές των νεοελλήνων (Ματθαίου, 1997, σελ. 81-82).

Θεωρητική συμβολή της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της εθνικής ιδεολογίας

Μολονότι ο τελικός σκοπός διαμόρφωσης του εκπαιδευτικού συστήματος δεν αναφερόταν ευθέως, δεν ήταν άλλος από αυτόν της μεταμορφωμένης συνέχισης του έργου της ένοπλης εξέγερσης, στην κατεύθυνση της διαμόρφωσης ενός σύγχρονου εθνικού κράτους (Καζάζης, 1902). Η πρωτοβάθμια εκπαίδευση απέβλεπε στην παροχή ενός minimum γνώσεων, ώστε να διευκολυνθεί η λειτουργικότητα της κοινωνίας (Τσουκαλάς, 1996), ενώ της δευτεροβάθμιας ο στόχος ήταν πολλαπλός· η εκμάθηση της - αρχαίας - ελληνικής ως απόδειξης της συνέχειας του έθνους, η στελέχωση του κρατικού μηχανισμού και η διαμόρφωση μιας μορφωμένης κοινωνικής ελίτ, που θα μπορούσε να λειτουργήσει ως υπόδειγμα σκέψης και δράσης για τον απλό λαό (Β.Δ. 1/ 1836).

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον δόθηκε στην Τριτοβάθμια εκπαίδευση, όχι τόσο για τη συγκρότηση του κρατικού μηχανισμού, όσο για την επιλογή, ανάδειξη, σύνθεση, προβολή

και προώθηση του εθνικού χωροχρόνου, των χαρακτηριστικών εν γένει της εθνικής ιδεολογίας (Ματθαίου, 2008, σελ. 35). Η δήλωση του Kipper (1897, σελ. 117-120) πως η συγκρότηση μιας κοινωνίας προϋποθέτει μεν την ύπαρξη μακροχρόνιας ζώσας παράδοσης, φιλολογίας και εθίμων, αλλά ο ρόλος των κληρονόμων της Αρχαιότητας μπορεί να σταθεί ολέθριος για τους νέο -Έλληνες, γιατί, κατά τη γνώμη του, δεν μπορούσαν να εμπνεύσουν δημιουργική δράση ούτε η απονεκρωμένη εκκλησία ούτε οι φαντασιακές ιδέες, είναι ενδεικτική από δύο απόψεις: δείχνει τον ρόλο που ανέλαβε η ελληνική εκπαίδευση και ταυτόχρονα τον προσανατολισμό που την ταλάνιζε καθ' όλη την υπό εξέταση περίοδο, έστω κι αν το αποτέλεσμα ήταν θετικό, δεδομένου ότι η συγκρότηση του ελληνικού εθνικού κράτους αποδείχτηκε επιτυχής.

Έτσι, σε μια περίοδο γλωσσικού εθνικισμού, η εκπαίδευση επιφορτίστηκε με την εμμονή της/ μονομανία στην αρχαία ελληνική γλώσσα να στηρίξει το δόγμα πως «αν αποδείξω τη διαχρονικότητα της γλώσσας μου μπορώ να αποδείξω και τη διαχρονικότητα του έθνους μου» (Κυριακίδου, 1977, σελ. 23), στην οποία πρωτοστάτησε ήδη από το 1843 ο Γεωργιάδης- Λευκίας. Μέσω της γλωσσολογίας, της διδασκαλίας, του δημόσιου λόγου και των φιλολογικών διαγωνισμών- από τον Ασώπιο κατά τα «Σούτσια» το 1853, μέχρι τον Ιωάννου στα «Ολυμπιακά» το 1871- η εκπαίδευση ανέλαβε τον εξελληνισμό της κοινωνίας, ενοφθαλμίζοντας αξίες και επικρίνοντας ως βάρβαρα άλλα ήθη (Λάππας, 2004, σελ. 187). Η τάση εξαρχαϊσμού της γλώσσας ήταν τέτοια, ώστε ο Ιωάννου μετέφρασε στα Αρχαία δημοτικά τραγούδια (Κορδάτος, 1973, σελ. 111).

Υφίστατο, όμως, ένα μεταγενέστερο της αρχαίας γλώσσας χαρακτηριστικό, το οποίο οι Έλληνες ουδέποτε αμφισβήτησαν, η χριστιανική τους πίστη. Η δύναμη αυτή έπρεπε να γίνει ισχύς του νέου κράτους για τους δικούς του σκοπούς. Στην κατεύθυνση αυτή, το Πανεπιστήμιο εξαρχής υπηρέτησε την επιλογή της αποκοπής της ελλαδικής εκκλησίας από το δεκτικό στις οθωμανικές πιέσεις πατριαρχείο, με τον Σχινά, για παράδειγμα, να πρωτοστατεί όχι μόνο στην προώθηση του αυτοκεφάλου, αλλά και στη διάλυση μονών (1837, σελ. 44). Η προσπάθεια εθνικοποίησης της εκκλησίας (Κιτρομηλίδης, 2003, σελ. 83), σε εκπαιδευτικό επίπεδο εκφράστηκε καταρχάς με την προσπάθεια περιορισμού της Παλαιάς Διαθήκης, ως Ιστορίας του εβραϊκού έθνους, με την αποσιώπηση όχι μόνο της ελεύθερης λειτουργίας των σχολείων επί τουρκοκρατίας (Σφυρόερας, 1975), αλλά και της αντιεκπαιδευτικής στάσης της εκκλησίας, όταν η διδασκαλία ήταν μη ελεγχόμενη (Δημαράς Κ. Θ., 2002). Επιχειρήθηκε, τέλος, με τον υπερτονισμό της συμβολής της εκκλησίας στην επανάσταση του 1821 και το ιδεολόγημα της ύψωσης της σημαίας στην Αγία Λαύρα, το οποίο δεν αναφέρεται ούτε από τον ίδιο τον Γερμανό, ή της απόκρυψης του γεγονότος πως το πατριαρχείο εν έτει 1828 ζήτησε την επάνοδο των επαναστατών υπό την Οθωμανική Αυτοκρατορία (Σφαίρα, 1852).

Σχετικά γρήγορα γεφυρώθηκε και η διάσταση των προταγμάτων χριστιανισμού και αρχαιοελληνικού πολιτισμού. Η επινόηση του όρου «ελληνοχριστιανικός πολιτισμός» ακροβατούσε επιστημονικά όμως, εφόσον τα συντιθέμενα μέρη προέρχονταν από διαφορετικές χρονικές- ιστορικές- περιόδους. Προϋπέθετε, επομένως, και συνεπαγόταν τη συνύπαρξη των διαφορετικών φιλοσοφιών που εξέφραζαν οι όροι. Η συνθετική αυτή προσπάθεια επιχειρήθηκε στη βάση της άποψης πως η ελληνική ιδέα προωθήθηκε μέσω του χριστιανισμού και η χριστιανική μέσω του ελληνισμού (Καζάζης, 1902). Ενδεικτική ήταν η υπερβατικής λογικής άποψη του ίδιου «και είπεν ο Θεός γενηθήτω φως και ανέκυψεν επί του τμήματος τούτου της ελληνικής πατρίδος το υπερήφανον άστυ… η Αθηνά πέθανε ως θρησκευτική ιδέα, επέζησε ως ιέρεια της γνώσης, της αλήθειας και της επιστήμη» (Καζάζης, ο.π.: 5). Η συνύπαρξη έγινε, όμως, με την αποστέωση του αρχαίου ελληνικού πολιτισμού, μέσω της εμμονής στη γλωσσική διδασκαλία (Αποστολίδης, 1837, σελ. 8). Στόχος του μαθήματος των αρχαίων, σε αντίθεση με αυτόν των θρησκευτικών, δεν ήταν η κατανόηση και πολύ περισσότερο η οικειοποίηση των αντιλήψεών τους αλλά η γλώσσα (Τζουμαλέας & Παναγόπουλος, 1933, σελ. 96). Ο στόχος αυτός απομάκρυνε την

ελληνομάθεια, την οποία ο Παπαμάρκου (1885) θεωρούσε προϋπόθεση της πολιτικής επιβίωσης του έθνους. Η έννοια του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού, πάντως, τονίζει τη διαχρονικότητα του έθνους των Ελλήνων· ο αρχαίος ελληνικός πολιτισμός φέρεται να τροφοδοτεί όλα τα άλλα πολιτισμικά δημιουργήματα όχι με την έννοια της διάχυσης, όμως, αλλά του δανείου, ώστε να διατηρεί ο ίδιος πάντα την αγνότητα, ανωτερότητα και επικαιρότητά του, σύμφωνα με τη θεωρία της «μονογένεσης και διασποράς του πολιτισμού» (Κυριακίδου, 1977).

Το πρόβλημα της σχέσης με την αρχαία Ελλάδα συνέβαλε στην επιστημονική ανάπτυξη, όμως, από την τριτοβάθμια εκπαίδευση ενός άλλου τομέα γνώσεων, του λαϊκού πολιτισμού. Η λαογραφία επωμίστηκε την ευθύνη να εντοπίσει κοινά στοιχεία ανάμεσα στην Αρχαιότητα και τη σύγχρονη Ελλάδα, με επιχείρημα ότι ο λόγιος πολιτισμός είχε διαβρωθεί από την επαφή του με άλλα πολιτισμικά ρεύματα (Κυριακίδου, ο.π.). Υπ' αυτή την έννοια, η επίδραση που δέχτηκε ο λαϊκός πολιτισμός λόγω του συγχρωτισμού του με άλλους λαούς αποσιωπήθηκε, αποκαθάρθηκε, βάσει κυρίως του επιχειρήματος της απομόνωσης των περιοχών λόγω των οικονομικών και κοινωνικών συνθηκών. Είναι αυτονόητο, βέβαια, πως η λαογραφία δεν εντοπίζει μόνο, αλλά και δημιουργεί κοινά στοιχεία, αφού αυτή διαπλάθει την ιδέα του εθνικού χαρακτήρα. Το γεγονός πως η εθνική ψυχή θεωρείτο όχι το άθροισμα χαρακτηριστικών διαδοχικών περιόδων, μολονότι η κάθε μια έχει την αυταξία της, αλλά της Αρχαιότητας μόνο είχε ως επίπτωση την καταδυνάστευση της όλης πορείας από τον «ιδεατό» αυτόν τύπο και τη λειτουργία της λαογραφίας σε κάποιο βαθμό ως αυτοεκπληρούμενης προφητείας. Η ανάπτυξη της λαογραφίας συνέβαλε και στην αναγνώριση της δημοτικής ως εθνικής, επίσης, γλώσσας, και στην ένταξή της ως τελευταίου βήματος στην εξέλιξη της αρχαίας ελληνικής. Ως συνέπεια, γλωσσαμύντορες καταγράφουν τα έθιμα, τη γλώσσα, και την παράδοση αυτών που πρωτύτερα χαρακτήριζαν σαν «χυδαίους».

Έχουμε ήδη αναφερθεί στην πολιτιστική υπεροχή που εξασφάλιζε στην ελληνική εθνότητα η χρήση της αρχαίας ελληνικής γλώσσας. Τη διαπίστωση αυτή εκμεταλλευόταν το Πανεπιστήμιο ορίζοντας ως στόχος του τη σύζευξη των αλύτρωτων Ελλήνων με τους ελεύθερους, την προώθηση της ενότητας των φώτων και του πολιτισμού «καθ' όλον το ελληνικόν γένος» (Δημαράς Α., 1990, σελ.104). Την ιδέα του πολιτισμικού επεκτατισμού εξέφραζε ο Σούτσος (1844, σελ. 188) αλλά και ο Σχινάς δηλώνοντας πως το Πανεπιστήμιο είχε ως ρόλο τη μεταλαμπάδευση των ευρωπαϊκών ιδεών στην Ανατολή και χαρακτηρίζοντας τον Όθωνα πρώτο βασιλιά των πανελλήνων (1837, σελ. 32).

Ο ρόλος του Πανεπιστημίου ήταν, όμως, καθοριστικός και λόγω της προσκόμισης αποδείξεων ιστορικού χαρακτήρα, τονίζοντας όχι μόνο αρχαιολογικά ευρήματα και γλωσσικά πειστήρια αλλά και σχετικές απόψεις αρχαίων περιηγητών και ιστορικών, ιδιαίτερα του Παυσανία και του Στράβωνα. Υπενθυμίζουμε, πάντως, πως το ζήτημα της εθνικής εδαφικής επέκτασης του ελληνικού κράτους ήταν, πρωτίστως, θέμα στρατιωτικής ισχύος και διπλωματικών ελιγμών. Το Πανεπιστήμιο αυτό που πρόσφερε ήταν κυρίως επιχειρήματα στήριξης των «ιστορικών δικαιωμάτων» του ελληνισμού: με μέσο έκφρασης που αποτέλεσε και «τη γλώσσα που μίλησε ο Θεός», άρα αξεπέραστο από τις άλλες ανθρώπινες γλώσσες, το ελληνικό έθνος διέδωσε τα φώτα του πολιτισμού στην Ασία, μέσω του μεγάλου Αλεξάνδρου, βοήθησε το αγροίκο Λάτιο να γίνει αυτοκρατορία, εκχριστιάνισε Ανατολή και Δύση, γνώρισε στους Άραβες τον αρχαιοελληνικό πολιτισμό, συνέβαλε στην Αναγέννηση και τον Διαφωτισμό, διατήρησε το φρόνημα των Βαλκανίων λαών υπό την Οθωμανική Αυτοκρατορία, διαμόρφωσε ένα ανέσπερο έθνος, το οποίο ετοιμαζόταν να διαχύσει το φως του και πάλι στην Ανατολή (Αποστολίδης, 1837; Σχινάς, 1837; Καζάζης, 1902).

Η διαμόρφωση της θέσης του ελληνοχριστιανικού πολιτισμού ήταν χρονοβόρα και συχνά παρατηρήθηκαν αντιθέσεις, έως ότου η Ελλάδα εμφανισθεί σαν ανέσπερο φως. Ενδεικτικά, οι Έλληνες θεωρούνταν λαός που υπετάγη διαδοχικά στους Μακεδόνες, τους Ρωμαίους,

τους Τούρκους, ακόμα και στο Βυζάντιο, το οποίο οριζόταν ως περίοδος αθλιότητας και εξουθένωσης των Ελλήνων (Νερουλός, 1846: 104, Γεωργιάδης -Λευκίας, 1837: 136, Σχινάς, 1837). Από την άλλη, έχουμε την άποψη πως οι διάδοχοι του Αλεξάνδρου- ο οποίος χαρακτηρίζεται «μοναδικός τοις Έλλησι λόγω τε και έργω, σύμβολον ενότητος αυτοίς γενόμενος» (Ασώπιος, 1857)- «χτίζουν πόλεις ελληνικές, διαδίδουν την ελληνικήν γλώσσαν, τέχνην και πολιτισμόν, συστήνουν μεγάλας βιβλιοθήκας, προστατεύουν τους λογίους και τεχνίτας» (Παπαρρηγόπουλος, 1853: 72). Ακόμη, οι Αυτοκράτορες του Βυζαντίου ακολουθούνταν από το κτητικό «μας», ενώ ο Παπαρρηγόπουλος, που ταλαντευόταν ανάμεσα στην ελληνικότητα ή μη του Βυζαντίου, πριν καταλήξει στο τριαδικό σχήμα της ελληνικής ιστορίας το οποίο χάραξε ο Ζαμπέλιος, επέκρινε δριμύτατα την Αρχαιότητα για τον πολιτικό της κατακερματισμό και πρόβαλε την ιδέα της επιβίωσης της ελληνικότητας μέσω των χριστιανικών αιρέσεων (Λιάκος, 2009).

Η πρακτική συμβολή της εκπαίδευσης στην προώθηση της ελληνικής εθνικής ιδεολογίας.

Σε πρακτικό επίπεδο η προώθηση της εθνικής ιδεολογίας συντελέστηκε τόσο στην ελληνική επικράτεια όσο και στις διεκδικούμενες περιοχές. Στον πρώτο άξονα, η εκπαίδευση πάσχιζε συνεχώς για τον εξαρχαϊσμό της γλώσσας, ενώ μέσω κυρίως των μαθημάτων των Θρησκευτικών και της Ιστορίας προωθούσε την κοινωνική λειτουργικότητα και την υπακοή στις αποφάσεις του κράτους.

Ιδιαίτερο ενδιαφέρον έχει να παρακολουθήσουμε πτυχές προώθησης του στόχου του μεγαλοϊδεατισμού. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση η ιδέα του ανολοκλήρωτου εθνικοαπελευθερωτικού έργου είχε βαθιές ρίζες. Από την αρχή της λειτουργίας τού Πανεπιστημίου, το οποίο με το ψήφισμα της 20- 10- 1862 μετονομάσθηκε σε Εθνικό «ως ίδρυμα κοινόν ολοκλήρου του έθνους», τονιζόταν πως μια μέρα μαθημάτων ήταν σημαντικότερη για την υπέρ του ελληνισμού επίλυση του Ανατολικού Ζητήματος από μια διεθνή συνθήκη εις βάρος της Τουρκίας (Καζάζης, ο.π. σελ. 4), ο γεωγραφικός χώρος δράσης των αρχαίων Ελλήνων διδασκόταν σε όλους τους σπουδαστές (Παπαδάκης, 2004, σελ. 654), ο δε Ν. Πολίτης όρισε ευθέως τη Μεγάλη Ιδέα ως «συγκεφαλαίωση των εθνικών πόθων ων κωρονίς θεωρείται η ανάκτησις της Κωνσταντινουπόλεως» (1904, σελ. 659), ο δε Ν. Βάμβας (1854) επιχειρούσε να εμφυσήσει την ιδέα της διακινδύνευσης υπέρ της πατρίδας στους φοιτητές. Η ενότητα, πάντως, ελεύθερων και υπόδουλων Ελλήνων σφυρηλατήθηκε και με τη δράση καθηγητών που προέρχονταν π.χ. από τη Θράκη, όπως ο Σχινάς και ο Λευκίας, ή τη Μικρασία, όπως ο Καρολίδης και ο Αποστολόπουλος (Αναστασίου, 1972, σελ. 24-25).

Η περίοδος 1912- 1920 μας αποκαλύπτει μια διαφορετική συμβολή του Πανεπιστημίου στο θέμα της προώθησης του μεγαλοϊδεατισμού. Σε συνεννόηση με το κράτος, καθηγητές επισκέπτονταν Πανεπιστήμια της Ευρώπης και της Αμερικής για την προώθηση των ελληνικών απόψεων. Στο ίδιο πνεύμα κινούνταν και οι φοιτητές, οι οποίοι επιπρόσθετα πραγματοποιούσαν εράνους για τα θύματα των Βουλγάρων στη Θράκη (Γαζέτης, 1919, σελ. 7-130). Ενδεικτικό του πνεύματος επικοινωνίας Κυβέρνησης - Πανεπιστημίου είναι το γεγονός πως, όταν το 1917 ο ελληνικός στρατός κατέλαβε την Ανατολική Θράκη, το Πανεπιστήμιο απέστειλε συγχαρητήριο τηλεγράφημα στον Βενιζέλο, με την ευχή «ίνα συνεχιστεί μέχρι πέρατος νικηφόρος η πορεία των ελληνικών όπλων», ενώ ο Βενιζέλος, επαναβεβαιώνοντας ως εθνική αποστολή τη μεταλαμπάδευση των φώτων στην Ανατολή, ανέθεσε στον Καραθεοδωρή το έργο της συγκρότησης του Πανεπιστημίου της Σμύρνης (Αναστασίου, ο.π., σελ. 7, 101).

Είναι εμφανές ότι κινούμαστε στη γραμμή του Sadler πως «τα δεδομένα εκτός σχολείου ερμηνεύουν τα πράγματα μέσα σ’ αυτό» (1964). Βάσει του ψηφίσματος της 21 -9- 1862, δημιουργήθηκε για μια εικοσαετία η «πανεπιστημιακή φάλαγγα», η συμμετοχή στην οποία φοιτητών και καθηγητών ήταν υψηλή (Μάουρερ, 1835, σελ. 535-571). Η «φάλαγγα» απέκτησε σύντομα εθνικοαπελευθερωτική στοχοθεσία και λειτουργούσε υπό την

καθοδήγηση αξιωματικών, η δε οπλασκία θεωρείτο καθήκον κάθε ελεύθερου πολίτη (Δημαράς Α., ο.π.). Αποτελούσε αρχή του Πανεπιστημίου πως ήταν ασυγχώρητη η εμπλοκή στην πολιτική, επιβαλλόταν όμως η προώθηση των εθνικών συμφερόντων (Γαζέτης, ο.π., σελ. 131): ο πρύτανης Μητσόπουλος, μιλώντας για τους νεκρούς του 1897, ζητούσε από τους φοιτητές να στεφανώσουν «το κενοτάφειον των συναδέλφων των δια του στεφάνου της δόξης μιμούμενοι αυτούς» (Λάππας, 2004, σελ. 494), το εθνοκεντρικό δε αυτό πνεύμα οδήγησε τη «φοιτητική φάλαγγα» στα 1868 αλλά και το 1897 στην Κρήτη (Λάζος, 1987, σελ. 255) όχι μετά από συνεννόηση με την Κυβέρνηση, αλλά με πατριωτικές οργανώσεις, όπως ο «Ελληνισμός» (Μαργαρίτης, ο.π.)

Την ίδια περίπου περίοδο, στρατιωτικό χαρακτήρα απέκτησε και η μέση εκπαίδευση: το 1862 εισήχθη το μάθημα της Γυμναστικής, τη διδασκαλία της οποίας ανέλαβε υπαξιωματικός της Πυροσβεστικής, το 1876, με το Β. Δ. της 18-2- η οπλασκία έγινε μάθημα και μάλιστα βαθμολογούμενο, ενώ με το Β. Δ. 1207 της 20-12-1907 οι φοιτώντες στις δύο τελευταίες τάξεις του Ελληνικού Σχολείου και άνω ασκούνταν στη σκοποβολή. Μπορεί οι πληροφορίες να είναι εντυπωσιακές, όμως ούτε κυρίαρχη πολιτική επιλογή ήταν η οπλασκία, ούτε έχουμε πολεμικά γεγονότα στα οποία να διακρίθηκε η νεολαία. Υπήρχε, απλά, ένα ρομαντικό πνεύμα. Η αντίθεση αυτοχθόνων – ετεροχθόνων είχε βαθύτερες ρίζες και μεγαλύτερη επίπτωση στην κοινωνία (Δημαράς Κ. Θ., 1994).

Όσον αφορά στην προώθηση του μεγαλοϊδεατισμού στις «ελληνικές χώρες», η δυνατότητα φοίτησης ετεροχθόνων στο Πανεπιστήμιο αποτέλεσε τον βασικό μηχανισμό, εκφράστηκε δε με την ιδιαίτερη επιείκεια με την οποία εξετάζονταν οι προς φοίτηση μαθητές από την Οθωμανική Αυτοκρατορία. Έτσι, για παράδειγμα, το 1853 στο Πανεπιστήμιο φοιτούσαν 281 αυτόχθονες φοιτητές και 300 ετερόχθονες (Παπαπάνος, 1970, σελ. 118-119), χωρίς τούτο να σημαίνει πως ήταν όλοι τους μέλη της ελληνικής εθνότητας. Η εύκολη πρόσβαση των ετεροχθόνων διήρκεσε μέχρι το 1863, εξαιτίας κυρίως της αντίδρασης των αυτοχθόνων υποψηφίων (Μάουρερ, ο.π., σελ. 339-346). Ο αριθμός των 3500 επήλυδων φοιτητών από το 1837 έως το 1900 δεν είναι ιδιαίτερα μεγάλος, αν λάβουμε υπόψη πως το 1861 σπούδαζαν εξακόσιοι εβδομήντα πέντε φοιτητές, ενώ το 1888 τρεις χιλιάδες (Παπαπάνος, ο.π., σελ. 118). Επιπλέον, δεν επέστρεφε το σύνολο από αυτούς στον τόπο καταγωγής τους για εργασία, απώλεια που δεν αντικαθίστατο από την μετεγκατάσταση εκεί μικρού αριθμού Ελλαδιτών (Αποστολίδης, ο.π.).

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην ενίσχυση του αλυτρωτικού πνεύματος, περιοριζόταν/ καθοριζόταν, όμως, και από τη στάση του κυριάρχου οθωμανικού κράτους αλλά και από τις ιδιαιτερότητες της κάθε περιοχής. Για παράδειγμα, η προώθηση του Τανζιμάτ του 1839 (Χατζησαββίδης, 1993, σελ. 74) επηρέασε αρνητικά μακροπρόθεσμα την ελληνική υπόθεση· υποβοήθησε την ανάπτυξη των άλλων εθνικισμών, κι έτσι τα ελληνόφωνα σχολεία έπαψαν, αρχής γενομένης το 1843, (Βούρη, 1992, σελ. 24) να είναι τα μόνα αναγνωρισμένα από το οθωμανικό κράτος.

Σχετικά με τις τοπικές ιδιαιτερότητες ενδεικτικές όσο και καθοριστικές για την ελληνική εθνική ιδεολογία είναι οι περιπτώσεις της Μακεδονίας και της Μικράς Ασίας. Στη Μακεδονία έως τη δεκαετία του 1870 στα σχολεία παρέχονταν βασικές γνώσεις. Το ενδιαφέρον της εκκλησίας έγινε εντονότερο μετά την κατάργηση του αυτοκέφαλου των εκκλησιών της Σερβίας και της Βουλγαρίας, το 1767 και 1768 αντίστοιχα (Βούρη, ο.π., 22). Η αποδοχή της ελληνικής γλώσσας, λόγω της κυριαρχίας της ελληνόφωνης εκκλησίας, της χρήσης της ελληνικής ως lingua franca του βαλκανικού εμπορίου, της χρήσης της ως μόνης γραπτής γλώσσας άλλων εθνοτήτων και της μη ανάπτυξης των βαλκανικών εθνικισμών διασφάλιζε, λόγω της σχέσης σημαίνοντος - σημαινομένου, και την πολιτιστική κυριαρχία του ελληνισμού, με συνέπεια, συχνά, την αποδυνάμωση των άλλων εθνοτήτων από τον εξελληνισμό των ελίτ τους (Paisiy, 1762).

Πρόβλημα για τις ελληνικές επιδιώξεις αποτελούσε η τριχοτόμηση της ελληνικής γλώσσας, η εμμονή στον κλασικισμό και η ταλάντευση ανάμεσα στην προσπάθεια

προσέγγισης όσο το δυνατόν περισσότερων νέων της περιοχής μέσω της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, ή του προσεταιρισμού των νέων της τοπικής ελίτ, μέσω της δευτεροβάθμιας. Μολαταύτα, προξενεία και πατριαρχικές εκκλησίες πάσχιζαν να αυξήσουν τον αριθμό των ελληνικών σχολείων στην περιοχή, ως απόδειξη προς τη διεθνή κοινότητα της ύπαρξης ελληνόγλωσσου πληθυσμού στην περιοχή και, άρα, ως παρακαταθήκη για μελλοντικές διεκδικήσεις (Βούρη, ο.π., σελ. 126- 131). Σύμφωνα με έρευνα για την περιοχή του σαντζακίου του Μοναστηρίου, το 1862 υπήρχαν 88 ελληνικά σχολεία με 4535 μαθητές. Κατά την έναρξη του Μακεδονικού Αγώνα το 1904 η αναλογία είχε αλλάξει δραματικά για τους Έλληνες: 72 σχολεία με 4492 μαθητές έναντι 197 βουλγαρικών σχολείων με 12.280 μαθητές. Ιδιαίτερα σημαντική για την Ελλάδα ήταν η συμβολή τού «προς Διάδοσιν των Ελληνικών Γραμμάτων» Συλλόγου, ο οποίος φέρεται από το 1869 κ.ε. να ενίσχυσε παντοιοτρόπως στη Β. Ελλάδα χίλια σχολεία, μολονότι αυτά δεν απευθύνονταν στη μητρική γλώσσα των μαθητών (Βούρη, ο.π., σελ. 48- 76, Ζέλιου- Μαστοροκώστα, 1995).

Όσον αφορά στη Μικρά Ασία, στις αρχές του 19ου αι. ελάχιστοι γνώριζαν την ελληνική γλώσσα, δεδομένου ότι πολλοί που κατατάσσονταν στην ελληνική εθνότητα ήταν τουρκόφωνοι (Σολδάτος, 1989, σελ. 53). Από την άλλη, πληροφορούμαστε πως το 1821 η δημογεροντία της περιοχής Καισαρείας πούλησε εκκλησιαστική περιουσία και εξασφάλισε 111.500 γρόσια για την εκπαίδευση των νέων, ενώ ο μεγαλέμπορος Ροδοκανάκης διέθετε κάθε χρόνο 5000 γαλλικά φράγκα για την ιερατική σχολή του Τιντζίντερε (Τσαλίκογλου, 1976, σελ. 29, 47).

Απόδειξη της πολύπλευρης οργάνωσης της εκπαίδευσης στην περιοχή είναι η διαπίστωση πως η απαγόρευση του 1863 και του 1903 σε Έλληνες υπηκόους να διδάσκουν στην επικράτεια της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας ήταν άνευ αντικρίσματος· η ελληνική εκπαιδευτική παρέμβαση ήταν πλέον πολυεπίπεδη· ιδρύθηκε Διδασκαλείο στη Σμύρνη, επέστρεφαν νέοι μετά τις σπουδές τους στο Πανεπιστήμιο της Αθήνας, παρέχονταν υποτροφίες σε νέους να σπουδάσουν στην Ελλάδα ως δάσκαλοι και ιερείς (Σολδάτος, ο.π., σελ. 41-42), το ελληνικό κράτος καθόριζε τα προγράμματα των ελληνόφωνων σχολείων μέσω του μικρασιατικού συλλόγου «Ανατολή» και του προέδρου του, καθηγητή της φιλοσοφίας Αποστολίδη (Αναστασίου, 1972, 23). Ως αποτέλεσμα, στα 1864 στην Κιουτάχεια και στην Άγκυρα ιδρύονταν ελληνικά σχολεία, έβαινε δε ταχέως αυξανόμενος ο αριθμός των νέων που μιλούσε την ελληνική γλώσσα (Perrot, 1864, σελ. 165, 334). Από τον Sinior, ακόμη, πληροφορούμαστε ότι το 1876 κάθε κοινότητα της Σμύρνης είχε το δικό της σχολείο (Δημαράς Κ.Θ., 1987). Επιπλέον, αν λάβουμε υπόψη πως επί Νεοτούρκων οι κάτοικοι της Σμύρνης επέλεξαν ως βουλευτή τους έναν Καπαδόκη και καθηγητή του Πανεπιστημίου Αθηνών, τον Καρολίδη, φαίνεται πως η εθνική ενοποίηση προχωρούσε. Δε θα πρέπει να παραβλέψουμε, πάντως, πως εντεινόταν η διαμάχη ανάμεσα σε κληρικούς και λαϊκούς, λόγω της πεποίθησης των πρώτων ότι οι άνθρωποι απομακρύνονταν από την εκκλησία και χαλάρωνε η ηθική τάξη (Αναστασίου, 1972; Μοσκώφ, 1978).

Συμπεράσματα

Η παρακολούθηση της παράλληλης πορείας της διαμορφούμενης ελληνικής ιδεολογίας και της επίσης διαμορφούμενης εκπαίδευσης, επιβεβαίωσε την άποψη πως η εκπαίδευση αποτελεί ανοιχτό σύστημα. Αναμφίβολα, η έλλειψη αστικής τάξης για μεγάλο διάστημα επέτρεψε στους πανεπιστημιακούς να προσδώσουν, μετά από πισωγυρίσματα και αντιθέσεις, αλληλουχία και συνάφεια στα προτάγματα της ελληνικής εθνικής ιδεολογίας. Αναμφίβολα, χωρίς να είναι ποσοτικά μετρήσιμο, η εκπαίδευση ανέλαβε και συνέβαλε στην προώθηση όχι μόνο της λειτουργικότητας της κοινωνίας, αλλά και στη διάχυση της ελληνικής εθνικής ιδεολογίας.

Αναφορές

Cohen, A.P., (1996). *Personal Nationalism. A Scottish View Of Some Rites, Rights And Wrongs. American Ethnologist,* 23(4).

Green, A. (1991). *Education and state formation. The rise of education system in England, France and the USA.* London: Macmillan.

Greenfeld, L. (1992). *Nationalism. Five roads to modernity*. Cambridge, MA: Harvard university press.

Hobsbawn, E. (1992). *Nations and nationalism since 1780. Programme, myth, reality*. Cambridge: University press.

Hutchinson, J., & Smith, A. (1996). *Ethnicity*. Oxford: Oxford university press.

Katz, M. (1976). *The origin of public education: A reassessment.* Cambridge: University press.

Husen, T. (1992). *Η αμφισβήτηση του σχολείου*. Αθήνα: Προτάσεις Perrot, G. (1864). *Souvenirs d' un voyage en Asie mineure.* Paris.

Sadler, M., (1964). *How Far Can We Learn Anything Of Practical Value From The Study Of Foreign Systems of education? Comparative Education Review*, *7*, 307-314.

Αλτουσέρ, Λ. (1994). *Θέσεις.* Αθήνα: Θεμέλιο.

Αναστασίου, Μ. (1972).*Το πανεπιστήμιον Αθηνών και ο ελληνισμός Μικρασίας, Πόντου και Θράκης*. Αθήνα.

Αποστολίδου, Μ. (1987). *Λογίδριον κατά την 3 Μαΐου 1837*. Στο Δημαράς Κ.Θ. (Επιμ.) Εν Αθήναις τη 3 Μαΐου 1837. Αθήνα.

Βάμβας, Ν. (1854). *Λογίδριον. Εφημερίδα «Αιών», 27-1-1854*. Στο Δημαράς Κ.Θ. (Επιμ.) Εν Αθήναις τη 3 Μαΐου 1837. Αθήνα.

Β. Δ. 1/1836. ΦΕΚ 87/31-12-1836. *Περί του κανονισμού των ελληνικών σχολείων και των γυμνασίων*. Αθήναι.

Βιάζης (δε), Σ. (1898). *Ο Καποδίστριας ως Ιστορικός και Συγγραφέας*. Αθήναι.

Βούρη, Σ. (1992). *Εκπαίδευση και Εθνικισμός στα Βαλκάνια.* Αθήνα: Παρασκήνιο.

Γαζέτης, Γ. (1919). *Το πανεπιστήμιον εν τοις εθνικοίς ζητήμασι*. Αθήνα.

Γεωργιάδης- Λευκίας, Α. (1987). *Λογίδριον κατά την 3 Μαΐου 1837*. Στο Δημαράς Κ.Θ. (Επιμ.) Εν Αθήναις τη 3 Μαΐου 1837. Αθήνα.

Δάρβαρις, Δ. (1817). *Σύντομος γενική ιστορία*. Βιέννη: Α'ΥΚΟΥ'ΛΩ.

Δημαράς, Κ. Θ. (1977). *Νεοελληνικός διαφωτισμός*. Αθήνα: Ερμής.

Δημαράς, Κ.Θ. (1987). *Εν Αθήναις τη 3 Μαΐου 1837. Εθνικόν και καποδιστριακόν πανεπιστήμιον Αθηνών*. Αθήνα

Δημαράς, Κ.Θ. (1994). *Ελληνικός ρωμαντισμός.* Αθήνα: Ερμής.

Δημαράς, Α. (1973,1974). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια ιστορίας. Α' 1821-1894, Β' 1895-1967*. Αθήνα: Ερμής

Ζαμπέλιος. Σ. (1857). *Βυζαντιναί Μελέται.* Εν Αθήναις.

Ζέλιου – Μαστοροκώστα, Ε. (1996). *Ανέκδοτα Έγγραφα Για Το Μακεδονικό Αγώνα Από Τα Αρχεία Σ.Γ. Αστεριάδη, Γ. Τσόντου. ΜΑΚΕΔΟΝΙΚΑ. Θεσσαλονίκη.*

Καζάζης, Ν. (1902). *Το πανεπιστήμιον και η εθνική ιδέα.* Αθήνα.

Καποδίστρια, Ι. (1841). *Επιστολαί.* Τόμος Α΄Β΄. Μετάφραση Μ. Σχινά. Αθήνα.

Kipper, P. (1897/ 1906). *Ιστορία της εν Ελλάδι δημοτικής εκπαιδεύσεως*. Αθήνα.

Κιτρομηλίδης, Π. (2003). *Εθνικό ζήτημα στα Βαλκάνια. Νοερές κοινότητες και οι απαρχές του εθνικού ζητήματος στα Βαλκάνια.* Αθήνα: ΜΙΕΤ.

Κορδάτος, Γ. (1973). *Ιστορία του γλωσσικού μας ζητήματος*. Αθήνα,

Κυριακίδου-Νέστορος, Α. (1977). *Η Θεωρία της Ελληνικής Λαογραφίας.* Αθήνα.

Λάζος, Χ. (1987). *Ένοπλα φοιτητικά σώματα. 1862-1897. Η περίπτωση της πανεπιστημιακής φάλαγγας*. Αθήνα.

Λάππας, Κ. (2004). *Πανεπιστήμιο και φοιτητές στην Ελλάδα κατά τον 19ο αιώνα.* Αθήνα: Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς.

Λιάκος, Α. (2007). *Πώς το παρελθόν γίνεται ιστορία*. Αθήνα: Πόλις.

Μάουρερ, Γ. Λ. (1835/ 1976). *Ο ελληνικός λαός*. Μετάφραση Ρομπάκη Ο. από τα γερμανικά. Αθήνα: Αφοι Τολίδη.

Ματθαίου, Δ., (1997). *Πραγματικότητα Και Εκπαιδευτική Πολιτική. Απεικασμάτων Έλεγχος Συγκριτικός Και Επιστημολογικός. Εκπαιδευτικά,* 43, 80-87. Αθήνα.

Ματθαίου, Δ. (2008). *Το πανεπιστήμιο στην εποχή της ύστερης νεωτερικότητας.* Β΄ έκδοση. Αθήνα.

Μαυρογορδάτος, Γ. (χ.χ.). *Μελέτες και κείμενα για την περίοδο 1909-1940*. Αθήνα – Κομοτηνή: Σάκκουλας

Μαυροκορδάτος, Α. (1963). Ιστορικόν αρχείον Αλεξάνδρου Μαυροκορδάτου. Στο Πρωτοψάλτης Εμμανουήλ (Επιμ.). Αθήνα.

Μοσκώφ, Κ. (2009). *Εθνική και κοινωνική συνείδηση*. Αθήνα: Άρδην.

Νερουλός- Ρίζος, Ι. (1846*). Σύνοψις των πρακτικών της αρχαιολογικής εταιρίας των Αθηνών.* Αθήνα.

Παππαδάκης, Ν. (2004). *Χαρισματική ιδεολογία και διαδικασία μετάβασης από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση. Η περίπτωση της μεταρρύθμισης του 1929.* Στο Μπουζάκης Σ. (Επιμ.) Επίκαιρα θέματα ιστορίας της εκπαίδευσης. Αθήνα: Gutenberg.

Παπαπάνος, Κ. (1970). *Χρονικό ιστορίας της ανωτάτης μας εκπαιδεύσεως*. Αθήνα: Αμερικανικό κολλέγιο θηλέων.

Παπαρρηγόπουλος, Κ. (1853). *Ιστορία του ελληνικού έθνους από των αρχαιοτάτων χρόνων μέχρι και σήμερον.* Αθήνα: Κορομηλάς.

Paisiy, H. (1762/2006). *Slavonic- bulgarian history.* Στο Μουργκέσκου Λ.Μ. (Επιμ.) Έθνη και κράτη στη νοτιοανατολική Ευρώπη. Θεσσαλονίκη.

Πολίτης, Ν. (1904). *Μελέται περί του βίου και της γλώσσης του ελληνικού λαού.* Αθήνα.

Σκλαβούνος, Γ., (2020). *«Νέο-Ολιγαρχική» Πολιτική; Ιδιότητα Του Πολίτη, Κόμματα Και Δημοκρατία Σε Μια Εποχή Μετάβασης. Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 46, 83-123. Αθήνα.

Σολδάτος, Χ. (1989). *Η εκπαίδευση και η πνευματική κίνηση του ελληνισμού της Μικράς Ασίας, 1800-1922.* Αθήνα.

Σούτσος, Α. (1844). *Η μεταβολή της τρίτης Σεπτεμβρίου*. Έκδοση Β΄. Αθήναι.

Σφαίρα, Εφημερίς., (1852). *Επιστολή Του Πατριάρχου Και Της Ιεράς Συνόδου Της Κωνσταντινουπόλεως Προς Τους Έλληνας, Από 20 Φεβρουαρίου 1828.* Αθήναι.

Σφυρόερας, Β. (1975). *Οι Έλληνες επί τουρκοκρατίας*. Αθήνα

Σχινάς, Δ. Κ. (1837/1987*). Λόγος εκφωνηθείς κατά την γ΄ Μαΐου ΑΩΛΗ*. Στο Δημαράς Κ.Θ. (Επιμ.) Εν Αθήναις τη 3 Μαΐου 1837. Αθήνα.

Τζουμαλέας, Σ., & Παναγόπουλος, Π. (1933). *Η Εκπαίδευσή μας τα τελευταία 100 χρόνια.* Αθήνα.

Τσαλίκογλου, Ε. (1976). *Ελληνική εκπαίδευση και ορθόδοξες κοινότητες της περιφέρειας Καισαρείας.* Αθήνα: Κέντρο μικρασιατικών σπουδών.

Τσουκαλάς, Κ. (1996). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα. 1830-1922.* Αθήνα: Θεμέλιο.

Φαλλμεράϋερ, Ι.Φ. (1843/1984). *Περί της καταγωγής των σημερινών Ελλήνων*. Αθήνα: Νεφέλη.

Χατζησαββίδης, Σ. (1993). *Ελληνική εκπαίδευση και πνευματική ζωή στην Τραπεζούντα του Πόντου. 1451-1922.* Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Χωραφάς, Ν. Α. (1934). *Ιστορία της νέας Ελλάδος.* Αθήνα: Εστία.

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Βιντεοεισηγήσεις

Ιστορία και Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης

Ιστορία της σχολικής αίθουσας: η διδασκαλία του Αθανασίου Ψαλίδα στην Καπλάνειο Πατριαρχική Σχολή (1805-1820)

Γιαννακού Μαρία,
M.Ed., PhD, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου, ΠΕ 70 ΠΕΚΕΣ Ηπείρου
mgiannakou19@gmail.com

Βασδέκης Ιωάννης,
υπ. Διδάκτωρ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
Διευθυντής 10[ου] Δημοτικού Σχολείου Ιωαννίνων
vasdekisgiannis@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία προσπαθεί να ανιχνεύσει και να αναδείξει τις εκπαιδευτικές σχέσεις, με οδηγό τη θεωρία της ιστορίας της σχολικής αίθουσας, στη διδασκαλία του Αθανασίου Ψαλίδα, ο οποίος υπήρξε Αρχιδιδάσκαλος της Καπλανείου Πατριαρχικής Σχολής και μια σημαντική μορφή των γραμμάτων στα Ιωάννινα κατά το τέλος του 18ου αιώνα και τις αρχές του 19ου αιώνα. Ο Ψαλίδας, επηρεασμένος από τις αρχές του Γαλλικού Διαφωτισμού και μετά τις σπουδές του στο εξωτερικό, εκσυγχρόνισε το εκπαιδευτικό πλαίσιο και εισήγαγε καινοτόμες παιδαγωγικές και διδακτικές μεθόδους για την εποχή, όπως τη διδασκαλία των φυσικών επιστημών μέσω πειραμάτων, τη χρήση της δημώδους γλώσσας ως εργαλείο μάθησης, τη δημιουργία κλίματος σεβασμού προς τον μαθητή.

Λέξεις κλειδιά: ιστορία σχολικής αίθουσας, εκπαιδευτικοποίηση

Εισαγωγή

Ο Αθανάσιος Ψαλίδας υπήρξε σημαντική προσωπικότητα των γραμμάτων στα Ιωάννινα, ενώ παράλληλα ήταν ένας από τους διανοητές του Νεοελληνικού Διαφωτισμού. Η παρουσία του στις σχολές της πόλης ήταν καταλυτική γιατί αποτέλεσε παράγοντα καινοτομίας και εκσυγχρονισμού.

Η εργογραφία για τον Ψαλίδα εστιάζει κυρίως στη φιλοσοφία του (Κονδύλης, 1982; Πέτσιος, 1988/9; Πέτσιος, 2003; Νούτσος, 2005) και το κριτικό του πνεύμα (Κουρμαντζή, 2007) μέσα από τα έργα του, ενώ το βιβλίο του Βρανούση (1952) αποτελεί σταθμό για την εμβάθυνση στην πολυσχιδή προσωπικότητά του ως πατριώτη, πολιτικού και αγωνιστή.

Η παρούσα μελέτη ενδιαφέρεται να κατανοήσει τον δάσκαλο Ψαλίδα και να ανιχνεύσει τις εκπαιδευτικές σχέσεις στη σχολική αίθουσα κατά τη διδασκαλία του στην Καπλάνειο Πατριαρχική Σχολή των Ιωαννίνων. Προς αυτή την κατεύθυνση, η προσπάθεια αποτύπωσης του σχολικού κλίματος που είχε διαμορφωθεί υποστηρίζεται από τη θεωρία στην ιστορία της εκπαίδευσης της ιστορίας της σχολικής αίθουσας. Πολύτιμος βοηθός αποδεικνύεται η ανάλυση των οικονομικών και κοινωνικών δεδομένων της εποχής στην πόλη των Ιωαννίνων, μιας εποχής που η πόλη διαπρέπει οικονομικά, αλλά κυρίως εκπαιδευτικά και προσδιορίζεται ως κέντρο του Νεοελληνικού Διαφωτισμού (Σβορώνος, 1986).

Η μεθοδολογική προσέγγιση της διδασκαλίας του Ψαλίδα που επιχειρείται, βασίζεται στην αποδοχή της ποιοτικής έρευνας στην ιστορία της εκπαίδευσης. Συγκεκριμένα χρησιμοποιείται η κείμενο-κεντρική έρευνα, η ανάγκη ανάλυσης φυσικών ρυθμίσεων, η ανάγκη κατανόησης της ολότητας της εμπειρίας και της ερμηνείας και επεξήγησης της ερμηνείας (Edson, 1988). Το θεωρητικό πλαίσιο καθοδηγείται από τη θεωρία της ιστορίας της σχολικής αίθουσας, έναν νεότευκτο κλάδο της ιστορίας της εκπαίδευσης, όπου εθνο-μεθοδολογικά και κοινωνιολογικά στοιχεία κατέχουν κεντρική θέση στην ανάλυση και σκιαγράφηση του παρελθόντος. Σε αυτό το πλαίσιο υποστηρίζεται από τη θεωρία της

«εκπαιδευτικοποίησης» (*educationalization)* (Depaepe et al., 2000) της κοινωνίας, που διαμορφώνεται και ως συνεχιζόμενη εκπαίδευση στους κόλπους της κοινωνίας, με αφετηρία τη σχολική αίθουσα. Η «ανακατασκευή» της σχολικής αίθουσας πραγματοποιείται στο κοινωνικό και ιστορικό της περιεχόμενο με βάση τις θέσεις των «πληροφοριοδοτών» *informants* δηλαδή του Ψαλίδα και των μαθητών του, μέσω των διαθέσιμων εγγράφων (επιστολές, εκθέσεις, βιογραφίες, κείμενα σε εφημερίδες και περιοδικά). Η καινοτομία στη διδασκαλία βασίζεται στο θεωρητικό πλαίσιο του Cuban που μελέτησε τις εκπαιδευτικές σχέσεις στη σχολική αίθουσα μεταξύ 1890 και 1980, παρουσιάζοντας μια ανάλυση γύρω από διδακτικές συνθήκες οι οποίες διαρκούσαν στο χρόνο και καταλήγοντας στη θέση πως η συμπεριφορά του δασκάλου αποτελεί παράγοντα αναβάθμισης της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Cuban, 1984). Σημαντική παράμετρος στην κατανόηση και ερμηνεία των κοινωνικών σχέσεων στη σχολική αίθουσα αποτελεί η μικρό-ερμηνευτική φαινομενολογική προσέγγιση (Husserl, 1974) της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης, όπου σημαντικό ρόλο έχει η περιγραφή των τρόπων που τα φαινόμενα εμφανίζονται στη ζώσα εμπειρία *(live experience*).

Οριοθετώντας το γενικότερο πλαίσιο, επιχειρείται μια αποτύπωση των κοινωνικών και οικονομικών δεδομένων που έχουν άμεση σχέση με την εκπαίδευση της εποχής.

Τα ιστορικά δεδομένα δείχνουν πως η πολιτική των προνομίων τα οποία παραχωρήθηκαν στα Ιωάννινα αμέσως μετά την κατάκτησή τους από τους Οθωμανούς (09.10.1430) συνετέλεσαν ουσιαστικά στην οικονομική ακμή της πόλης που συνεχίστηκε και τους επόμενους αιώνες. Έτσι, κατά την αναρρίχηση του Αλή στη θέση του Πασά, η πόλη έχει ήδη αναγνωρισθεί ως το σημαντικότερο εμπορικό κέντρο των Βαλκανίων, με μεγάλη εξαγωγική δραστηριότητα στις ευρωπαϊκές χώρες.

Συγκεκριμένα, η σημαντική άνθιση της βιοτεχνίας ήταν συνδεδεμένη με την οργάνωση των συντεχνιών της πόλης «τα ισνάφια» που μεταξύ του 17ου και 18ου αι. τελειοποίησαν την οργανωτική τους δομή και ενώ κατέβαλαν φόρους στην οθωμανική διοίκηση απολάμβαναν καθεστώς αυτονομίας (Παπαγεωργίου, 1982). Ο αρχηγός τους αποτελούσε μέλος της διακεκριμένης κοινωνίας της πόλης (Σαλαμάγκας, 1959). Ενδεικτικά αναφέρεται πως το 1812 στην πόλη δραστηριοποιούνταν 54 συντεχνίες χρυσοχόων ενώ τα εργαστήρια βιοτεχνίας ανέρχονται κατά τον Ψαλίδα στο τέλος του 18ου αι. σε 1000 (Σούλης, 1944).

Οι περιηγητές της εποχής καταγράφουν μια μεγάλη οικονομική πρόοδο. Το 1702 ο Γάλλος πρόξενος Baenoit Garnier διατείνεται πως τα Ιωάννινα είναι η Μασσαλία της Ανατολής (Μαξίμου, 1980), ενώ το 1813 ο Sir William Turner εντυπωσιάζεται από τον πλούτο και την ποικιλία των αγαθών (Παπασταύρος, 2005). Ένα χρόνο μετά ο Άγγλος θεολόγος Thomas S. Hughes εντυπωσιάζεται από τα θρησκευτικά προνόμια των κατοίκων (Hughes, 1820).

Όσο αφορά τις εκπαιδευτικές δομές στα Ιωάννινα τα τέλη του 18ου αι. και τις αρχές του 19ου αι., τη βιογραφία του Ψαλίδα, το πρόγραμμα σπουδών, τη διδασκαλία και τη γλώσσα στην Καπλάνειο Πατριαρχική Σχολή, αυτά προσεγγίζονται στο κύριο σώμα του κειμένου. Τέλος, στα συμπεράσματα επιχειρείται μια αποτίμηση των εκπαιδευτικών σχέσεων υπό τον Ψαλίδα.

Αθανάσιος Ψαλίδας, η βιογραφία

Ο Αθανάσιος Ψαλίδας γεννιέται το 1766 στα Ιωάννινα (Βρανούσης, 1952) από εύπορους γονείς και αφού μαθητεύει στην Μπαλαναία Σχολή υπό τη διδασκαλία του Κοσμά Μπαλάνου ξενιτεύεται σε ηλικία 18 χρόνων στη Ρωσία κοντά στο μεγαλύτερο αδερφό του Μιχαήλ που είναι έμπορος. Το 1787 μεταβαίνει στη Βιέννη όπου με τη βοήθεια του αδερφού του σπουδάζει πάνω από 4 χρόνια Ανώτερη Φιλοσοφία, Ελληνική και Λατινική Φιλολογία, ξένες γλώσσες, Φυσικομαθηματικά και Πειραματική Φυσική.

Ενδεικτικό των λαμπρών του σπουδών το γράμμα του αδελφού του Μιχαήλ από το Ιάσιο προς τη μητέρα του: «… *εδώ όλοι τον επαινούν μικροί μεγάλοι ότι επρόκοψεν τόσον φοβερά οπού απορούν όλοι και δεν του χρειάζονται πλέον έξοδα, αυτός τώρα είναι αρκετός*

να καζαντήση. Σήμερα έμαθα από έναν φίλον, οπού από Βιένναν ήλθεν, ότι τον εζήτησεν ο βασιλέας να παρρησιασθή εις αυτόν, επειδή τον επαίνεσαν του βασιλέως και θέλει τον διορίσει εις την Πέσταν δάσκαλον εις την Ακαδημίαν στα φιλοσοφικά, δίδοντάς του λουφέν 1000 τον χρόνο…» (Διαμάντης, 1962, 301)

Στη Βιέννη ο Ψαλίδας παραμένει μέχρι το 1795 και ταυτόχρονα με τις σπουδές παραδίδει και μαθήματα ελληνικών και προχωρεί στη συγγραφή βιβλίων. Το 1791 τυπώνει τον πρώτο τόμο του έργου του «Αληθής Ευδαιμονία», το 1792 το «Αικατερίνη η Β'» και το 1795 τα «Καλοκινήματα». Επίσης τυπώνει την Αριθμητική του Metzburg και προτίθεται να τυπώσει τη Γραμματική της Ελληνικής Γλώσσας την οποία έχει ετοιμάσει.

Το 1796 επιστρέφει στα Ιωάννινα προσκεκλημένος των προεστών της πόλης και αναλαμβάνει τη διεύθυνση της Μαρουτσαίας Σχολής. Γράφει ο ίδιος: «*1795 Σεπτεμβρίου ήλθον από Βιέννη διά Τριεστίου και Άρτης εις Ιωάννινα και εις τους 1796 Φεβρουαρίου α΄ άρχισα εις το σχολείο του Μαρούτζη τη διδασκαλία…*» (Διαμάντης, 1962, 319) με *«ετησίω μισθώ γροσίων οκτακοσίων»* (Κρίνος, 1879, 147).

Σε παλιότερο ταξίδι του στη Μόσχα γνωρίζεται με τον Ζώη Καπλάνη και από το 1797 αλληλογραφεί μαζί του με σκοπό την επιχορήγηση από τον δεύτερο της Μαρουτσαίας Σχολής. Η αλληλογραφία τους σύμφωνα με τον Κρίνο (1879) έχει καταγραφεί στο βιβλίο «Κόπια γραφών εις το Σχολείον της Αγίας Μαρίνης αναφερομένων» και αποδεικνύει πως το Λάσσο του Καπλάνη θα συντελέσει στην αδιάκοπη λειτουργία της Καπλανείου Σχολής από το 1805 μέχρι το 1820. Με το πατριαρχικό σιγίλιο τοποθετούνται ως υπόλογοι του κληροδοτήματος οι επίτροποι των τεσσάρων ενοριών της πόλης και ταυτόχρονα αφαιρείται το δικαίωμα της οικονομικής δικαιοπραξίας από τους δασκάλους της Σχολής. Σύμφωνα με τον Βρανούση αυτό συμβαίνει με τις ενέργειες του ίδιου του Ψαλίδα που στοχεύει στην προστασία του κύρους της Σχολής (Βρανούσης, 1952).

Παράλληλα, αναπτύσσει μια σημαντική αλλά αμφιλεγόμενη σχέση με τον Αλή Πασά, ο οποίος χρησιμοποιεί τον Ψαλίδα στις διαπραγματεύσεις του με τους Ευρωπαίους λόγω της ευρύτητας του πνεύματός του αλλά και της γλωσσομάθειάς του. Σχετικά, ο Αραβαντινός (2004, 475) αναφέρει πως ο Αλής *«συνεδέετο στενώς μετ΄ αυτού, και εζήτει παρ΄ αυτού να εκθειάζει τη διοίκησήν του και να τον παριστά εις τους τότε συχνότερον την Ήπειρον επισκεπτομένους ξένους ως τον αγαθότερον ηγεμόνα, να συντρέχη δ΄ αυτόν και εις εξουδετέρωσιν των υπό των προξένων κατ΄ αυτού διενεργουμένων, τα οποία ακριβώς εγίνωσκεν ο Αλής διά των κατασκόπων του. Και όμως παρ΄ ολίγον κατεδίκαζεν αυτόν εις θάνατον, πληροφορηθείς ότι εν τινι συγγραφή αυτού απεκάλεσε τους Μουσουλμάνους αγαρινούς».* Στο ίδιο σημείο, ο Αραβαντινός μεταφέρει τα λόγια του μαθητή του Ψαλίδα, Φιλητά, που παρουσιάζει μια σχέση εξουσιαστή και εξουσιαζόμενου: *«ο Ψαλίδας ήτο το επάγγελμα διδάσκαλος και έζη με μόνον τον μισθόν τον οποίον ελάμβανε εκ του αφιερώματος του αειμνήστου Καπλάνη, από δε τον Αλή Πασάν δεν απελάμβανε τίποτε, ειμή μόνον εάν τον είχε χρείαν καμίαν φοράν, καθώς έτυχε όταν εκράτουν την Επτάνησο οι Ρώσοι, προς του οποίους τον έστελνε δι΄ υποθέσεις του, ως γνωρίζοντα την γλώσσαν…Εκινδύνευσε σημαντικά, όταν κατεδόθη από Μητροπολίτην άγιον, ότι αφιέρωσε προς Αικατερίνη την Β΄ βιβλίον τι διατρίβων εν Βιέννη, και είνε πιθανόν ότι δεν ήθελε αποφύγει τους όνυχας του τίγριδος, αλλά τον εβοήθησεν ότι ευρίσκετο τότε συγγενευμένος με τον ιατρόν Λουκάν, άνθρωπον εκείνου πατρόθεν».*

Ο περιηγητής Holland κατά την επίσκεψή του στα Ιωάννινα συνάντησε τον Ψαλίδα και τον περιγράφει ως άτομο με «*ου μόνον πολυμάθειαν και ευφυΐαν, αλλά και ευφράδειαν και δεινότητα περί το λέγειν. Ελάλει απταίστως την Λατινικήν, την αρχαίαν και την νεωτέραν Ελληνικήν, την Γαλλικήν, την Ιταλικήν, την Γερμανικήν και την Ρωσικήν. Ήτο ικανός ν΄ αγορεύη μεθ΄ ικανής ζωηρότητος περί παντός θέματος, ιδίως δε περί της τέχνης, της φιλολογίας και της ευκλείας της πατρίδος του Ελλάδος*». (Holland, 1813)

Στους στόχους του Ψαλίδα είναι η αναγέννηση του υπόδουλου ελληνισμού για αυτό επικοινωνεί γραπτώς με όλους τους λόγιους που εστιάζουν στην ίδια κατεύθυνση όπως ο φίλος του Ρήγα, Περραιβός,

Το 1820 τα σουλτανικά στρατεύματα καταστρέφουν την Καπλάνειο Σχολή και ο Ψαλίδας καταφεύγει στο Τσεπέλοβο Ζαγορίου μέχρι τον Ιούλιο του 1822. Ήδη από τον Μάιο του 1820 λαμβάνει πρόσκληση από τον άρχοντα της Ιονίου Ακαδημίας κόμη Guildford για να διδάξει (Κουρκουμέλης, Ν.Κ. 2002). Εγκαθίσταται στην Κέρκυρα και αναγορεύεται διδάκτωρ της Ιονίου Ακαδημίας. Με παρέμβαση των Άγγλων δεν λαμβάνει καθηγητική έδρα διότι θεωρείται φίλος των Ρώσων. Το 1826 καταγράφεται ως ένας από τους δωρητές της πανεπιστημιακής βιβλιοθήκης (Soldatos, 1947). Αντιμετωπίζει οικονομικές δυσκολίες και απασχολείται με ιδιωτικά μαθήματα.

Σύμφωνα με τον Βρανούση (1952) η απεριόριστη επιθυμία του για εθνική ανάταση καταγράφεται στην αλληλογραφία του με τον Αλέξανδρο Μαυροκορδάτο, τα φιλελληνικά κομιτάτα της Ευρώπης, τις διπλωματικές ενέργειες του για τη λύση των ελληνικών ζητημάτων μετά την υπογραφή της συνθήκης του Λονδίνου (1827) και τα υπομνήματα στον Κυβερνήτη Ιωάννη Καποδίστρια.

Τον Φθινόπωρο του 1828 μετακομίζει στη Λευκάδα, η οποία είναι τμήμα του Ενωμένου Κράτους των Ιόνιων Νήσων και υπό Βρετανική προστασία, όπου τον Ιανουάριο του 1829 εγκαινιάζει τη Δευτερεύουσα Εκπαίδευση και αναλαμβάνει τη διεύθυνση του νεοσύστατου «Λυκείου Λευκάδας», το οποίο ονομάζει στα έγγραφά του «Δευτερεύον Διδασκαλείο» και ο ίδιος τιτλοφορείται «Αρχιδιδάσκαλος». Οι εγγραφές των μαθητών τις πρώτες μέρες ανέρχονται σε 125, ενώ μετά από μια βδομάδα είναι 145. Η μεγάλη συρροή μαθητών ίσως οφείλεται στη φήμη και το κύρος του Ψαλίδα. Ο Ψαλίδας διδάσκει Ελληνικά, Φιλοσοφία, Γενική Ιστορία και Κατήχηση, και φροντίζει τη συγκρότηση βιβλιοθήκης για το σχολείο κινητοποιώντας τις Αρχές του τόπου. Υπογράφει ως *Δ (Διευθυντής), Δ (Δόκτωρ) Αθανάσιος Ψαλίδας*. Πεθαίνει στη Λευκάδα 20 Ιουλίου 1829, απρόσμενα, ενώ η πόλη τον θρηνεί και η Ιόνιος Γερουσία συνταξιοδοτεί τη χήρα του. (Ροντογιάννης, 1994, 221-229).

Καπλάνειος Πατριαρχική Σχολή

Το 1742 οι αδερφοί Σίμων και Λάμπρος Μαρούτσης έμποροι στη Βενετία επιχορηγούν την ίδρυση της Μαρουτσαίας Σχολής στην οποία δίδαξε ο Ευγένιος Βούλγαρης που εισήγαγε για πρώτη φορά τα μαθήματα της Φυσικής και Αστρονομίας. Το 1779 ο Ναπολέων Βοναπάρτης εισβάλει στη Βενετία και το κληροδότημα καταστρέφεται ολοκληρωτικά (Μιχαλόπουλος, 1930).

Αρκετά χρόνια αργότερα, το 1805, ο έμπορος στη Ρωσία Ζώης Καπλάνης ανασυστά τη Μαρουτσαία Σχολή με την ονομασία Καπλάνειος Πατριαρχική Σχολή καταφέρνοντας έτσι την αναγνώρισή της με Πατριαρχικό Σιγίλιο από το Πατριαρχείο Κωνσταντινούπολης. Το 1806 ο Καπλάνης πεθαίνει στη Μόσχα και στη διαθήκη του διαθέτει το ποσό των 100.000 ρουβλιών στη Σχολή ώστε να καλύπτονται τα έξοδά της. Στο κείμενο της διαθήκης περιγράφει την υλικοτεχνική και κτιριακή υποδομή και συγκεκριμένα αναφέρει τον εμπλουτισμό της βιβλιοθήκης με βιβλία και του εργαστηρίου Φυσικής με όργανα «μαθηματικά» τα οποία ο Καπλάνης προμηθεύτηκε από τη Βιέννη και το Παρίσι με τη συνδρομή του Αδαμάντιου Κοραή. Ακόμη παρουσιάζει το κτίριο της Σχολής ως ευρύχωρο *«διά την κατοίκηση των διδασκάλων, υποδιδασκάλων και υποτρόφων και την των μαθημάτων παράδοσιν»* (Μπέττης, 1977, 54).

Η Σχολή θα λειτουργήσει μέχρι το 1820, χρονιά όπου θα καταστραφεί από τον οθωμανικό στρατό.

Το Πρόγραμμα Σπουδών της Καπλανείου Πατριαρχικής Σχολής

Το Πρόγραμμα Σπουδών της Σχολής συντάσσεται από τον Διευθυντή της Αθανάσιο Ψαλίδα. Η αλληλογραφία του με τον ευεργέτη Ζώη Καπλάνη σχετικά με τη λειτουργία της Σχολής είναι αποκαλυπτική: «…*παραδίδω επτά κλάσεις, 4 φιλοσοφικά, 2 λατινικά και μιαν*

γαλλικήν…» (Διαμάντης, 1962). Ταξινομεί τους μαθητές του σε επτά κλάσεις σύμφωνα με το γνωστικό τους επίπεδο. Ένας «εκ των διασημότερων μαθητών της Καπλανικής Σχολής» ο Χριστόφορος Φιλητάς σε χειρόγραφο με ημερομηνία 05.06.1812 αναφέρει τα εξής μαθήματα:

«*Αον. Στοιχεία φιλοσοφίας κατά τους νεωτέρους μεταφυσικούς της Ευρώπης, Λώκιον, Κάντιον, κλπ.*

Βον. Στοιχεία μαθηματικά του διδασκάλου της Μαθηματικής εν Βιέννη Μετζβούργου, μεταφρασμένης εις το ελληνικόν ιδίωμα.

Γον. Φυσικήν Πειραματικήν του Χορβάτη, διδασκάλου εις το Γενικόν Σχολείον της Πέστης, εξηγών τα κεφάλαια διά πειραμάτων, όσα συγχωρεί η παρούσα κατάστασις.

Δον. Γεωγραφίαν Μαθηματικήν και Πολιτικήν ερανισμένην από τους καλυτέρους νεωτερικούς γεωγράφους.

Εον. Την λατινικήν γλώσσαν με όλη την ακρίβειαν.

Η Άλγεβρα και η Γεωμετρία είναι χειρόγραφα εις την παράδοσιν, τα οποία θέλουν τυπωθή εντός ολίγου και μ' αυτά θέλουν τυπωθή και τα φιλοσοφικά του συγγράμματα η Λογική, η Μεταφυσική, η Ηθική, η Φυσικοχημική, καθώς και η Σφαιρική Γεωγραφία, η Πολιτοφυσική, και μάλιστα της Ηπείρου με χάρτην νέον υπ' αυτού σχεδιασμένον ακριβέστατα…» (Κρίνος, 1879).

Ως Αρχιδιδάσκαλος της Πατριαρχικής Σχολής ο Ψαλίδας είναι υποχρεωμένος να υποβάλει στον Πατριάρχη το αναλυτικό πρόγραμμα με κάθε λεπτομέρεια. Έτσι, σε επιστολή του προς το Πατριαρχείο του 1815, παρουσιάζει τη διδακτέα ύλη. Στο μάθημα της Ελληνικής Φιλολογίας διδάσκονται ο Αίσωπος, ο Αιμιλιανός, ο Ηρωδιανός, ο Λουκιανός, ο Πλούταρχος, ο Ξενοφών, ο Ισοκράτης, ο Δημοσθένης, ο Θουκυδίδης, ο Ευριπίδης, ο Σοφοκλής, ο Όμηρος, ο Ησίοδος, ο Πίνδαρος. Στο μάθημα της Ιεράς Κατήχησης διδάσκονται η Ορθόδοξος Ομολογία. Στην ιστορία διδάσκονται γενική κριτική ιστορία των αρχαίων φυλών. Ακόμη δίνονται μαθήματα Ελληνικής Αρχαιολογίας, Πολιτικής, Φυσικής και Σφαιρικής Γεωμετρίας, Λατινικής και Ιταλικής γλώσσας. Ταυτόχρονα, παρατηρώντας την έντονη εμπορική κίνηση της πόλης και συμβάλλοντας στη διασύνδεση της Σχολής του με την παραγωγικότητα διδάσκει «άπαν το εμπορικό σύστημα». Στον τομέα της Φιλοσοφίας εμπεριέχονται τα μαθήματα της λογικής, της μεταφυσικής, της Ηθικής, της Πειραματικής Φυσικής του Βαρδαλάχου, της Αριθμητικής, της Άλγεβρας και της Γεωμετρίας του Θεοτόκη. Στην ίδια επιστολή αναφέρεται πως οι δάσκαλοι και υποδιδάσκαλοι ήταν τέσσερις και «ακροαταί εβδομήκοντα και τρεις» (Διαμάντης, 1962).

Ειδικά στην εφημερίδα *Εφημερίς της Βιέννης* (1791) ο Ψαλίδας ανήγγειλε την έκδοση της Αριθμητικής του Metzburg σε δική του μετάφραση με τίτλο: «Αριθμητική εις χρήσιν των Ελληνικών Σχολείων μεταφρασθείσα εκ της Λατινίδος εις την απλήν ημών διάλεκτον» που θα εκδοθεί τελικά στη Βιέννη το 1794 και θα χρησιμοποιηθεί από τον ίδιο κατά τη διδασκαλία του στην Καπλάνειο.

Ταυτόχρονα ο Ψαλίδας εμπλουτίζει τη Βιβλιοθήκη της Σχολής: *«…απερχόμενος εκ Βιέννης είχε φέρει μετ' αυτού όργανα ιδιόκτητα προς διδασκαλίαν της Φυσικής…ήσαν κατά τον ανά χείρας ημών ευρισκόμενον ιδιόχειρον κατάλογον, μηχαναί αεροστατικαί, ηλεκτρικαί, πνευματικαί και οπτικαί…τα Ιωάννινα είδον από της παρελθούσης εκατονταετηρίδος την Φυσικήν διδασκομένην διά πειραμάτων, διότι πρώτος ο Ψαλίδας εδίδαξεν αυτήν..»* (Κρίνος, 1879).

Η διδασκαλία στην Καπλάνειο Πατριαρχική Σχολή

Σχετικά με τη μέθοδο διδασκαλίας που χρησιμοποιούν την εποχή αυτή οι σχολές των Ιωαννίνων παρατηρούνται δύο είδη: η ψυχαγωγική μέθοδος ή ψυχαγωγία και η αλληλοδιδακτική μέθοδος. Η ψυχαγωγία είναι γνωστή από την εποχή του Βυζαντίου. Οι μαθητές γράφουν το κείμενο και πάνω από κάθε λέξη σημειώνουν 5-6 συνώνυμες λέξεις. Σταδιακά χρησιμοποιείται ένα συνώνυμο και πραγματοποιείται μετακίνηση από την

πολλαπλή στη μονολεκτική ψυχαγωγία. Με παρέμβαση του Μεθοδίου Ανθρακίτη η ψυχαγωγία περιορίζεται στις κατώτερες τάξεις (Αραβαντινός, 1856). Η αλληλοδιδακτική, η λεγόμενη «του Λαγκαστέρου και Βέλλου» (Ερμής ο Λόγιος, 1816) συνίσταται *«εις το να διδάσκονται τα παιδία αναμεταξύ των αμοιβαίως: τα πλέον προκομμένα τα ολιγότερον»* (Ερμής ο Λόγιος, 1819).

Στο περιοδικό *Ερμής ο Λόγιος* (1819) ο Κούμας παραινεί τους δασκάλους να ακολουθήσουν τη διδακτική του μέθοδο: διδασκαλία με επαναλήψεις, να μη δείχνουν πολυμάθεια αλλά να προσπαθούν ανάλογα με τις δυνάμεις τους, το μάθημα να διαρκεί για την πρώτη τάξη μισή ώρα και για τις επόμενες μία ώρα, την επόμενη μέρα να γίνεται εξέταση του μαθήματος της προηγούμενης με κλήρο, να δίνονται έπαινοι ή μέτριες επιπλήξεις, να δίνονται δημόσιες εξετάσεις και να βραβεύονται οι επιμελείς. Η έρευνα δείχνει πως στις Σχολές των Ιωαννίνων, οι μέθοδοι διδασκαλίας διαφέρουν διαμετρικά από τη μία Σχολή στην άλλη.

Στη Μαρουτσαία Σχολή ο Ευγένιος Βούλγαρης διδάσκει Ελληνικά «άνευ ψυχαγωγίας», ενώ χρόνια αργότερα στη Μπαλαναία ο Κοσμάς Μπαλάνος χρησιμοποιεί την ψυχαγωγία για την οποία διαβάζουμε την κριτική πως πρόκειται για *«θλιβερά μέθοδος των σχολαστικών της Ελλάδος χρόνων, της οποίας την χρήσιν εξόρισαν όλα σχεδόν της Ελλάδος τα σχολεία»* (Ερμής ο Λόγιος, 1817). Ειδικότερα, ο Μπαλάνος χρησιμοποιεί τις εξής παιδαγωγικές πρακτικές: όταν ο δάσκαλος μαθαίνει πως μαθητές του λαμβάνουν ιδιαίτερα μαθήματα για την εκμάθηση της Ιταλικής γλώσσας, τους εξορίζει από τη Σχολή του, τους σκίζει τα ρούχα έξω από τα κελιά τους και τους ονομάζει άθεους και νεωτεριστές ταυτόχρονα *«άλλα τον ρωτούν οι μαθηταί και άλλα αυτός αποκρίνεται»* (Ερμής ο Λόγιος, 1817). Στην Καπλάνειο ο Ψαλίδας *«εισήγαγε εις την Ήπειρον ευμέθοδον διδασκαλίαν των τε ελληνικών γραμμάτων, άλλων ξένων γλωσσών και τινών επιστημών»* (Γούδας, 1869). *«Προσεπάθει διά της διδασκαλίας να διεγείρη τον τρυφερόν του ανθρωπισμού πυρήνα και όχι να ερμηνεύει τα άγνωστα διά των αγνώστων και διά μεθόδου σχολαστικής όπως έκαναν οι προκάτοχοί του»* (Σούρλας, 1952). Ακόμη, καταγράφεται πως ο Ψαλίδας αποκαλούσε τους μαθητές του «φιλτάτους» και «ευγενεστάτους» (Μπέττης, 1977) κι αυτό είναι ενδεικτικό μιας άλλης κουλτούρας, μιας κουλτούρας σύμφωνης με τις αρχές του Διαφωτισμού, που χαρακτήριζε το Σχολείο του.

Η γλώσσα διδασκαλίας στην Καπλάνειο Πατριαρχική Σχολή

Η ανάπτυξη των ελληνικών σχολείων από δασκάλους και λόγιους που περατώνουν τις σπουδές τους στις ευρωπαϊκές χώρες και έρχονται σε επαφή με τις ιδέες του Γαλλικού Διαφωτισμού και την άνοδο της επιστημονικής κατεύθυνσης του εμπειρισμού, δημιουργεί νέα ζητούμενα στην αντιμετώπιση της διδασκόμενης ύλης. Ο 18ο αιώνας είναι εποχή έντονων πνευματικών ζυμώσεων, αντιθέσεων. Είναι η εποχή που εμφανίζεται στο προσκήνιο το 'περίφημο' γλωσσικό ζήτημα και αποτελεί το κυρίαρχο σημείο της ιδεολογικής πνευματικής σύγκρουσης για παραπάνω από δυο αιώνες. Έτσι δημιουργούνται, σε αυτό το πεδίο, τρεις τάσεις: α) οι χυδαϊστές, ή οπαδοί της δημώδους γλώσσας, ή οπαδοί της απλής γλώσσας του λαού, β) οι Κοραϊστές, ή οπαδοί της μέσης οδού, και γ) οι αρχαϊστές, ή οπαδοί της αρχαίας γλώσσας ή μακαρονιστές.

Στη συντηρητική Μπαλαναία Σχολή η παράδοση των αρχαϊστών συνεχίζεται. Ο Ψαλίδας ήταν πρωτοπόρος του δημοτικισμού στα Ιωάννινα. Ο Χρήστος Σούλης, μετά από μελέτη στα έργα του Ψαλίδα, αναφέρει πως στο πρώτο του βιβλίο 'Αληθής Ευδαιμονία' η γλώσσα του δεν είναι η λογιοτακίστικη της εποχής. Ίσως για τη στροφή του στο δημοτικισμό επέδρασαν οι γλωσσικές ιδέες του Ρήγα που συνδεόταν στενά με τον Ψαλίδα. Το βιβλίο του 'Καλοκινήματα, ήτοι εγχειρίδιον κατά φθόνου και κατά Λογικής του Ευγενίου', πραγματεύεται κριτική στο βιβλίο 'Λογική' του Βούλγαρη. Εκτός από την αντίθεσή του στα ζητήματα της φιλοσοφίας, υποστηρίζοντας τη φιλοσοφία του Καντ, ο Ψαλίδας τον

κατακρίνει και για την αρχαΐζουσα γλώσσα στη φιλοσοφία γιατί *«η αλήθεια είναι κοινή πάσιν και πάσαι τοις διαλέκτοις απλώς»* (Σούλης, 1944).

Η γλώσσα των πρώτων βιβλίων του Ψαλίδα ήταν μεικτή. Αργότερα κατά τη διδασκαλία του χρησιμοποιεί στο γραπτό αλλά και στον προφορικό λόγο μόνο την καθαρή δημοτική. Η Γεωγραφία του (1817) είναι γραμμένη στη δημοτική καθώς και οι επιστολές του. Σε επιστολή του προς το Σπυρίδωνα Τρικούπη γράφει: *«Του κάκου αν δε σπάσετε τα κεφάλια των λογιοτάτων κι αν δεν αποδεχτείτε την κοινή γλώσσα, ως γλώσσα εθνική»* (Μιχαλόπουλος, 1930). Το 1824 σε γράμμα προς το Μαυροκορδάτο, σταλμένο από την Κέρκυρα γράφει πως *«τα απλά ελληνικά φωτίζουν όλο το γένος μου»* (Σούλης, 1944). Σε επιστολή του στον Ιωάννην Ζαμπέλιον το 1812 παρουσιάζει μια άκρως προωθημένη άποψη για τη χρήση της γλώσσας αναφέροντας πως *«…αποβλέπει ο λόγος μου εις την αφαίρεσιν της ορθογραφίας, αναγκαίας εις την παλαιάν και περιττής εις την νέαν των Γραικών γλώσσαν, και πολλών ακόμη γραμμάτων, αχρήστων εις ημάς...Έλληνες ήσαν οι Έλληνες και προ της ευρέσεως του η και του ω. Έλληνες θέλουν είναι πάλιν, όχι αν τα φυλάξουν, χωρίς να χρειάζονται, αλλά αν τα απορρίψουν ως περιττά…»* (Κρίνος, 1879). Σε άλλη επιστολή του προς το Νεόφυτο Δούκα χαρακτηρίζει τους αρχαϊστές «*νεκρόμυαλους προκομμένους του γένους*» που αδιαφορούν για τις διαλέκτους του λαού και κατηγορεί τους λογιότατους πως γράφουν σε γλώσσα που δε μιλιέται πουθενά, ούτε μιλήθηκε ποτέ (Βρανούσης, 1973).

Οι ιδέες του Ψαλίδα επηρεάζουν όλους τους μαθητές του που πολλοί απ' αυτούς διδάσκουν αργότερα στη Ζωσιμαία Σχολή χρησιμοποιώντας στη διδασκαλία τους τη δημοτική γλώσσα. Σημαντικός δημοτικιστής υπήρξε ο μαθητής του, γιατρός και ποιητής Ιωάννης Βηλαράς ο οποίος έγραψε και δημοσίευσε την-για άλλους- χυδαία γραμματική της Ρωμέηκης Γλώσσας. (Γούδας, 1869).

Συμπεράσματα

Στα Ιωάννινα, οι περισσότεροι σχολάρχες έχουν ανώτερη μόρφωση. Το έργο τους βοηθούν υποδιδάσκαλοι που τις περισσότερες φορές είναι απόφοιτοι των συγκεκριμένων σχολών. Οι επιδόσεις των μαθητών, και ιδιαίτερα της Καπλανείου Σχολής, η διάκρισή τους σε πανελλήνιο επίπεδο είναι ενδεικτικά της αποτελεσματικότητας της εκπαιδευτικής καινοτομίας στη διδασκαλία, στη γλώσσα και στα προγράμματα. Είναι εμφανές πως η μορφή του Αθανασίου Ψαλίδα αποτελεί μια εκσυγχρονιστική συνιστώσα του κινήματος του Νεοελληνικού Διαφωτισμού στην τουρκοκρατούμενη Ελλάδα.

Η καινοτόμος διδασκαλία, η ενσωμάτωση των θετικών επιστημών στο Πρόγραμμα Σπουδών της Καπλανείου Πατριαρχικής Σχολής, η χρήση της δημοτικής γλώσσας στην εκπαιδευτική διαδικασία και, κυρίως, η ανάπτυξη ποιοτικών σχέσεων μεταξύ δασκάλου και μαθητή με σεβασμό στις ανάγκες των μαθητών, καταδεικνύουν μια άλλη αντίληψη στα εκπαιδευτικά δεδομένα. Η *εκπαιδευτικοποίηση* της κοινωνίας μέσω του θετικού κλίματος που παρήχθη στη σχολική αίθουσα είναι δείκτης των αναζητήσεων και της δημιουργικής πορείας των κοινωνικών και οικονομικών διεργασιών στα Ιωάννινα.

Η σχέση του Ψαλίδα με τους σύγχρονους του λογίους και πολιτικούς και η έκφραση από μέρους του θέσεων υπέρ της επανάστασης τον τοποθετούν στους αφυπνιστές δασκάλους του Γένους.

Για μια συνολικότερη αποτίμηση της επίδρασης του παιδαγωγικού και πνευματικού έργου του, θα ήταν εξαιρετικά χρήσιμο, η έρευνα να συνεχιστεί στην ιστορία της σχολικής αίθουσας στα σχολεία των Ιωαννίνων μετά την εποχή του Ψαλίδα, καθώς και στο έργο και την πορεία των μαθητών του.

Αναφορές

Cuban, L. (1984). *How teachers taught Constancy and Change in American Classrooms, 1890-1980.* New York: Longman

Depaepe, M. et al. (2000). Order in Progress, Everyday Education Practice in Primary Schools-Belgium 1880-1970. *Studia Pedagogica* 29, Leuven University Press, Leuven Belgium

Edson, C. H. (1988). Our Past and Present: Historical inquiry in Education, in Sherman R.R.& Webb R. B. *Qualitative Research in Education: Focus and Methods*. London: The Falmer Press, 47-49

Holland, H. (1817). *Travels in the Ionian Isles, Albania, Thessaly, Macedonia, etc., during the years 1812 and 1813*. London

Hughes, T.S. (1820). *Travels in Sicily, Greece and Albania*. London

Soldatos, C. (1947*). La bibliotheque publique de Corfou*. Athenes

Αραβαντινός, Π. (1856). *Χρονογραφία της Ηπείρου των τε ομόρων Ελληνικών και Ιλλυρικών χωρών διατρέχουσα κατά σειρά τα εν αυταίς συμβάντα από σωτηρίου έτους μέχρι το 1854.* Εν Αθήναις: Τυπογραφείο Βλαστού, Ερμού 212

Αραβαντινός, Σ. (2004). *Ιστορία του Αλή Πασά του Τεπελενλή*. Αθήνα: Δωδώνη, τόμος ΙΙ, φωτομηχανική ανατύπωση

Βρανούσης, Λ. (1952). *Αθανάσιος Ψαλίδας, ο Διδάσκαλος του Γένους*. Ιωάννινα: Εκδόσεις Ηπειρωτικής Εστίας

Βρανούσης, Λ. (1973). Κείμενα και χειρόγραφα του Βηλαρά και του Ψαλίδα. *Νέα Εστία*, Αθήνα

Γούδας, Α. (1869). *Βίοι Παράλληλοι την επί της Αναγεννήσεως της Ελλάδος διαπρεψάντων ανδρών.* Εν Αθήναις, Τόμος 2ος

Ερμής ο Λόγιος, (1816). Αθήνα: Εταιρεία Ελληνικού Λογοτεχνικού και Ιστορικού Αρχείου,(1990), φωτομηχανική ανατύπωση

Ερμής ο Λόγιος, (1817). Αθήνα: Εταιρεία Ελληνικού Λογοτεχνικού και Ιστορικού Αρχείου,(1990), φωτομηχανική ανατύπωση

Ερμής ο Λόγιος, (1819). Αθήνα: Εταιρεία Ελληνικού Λογοτεχνικού και Ιστορικού Αρχείου,(1990), φωτομηχανική ανατύπωση

Διαμάντης, Κ. (1962). *Ο Αθανάσιος Ψαλίδας και το Αρχείον του*. Αθήνα

Εφημερίς της Βιέννης, (1791)

Husserl, E. (1974) Η Φιλοσοφία ως Αυστηρή Επιστήμη, στο *Δευκαλίων*, Αθήνα: Έκδοση του Κέντρου Φιλοσοφικών Ερευνών, έτος 3ο (12), 409-467

Κονδύλης, Π. (1982). Ο Ψαλίδας, ο Παμπλέκης και η θεία Αποκάλυψη. *Ηπειρωτικά Χρονικά*, 24, 249-266

Κουρκουμέλης, Ν.Κ. (2002). *Η εκπαίδευση στην Κέρκυρα κατά τη διάρκεια της βρετανικής προστασίας (1816-1864).* Αθήνα: Σύλλογος προς τη διάδοσιν των ελληνικών γραμμάτων

Κουρμαντζή Παναγιωτάκου, Ε. (2007). *Νεοελληνική αναγέννηση στα Γιάννενα. Από τον πάροικο έμπορο στον Αθανάσιο Ψαλίδα και τον Ιωάννη Βηλαρά (17ος-αρχές 19ου αι.)*. Αθήνα: Gutenberg

Κρίνος, Σ. Δ. (1879). Αθανάσιος Ψαλίδας. *Εστία*, Αθήνησι, τόμος 7ος,

Μαξίμου, Σ. (1980), *Η αυγή του Ελληνικού Καπιταλισμού. Τουρκοκρατία (1685-1789)* Αθήνα: Στοχαστής

Μιχαλόπουλος, Φ. (1930). *Τα Ιωάννινα και η νεοελληνική αναγέννηση*. Αθήνα

Μπέττης, Σ. (1977). *Ζώης Καπλάνης και Καπλάνειος Σχολή*. Γιάννινα

Νούτσος, Π. (2005). Ο Ψαλίδας για τη Θεία Αποκάλυψη. Στο Νούτσος Π. *Νεοελληνικός διαφωτισμός, τα όρια της διακινδύνευσης.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα, 387-405

Παπαγεωργίου, Γ. (1982). Οι συντεχνίες στα Ιωάννινα το 19ο αιώνα και στην αρχή του 20ου. (Διδακτορική διατριβή). Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων

Παπασταύρος, Α. (2005). *Τα Ιωάννινα του 19ου αιώνα*. Αθήνα: Δωδώνη

Πέτσιος, Κ. (1988/9). Η έννοια της ευδαιμονίας στο έργο του Αθ. Ψαλίδα. *Ηπειρωτικά Χρονικά*, 29, 379-401

Πέτσιος, Κ. (2003). Τεκμήρια από το ύστερο φιλοσοφικό έργο του Αθανασίου Ψαλίδα. από Olympias.lib.uoi.gr, προσπελάστηκε στις 02.03.2021

Ροντογιάννης, Π. (1994). *Η εκπαίδευση στη Λευκάδα, 1613-1950*. Αθήνα

Σαλαμάγκας, Δ. (1959). Τα ισνάφια και τα επαγγέλματα στα Ιωάννινα κατά την Τουρκοκρατία. *Ηπειρωτική Εστία*

Σβορώνος, Ν.Γ. (1986). *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας.* Αθήνα: Εκδόσεις Θεμέλιο

Σούλης, Χ. (1944). Ο Ψαλίδας και το γλωσσικό ζήτημα. *Ηπειρωτικά Γράμματα*, Α, 84-86

Σούρλας, Ε.(1952). Ο Ψαλίδας ως Παιδαγωγός. *Ηπειρωτική Εστία*, 471-484

Χαριλάου, Ν. (1999). Νεόφυτος Δούκας ένας μεγάλος δάσκαλος και λόγιος του 18ου-19ου αιώνα. (Διδακτορική διατριβή).

Πολιτιστική ανομοιογένεια και εκπαίδευση: μοντέλα προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας και παραδείγματα εφαρμογής στο ελληνικό σχολείο

Καμπουρόπουλος Ιωάννης
Εκπαιδευτικός ΓΕΛ. Καλαμπάκας
Kampour65@yahoo.gr

Περίληψη

Στην εργασία που ακολουθεί θα προσπαθήσουμε να παρουσιάσουμε τα κυριότερα μοντέλα που εφαρμόστηκαν στην Ελλάδα και συγκεκριμένα στην εκπαίδευση και αφορούν την προσπάθεια ένταξης μειονοτικών ομάδων, προσφύγων και μεταναστών στην ελληνική κοινωνία από την μεριά της κοινωνικής ψυχολογίας. Θα επισημάνουμε τις σχέσεις που αναπτύχθηκαν μεταξύ των ομάδων και πώς επηρέασαν την συμπεριφορά και προσαρμογή τους στο ελληνικό σχολείο. Θα δούμε τέλος και κάποια παραδείγματα προσπάθειας εφαρμογής αυτών των μοντέλων και κατά πόσο υπήρξαν αποτελεσματικά.

Λέξεις κλειδιά: πολυπολιτισμικά σχολεία, μοντέλα αφομοίωσης, ένταξη, αφομοίωση, συμπεριληπτικό .

Εισαγωγή

Η πολιτισμική ανομοιογένεια –συναρτώμενη με την εθνική, συνιστά δομικό στοιχείο των σύγχρονων προηγμένων μετανεωτερικών κοινωνιών και αποτελεί παράγωγο, κυρίως, της έξαρσης του μεταναστευτικού φαινομένου στις αρχές του 21^{ου} αιώνα υπό την καταλυτική δυναμική της παγκοσμιοποίησης (Μπάουμαν, 2009: 57). Έχει, δε, το αντίκρισμά του στην εκπαίδευση, που, ως κοινωνικός θεσμός και κρατικός μηχανισμός κοινωνικοποίησης στενά συνδεδεμένος με το κρατικό σύστημα (Blackledge – Hunt, 2000), τάσσεται στην υπηρεσία της κοινωνίας της οποίας αποτελεί συστατικό στοιχείο και επωμίζεται φύσει και θέσει την ευθύνη να συμβάλει στην ικανοποίηση των αναγκών και των απαιτήσεων που αντιμετωπίζει κάθε φορά. τη διαμορφωμένη στους κόλπους της εθνοπολιτισμικής ετερογένεια εξασφαλίζοντας τη συνοχή του συλλογικού της σώματος και αξιοποιώντας όλα τα μέλη του προς όφελός της –αλλά πάντα στη βάση των ανθρώπινων δικαιωμάτων και των αρχών της δικαιοσύνης και της ισότητας.

Πολυπολιτισμικά σχολεία στην Ελλάδα: Προβλήματα, προκλήσεις και ευκαιρίες

Πρόσφατα στοιχεία από έρευνες σε επίπεδο Ο.Ο.Σ.Α., δείχνουν ότι στις αρχές της δεύτερης δεκαετίας του 21^{ου} αιώνα ο αριθμός των μη γηγενών μαθητών σε μια ευρωπαϊκή κοινωνία κυμαίνεται σε ποσοστό μεταξύ του 10% και του 20% (OECD 2012: 19). Η μονοπολιτισμικότητα των σχολείων αποτελεί παρελθόν και στην Ελλάδα. Στις ίδιες τάξεις συγχρωτίζονται πλέον ομάδες διαφορετικής εθνικής σύνθεσης, γλώσσας, θρησκείας και κουλτούρας -με κυρίαρχη αυτή των γηγενών μαθητών- που θα πρέπει να συνυπάρξουν σε συνθήκες συνεκπαίδευσης και να συνεργαστούν αρμονικά - αναπτύσσοντας σχέσεις αμοιβαίας κατανόησης, συνέργειας και αλληλεγγύης- για την αποτελεσματική επιτέλεση του παιδαγωγικού έργου σε περιβάλλον πολιτισμικού πλουραλισμού. Σ’ αυτό το πλαίσιο εμφανίζονται δυσκολίες και αναδύονται προβλήματα όσον αφορά στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου, τα οποία χρεώνονται συνήθως στους αλλοδαπούς μαθητές ως φορείς γλωσσικών και μαθησιακών ελλειμμάτων (Δαμανάκης, 1997: 77-9), που τους καθιστούν «ξένα σώματα» στις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Κεσίδου, 2014) και τροχοπέδη στην αποτελεσματική διεκπεραίωσή τους.

Ωστόσο, η έμφαση στο όντως υπαρκτό αυτό πρόβλημα για μια τάξη-σύστημα, συναπαρτιζόμενη από ομάδες διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης που (οφείλουν να) λειτουργούν σε σχέση θετικής διομαδικής αλληλεξάρτησης (Sherif, 1966), συσκοτίζει τις σχέσεις εξουσίας οι οποίες συνέχουν την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα με τις μη κυρίαρχες και συγκαλύπτει τη διαφορά ισχύος που τις διακρίνει στο πλαίσιο της υφιστάμενης κοινωνικής τάξης πραγμάτων. Παραβλέπει, εξάλλου, το γεγονός ότι οι θεσμοθετημένες πολιτικές θετικής δράσης, με την έννοια των μέτρων που προωθούνται στο όνομα της δικαιοσύνης και της ηθικής για την ενθάρρυνση της αντιπροσώπευσης διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων στην εκπαίδευση, στην οποία κατά το παρελθόν είχαν περιορισμένη παρέμβαση, δε θίγουν τις παγιωμένες δομές του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, οι οποίες υπακούουν σε μια μονοπολιτισμική και εθνοκεντρική θεώρηση της εκπαίδευσης (Ασκούνη, 2002; Κεσίδου, 2008).

Υπό αυτή την άποψη, παρά το γεγονός ότι οι νόμιμες αρχές εξουσίας προωθούν σε επίπεδο επίσημης ρητορικής τη διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδοκιμάζοντας και υποστηρίζοντας τη διομαδική επαφή εντός σχολικού πλαισίου, ως μέσου μείωσης των προκαταλήψεων και άμβλυνσης των στερεοτυπικών αντιλήψεων, στο ελληνικό σχολείο δε φαίνεται να συντρέχουν οι προϋποθέσεις που, σύμφωνα με τον Allport (1954), διαμορφώνουν τις βέλτιστες συνθήκες για την εξασφάλισή της. Δεν αναγνωρίζεται στους αλλοδαπούς μαθητές ισότιμη κοινωνική θέση με τους γηγενείς ούτε και τους παρέχονται ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στα μαθησιακά αγαθά. Επιπλέον, οι εναλλακτικές διδακτικές μέθοδοι και οι καινοτόμες δράσεις που προτείνονται για την επίτευξη της συνεργατικής αλληλεξάρτησης των μαθητών οι οποίοι ανήκουν σε διαφορετικές πολιτισμικές ομάδες και την ανάπτυξη μιας δυναμικής της εξοικείωσης μέσω της δόμησης στενών σχέσεων μεταξύ τους, δε βρίσκουν συχνά έκφραση στην πράξη στο πλαίσιο ενός στεγανού, στη βάση του, αναλυτικού προγράμματος και ενός ανελαστικού ωρολογίου. Δεν ευνοείται, κατά συνέπεια, η ανάπτυξη πνεύματος αναγνώρισης, κατανόησης, αποδοχής και σεβασμού της πολιτισμικής ετερότητας και η ενεργή συμμετοχή όλων στις εκπαιδευτικές διαδικασίες μέσα σ’ ένα κλίμα συναντίληψης και θετικής αλληλεπίδρασης βασισμένου στις αρχές των ανθρώπινων δικαιωμάτων και της κοινωνικής δικαιοσύνης ως αυταξιών (Παντίδης & Πασιάς, 2003).

Οι συγκεκριμένες συνθήκες έχουν δυσμενείς επιπτώσεις σ’ όλους τους μαθητές (Κεσίδου, 2014). Ένα μονοπολιτισμικό και εθνοκεντρικό σχολείο, «εξαιρώντας», κατ’ ουσίαν, τους αλλοδαπούς μαθητές από τις διδακτικές-μαθησιακές διαδικασίες, τους δημιουργεί συναισθήματα ανεπάρκειας, απαξίωσης και ανασφάλειας και βάζει φραγμούς στην ακαδημαϊκή τους πρόοδο και ανάπτυξη προδιαγράφοντας τη μελλοντική κοινωνική περιθωριοποίηση και τον στιγματισμό τους (Mamas, 2011). Ταυτόχρονα, στερεί τους γηγενείς μαθητές από τα οφέλη που θα τους παρείχε ο πολιτισμός εμπλουτισμός μέσω της ενεργής αλληλεπίδρασης τους με όλους τους μαθητές εντός του σχολικού πλαισίου μιας μικτής πολιτισμικά τάξης. Το σημαντικότερο, εμποδίζει τους μαθητές -τόσο της κυρίαρχης όσο και των μη κυρίαρχων πολιτισμικά ομάδων- να αντιληφθούν τον εαυτό τους ως ισότιμων μελών της ευρύτερης σχολικής ομάδας και να διαμορφώσουν κοινή διομαδική ταυτότητα, με αποτέλεσμα να διαιωνίζονται οι διομαδικές προκαταλήψεις, οι μεροληπτικές αντιλήψεις και τα στερεότυπα (Gaertner et al. 1993). Κατ’ επέκταση, σε μακροκοινωνιολογικό επίπεδο, το σχολείο αδυνατεί να εμφυσήσει σ’ όλους τους μαθητές, γηγενείς και αλλοδαπούς, το αίσθημα του «συνανήκειν» στην πολυπολιτισμική κοινωνία και να καλλιεργήσει την αφοσίωσή τους σ’ αυτή, ως ευρείας ισχυρής ενδοομάδας, με συνέπεια την άμβλυνση της συνοχής του συλλογικού σώματος (Modood & Werbner, 1997), που αποτελεί ικανή και αναγκαία συνθήκη για τη βιωσιμότητά της στη σύγχρονη παγκοσμιοποιημένη πραγματικότητα.

Κάτω από αυτές τις συνθήκες, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν καταφέρνει να μετατρέψει την πολυπολιτισμικότητα του μαθητικού δυναμικού -ως κατάστασης απλής

συνύπαρξης ατόμων και ομάδων διαφορετικών κοινωνικών θέσεων και ταυτοτήτων- σε διαπολιτισμικότητα, με την έννοια της αμφίδρομης διάδρασης, της ενεργής αλληλεπίδρασης και της αμοιβαίας συνεργασίας τους στο πλαίσιο της άσκησης κοινού παιδαγωγικού έργου (Eldering & Rothenberg, 1996).

Μοντέλα προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας στο ελληνικό σχολείο

Σ' αυτό το πλαίσιο, το σύγχρονο ελληνικό σχολείο επιχειρεί να προσεγγίσει την πολιτισμική ανομοιογένεια στη βάση των αρχών μιας διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που σε επίπεδο θεωρητικό προτείνει για τη διαχείριση της πολιτισμικής διαφορετικότητας τρία βασικά μοντέλα με ρευστά όρια και αλληλοεπικαλυπτόμενες, συχνά, περιοχές: το αφομοιωτικό, το ενταξιακό και το συμπεριληπτικό (Χατζησωτηρίου – Ξενοφώντος, 2014: 24).

Αφομοιωτικό μοντέλο

Το αφομοιωτικό μοντέλο, εκφράζει την πολιτική ενός εθνικού κράτους που, στο πλαίσιο του θεωρούμενου πολυπολιτισμικού χαρακτήρα του, επιδιώκει να διατηρήσει την εθνοκρατική του ταυτότητα και την πολιτισμική του ιδιαιτερότητα ως αυτόνομης και κυρίαρχης εθνοπολιτισμικής οντότητας στο παγκοσμιοποιημένο περιβάλλον (Κόλλιας κ.ά., 2003) κατασκευάζοντας και προβάλλοντας μια «τεχνητή» πολιτισμική ομοιογένεια (Hajisoteriou, 2010). Υπό αυτή την άποψη χρησιμοποιεί τον εκπαιδευτικό θεσμό ως μηχανισμό κοινωνικοποίησης των πολιτισμικά «ελλειμματικών» αλλοδαπών μαθητών στη βάση της κυρίαρχης κουλτούρας των γηγενών, μέσω μιας διαδικασίας ομογενοποίησης του μαθητικού δυναμικού βασισμένης στη μετάδοση εθνοτικής γνώσης και εθνοτικών πρακτικών. Απώτερος σκοπός του, να τους εντάξει μέσω του κοινού εκπαιδευτικού συστήματος χωρίς εντάσεις και συγκρούσεις στο κοινωνικό σώμα της χώρας υποδοχής τους καλλιεργώντας τους συναισθήματα πρόσδεσης στο έθνος και αφοσίωσης στα ιδανικά και τους στόχους του (Χρυσοχόου, 2012, 240).

Στην εκδοχή του αφομοιωτικού μοντέλου, οι μαθητές διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης βρίσκονται σε μειονεκτική θέση σε σχέση με τους γηγενείς, ως ανήκοντες σε υποτιμημένες πολιτισμικά ομάδες (Χρυσοχόου, 2012, 94). Υπό αυτή την άποψη, παρά το γεγονός ότι οι μειονοτικές τους ταυτότητας είναι πιθανό να αποτελούν πηγή υπερηφάνειας γι' αυτούς (Hutnik, 1991), η συνεχής υπενθύμιση -άμεση ή έμμεση- της «μειονεξίας» τους στο πλαίσιο των εκπαιδευτικών διαδικασιών, ενδέχεται να τους καταστήσει υπερευαίσθητους στις συμπεριφορές των άλλων απέναντί τους, τις οποίες συχνά ερμηνεύουν αμφίσημα, να δημιουργήσει προβλήματα στις σχέσεις και τις καθημερινές αλληλεπιδράσεις τους λόγω του φόβου του στερεοτύπου και της βιούμενης απειλής της απόρριψης και να επηρεάσει σοβαρά την αυτοαξιολόγηση και αυτογνωσία τους τόσο σε ατομικό όσο και συλλογικό επίπεδο (Tajfel & Turner, 1984).

Αποτέλεσμα των ψυχολογικών συνεπειών του να ανήκουν στις υποτιμημένες ομάδες, είναι να εκδηλώνουν, σύμφωνα με τις γενικές παρατηρήσεις των Swim, Cohen & Hyers (1998) όσον αφορά στις συνέπειες της βίωσης σε καθημερινή βάση των προκαταλήψεων και των διακρίσεων, αντιδράσεις που ποικίλουν από την παθητικότητα και την ψυχολογική απόσυρση έως την πλήρη ρήξη με τη σχολική κοινότητα. Ο φόβος ότι θα επιβεβαιώσουν με τη συμπεριφορά τους τις στερεοτυπικές αντιλήψεις, των οποίων έχουν επίγνωση, όσον αφορά στις νοητικές τους ικανότητες, τις δεξιότητες και τα χαρακτηριστικά τους, τους ωθεί συχνά να επιλέγουν ως στρατηγική αυτοπροστασίας τους από τη χρόνια απειλή την αποφυγή σχολικών διαδικασιών και δραστηριοτήτων που θα έκανε ενδεχομένως εμφανή την υποτιμημένη κοινωνική τους ταυτότητα επαληθεύοντας τα αρνητικά στερεότυπα (Crocker, Major & Steele, 1998). Σ' αυτή την περίπτωση, κινδυνεύουν να αποκοπούν από τη ευρύτερη σχολική ενδοομάδα λόγω της μειωμένης απόδοσης και των χαμηλών ακαδημαϊκών τους επιδόσεων, να περιθωριοποιηθούν και να εμποδιστούν να

συνεισφέρουν σ' αυτή κατά οποιονδήποτε σημαντικό τρόπο (Χρυσοχόου, 2012, 97) προδιαγράφοντας και τη μελλοντική περιθωριοποίησή τους από το κοινωνικό σώμα.

Ενταξιακό μοντέλο

Σε αντίθεση με το αφομοιωτικό μοντέλο, που έχει στόχο τη συγχώνευση-απορρόφηση των ξένων πολιτισμών σ' αυτόν της χώρας υποδοχής, το ενταξιακό μοντέλο αναγνωρίζει στις μεονοτικές ομάδες τους φορείς ενός διαφορετικού πολιτισμού ο οποίος δέχεται σαφώς επιδράσεις από τη χώρα υποδοχής αλλά ταυτόχρονα ασκεί επίδραση σ' αυτή και συμμετέχει στην αναδιαμόρφωσή της. Σ' αυτό το πλαίσιο, αναγνωρίζει το δικαίωμα στη διαφορά και αποδέχεται την πολιτισμική ετερότητα υπό την προϋπόθεση, όμως, ότι δε θέτει σε κίνδυνο τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας (Γεωργογιάννης, 1997). Συνεκδοχικά, παρέχει την ευκαιρία στα μέλη των υποτιμημένων κοινωνικών ομάδων να ενσωματωθούν σ' αυτή της υψηλής κοινωνικής θέσης και να απολαμβάνουν τα δικαιώματα της κυρίαρχης πολιτισμικά ομάδας (αναλαμβάνοντας και τις αντίστοιχες υποχρεώσεις) ανεξάρτητα από τις πολιτισμικές τους καταβολές και χωρίς να χρειάζεται να εγκαταλείψουν την κουλτούρα τους, στη βάση της πεποίθησης ότι τα όρια μεταξύ των ομάδων στην περίπτωση των πολιτισμικά ανομοιογενών κοινωνιών είναι διαπερατά (δοξασία κοινωνικής κινητικότητας), αν και η «ανοιχτότητά» τους είναι περιορισμένη (Χρυσοχόου, 2012, 98).

Το ενταξιακό μοντέλο αφορά σε ατομικές περιπτώσεις μαθητών των υποτιμημένων ομάδων, που προσαρμόζοντας τη συμπεριφορά τους στις υπάρχουσες δομές και τις απαιτήσεις ενός σχολείου διαμορφωμένου σύμφωνα με τις ανάγκες της κυρίαρχης ομάδας και με επίσημη γλώσσα την εθνική, βελτιώνουν την κοινωνική τους θέση, ενώ διατηρεί αμετάβλητες τις συνθήκες για τις ομάδες ως συνόλων. Εξυπηρετεί, δε, στην ουσία του, τα μέλη της προνομιούχας ομάδας, καθώς, επιτρέποντας ένα περιορισμένο «πέρασμα» σε μέλη των μειονοτικών ομάδων, αποφεύγει αλλαγές στη δομή του συστήματος ιεράρχησης των κοινωνικών ομάδων που θα εξάλειφαν τις ασσυμετρίες μεταξύ τους, ενώ παράλληλα, εξατομικεύοντας τα μέλη της «υστερούσας» ομάδας, απομακρύνει το ενδεχόμενο μιας φανερής διομαδικής σύγκρουσης (Χρυσοχόου, 2012, 99).

Κατά συνέπεια, παρά το γεγονός ότι φαίνεται να διαφοροποιείται από το αφομοιωτικό μοντέλο, στην πραγματικότητα, τα όρια διάκρισής του από αυτό δεν είναι συνήθως και τόσο ορατά (Νικολάου, 2000; Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014).

Συμπεριληπτικό μοντέλο

Το συμπεριληπτικό μοντέλο προσέγγισης της πολιτισμικής ανομοιογένειας, έχει κεντρικό άξονά του την αρχή ότι όλοι οι μαθητές, ανεξαρτήτως εθνοτικής προέλευσης και πολιτισμικών καταβολών, δικαιούνται σεβασμού κι εκτίμησης ως ισότιμα μέλη της σχολικής κοινότητας τα οποία (πρέπει να) συμμετέχουν ενεργά στις εκπαιδευτικές διαδικασίες και τις πρακτικές που (οφείλουν να) χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί για να διδάξουν «όλα τα παιδιά» με τελικό στόχο την ομαλή ένταξή τους στην κοινωνία στην οποία θα ζήσουν και θα δραστηριοποιηθούν (Ferguson, 2008).

Η συμπεριληπτική προσέγγιση, σέβεται τα «κληροδοτημένα» πολιτισμικά χαρακτηριστικά και τις παραδόσεις όλων των μαθητών, σύμφωνα με την αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών, και προωθεί τη διατήρησή τους στο πλαίσιο μιας διαπολιτισμικής επικοινωνίας και διάδρασής τους (Δαμανάκης, 1997). Αντιλαμβάνεται το ιδιαίτερο πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών που δεν ανήκουν στην κυρίαρχη πολιτισμικά ομάδα ως διαφορετικό και όχι ως ελλειμματικό ή «αποκλίνον» και τους αντιμετωπίζει ως πολύπτυχες και πολυδύναμες οντότητες στις οποίες το σχολείο οφείλει να δώσει τη δυνατότητα να αναπτύξουν όλες τις ικανότητες και τις δεξιότητές τους στη βάση των δικών τους κοινωνικο-πολιτισμικών προσλαμβανουσών και του δικού τους μορφωτικού κεφαλαίου. Βασικός στόχος της συμπεριληπτικής προσέγγισης, να βοηθηθούν, μέσα από την παροχή ίσων ευκαιριών μάθησης (Banks, 2004), όλοι οι μαθητές -και ιδιαίτερα όσοι έχουν συγκριτικά μεγαλύτερες πιθανότητες περιθωριοποίησης, στιγματισμού και μη ακαδημαϊκής

ανάπτυξης- να αποκτήσουν γνώσεις, να καλλιεργήσουν δεξιότητες και να αναπτύξουν στάσεις οι οποίες θα τους επιτρέψουν μελλοντικά να λειτουργούν με αυτάρκεια κι αποτελεσματικότητα στα πλαίσια μιας ανοιχτής πολυπολιτισμικής κοινωνίας.

Παραδείγματα εφαρμογής

Σε εμπειρικό επίπεδο, το σχολείο προσπαθεί να διαχειριστεί την πολιτισμική ανομοιογένεια αναγορεύοντας τους μαθητές σε κέντρο των εκπαιδευτικών διαδικασιών και εισάγοντας καινοτόμες δράσεις και εναλλακτικές διδακτικές μεθόδους που προωθούν τη διαθεματικότητα και την ομαδοσυνεργατική διδασκαλία για να φέρει τους μαθητές κοντά, να γνωρισθούν και να αμβλύνουν προκαταλήψεις και στερεότυπα που δημιουργούν τις διακρίσεις.

Η επιτακτική ανάγκη εκσυγχρονισμού του ελληνικού σχολείου στο πλαίσιο του πολυπολιτισμικού διεθνούς περιβάλλοντος, το έχει υποχρεώσει να αναπροσαρμόσει μερικώς τις παιδαγωγικές αρχές, τις μαθησιακές διαδικασίες και τις διδακτικές προσεγγίσεις στην πράξη προς την κατεύθυνση της διαπολιτισμικής-συμπεριληπτικής προοπτικής. Στην ανάγκη αυτή υπακούει ο μαθητοκεντρικός προσανατολισμός του -βασική προϋπόθεση της συμπερίληψης και ουσιαστική παράμετρος της διαπολιτισμικότητας (Booth & Ainscow, 2002)- και οι εναλλακτικές διδακτικές πρακτικές και καινοτόμες δράσεις οι οποίες βασίζονται στη διαθεματική προσέγγιση της γνώσης και προωθούν τη βιωματική διερευνητική μάθηση στο πλαίσιο ομαδοσυνεργατικών δραστηριοτήτων, που ενεργοποιούν όλους τους μαθητές (Δημητριάδου και Ευθυμίου, 2008: 67-79), δημιουργούν ευνοϊκές συνθήκες για την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων συνέργειας και συνεργασίας σε συνθήκες διαμαθητικής επικοινωνίας και αναπτύσσουν την αυτοπεποίθηση, την αυτοσυναίσθηση και την αυτογνωσία όλων των μαθητών (Bell, 2010).

Ωστόσο, το σύγχρονο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα εξακολουθεί στη βάση του να παραμένει εγκλωβισμένο στις αγκυλώσεις ενός μονοπολιτισμικού εθνοκεντρικού προτύπου παροχής εκπαίδευσης, με κυρίαρχο μοντέλο το αφομοιωτικό (Κεσίδου, 2014), Υπό αυτή την έννοια, η αποτελεσματική διαχείριση της πολιτισμικής ανομοιογένειας των τάξεων με την κρατούσα εκπαιδευτική πολιτική και τα εκπαιδευτικά μέσα που προκρίνονται για την αντιμετώπισή της δε θεωρείται δεδομένη. Εκείνο που απαιτείται, κατά συνέπεια, είναι η ριζική αναδιάρθρωση του παραδοσιακού μονοπολιτισμικού και διαχωριστικού εκπαιδευτικού συστήματος, το οποίο «καλά κρατεί» παρά την επίσημη πολιτική ρητορεία που δείχνει προσανατολισμένη στη διαπολιτισμική εκπαίδευση (Κεσίδου, 2014). Κι αυτό φαίνεται ότι δεν είναι στενά εκπαιδευτικό πρόβλημα ούτε καν απλά κοινωνικό. Είναι, πρωτίστως, πολιτικό και ως τέτοιο πρέπει να αντιμετωπισθεί.

Βιβλιογραφία - αναφορές

Allport, G. W. (1954) *The nature of prejudice*. Reading, MA: Addison-Wesley

Bell, S. (2010). "Project-Based Learning for the 21st Century: Skills for the Future", *Clearing House*, 83, σσ. 39-43.

Crocker, J., Major, B., & Steele, C. (1998). Social stigma. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds). *The handbook of social psychology.* New York: McGraw-Hill, 504-553.

Durkheim, E. (1956). *Education and Sociology*. Glencoe: Free Press.

Eldering, L. & Rothenberg, J.J. (1996) Multicultural Education: Approches and Practice in Watson, K., Modgil, C. and Modgil, S., *Education Dilemmas: Debate and Diversity* London: Cassell.

Ferguson, D.L. (2008) International trends in Inclusive Education: The continuing challenge to teach one and everyone, *European Journal o Special Needs Education*, 23(2), 109-120.

Gaertner, S. L., Dovidio, J. F., Anastasio, P. A., Bachman, B. A., & Rust, M. C. (1993). The common ingroup identity model: Recategorization and the reduction of intergroup bias. In

W. Stroebe & M. Hewstone (Eds.), *European review of social psychology* (Vol. 2, 247-278). Chichester, UK: Wiley.

Hajisoteriou, C. (2010) Europeanising intercultural education: politics and policy making in Cyprus. *European Educational Research Journal*, 9(4), 471-483.

Hutnik, N. (1991). *Ethnic minority identity: A social psychological perspective*. New York: Clarendon Press/Oxford University Press.

Mamas, C. (2011) Pedagogy, social status and inclusion in Cypriot schools. *International Journal of Inclusive Education*, 1-17, DOI:10.1080/13603116.2011.557446

Modood, T. & Werbner, P. (1997) "Introduction: The Politics of Multiculturalism in the New Europe". In T. Modood & P.Werbner (eds) *The Politics of Multiculturalism in the New Europe.* Zed Book.

OECD (2012). *Untapped Skills: Realising the Potential of Immigrant Students*. Paris: OECD Publishing.

Sherif, H. (1966). *In common predicament. Social Psychology of intergroup conflict and cooperation*. Boston:

Swim, J. K., Cohen, L. L., & Hyers, L. L. (1998). Experiencing everyday prejudice and discrimination. In J. K. Swim & C. Stangor (Eds.). *Prejudice: The target's perspective.* San Diego, CA, US: Academic Press, 37-60. http://dx.doi.org/10.1016/B978-012679130-3/50037-5

Tajfel, H. and Turner, J.C. (1986. The Social Identity Theory of Intergroup Behavior. In S. Worchel and W.G. Austin (Eds). *Psychology of Intergroup Relation*. Chicago: Hall Publishers, 7-24.

Zoniou-Sideri Ath. and Vlachou An. (2008). Greek teachers' belief systems about disability and inclusive education, *International Journal of Inclusive Education*, Vol. 10, No. 4–5, 379–394

Banks, J. A. (2004). Multicultural education: Historical development, dimensions, and practice. In Banks, J. A, & Banks, C. A. M. (Eds.) *Handbook of Research on Multicultural Education*. (Second Edition). San Francisco, CA: Jossey Bass Publishers.

Blackledge, D. & Hunt, B. (2000). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης* (μτφρ. Μ. Δεληγιάννη). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γεωργογιάννης, Π. (1997). *Θέματα Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.* Αθήνα: Gutenberg.

Δαμανάκης, Μ. (1997) *Η Εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα*. Αθήνα: Gutenberg.

Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ. (2008). «Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις». Στο *Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (Γυμνάσιο) (επ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική εκπαίδευση και αγωγή.* Θεσσαλονίκη: Λιθογραφία, 67-85).

Κεσίδου, Α. (2014). Ένα σχολείο «εργάζεται διαπολιτισμικά»: Προϋποθέσεις και παιδαγωγικοί χειρισμοί. Στο Κατσαρού, Ε & Λιακοπούλου, Μ. *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*. Επιμορφωτικό υλικό. Θεσσαλονίκη: ΥΠΑΙΘ.

Κεσίδου Α. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής. Στο Παπαναούμ Ζ. (επιστημ. Υπεύθυνη). *Διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό.* Πρακτικά Ημερίδας Α.Π.Θ. Θεσσαλονίκη: ΥΠΕΠΘ.

Κεσίδου Αναστασία (2008α) «Πολιτισμικός πλουραλισμός και σχολείο» στο ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο), Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή.* Θεσσαλονίκη.

Κόλλιας, Χρ. – Ναξάκης, Χ. & Χλέτσος, Μ. (2003). *Μύθοι και πραγματικότητα στην εποχή της παγκοσμιοποίησης*. Αθήνα: Πατάκης.

Ματσαγγούρας, Η. (2005) *Θεωρια και Πραξη της Διδασκαλιας*, τ. Α΄, *Θεωρία της Διδασκαλίας. Η Προσωπική Θεωρία ως Πλαίσιο Στοχαστο-κριτικής Ανάλυσης*, Αθήνα: Gutenberg.

Μπάουμαν, Ζ. (2009). *Ρευστοί καιροί. Η ζωή στην εποχή της αβεβαιότητας*. (προλογικό σημείωμα – μτφρ. Δ. Γεώρμας). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο. Από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παντίδης, Σ. & Πασιάς, Γ. (2003) *Ευρωπαϊκή Διάσταση στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg

Taylor, Ch. (1999). *Πολυπολιτισμικότητα. Εξετάζοντας την πολιτική της αναγνώρισης,* (μτφρ. Φ. Παιονίδης). Αθήνα: Πόλις.

Χατζησωτηρίου, Χρ. – Ξενοφώντος, Κ. (επιστ. επιμέλεια) (2014). *Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις*. Καβάλα: Σαΐτα.

Χρηστίδου – Λιοναράκη, Σ. (2002). Η εκπαίδευση παιδιών με εθνοπολιτισμικές ιδιαιτερότητες στην Ελλάδα. Στο Α. Φραγκουδάκη - Θ. Δραγώνα (επιμ.), *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες.* Β' τόμος, Πάτρα: ΕΑΠ., 47-61.

Χρυσοχόου, Ξ. (2012). *Πολυπολιτισμικού πραγματικότητα. Οι κοινωνιοψυχολογικοί προσδιορισμοί της πολιτισμικής πολλαπλότητας*. Αθήνα: Πεδίο.

Οι Βασιλικοί Ανδριάντες της Μέσης Βυζαντινής Περιόδου σε σχέση με την Παιδεία των Πριγκίπων

Καρατόλιος Κωνσταντίνος
Υπ. Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Κρήτης,
karatoliosk@hotmail.com

Περίληψη

Οι βασιλικοί ανδριάντες της Μέσης Βυζαντινής περιόδου αποτελούν σημαντικές μαρτυρίες ως προς τις αντιλήψεις των συγγραφέων τους σε σχέση με την αυτοκρατορική ιδεολογία της περιόδου. Τα ρητορικά αυτά κείμενα δεν έχουν λάβει μέχρι σήμερα την προσοχή που θα περιμέναμε. Ακόμα λιγότερη προσοχή έχουν συγκεντρώσει οι αντιλήψεις που εκφράζονται εκεί σε σχέση με την αγωγή και την εκπαίδευση των πριγκίπων. Ωστόσο το ζήτημα αυτό είναι κομβικής σημασίας, όχι μόνο γιατί μπορεί να εμπλουτίσει τις γνώσεις μας σε ένα πεδίο για το οποίο δε διαθέτουμε πολλές πληροφορίες, αλλά και εξαιτίας της ιδιαίτερης φύσης των έργων αυτών. Πραγματικά, στο βαθμό που τα κείμενα αυτά αποτελούν συχνά παραινέσεις δασκάλων προς τους μαθητές τους, μπορούν να μας οδηγήσουν εγγύτερα στη σκέψη των εμπλεκομένων στην εκπαιδευτική διαδικασία, σε σχέση με οποιοδήποτε άλλο γραμματειακό είδος. Με την παρούσα εισήγηση θα επιχειρήσουμε μια καταγραφή των αντιλήψεων αυτών συγκρίνοντας ταυτόχρονα τα κείμενα αυτά μεταξύ τους.

Λέξεις κλειδιά: βασιλικοί ανδριάντες, Μέση Βυζαντινή περίοδος, ρητορική, αυτοκρατορική ιδεολογία, Εκπαίδευση στο Βυζάντιο

Εισαγωγή

Οι βασιλικοί ανδριάντες, γνωστοί και ως κάτοπτρα ηγεμόνος, ήταν ρητορικά κείμενα τα οποία συνέγραφαν πρόσωπα, συχνά εγνωσμένου κύρους, τα οποία βρισκόντουσαν στο αυτοκρατορικό περιβάλλον. Απευθυνόντουσαν συνήθως σε πρίγκιπες ή νεαρούς βασιλείς οι οποίοι είχαν ανέλθει πρόσφατα στο θρόνο. Πρόκειται για κείμενα παραινετικά τα οποία προτρέπουν ή αποτρέπουν τους αποδέκτες τους από συγκεκριμένες πράξεις. Η σκοποθεσία των κειμένων αυτών τα καθιστά ιδιαίτερα ενδιαφέρονται, αφού σε αντίθεση με ό,τι συνέβαινε με άλλα ρητορικά υποείδη, ο συγγραφέας τους δεν έχει ως στόχο του να εξάρει τις πράξεις ή την προσωπικότητα του αποδέκτη τους (Mullet, 1996), αλλά αντίθετα μπορεί, αν χρειαστεί, να προειδοποιήσει ή ακόμα και να επικρίνει το πρόσωπο στο οποίο αναφέρεται (Hunger, 2010).

Το γεγονός αυτό, σε συνδυασμό με το ότι ο συγγραφέας του κειμένου ήταν συχνά και δάσκαλος του πρίγκιπα στον οποίο απευθυνόταν, μπορούσε να χαρίσει στον δημιουργό τους μια ελευθεροστομία που σπάνια συναντάται στη βυζαντινή γραμματεία (Mullet, 1989; Karatolios, 2020). Από την περίοδο που μας ενδιαφέρει μας σώζονται πέντε *βασιλικοί ανδριάντες*.

Ο παλαιότερος εξ αυτών, με τίτλο «Τῷ περιφανεστάτῳ καὶ περιβλέπτῳ ἠγαπημένῳ ἐν κυρίῳ πνευματικῷ υἱῷ Μιχαὴλ τῷ ἐκ θεοῦ ἄρχοντι Βουλγαρίας», είναι έργο του πατριάρχη Φωτίου (έκδοση κειμένου Laourdas & Westerink, 1983). Γράφτηκε ανάμεσα στα έτη 864-866 και δεν απευθύνεται σε κάποιον βυζαντινό πρίγκιπα, αλλά στον ηγεμόνα των Βουλγάρων Βόρι, ο οποίος είχε πρόσφατα μεταστραφεί στον χριστιανισμό και είχε λάβει το όνομα Μιχαήλ. Η δημιουργία του έργου αυτού, το οποίο έχει επιστολική μορφή, δικαιολογείται ακριβώς από την πράξη του αυτή, αφού μετά τη βάπτισή του Βόρι- Μιχαήλ ο Φώτιος καθίσταται πνευματικός του πατέρας και έτσι του δίνεται η δυνατότητα να τον νουθετήσει σαν να πρόκειται για κάποιον από τους μαθητές του (Karatolios, 2020). Στο έργο αυτό δεν γίνεται λόγος για την αγωγή του βασιλιά και για αυτό τον λόγο δεν θα μας απασχολήσει περισσότερο στην παρούσα εισήγηση.

Το δεύτερο χρονικά κείμενο είναι τα «Κεφάλαια Παραινετικά», τα οποία παραδίδονται με το όνομα του Βασιλείου Α΄, είναι έργο όμως του πατριάρχη Φωτίου (Καρατόλιος, 2017), ο οποίος υπήρξε δάσκαλός του (έκδοση κειμένου Emminger, 1913). Η συγγραφή του τοποθετείται χρονικά ανάμεσα στα έτη 879 και 883 και με αυτό ο Φώτιος επιχειρεί να συμβουλεύσει τον μαθητή του Λέοντα ΣΤ΄.

Τον ίδιο αποδέκτη, τον Λέοντα, έχει και ο επόμενος *ανδριάντας*, η «Ἑτέρα Παραίνεσις», η οποία συντάχθηκε από άγνωστο σε εμάς συγγραφέα, πιθανότατα κάποιο πρόσωπο του αυτοκρατορικού περιβάλλοντος, κάποια στιγμή μετά το 886 και είναι σαφέστατα υποδεέστερη σε ύφος και σε περιεχόμενο από αυτόν του Φωτίου.

Αρκετά χρόνια αργότερα, πιθανότατα ανάμεσα στα έτη 1075 και 1078, γράφτηκε ένας ακόμα *βασιλικός ανδριάντας*, ο οποίος μας σώζεται μαζί με το «Στρατηγικὸν» του Κεκαυμένου, και πιστεύεται ότι προήλθε από τη γραφίδα του ίδιου στρατιωτικού-συγγραφέα, ο οποίος συνέγραψε και το στρατιωτικό εγχειρίδιο που προηγείται αυτού (έκδοση κειμένου χωρίς τον *ανδριάντα* Spadaro, 1998, έκδοση όπου περιλαμβάνεται και ο *ανδριάντας* Τσουγκαράκης, 1996). Ο αποδέκτης δεν αναφέρεται στο κείμενο.

Ο τελευταίος *ανδριάντας* της περιόδου είναι η «Παιδεία Βασιλικὴ» του Θεοφύλακτου Αχρίδος (έκδοση κειμένου Gautier, 1980). Γράφτηκε πιθανά το έτος 1085 και αποδέκτης του ήταν ο μαθητής του Θεοφύλακτου Κωνσταντίνος Δούκας, ο οποίος ήταν ο γιος του Μιχαήλ Ζ΄ Δούκα. Ο Κωνσταντίνος πιστευόταν κατά τη στιγμή της συγγραφής του κειμένου ότι θα ήταν ο διάδοχος του θρόνου.

Οι απόψεις που διατυπώνονται στα «Κεφάλια Παραινετικά»

Το ζήτημα της ορθής διαπαιδαγώγησης απασχολεί ιδιαίτερα τον Φώτιο, ο οποίος μάλιστα διατείνεται ότι η σημασία της είναι μεγάλη όχι μόνο για τους βασιλείς αλλά για όλους τους ανθρώπους (Emminger, 1913: 50.1.1-2). Η υστεροφημία του αυτοκράτορα εξαρτάται από την κατάκτηση της παιδείας, η οποία πρέπει να κοσμεί τη βασιλεία του (Emminger, 1913: 50.1.6-7), ισχυρίζεται. Η τροποποίηση του χαρακτήρα μέσω της παίδευσης δεν περνάει απαρατήρητη από τον πατριάρχη, ο οποίος υποστηρίζει ότι η αγωγή αποτρέπει το ακατάσχετο γέλιο, σεμνύνει το ήθος και χαρίζει στον άνθρωπο πραότητα (Emminger, 1913: 59.28.23-25). Θα προσδώσει μάλιστα και μια πιο προσωπική χροιά στις νουθεσίες του όταν, αφού πρώτα υποστηρίξει ότι η σωστή διαπαιδαγώγηση των παιδιών από τους γονείς τους μπορεί να ωφελήσει ολόκληρη την πολιτεία, ενώ αντίθετα η παράλειψη της μπορεί να την πλήξει, θα προσθέσει ότι η παιδεία του Λέοντα ΣΤ΄, στον οποίο απευθύνεται ο *ανδριάντας*, δεν θα ωφελήσει μόνο τον εαυτό του, αλλά θα τιμήσει επίσης τον πατέρα του και θα χαρίσει υστεροφημία στον δάσκαλό του, δηλαδή στον ίδιο τον συγγραφέα (Emminger, 1913: 71.60.18-25).

Ως φορείς της αγωγής ο πατριάρχης ξεχωρίζει πρώτους και καλύτερους τους γονείς, οι οποίοι διδάσκουν δια του παραδείγματος. Έτσι, όταν εκείνοι δεν ολιγωρούν, δεν είναι ράθυμοι και γενικά επιχειρούν να καταστήσουν τους εαυτούς τους ως πρότυπα προς μίμηση, ωφελούν πολύ τα παιδιά τους (Emminger, 1913: 52.6.3-7). Σε ένα άλλο σημείο, μάλιστα, ο Φώτιος θα καταφύγει σε μία όμορφη παρομοίωση λέγοντας ότι τα παιδιά των βασιλιάδων οφείλουν να απεικονίζουν τις αρετές των πατεράδων τους, με τον ίδιο τρόπο με τον οποίο οι ζωγράφοι αναπαριστούν τα χαρακτηριστικά των αντικειμένων που φιλοτεχνούν (Emminger, 1913: 50.2.20-22). Η μόρφωση, λοιπόν, και οι αρετές του Λέοντα, τιμούν τον πατέρα του. Για τον λόγο αυτό ο πρίγκιπας θα πρέπει να εξασκεί τη σωφροσύνη και το ήθος του και να μελετάει βιβλία τα οποία έχουν τη δυνατότητα να διαπλάσουν με τρόπο θετικό τον χαρακτήρα των νέων (Emminger, 1913: 56.20.20-25).

Ως προς το περιεχόμενο της εκπαίδευσης που προτείνεται από τον Φώτιο, παρατηρούμε ότι αυτή έχει ένα διττό χαρακτήρα. Αφενός μεν πρέπει να είναι πνευματική, και να επιτυγχάνεται μέσα από τη μελέτη σπουδαίων λόγων, αφετέρου οφείλει να είναι και σωματική, η οποία θα στηρίζεται στην εκγύμναση (Emminger, 1913: 50.1.3-5).

Ο συγγραφέας προσθέτει ακόμα ότι κατά την άσκηση της βασιλείας του ο αυτοκράτορας θα ωφεληθεί πολύ από την κατάκτηση της λογικής, την οποία οφείλει να σπουδάσει ο αποδέκτης του κειμένου του (Emminger, 1913: 72.64.26-30).

Ο πατριάρχης δεν θα παραλείψει να κάνει λόγο για βιβλία τα οποία αποκαλεί «ωφέλιμα». Σε αυτά, τα οποία μπορούν να οδηγήσουν στην απόκτηση αρετών, κατά τα γραφόμενά του, περιλαμβάνονται έργα θρησκευτικά αλλά και ιστορικές αφηγήσεις. Τα έργα αυτά είναι ικανά, σύμφωνα με τον Φώτιο, να δώσουν καρπούς από τους οποίους ο πρίγκιπας θα επωφελείται εφ' όρου ζωής, και θα τον βοηθήσουνε ώστε να κυβερνήσει την αυτοκρατορία με ορθό τρόπο (Emminger, 1913: 69-70. 56 και 55.17.9-18).

Στο κλείσιμο του κειμένου του ο Φώτιος, αφού πρώτα επαναλάβει την παραίνεσή του προς τον Λέοντα να μην είναι οκνός και να μην παραλείπει να μελετάει τα έργα των παλαιότερων, θα του προτείνει μια σειρά αναγνώσματα τα οποία θα μπορούσαν να τον ωφελήσουν. Μάλιστα αυτή τη φορά θα γίνει πιο συγκεκριμένος, κατονομάζοντας τις ιερές Γραφές, τους λόγους του Σολομώντα, τον Ιησού του Σιράχ και τον Ισοκράτη. Η κατάκτηση της φρόνησης από τον παραλήπτη του έργου του, διατείνεται ότι θα τον καταστήσει ικανό ώστε και εκείνος με τη σειρά του να μπορεί να συμβουλεύσει άλλους. Θα τον κάνει, τέλος, να συνειδητοποιήσει ότι κανένας δεν ζει για πάντα, κανένας δεν μπορεί να είναι αναμάρτητος, κανείς δεν θα ξεφύγει από την τελική κρίση και κανένας δεν μπορεί να προβλέψει πιο θα είναι το τέλος του (Emminger, 1913: 73.66.18.29).

Οι απόψεις που διατυπώνονται από τον συντάκτη της «Ετέρας Παραινέσεως»

Ο συγγραφέας του δεύτερου *βασιλικού ανδριάντα* της περιόδου, ο οποίος είναι πολύ πιθανόν να είναι ιερωμένος (Migne, 1863: lvii.1), θα συμβουλεύσει τον Λέοντα να τιμάει τους ιερείς όπως τους γονείς του, αποκαλύπτοντας μας εξ αρχής την αντίληψή του σχετικά με τα ποια είναι τα πιο σεβάσμια πρόσωπα. Η παράλειψη του δασκάλου του από τα πρόσωπα τα οποία θα έπρεπε να τιμάει ο αυτοκράτορας δεν μπορεί να είναι τυχαία. Την πεποίθησή μας ενισχύει ένα ακόμα χωρίο στο οποίο ο συντάκτης του *ανδριάντα* αναφέρει ότι ο Λέων οφείλει να δίνει βάση στις νουθεσίες του πατέρα του, ο οποίος είναι το μόνο πρόσωπο το οποίο δοξάζεται από τον γιο του όταν αυτός γίνεται καλύτερός του. Το ίδιο δεν συμβαίνει, συνεχίζει, με τον δάσκαλό του, ο οποίος νιώθει ζήλια όταν ο μαθητής του τον ξεπερνάει (Migne, 1863: lx.5).

Προκειμένου να μπορέσουμε να αξιολογήσουμε τις παραινέσεις αυτές, θα πρέπει να θυμηθούμε τις συνθήκες που επικρατούσαν στο παλάτι κατά την περίοδο της συγγραφής του έργου. Όπως αναφέρθηκε ήδη, ενώ τα «Κεφάλαια Παραινετικά» γράφτηκαν κατά πάσα πιθανότητα από τον δάσκαλο του Λέοντα, Φώτιο, ο σύντομος σε έκταση *ανδριάντας* που εξετάζουμε προέρχεται από διαφορετικό χέρι, το οποίο ανήκει σε κάποιον ο οποίος φανερά δε διαθέτει τις πνευματικές δυνατότητες του Φωτίου. Αυτό συνέβη επειδή στο μεσοδιάστημα οι σχέσεις του πατριάρχη με τον Λέοντα εκτραχύνθηκαν σε μεγάλο βαθμό και ο βυζαντινός λόγιος απομακρύνθηκε από το παλάτι. Ο συγγραφέας του *ανδριάντα*, λοιπόν, στρέφεται εμμέσως εναντίον του παλιού δασκάλου του πρίγκιπα, αφήνοντας εκτός των άλλων αιχμές για τον φιλόδοξο χαρακτήρα του πατριάρχη.

Ως προς το περιεχόμενο των σπουδών του Λέοντα, ο συντάκτης του κειμένου τον συμβουλεύει να επιδιώκει τη σοφία, η οποία υποστηρίζει ότι είναι δώρο Θεού. Προτρέπει λοιπόν τον αποδέκτη του κειμένου να ασκείται σε αυτήν από μικρή ηλικία (Migne, 1863: lvii.1).

Θα προσθέσει ακόμα, επιγραμματικά, ότι ο Λέοντας οφείλει να μελετάει τις ιερές γραφές (Migne, 1863: lvii.3) και να επιδιώκει την «θεοδίδακτη σοφία», η οποία επιτρέπει σε όποιον τη διαθέτει να καταξιώνεται στα μάτια του Θεού και των ανθρώπων (Migne, 1863: lx.5).

Οι απόψεις που διατυπώνονται από τον Θεοφύλακτο Αχρίδος

Ο Θεοφύλακτος Αχρίδος από την πλευρά του θα ξεχωρίσει τη μητέρα για τον ρόλο της ως προς τη διαπαιδαγώγηση του πρίγκιπα, γεγονός το οποίο τον φέρνει σε ευθεία αντίθεση με τους προγενέστερους *βασιλικούς ανδριάντες*, οι οποίοι εξήραν μόνο τη σημασία του πατέρα.

Θα προτρέψει, λοιπόν, τον πρίγκιπα να την υπακούει και να επιδιώξει να αποκτήσει την αρετή της, η οποία θα είναι ευλογία για τον βασιλικό του οίκο και ψυχική στήριξη για τον ίδιο (Gautier, 1980: 211. 10- 14). Μάλιστα η παρότρυνση αυτή έρχεται να προστεθεί σε ένα μακροσκελές εγκώμιο προς τη μητέρα του αποδέκτη του, το οποίο βρίσκεται στην ενότητα του έργου του που δεν αποτελεί *βασιλικό ανδριάντα* και που προηγείται στη χειρόγραφη παράδοση του τμήματος που εξετάζουμε (Gautier, 1980: 189.26- 193.4).

Η αποσιώπηση του ρόλου του πατέρα, ενώ παράλληλα υπερτονίζεται ο ρόλος της μητέρας ως προς τη διαπαιδαγώγηση του παιδιού έχει αποδοθεί στην μεγάλη αντιδημοφιλία της πολιτικής του πατέρα του νουθετούμενου, Μιχαήλ Ζ΄ Δούκα (Τριαντάρη-Μαρά, 2002). Ωστόσο, αν τοποθετηθεί ο *βασιλικός ανδριάντας* στα πλαίσια του ευρύτερου έργου του Θεοφύλακτου Αχρίδος, μπορεί να διαπιστωθεί ότι ο συγγραφέας αρέσκεται στα εγκώμια προς της μητέρες, όπως γίνεται φανερό και στο έργο του «Λόγος εἰς τὸν αὐτοκράτορα κῦριν Ἀλέξιον τὸν Κομνηνόν», στο οποίο περιέχεται εγκώμιο στη μητέρα του Αλεξίου, Άννα Δαλασσηνή (Obolensky, 1988).

Ως προς το περιεχόμενο της αυτοκρατορικής εκπαίδευσης, ο βυζαντινός λόγιος θα παρατηρήσει ότι είθισται το αντικείμενο ενασχόλησης του αυτοκράτορα, είτε αυτό είναι η ρητορική, είτε η φιλοσοφία, είτε ακόμα και τα άλογα, να σημειώνει αξιοσημείωτη πρόοδο (Gautier, 1980: 205.17- 30). Για τον λόγο αυτό λοιπόν, θεωρεί, ότι η επιλογή της ενασχόλησης αυτής θα πρέπει να γίνεται προσεκτικά. Ο Θεοφύλακτος ακολουθεί εδώ τα διδάγματα του δικού του δασκάλου, του Μιχαήλ Ψελλού, ο οποίος, μεταξύ άλλων, κάνει λόγο για τη δυνατότητα των αυτοκρατόρων να είναι ταυτόχρονα ρήτορες και φιλόσοφοι (Dennis, 1994: 1. 20- 24).

Οι απόψεις που διατυπώνονται από τον Κεκαυμένο

Ο Κεκαυμένος από την πλευρά του θα ασχοληθεί ιδιαίτερα με την ανάγκη παρουσίας ενός παιδαγωγού στο περιβάλλον του αυτοκράτορα, κάνοντας εκτενείς αναφορές σχετικά με το θέμα αυτό. Ο «παιδαγωγός» αυτός, παρά την ετυμολογία της λέξης, δεν θα απευθύνεται βέβαια σε ένα παιδί, αλλά θα έχει ως έργο του την νουθεσία του ενήλικου αυτοκράτορα. Προκειμένου να τεκμηριώσει τις θέσεις του, ο στρατιωτικός, θα καταφύγει σε ένα ιστορικό παράδειγμα. Ο Οκταβιανός Αύγουστος, υποστηρίζει, υπήρξε ευέξαπτος, σκληρός και πόρνος, ενώ οι ιδέες που τον διακατείχαν δεν ήταν καλύτερες από τον χαρακτήρα του. Ωστόσο είχε την οξύνοια να κατανοήσει την αναγκαιότητα ύπαρξης ενός παιδαγωγού που θα βρισκόταν στο άμεσο περιβάλλον του. Αναζήτησε, λοιπόν, στην Αλεξάνδρεια κάποιον Αθηνόδωρο, άνθρωπο φτωχό, ο οποίος ωστόσο διακρινόταν για την φρόνηση, τη σύνεση και την ευβουλία του. Ανέθεσε λοιπόν στον παιδαγωγό αυτό να ελέγχει τις πράξεις του και να τον επιπλήττει όταν επέπιπτε σε κάποιο σφάλμα. Οι εντολές του ήταν, μάλιστα, τέτοιες ώστε σε περίπτωση που ο Οκταβιανός δε συνετιζόταν, να τον ήλεγχε ακόμα και δημόσια. Ο Αθηνόδωρος δέχτηκε τη θέση, μετά από την παραχώρηση φυσικά, των σχετικών εγγυήσεων ότι το έργο του αυτό δεν θα τον εξέθετε σε κίνδυνο. Το αποτέλεσμα, σύμφωνα με τον Κεκαυμένο, ήταν ο αυτοκράτορας να καταστεί τέλειος, στο βαθμό που να μην είναι πλέον απαραίτητη η παρουσία του Αθηνόδωρου στο πλευρό του (Τσουγκαράκης, 1996: 86. 267).

Ακόμα και όταν ο Αθηνόδωρος απεβίωσε ο Οκταβιανός συνέχισε να σπουδαιολογεί την παρουσία ενός παιδαγωγού στο περιβάλλον του, και τον ρόλο αυτό ανέθεσε στη συνέχεια στον Άβγαρο, τον βασιλιά της Έδεσσας, ο οποίος χαρακτηρίζεται ως «φρονιμότατος» και «συνετότατος» και η συνεργασία αυτή διήρκησε για μεγάλο χρονικό διάστημα (Τσουγκαράκης, 1996 86. 267- 269).

Ο στρατιωτικός- συγγραφέας του *ανδριάντα* καταλήγει στο συμπέρασμα ότι εφόσον η φύση του ανθρώπου είναι τέτοια που τον καθιστά ελλιπή και ανίκανο να γνωρίζει τα πάντα, ο αυτοκράτορας οφείλει να επιδιώκει να αποκτά έναν παιδαγωγό, ο οποίος με παρρησία να τον ελέγχει καθημερινά ως προς τα λόγια και τα έργα του (Τσουγκαράκης,1996: 86. 269).

Ως προς το περιεχόμενο της αγωγής που θα προσφέρει αυτός ο παιδαγωγός, βλέπουμε ότι αυτό είναι κυρίως ηθικοπλαστικό και αποσκοπεί στην απόκτηση αρετών εκ μέρους του νουθετούμενου.

Συμπεράσματα

Συνοψίζοντας, παρατηρούμε ότι μετά από την εξέταση των *βασιλικών ανδριάντων* της Μέσης Βυζαντινής περιόδου καθίσταται φανερό ότι οι συγγραφείς τους ασχολήθηκαν επισταμένα με το ζήτημα της παιδείας των νουθετούμενών τους, πλην της περίπτωσης της επιστολής στον Βόρι- Μιχαήλ, η οποία όπως αναφέρθηκε, έχει πολλές ιδιαιτερότητες σε σχέση με τα υπόλοιπα κείμενα.

Οι συγγραφείς των ρητορικών αυτών κειμένων ασχολούνται κυρίως με την παιδεία με την ευρύτερή της έννοια, δηλαδή την προσεγγίζουν ως μία διαδικασία κατά την οποία ο ωφελούμενος γίνεται μύστης και επεξεργάζεται τα πολιτισμικά προϊόντα του παρελθόντος και, κυρίως, της εποχής του, η οποία περιλαμβάνει τις τυπικές αλλά και τις αυθόρμητες μορφές μάθησης, σε αντιδιαστολή με μια σκόπιμη, οργανωμένη και προγραμματισμένη διαδικασία, η οποία θα αντιστοιχούσε σε μία «σχολικού τύπου» εκπαίδευση (Κρίβας, 2001). Οι συμβουλές που καταγράφονται φαίνεται ότι κατατείνουν σε μια προσπάθεια επίτευξης μιας ολόπλευρης ανάπτυξης του ατόμου, αντίληψη η οποία προσομοιάζει σε μεγάλο βαθμό με τις αντίστοιχες απόψεις των αρχαίων Ελλήνων διανοητών. Ως βιβλία με παιδαγωγική αξία αναφέρονται έργα τόσο θρησκευτικά όσο και κοσμικά.

Σχετικά με το ποιοι είναι οι φορείς της αγωγής για τους οποίους γίνεται λόγος, ως τέτοιο κατονομάζονται οι γονείς και οι παιδαγωγοί, ωστόσο το κέντρο βάρους μετατοπίζεται σημαντικά από συγγραφέα σε συγγραφέα προκειμένου να επιτευχθούν οι ιδιαίτεροι στόχοι του καθενός εξ αυτών. Από τους διανοητές που εξετάσαμε, ο Θεοφύλακτος θα δώσει το προβάδισμα στους γονείς, και μάλιστα στη μητέρα, και ο συντάκτης της «Εταίρας Παραινέσεως», για πολιτικούς βέβαια λόγους, στον πατέρα.

Ο Κεκαυμένος είναι ο μόνος συγγραφέας ο οποίος θα αναφερθεί διεξοδικά στην αναγκαιότητα ύπαρξης ενός παιδαγωγού, ωστόσο θα πρέπει να παρατηρήσουμε ότι κάτι τέτοιο θα ήταν άτοπο τόσο για τον Φώτιο, όσο και για τον Θεοφύλακτο, εφόσον εκείνοι ήταν ήδη δάσκαλοι των αποδεκτών των έργων τους.

Αναφορές

Dennis, G.T. (1994). *Michaelis Pselli orationes panegyricae*. Στουτγάρδη: Teubner.

Emminger, K. (1913). *Studien zu den griechischen Fürstenspiegeln. III. Βασιλείου κεφάλαια παραινετικά*, Μόναχο: Programm des K. Luitpold- Gymnasiums.

Gautier, P. (1980). *Theophylacte d'Achrida, discours, traités, poésies*, Corpus fontium historiae byzantinae: Series Thessalonicensis, Θεσσαλονίκη: Association de Recherches Byzantines.

Hunger, H. (2010). *Βυζαντινή Λογοτεχνία. Η λόγια κοσμική γραμματεία των Βυζαντινών*, τόμος α΄, Αθήνα: Μορφωτικό Ίδρυμα Εθνικής Τραπέζης.

Karatolios, K. (2020). From a peacemaker to a warrior: Changes in the imperial education as illustrated in the eleventh century Mirrors of Princes. In G. Theotokis,& M. Meško. (Eds.), War in 11th century Byzantium, Oxford- New York: Routledge.

Laourdas, B. & Westerink, L.G. (1983). *Photii Patriarchae Constantinopolitani epistulae et amphilochia, vol. 1, Epistularum pars prima,* Λειψία: Teubner.

Migne, J.P. (1863). *Leonis, romanorum imperatoris Augusti, cognomine sapientis, Opera quae reperiri potuerunt omnia, nunc primum in unum corpus collecta,* series greca, vol. 107. Παρίσι: Patrologiae cursus completes.

Mullett, M. (1996). The imperial vocabulary of Alexios I Komnenos. In: M. Mullett,& D. Smythe (Eds.), Alexios I Komnenos, papers of the second Belfast Byzantine International Colloquium (pp. 359-397); Belfast, April 14-16, 1989, Belfast: Byzantine Enterprises.

Obolensky, D. (1988). *Six Byzantine Portraits,* Οξφόρδη: Clarendon Press.

Spadaro, M.D. (1998). *Raccomandazioni e consigli di un galantuomo*, Αλεσσάντρια Ιταλίας: Edizioni dell' Orso.

Καρατόλιος, Κ. (2017). Η πολιτική παιδεία των πριγκίπων της Μέσης Βυζαντινής περιόδου. Οι συμβουλές των δασκάλων τους και οι στοχασμοί τους πάνω στα πολιτεύματα όπως καταγράφονται στους βασιλικούς ανδριάντες. Στο Σ. Πανταζής, Ε. Μαράκη, Μ. Καδιανάκη, Ε. Μπελαδάκης, Γ. Στριλιγκάς, Ι. Τζωρτζάκης,…Χ. Ντορυμπογιάννης (Επιμ), *3ο Πανελλήνιο Επιστημονικό Συνέδριο. Ανθρωπιστικές Επιστήμες, Εκπαίδευση, Κοινωνία και Πολιτική Παιδεία*, *τόμος α΄,* Ηράκλειο: Ι.Α.Κ.Ε., 147- 155.

Κρίβας, Σ. (2001). *Παιδαγωγική Επιστήμη: Βασική Θεματική,* Αθήνα: Gutenberg.

Τριαντάρη- Μαρά, Σ. (2002). *Οι Πολιτικές Απόψεις των Βυζαντινών Διανοητών από το Δέκατο ως το Δέκατο Τρίτο αιώνα μ.Χ.,* Αθήνα: εκδόσεις Ηρόδοτος.

Τσουγκαράκης, Δ. (1996). Κεκαυμένος, *Στρατηγικόν.* Αθήνα: εκδόσεις Κανάκη.

Η Εκπαίδευση στην Ύδρα κατά την Επαναστατική περίοδο (1821-1828)

Μανωλάκος Η. Προκόπης
Δρ. Ιστορίας
prokmanolo@sch.gr

Περίληψη

Σκοπός της μελέτης μας ήταν να διερευνήσουμε και να αναδείξουμε την εκπαιδευτική κατάσταση που επικρατούσε στην Ύδρα τα χρόνια της Επανάστασης και μέχρι τον ερχομό του Καποδίστρια. Μετά τον ένοπλο αγώνα ο πνευματικός παράγοντας έχει πρωτεύουσα θέση στον αγώνα της ελληνικής Ανεξαρτησίας. Από την επομένη της Άλωσης, το υπόδουλο έθνος αναζητούσε στην ιστορία και στις πνευματικές του παραδόσεις την ελπίδα, την παρηγοριά και τη δύναμη για τη συνέχιση της ύπαρξης του. Οι Έλληνες αναζητούσαν την πολιτική και πνευματική αναγέννηση του έθνους. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζουμε τη δημιουργία των πρώτων υποτυπωδών σχολείων, πληροφορίες για τους πρώτους μαθητές και τους ανθρώπους που είχαν το ρόλο του δασκάλου. Επίσης τη βιβλιοθήκη και την πώληση βιβλίων, το τυπογραφείο που υπήρχε στην Ύδρα, καθώς και την έκδοση των τοπικών εφημερίδων και τα εκπαιδευτικά νέα στα οποία αναφέρονταν. Η τεκμηρίωση της μελέτης μας βασίστηκε σε αρχειακό υλικό και στη διερεύνηση πηγών.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση, δάσκαλοι, μαθητές, σχολεία, βιβλία.

Εισαγωγή

Από το 1770 έχουμε τη δημιουργία σχολείων. Ως πρώτοι δάσκαλοι υπηρέτησαν όσοι είχαν μια σχετική εκπαίδευση και ήταν διατεθειμένοι να προσφέρουν τις υπηρεσίες τους. Πρώτιστο καθήκον των σχολείων ήταν η διδασκαλία των στοιχειωδών γραμμάτων στα ελληνόπουλα, το μεγαλύτερο μέρος των οποίων αγνοούσε να γράφει και να διαβάζει.

Οι Έλληνες, παράλληλα με τον αγώνα που έδιναν για την ελευθερία, φιλοδοξούσαν να φανούν άξιοι πνευματικοί συνεχιστές των προγόνων τους με την ίδρυση σχολείων σε επαναστατημένες περιοχές.

Τα δύο πρώτα έτη της Επανάστασης προχώρησαν χωρίς να υπάρχει μια εκπαιδευτική αρχή, κάποια ρυθμιστική και εποπτική κεντρική διοίκηση. Το Πολίτευμα της Επιδαύρου δεν περιέλαβε θέματα εκπαίδευσης.

Τα δημοσιευμένα έγγραφα για την εκπαίδευση στο νησί της Ύδρας, μας παρέχουν την εικόνα μιας προσπάθειας των Υδραίων, να υπερνικήσουν ανυπέρβλητα εμπόδια για τη σύσταση σχολείων και την εκπαίδευση των παιδιών τους, ταυτίζοντας την πνευματική με την πολιτική αναγέννηση του έθνους. Δάσκαλοι δεν υπήρχαν και αναζητούνταν εναγωνίως. Αυτοί που γνώριζαν τα στοιχειώδη γράμματα μετέβαιναν με δυσκολία στην Ύδρα και ήταν κυρίως κατατρεγμένοι από τους Τούρκους, κληρικοί και μέλη της Φιλικής Εταιρείας. Σχολικά κτίρια δεν υπήρχαν και χρησιμοποιούνταν ναοί ή ιδιωτικά κτίρια και πολλές φορές ερειπωμένες καλύβες, επισκευασμένες πρόχειρα. Βιβλία, που θα μπορούσαν να χρησιμεύσουν για τη σχολική εκπαίδευση, υπήρχαν ελάχιστα προ της Επανάστασης στα σχολεία και από αυτά, οι προσλαμβανόμενοι ως δάσκαλοι έσπευδαν να αντιγράψουν όσα θα χρησιμοποιούσαν για τη στοιχειώδη διδασκαλία.

Το σημαντικότερο όλων ήταν ότι δεν υπήρχαν χρήματα για την πληρωμή μισθών σε δασκάλους και χρήματα για τη λειτουργία των σχολείων. Η ύπαρξη των σχολείων εξαρταρτιόταν από εράνους, από ιδιωτικές εισφορές και από το υστέρημα του λαού. Τα μοναστήρια, είτε αυθόρμητα, είτε με την επιμονή των κατοίκων της περιοχής, παρέδιδαν τους πόρους των περιουσιακών στοιχείων τους.

Τα τέσσαρα πρώτα έτη της Επανάστασης, λόγω των περιπετειών του Αγώνα και της αφιέρωσης όλων των δυνάμεων του ελληνικού λαού στον αγώνα για ελευθερία, λίγα σχολεία, πέραν του Ναυπλίου, της Αθήνας, της Ύδρας και κάποιων νησιών, κατέστη δυνατό να λειτουργήσουν.

Τα έτη 1826 -1827, με την επιδρομή του Ιμπραήμ, την πτώση του Μεσολογγίου και τον περιορισμό της Επανάστασης δεν ήταν εφικτή η ομαλή λειτουργία σχολείων, καθώς υπήρξε ανάγκη στους Έλληνες να δώσουν όλες τις δυνάμεις τους στον απελευθερωτικό Αγώνα. Είναι όμως άξιο θαυμασμού ότι στην Ύδρα και, ενώ ο κίνδυνος της καταστροφής του έθνους ήταν άμεσος, συνεχιζόταν η λειτουργία των σχολείων και καταρτίζονταν σχέδια εκπαιδευτικής οργάνωσης.

Οι δάσκαλοι αντιλαμβάνονταν την εκπαίδευση και τη διδασκαλία των στοιχειωδών γραμμάτων στους μαθητές, όχι ως επάγγελμα, αλλά ως μια ιερή αποστολή και ως συνέχεια του απελευθερωτικού Αγώνα, ως καθήκον για την αναγέννηση της πατρίδας. Διδάσκουν σε ναούς, αποθήκες, ερειπωμένα κτίρια, τα οποία χρησιμοποιούνταν ως σχολεία, ή και στην ύπαιθρο, ελλείψει σχολικών κτιρίων. Με το τέλος της Επανάστασης είχαν δώσει τα φώτα της παιδείας σε πλήθος ελληνοπαίδων.

Δημιουργία σχολείων

Ο Νικόλαος Δραγούμης στο έργο του, *Ιστορικαί Αναμνήσεις*, αναφερόμενος στα πρώτα χρόνια της Επανάστασης, διερωτάτο πώς ήταν δυνατόν να συσταθούν σχολεία. Δίνοντας την απάντηση στο ερώτημα αυτό, ανέφερε ότι ίσως αυτό να ήταν δυνατόν σε κάποιες περιπτώσεις μόνο, όπως σε μια γωνία ναού που μπορεί να είχε καταστραφεί, σε καλύβα ή στην ύπαιθρο. Μόνον στην Ύδρα, στη Σάμο, στο Ναύπλιο και σε μερικά νησιά του Αιγαίου, από τα οποία είχε απομακρυνθεί ο εχθρός με αξίωση των ευρωπαϊκών δυνάμεων, υπήρχαν αρκετά σχολεία στα οποία διδάσκονταν τα κοινά λεγόμενα γράμματα ή και ελληνικά. Ακόμη η αλληλοδιδακτική μέθοδος εισήχθη σε κάποια από αυτά τα μέρη, από πρόσφυγες Κυδωνιάτες (Δραγούμης, 1879: 178).

Η εφημερίδα *Ο Φίλος του Νόμου* γνωστοποιούσε εκπαιδευτικά θέματα της Ύδρας, συγκεκριμένα ότι ο Σκώτος Φιλέλληνας, Ε. Μάσσων δημιούργησε το 1823 στην Ύδρα δημόσιο αλληλοδιδακτικό σχολείο *«... ο κύριος Ε. Μάσσων Σκώτος, του οποίου αι καθημεριναί παραινέσεις ωφελούν την νεολαίαν. Ήδη εδείχθη η κοινή κλίσις του να συσταθεί Δημοσία Βιβλιοθήκη, και δημόσια αλληλοδιδακτικά σχολεία των οποίων την σύστασιν θέλομεν διασαλπίσει εν καιρώ εις το Πανελλήνιον. Κατά το παρόν ζητείσαι εις διδάσκαλος της Λαγκαστερικής μεθόδου...*» (Φίλος του Νόμου, 25-5-1825). Ο Μάσσων ήθελε να εφαρμόσει διδακτικό σύστημα βασισμένο στη μέθοδο Lancaster. Ο Μάσσων είχε καλές προθέσεις αλλά όχι και τις ανάλογες δυνάμεις (Βακαλόπουλος, 1982: 817).

Τον Δεκέμβριο του 1824 δημοσιευόταν σε τοπική εφημερίδα, επιστολή του Χριστόφορου Παπαδόπουλου με τίτλο *«Προς τους φιλογενείς κατοίκους της Ύδρας»* (Φίλος του Νόμου, 26-12-1824). Ο συντάκτης τόνιζε την έλλειψη σχολείου και τα δεινά που μπορεί να υπάρξουν από αυτή την έλλειψη μόρφωσης στους νέους. Ο Χριστόφορος Παπαδόπουλος φαίνεται ότι παρακινήθηκε από φιλογενείς άνδρες και από φιλότιμο εκπλήρωσε την επιθυμία του και δημιούργησε υποτυπώδες σχολείο στο Ναό του Αγίου Ευσταθίου στην Ύδρα *«... μου εξύπνισαν το άλλως φύσει φιλότιμον, και με ηνάγκασαν, ούτως ειπείν, να πληρώσω την ευχήν των φιλογενών τούτων ανδρών, και να κάμω σχολείον μερικόν. Και ήδη συνιστάται εις τον εν τω Ναώ του Αγίου Ευσταθίου οίκον ιδιαίτερον διδασκαλίας κατάστημα, εις το οποίον θέλουν διδάσκονται ευμεθόδως η γλώσσα των προγόνων μας συγχρόνως με την αχώριστον Ιστορίαν των, αι αρχαί της μαθηματικής, και τα λοιπά αναγκαία, μαθήματα αναλόγως των γνώσεων, τας οποίας θέλουσιν έχειν οι μέλλοντες να συνέλθωσι, μαθηταί. Εις αυτό τούτο το κατάστημα θέλει διδάσκεται και η Γαλλική γλώσσα εις τους επιθυμούντας να την γνωρίσωσιν ...»*. Συνεχίζοντας τόνιζε τη σημασία της μόρφωσης και παρακινούσε τους κατοίκους της Ύδρας να στείλουν τους γιους τους στη νεοσύστατη σχολή.

Το 1826 η εφημερίδα *ο Φίλος του Νόμου* δημοσίευε άρθρο - αναγγελία, με τίτλο «*Αλληλοδιδακτική*». Η εφημερίδα γνωστοποιούσε στους κατοίκους της Ύδρας ότι δημιουργήθηκε σχολή της αλληλοδιδακτικής στο νησί από τον Μακεδόνα δάσκαλο Τιμόθεο Ζωγράφο, με προτροπή του χειρούργου Χρίστου Χρηστίδη. Η σχολή αυτή φαίνεται ότι λειτουργούσε στο σπίτι κατοίκου με όνομα Αμοριανός, που διέμενε ο δάσκαλος Τιμόθεος Ζωγράφος. Η εφημερίδα παρακαλούσε τους κατοίκους της Ύδρας να στείλουν τα παιδιά τους στην σχολή αυτή και ότι ο δάσκαλος θα τα δίδασκε με μέθοδο και ακρίβεια. *«Μ΄ ευχαρίστησιν αναγγέλομεν ότι εν μέσω πολυπόνων ασχολιών του τόπου μας εις τας πολεμικάς προπαρασκευάς, εσύστησεν ενταύθα σχολείον της αλληλοδιδακτικής ο εκ Μακεδονίας Κύριος Τιμόθεος Ζωγράφος, διά προτροπής του χειρούργου κ. Χρίστου Χρηστίδου, ... 13 Μαΐου 1826, Εν Ύδρα»* (Φίλος του Νόμου, 14-5-1826).

Το Νοέμβριο του 1826 η εφημερίδα *ο Φίλος του Νόμου* πληροφορούσε ότι ο δάσκαλος Κύριλλος με διαταγή της Διοίκησης άφησε το παλαιό κοινό σχολείο και μετακόμισε, επειδή δεν χωρούσαν τα έπιπλα της σχολής, χωρίς όμως να αναφέρει ποια θα ήταν η τοποθεσία του νέου σχολείου. *«Η τοπική μας ομοίως Διοίκησις μεταξύ τοσούτων περί πολέμου φροντίδων δεν αμελεί την εκπαίδευσιν της νεολαίας διά τούτο ενώ το παλαιόν κοινόν σχολείον έγεμεν από διαφόρους αναγκαίας αποσκευάς, διέταξε να κενωθή και το αφιέσωσεν εις τον καλόν μας ιεροκήρυκα και Διδάσκαλον κ. Κύριλλον»* (Φίλος του Νόμου, 1-11-1826).

Για την ίδρυση σχολείων δεν ήταν μόνο η δυσκολία που είχε αφήσει η τουρκική σκλαβιά, η έλλειψη χρημάτων και η έλλειψη δασκάλων αλλά και ένας παράγοντας που μέχρι σήμερα δεν είχαμε δώσει την ανάλογη σημασία. Ήταν η εξάπλωση της πανώλης την οποία συναντάμε και στην Ύδρα τουλάχιστον από το 1792, όταν για το λόγο αυτό αποχώρησε από το νησί της Ύδρας ο Σκιάθιος δάσκαλος, Επιφάνειος Δημητριάδης. Το υγειονομικό πρόβλημα συνεχίζεται και στα 1828. Σε έκθεση για την παιδεία μέχρι του πρώτου έτους από την αρχή της διακυβέρνησης του Καποδίστρια, του Γάλλου Dutrone, συμβούλου σε θέματα Εκπαιδεύσεως του Καποδίστρια, η οποία δημοσιεύθηκε στη Γενική Εφημερίδα, (Γενική Εφημερίς, 1828: 375 & 384.) αναφερόταν ότι ο Dutrone, για να ελέγξει την πρόοδο επιτέλεσης έργων για τη δημιουργία σχολείων, επισκέφθηκε νησιά, μεταξύ αυτών και την Ύδρα. Ο Dutrone ανέφερε: *«τα ληφθέντα υγειονομικά μέτρα διά την τότε επισυμβάσαν πανώλην εμπόδισαν την εξακολούθησιν αυτής και επί των λοιπών νήσων»*.
Το 1828 η υγειονομική κατάσταση στην Ύδρα φαινόταν ότι είχε γίνει πολύ δύσκολη και ο Καποδίστριας ανακοίνωσε τη λήψη μέτρων και την επιτόπια επίσκεψή του στα νησιά Ύδρα και Σπέτσες. (Γενική Εφημερίς της Ελλάδος, 5-5-1828: 132).

Οι μαθητές

Τον Ιούλιο του 1826 η εφημερίδα *ο Φίλος του Νόμου* δημοσίευσε άρθρο - σχόλιο, με τίτλο *«Αλληλοδιδακτική»*. Η εφημερίδα ήθελε να δείξει στους κατοίκους της Ύδρας την ικανότητα του δασκάλου Τιμόθεου Ζωγράφου και την αποτελεσματικότητα της αλληλοδιδακτικής σχολής η οποία συστήθηκε τον Μάιο του 1826, αλλά και να κατευθύνει τους κατοίκους του νησιού, ώστε να στείλουν τα παιδιά τους στην αλληλοδιδακτική σχολή. Ανέφερε ότι αποφοίτησαν έξι μαθητές που γνώριζαν τέλεια να διαβάζουν, να γράφουν και να αριθμούν. Χαρακτηριστικά ανέφερε το παράδειγμα του μαθητή - πυρπολητή, Αναστασίου Ρομπότση, ο οποίος φοιτούσε στη σχολή, όταν δεν είχε πολεμική αποστολή να εκτελέσει ως μέλος του πληρώματος του πολεμικού πλοίου Άρης, του Αναστάσιου Τσαμαδού. *«Το προ δύο μόλις μηνών ενταύθα συσταθέν αλληλοδιδακτικόν προοδεύει κατ΄ ευχήν. Εξ αυτού εις το ολίγον τούτο διάστημα εξήλθον εξ μαθηταί, οι οποίοι ολίγας έχοντες αρχάς απέβησαν τέλειοι εις το αναγιγνώσκειν, γράφειν, και αριθμείν, το οποίον αποδεικνύει και του διδασκάλου τον ακούραστον ζήλον, και της μεθόδου το χρήσιμον, και των μαθητών την επιμέλειαν και το πνεύμα. Διά ν΄ αποδείξωμεν πόσον ο λαός και η νεολαία της Ύδρας είναι φιλομαθής, αρκεί το παράδειγμα του γενναίου πυρπολιτού κ. Αναστασίου Ρομπότση, ο νέος ούτος ενώνων την ευτολμίαν με την φρόνησιν, ενώ δεν είχεν αγώνα κατά*

του εχθρού, εσύχναζε και συχνάζει εις το σχολείον τούτο, αφιερώσας εις την Αθηνά τον καιρόν όσον δεν ημπορούσε ν΄ αφιερώση εις τον Άρην» (Φίλος του Νόμου, 16-7-1826).

Τον Αύγουστο του 1826 η εφημερίδα *ο Φίλος του Νόμου* επανέφερε το παράδειγμα του άξιου μαθητή και πυρπολητή Αναστασίου Ρομπόστη, συμπληρώνοντας ότι η αλληλοδιδακτική σχολή του δασκάλου Τιμόθεου Ζωγράφου, είχε δέκα μαθητές, οι οποίοι ήταν ναύτες του στόλου. Ακόμη πληροφορούσε ότι στις εξετάσεις συμμετείχαν επιτυχώς και απεφοίτησαν εννέα μαθητές. *«... στο αλληλοδιδακτικόν Σχολείον άλλοι δέκα συνήλικοί του, ναύται ως επί το πλείστον του Στόλου μας. Του κοινωφελεστάτου τούτου σχολείου η πρόοδος είναι επαισθητή και χρεωστείται εις τον ακούραστον ζήλον και της μεθόδου την καλή γνώσιν του Διδασκάλου κυρίου Τιμοθέου. Εις τας εξετάσεις της 14 του ενεστώτος απήλθον του Σχολείου τούτου εννέα μαθηταί, οι οποίοι, ολίγας μόλις έχοντες αρχάς του αναγιγνώσκειν, ετελειοποιήσαν, εις τόσον ολίγον διάστημα εις το αναγιγνώσκειν, γράφειν και αριθμείν άχρι της αναλογικής μεθόδου ...»* (Φίλος του Νόμου, 23-8-1826).

Οι δάσκαλοι

Τα πρώτα έτη του αγώνα της Επανάστασης φαίνεται ότι τα σχολεία στην Ύδρα είχαν διακόψει τη λειτουργία τους. Ικανοί ιδιωτικοί δάσκαλοι εργάζονταν σε σπίτια πλουσίων και δίδασκαν ελληνικά και ξένες γλώσσες.

Από το Μάιο του 1821 δίδαξε ο πρόσφυγας από τις Κυδωνιές διδάσκαλος του Γένους Γρηγόριος Σαράφης μέχρι το 1822, οπότε απεβίωσε. Ο Σαράφης είχε συνδιδάσκαλο τον πρόσφυγα από τη Σμύρνη ιερομόναχο Κύριλλο Αβραμίδη το Θεσσαλό και στο σχολείο φοιτούσαν 80 μαθητές (Ευαγγελίδης, 1936: 23).

Επίσης το 1821 και για μικρό χρονικό διάστημα υπήρξε δάσκαλος στην Ύδρα και ο Βενιαμίν ο Λέσβιος (Αργέντης, 1932: 117) ο οποίος είχε συζητηθεί, για να διδάξει στην Ύδρα το έτος 1805.

Το 1823 υπηρέτησε σε σχολείο της Ύδρας ο δάσκαλος της ελληνοδιδακτικής Μιχαήλ Οικονόμου με καταγωγή από τη Δημητσάνα. Αλληλοδιδακτικός δάσκαλος που υπηρέτησε σε σχολείο της Ύδρας, ήταν ο Υδραίος Βασίλειος Παναγιώτου και ελληνοδιδάσκαλος ο Αντώνιος μοναχός (Μπαμπούνης, 1998).

Ο δάσκαλος του Γένους Νεόφυτος Βάμβας προέτρεπε με επιστολή του, στις 14 Απριλίου 1824, τους διοικητές της Ύδρας να ιδρύσουν σχολείο για την ανατροφή των ελληνοπαίδων και των υδραιοπαίδων ιδιαίτερα και για την πρόοδο του Έθνους γενικότερα.

Οι πρόκριτοι του νησιού στις 2 Νοεμβρίου 1824 αλληλογράφησαν με τα δύο σώματα, Βουλευτικό και Εκτελεστικό, που συγκροτούσαν την προσωρινή Διοίκηση της Ελλάδας, ότι η Ύδρα εμφάνιζε από του 1821 μέχρι εκείνη τη στιγμή *«αγαθά αποτελέσματα κατά τε γην και θάλασσαν, νεοσυστηνόμενα σχολεία, τυπογραφεία, ικανά αλληλοδιδακτικά συστήματα, φιλομούσους, φιλανθρωπικάς εταιρείας»* (Λιγνός, 1931: 624).

Το 1826 η εφημερίδα *ο Φίλος του Νόμου* δημοσίευσε άρθρο - αναγγελία, με τίτλο *«Αλληλοδιδακτική».* Η εφημερίδα έκανε γνωστό στους κατοίκους της Ύδρας ότι, αν και η πατρίδα ήταν απασχολημένη με τον αγώνα για την ελευθερία, στο νησί της Ύδρας δημιουργήθηκε σχολή της αλληλοδιδακτικής από τον Μακεδόνα δάσκαλο Τιμόθεο Ζωγράφο, με προτροπή του χειρούργου Χρίστου Χρηστίδου (Φίλος του Νόμου, 14-5-1826).
Η εφημερίδα *ο Φίλος του Νόμου* το 1826 για το ιεροκήρυκα και δάσκαλο Κύριλλο ανέφερε: *«Ο Διδάσκαλος ούτος είναι μαθητής του εν Σμύρνη Ελληνικού Σχολείου, και του μεγαλοφιούς Οικονόμου, προ χρόνων και με έκβασιν διδάσκει ενταύθα την Ελληνική διάλεκτον, την Αριθμητικήν και τίνας αρχάς της Γεωμετρίας εις την αυξάνουσαν όμως συρροήν των μαθητών, δεν επαρκούσε το μικρόν κελλίον του, έχων όμως σήμερον αρκετήν απλοχωρίαν δύναται να ευχαριστή τους προς αυτόν ερχομένους μαθητάς, αφού ο ενταύθα ναός των Μουσών, χρησιμεύσας δι΄ ολίγον εις τον Άρην, επιστρέφεται πάλιν εις τας Μούσας»* (Φίλος του Νόμου, 1-11-1826).

Βιβλιοθήκη και η πώληση βιβλίων

Το Μοναστήρι της Ύδρας φιλοξένησε λόγιους δασκάλους, όπως το Νεόφυτο Βάμβα. Σύμφωνα με τον Χαλιόρη (1929: 105) δεν θα ήταν δυνατό να στερείται, έστω και στοιχειώδους συλλογής βιβλίων, την εποχή που η συλλογή εθνικών βιβλίων, θεωρούνταν από τους λόγιους του υπόδουλου Έθνους ως υψίστη υπηρεσία προς το Έθνος και ισοδυναμούσε με πολεμική επαναστατική κίνηση. Σε γκραβούρα που παρουσιαζόταν στην Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, (Ιστορία του Ελληνικού Έθνους, τόμ. ΙΑ΄, 1975: 222) απεικονιζόταν και τρίτος όροφος. Στον τρίτο όροφο και το προς Βορά τμήμα, *«εσχάτως κατεδαφιφθέν, επρολάβομεν και είδομεν, φαίνεται κατά τον πιθανώτερον συμπερασμόν, ότι εφυλάσσετο η συλλογή των βιβλίων, άγνωστον αν πλουσία ή πενιχρά. Η διασκευή του τμήματος τούτου απομενονωμένου των λοιπών και κεκτημένου ιδίαν κλίμακα ελισσομένην από του δευτέρου ορόφου και άνω είχε πολλήν την ομοιότητα προς αναγνωστήριον και εις τα ένθεν κακείθεν αρμάριά του πιθανόν να εφύλασσον τα βιβλία εν ασφαλεία και τάξει»* (Χαλιόρης, 1929: 105) καταλήγοντας ο Χαλιόρης συμπεραίνει ότι το Μοναστήρι με τόση ακμή και δράση, δεν θα στερούνταν βιβλιοθήκης.

Πράγματι συλλογή βιβλίων υπήρχε στο Μοναστήρι, αφού η αδελφότητα Ζωσιμάδων το Ιανουάριο του 1821 δώρισε βιβλία στη σχολή της Ύδρας (Ιστορικό Αρχείο Ύδρας, Κατάλογος βιβλίων, φάκ. 39).

Η εφημερίδα *ο Φίλος του Νόμου* στις 25-5-1825 γνωστοποίησε εκπαιδευτικά θέματα της Ύδρας, συγκεκριμένα ότι ο Σκώτος Φιλέλληνας, Ε. Μάσσων δημιούργησε το 1823 στην Ύδρα Δημοσία Βιβλιοθήκη. *«Προ πολλού άρχισε να αναπτύσσεται το πνεύμα της φιλομαθείας εις την νήσον μας. Εις τούτο συνεισέβαλον διάφοροι πεπαιδευμένοι άνδρες και μάλιστα ο κύριος Ε. Μάσσων Σκώτος, του οποίου αι καθημεριναί παραινέσεις ωφελούν την νεολαίαν. Ήδη εδείχθη η κοινή κλίσις του να συσταθεί Δημοσία Βιβλιοθήκη και δημόσια αλληλοδιδακτικά σχολεία, των οποίων την σύστασιν θέλομεν διασαλπίσει εν καιρώ εις το Πανελλήνιον»* (Φίλος του Νόμου, 25-5-1825).

Το 1824 στην Ύδρα επωλείτο η εξάτομη Στοιχειώδης Εγκυκλοπαίδεια των παιδικών μαθημάτων Γ. Γεννάδιου - Γ. Λασσάνη και πίνακες αλληλοδιδακτικής του Κλεόβουλου. Η δωρεά μερικών βιβλίων αλληλοδιδακτικής εκ μέρους του Κλεόβουλου απασχόλησε το Βουλευτικό στις 3-2-1825 και αποφασίστηκε να επιληφθεί του ζητήματος η σχολική επιτροπή (Μπαμπούνης, 1998: 78).

Σε αγγελία πώλησης, στην εφημερίδα *ο Φίλος του Νόμου* τον Ιούνιο του 1824, αναφερόταν ότι επωλούντο τα Ηθικά, Νικομάχεια του Αριστοτέλη και ο Στρατηγικός του Ονησάνδρου *«εκδιδόμενα από τον σεβάσμιον Κοραήν πωλούνται ενταύθα παρά τω Κυρίω Ν. Γ. Παγκαλάκη, εις Σύραν παρά τω Κυρίω Ζωρζή Ν. Ευμορφοπούλω και εις Ναύπλιον παρά τω Κυρίω Ζαννή Σιδερικούδη προς εν ήμισυ τάληρον Ισπανικόν καθέν από τα ηθικά και εν τάλληρον μόνον ο ο Στρατηγικός του Ονησάνδρου»* (Φίλος του Νόμου, 1-6-1824).

Το 1825 στην ίδια εφημερίδα αναφερόταν η πώληση βιβλίων στην Ύδρα από τον Υδραίο Εμ. Γιουρδή *«Αριστοτέλους Ηθικά, Έκδοσις μετά σημειώσεων του κ. Κοραή... Γραμματική Τερψιθέα υπό Νεοφύτου Δούκα. Το Συντακτικόν Θεόδωρου Γαζή»* (Φίλος του Νόμου, 26-1-1825). Αναφερόταν κατάλογος βιβλίων. Ο κατάλογος των βιβλίων συνεχίστηκε και στο φύλλο 92/30-1-1825. Λόγω της πληθώρας των βιβλίων, θα μπορούσαμε να πούμε ότι υπήρχε και ένα είδος βιβλιοπωλείου στην Ύδρα.

Το ίδιο έτος, βιβλία στην Ύδρα πουλούσε και ο Δημήτριος Βάθης Δοντάς. *«... Ευαγγέλια με κείμενον και την μετάφρασιν. Αλφαβητάρια με μύθους και εικόνας. ... Διάφορα φυλλάδια Ηθικά και Θρησκευτικά. Η δε τιμή αυτών μετριωτάτη»* (Φίλος του Νόμου, 6-2-1825).

Τυπογραφείο

Στην Ύδρα τυπώθηκε το Προσωρινό Πολίτευμα της Ελλάδος το 1822, το πρώτο γενικό πολίτευμα του επαναστατημένου ελληνικού έθνους (Μαντούβαλου, 1990: 542 & 547 · Μπαμπούνης, 1998: 34).

Τυπογραφείο στην Ύδρα υπήρχε προ του 1824, σε αυτό εκδόθηκαν βιβλία, αλλά και οι ισχύοντες τότε, ναυτικοί κανονισμοί, σε χονδρό ιαπωνικό χαρτί. Η πρωτοβουλία και η χρηματοδότηση για την ίδρυση του τυπογραφείου ανήκε στον Ιάκωβο Τομπάζη. Το τεχνικό μέρος της προσπάθειας είχε αναλάβει ο Ελβετός ωρολογοποιός Βαζέρ, πάροικος στο νησί. Η έλλειψη ικανής τεχνογνωσίας και η ανυπαρξία τεχνολογικού εξοπλισμού οδήγησαν στην αποτυχία, η οποία συνέπεσε με την αναχώρηση του Εμ. Τομπάζη για την Κρήτη. Το τυπογραφείο για μικρό χρονικό διάστημα διηύθυνε ο Κωνσταντίνος Τόμπρας (Παπαμανώλης, 1930: 111).

Στις 8 Ιουνίου 1821, ο Δημήτριος Υψηλάντης αποβιβάστηκε στην Ύδρα, για οργανώσει την Επανάσταση των Ελλήνων κατά των Τούρκων στην Πελοπόννησο. Είχε φέρει μαζί του εκτός από πολεμικό υλικό και ένα μικρό τυπογραφικό πιεστήριο, το οποίο είχε πάρει από την Τεργέστη, όπου πέρασε, πριν έρθει στην Ύδρα. Ο Παπαρηγόπουλος ανέφερε για το τυπογραφείο του Υψηλάντη *«...τυπογραφείου κομισθέντος εκ Τεργέστης, φροντίδι του Δημητρίου Υψηλάντου, κατελθόντος εις Ελλάδα κατά τα μέσα Ιουνίου του 1821,...»* (Παπαρηγόπουλος, 1921: 53).

Κανείς τυπογράφος δεν υπήρχε στην Ύδρα, ώστε να λειτουργήσει για τις ανάγκες της προετοιμασίας του Αγώνα τυπογραφείο. Το προεπαναστατικό τυπογραφείο των αδελφών Τομπάζη ήταν ατελές και παρουσίαζε κακέκτυπους σελίδες (Καββαδάς, 1975). Αναζητώντας τυπογράφο, ο Δ. Υψηλάντης πληροφορήθηκε από τον Υδραίο Ναύαρχο Γιακουμάκη (Ιάκωβο) Τομπάζη, ότι ο τυπογράφος Κωνσταντίνος Τόμπρας μαζί με τους ανιψιούς του Ιωάννη Τόμπρα και Αναστάσιο Νικολαΐδη που τους είχε βοηθούς και μαθητές στην τέχνη του, διέφυγαν στα Ψαρά και σώθηκαν από το μένος των Τούρκων μετά την καταστροφή των Κυδωνιών. Δεν σώθηκε όμως από την καταστροφή το τυπογραφείο. Άνδρες του Τομπάζη, ο οποίος βρισκόταν στην περιοχή των Κυδωνιών, πήγαν να παραλάβουν το τυπογραφείο, αλλά δεν τα κατάφεραν.

Με εντολή που δόθηκε στον Τομπάζη, αυτός έφερε στον Κ. Τόμπρα και τον ανιψιό του Αναστάσιο Νικολαΐδη στην Ύδρα.

Ο Κωνσταντίνος Τόμπρας υπήρξε ο πρώτος Έλληνας τυπογράφος στην Επανάσταση του 1821. Ήταν από τις Κυδωνιές της Μικράς Ασίας. Είχε δημιουργήσει στις Κυδωνίες το πρώτο Ελληνικό τυπογραφείο. Το τυπογραφείο λειτούργησε μέχρι την καταστροφή της πόλης από τους Τούρκους στις 3 Ιουνίου 1821. Τα βιβλία που εξέδωσε ο Τόμπρας είχαν τεχνική αρτιότητα και ήταν εφάμιλλα των ευρωπαϊκών. Ο Τόμπρας διακρίθηκε για τις τυπογραφικές του ικανότητες, αλλά και για τη γενική του μόρφωση και γνώση.

Το 1824 το τυπογραφείο στην Ύδρα, παραλαμβάνει μηχανήματα τα οποία είχαν σταλεί από το Παρίσι ως δωρεά του Γάλλου τυπογράφου, εκδότη και φιλέλληνα Φιρμέν Ντιντό, του Α. Κοραή και από Επιτροπή Ελλήνων. Στις αρχές του 1824 ο Ιταλός, έποικος στην Ύδρα από το 1820, Ιωσήφ Κιάππε, νομικός, από δάσκαλος ξένων γλωσσών και γραμματέας της Κοινότητας, έγινε ο τυπογράφος, προτείνοντας στον Γεώργιο Κουντουριώτη την έκδοση της εφημερίδας *ο Φίλος του Νόμου.* Από το 1824 το τυπογραφείο διευθυνόταν από τον Ιταλό φιλέλληνα εκδότη Ιωσήφ Κιάππε (Μαντζουράνης & Μάργαρης, 1922: 45). Στο τυπογραφείο της Ύδρας από της 10 Μαρτίου 1824 μέχρι της 27 Μαΐου 1827, εκδιδόταν δυο φορές την εβδομάδα, Δευτέρα και Παρασκευή, η εφημερίδα *ο Φίλος του Νόμου.* Ο Παπαρηγόπουλος ανέφερε ότι το τυπογραφείο διέθετε φθαρμένα τυπογραφικά στοιχεία, με άγνωστη χώρα αγοράς του, πιθανόν όμως από τη Μάλτα. Τα δεκατέσσερα πρώτα φύλλα τυπώθηκαν σε πιεστήριο εγχωρίου κατασκευής, τα επόμενα σε πιεστήριο που είχε δωρηθεί από τον Φιρμέν Ντιντό (Παπαρηγόπουλος, 1921: 125).

Η εφημερίδα εξέδωσε συνολικά 296 φύλλα. Ήταν η μακροβιότερη εφημερίδα της Ελληνικής Επανάστασης (Μανωλάκος, 2021).

Στο τυπογραφείο της Ύδρας εργάστηκαν ως τυπογράφοι ο Κ. Τόμπρας (1824-1825), ο Ν. Βαρότσης (1826), ο Π. Δημίδης (1826-1827), ο Αγγελής Αλχυμπάρης (1827) και ο Παντελής

Κ. Παντελής (1827). Πάντοτε υπεύθυνος ήταν ο Ι. Κιάππε, κύριος συντελεστής των επιτευγμάτων της τυπογραφίας στην Ύδρα (Σκλαβενίτης & Δρούλια - Μητράκου, 2000).

Από τις 29 Ιουλίου 1927 και μετά εκδιδόταν στην Ύδρα και η εφημερίδα *Ανεξάρτητος,* με συντάκτη και τυπογράφο, τον Υδραίο ναυτικό και αγωνιστή Παντελή Κ. Παντελή, σφοδρότατο αντίπαλο των κοτζαμπάσηδων, των Φαναριωτών και των Βαυαρών. Εκδόθηκε αρχικά στην Ύδρα μέχρι και το φύλλο 31 και συνέχισε την έκδοσή της στην Αίγινα από φ. 32 της 10/4/1828 μέχρι τις 29 Μαΐου 1828 με τελευταίο φύλλο το 40. Επίσης, η γαλλόφωνη εβδομαδιαία εφημερίδα *Ελληνική Μέλισσα* με συντάκτη τον Ιωσήφ Κιάπε. Επίσης, η εφημερίδα *Απόλλων* πολιτική και φιλολογική, η οποία υπήρξε από τα ισχυρότερα αντιπολιτευτικά όργανα εναντίον του Καποδίστρια, με συντάκτη τον Αναστάσιο Πολυζωΐδη, κυκλοφόρησε από τις 11 Μαρτίου 1831 μέχρι τις 7 Οκτωβρίου 1831. Στην εφημερίδα *Απόλλων,* έγραφαν οι αντιπολιτευόμενοι λόγιοι, όπως ο ποιητής Αλέξανδρος Σούτσος, ο οποίος δημοσίευε ποιήματα σε μορφή εμμέτρου αρθρογραφίας. Ο Πολυζωΐδης επεδίωξε να εκδώσει τον *Απόλλωνα* στο Ναύπλιο, αλλά καταλαβαίνοντας ότι εκεί θα περιορισθεί, μετέφερε το τυπογραφείο στην Ύδρα, όπου άσκησε πολεμική εναντίον του Καποδίστρια (Παπαμανώλης, 1930: 111-112).

Ο Φίλος του Νόμου ξεκίνησε ως ανεξάρτητη εφημερίδα στον πρόλογο αναφερόταν: *«Προκύπτει τέλος πάντων εις φως ο Φίλος του Νόμου... Η ονομασία αρκεί να βεβαιώση καθένα διά την ειλικρινή ουδετερότητα, την οποία θέλει φυλάξει και διά το μίσος του κατά των φατριών. Εμείς θέλομεν να βασιλεύη ο Νόμος και κανείς ποτέ περισσότερον παρ' αυτόν να μην ισχύση...»*, με το διάταγμα 972 της 14ης Απριλίου του 1824, έγινε επίσημο δημοσιογραφικό όργανο της Διοίκησης. Τότε άλλαξε ο τίτλος της από *Φίλος του Νόμου*, εφημερίς της νήσου Ύδρας, σε *ο Φίλος του Νόμου*, εφημερίς της Διοικήσεως και της νήσου Ύδρας (Κουμαριανού, 1975: 582).

Παρέμεινε όργανο της διοικήσεως μέχρι τον Οκτώβριο του 1825 οπότε ξεκίνησε στο Ναύπλιο η έκδοση της *Γενικής Εφημερίδας της Ελλάδος* μετά την έκδοση της οποίας ο *Φίλος του Νόμου* συνέχισε να εκδίδεται ως ανεξάρτητη πλέον εφημερίδα, τότε αυξήθηκαν τα άρθρα για την παιδεία, την ελευθεροτυπία.

Η εφημερίδα *ο Φίλος του Νόμου* κατά τη διάρκεια της Επανάστασης δημοσίευσε πολλά και σημαντικά θέματα που αφορούσαν την παιδεία. Από το γεγονός αυτό προκύπτει το ενδιαφέρον των κατοίκων της Ύδρας για τη μόρφωση των νέων του νησιού. Τα σημαντικότερα εκπαιδευτικά, σχολικά και γενικότερα θέματα παιδείας που δημοσίευσε η εφημερίδα *ο Φίλος του Νόμου* κατά τη διάρκεια της λειτουργίας της από 1824 έως το 1827 είναι:

Άρθρο στις αρ. φ. 25/ 2-6-1824 με τίτλο *«Δημόσιος Παιδεία»*. Αναφερόταν στο συσταθέν Αλληλοδιδακτικό Σχολείο των Αθηνών και σε δωρεά οικοπέδου από ιερέα της Σαλαμίνας και τα έσοδα από την πώληση να διατεθούν για την αλληλοδιδακτική μέθοδο.

Άρθρο στις αρ. φ. 51/ 8-9-1824 με τίτλο *«Περί Αλληλοδιδακτικής παιδαγωγίας»*. Στην εφημερίδα παρουσιαζόταν άρθρο με θέμα την Αλληλοδιδακτική παιδαγωγία. Η συνέχεια του άρθρου δημοσιεύθηκε στις αρ. φ. 52/ 12-9-1824 με τίτλο *«Περί Αλληλοδιδακτικής παιδαγωγίας»*. Αναφερόταν στα οφέλη από την εκπαίδευση και στη σημασία που θα έπρεπε να δοθεί για την καταπολέμηση της αμάθειας. Μια ακόμη συνέχεια του άρθρου δημοσιεύθηκε στις αρ. φ. 53/ 15-9-1824 με τίτλο *«Περί Αλληλοδιδακτικής παιδαγωγίας»*. Εδώ αναφέρονταν παραδείγματα από άλλες χώρες, που έδειχναν τα αγαθά της εκπαιδεύσεως.

Άρθρο στις αρ. φ. 79/ 15-12-1824 με τίτλο *«Βουλευτικόν Συνέδριον»*. Αναφερόταν σε συνεδριάσεις του Βουλευτικού Συνεδρίου και τις αποφάσεις για την ανασύσταση του σχολείου της Δημητσάνης, τη δημιουργία ενός μόνο Κεντρικού Σχολείου στην Ελλάδα και μάλιστα πλησίον της Διοικήσεως. Ανέφερε την παρουσίαση του Ιωάννη Βαρβάκη σε μια από τις συνελεύσεις του Βουλευτικού και την εκεί δήλωσή του, ότι κατέθεσε σε τράπεζα της Ρωσίας ικανό ποσό για τη δημιουργία Κεντρικού Σχολείου στην Ελλάδα και για την

πληρωμή των μισθών των δασκάλων. Παρέθεσε όλη την επιστολή του Βαρβάκη με την δωρεά του προς το Βουλευτικό Σώμα.

Άρθρο στις αρ. φ. 82/ 26-12-1824 με τίτλο *«Προς τους φιλογενείς κατοίκους της Ύδρας».* Δημοσίευσε επιστολή του Χριστόφορου Παπαδόπουλου, ο οποίος αρχικά τόνισε την έλλειψη σχολείου και τα δεινά που μπορούσαν να υπάρξουν από αυτή την έλλειψη μορφώσεως στους νέους *«...Αναγγέλλεται λοιπόν εις τους φιλόπαιδας τούτους γονείς ότι, με την αρχήν του νέου έτους, άρχεται και η ακρόασις των μαθημάτων, και όστις αγαπά, εμπορεί να διευθύνη τον υιόν του εις τον ρηθέν τα οίκον και θέλει είσθαι δεκτός ... η παιδεία είναι η αγαθή της νεότητος κουροτρόφος, η μόνη καλή τέχνη, ήτις δύναται μάλιστα να καλλύνη τας ψυχάς, να ημερόνη τα ήθη, και να καθαρίζη τα πάθη».*

Άρθρο στις αρ. φ. 89/ 19-1-1825 με τίτλο *«Βουλευτικόν Συνέδριον»*. Αναφερόταν ότι στη συνεδρίαση του Βουλευτικού της 10 Ιανουαρίου έγινε αποδεκτό και εγκρίθηκε ομόφωνα το σχέδιο του Γρηγορίου Κωνσταντά για τα χρέη και τα καθήκοντα του Γενικού Εφόρου της Παιδείας. Τα καθήκοντα του Εφόρου Παιδείας παρουσιάστηκαν και σε επόμενα φύλλα της εφημερίδας, αρ. φ. 90/23-1-1825, 91/26-1-1825.

Άρθρο στις αρ. φ. 143/ 14-8-1825 με τίτλο *«Η αλήθεια και η Παιδεία»*. Το άρθρο αναφερόταν στην επικινδυνότητα της ημιμάθειας. Αναφέροντας ότι *«Η παιδεία, εξ εναντίας, εξολοθρεύει την πενείαν και τους πένητας, ελαττώνει τον αριθμόν των εγκληματιών, και αποδιώκει την διαφθοράν των Εθνών...»*.

Από το τυπογραφείο της Ύδρας εκδόθηκε από το Στέφανο Κανέλλο το *Διεθνές Δίκαιον* το 1824, καθώς και το *«περί λειών και ουδετερότητος».* Από τον Νικόλαο Καλλέργη, εκδόθηκε το *«Βιβλιαράκι κατ' ερωταπόκρισιν περί διαφόρων αναγκαίων πραγμάτων εν παρέργω μεταφρασμένων εκ του Γερμανικού».* Αργότερα εκδόθηκε από τον Μακεδόνα Α. Πολυζωίδη ο *Απόλλων,* εφημερίδα που ήταν κατά του Καποδίστρια.

Από την περιγραφή της πόλης της Ύδρας από τον Pecchio (1885: 55-63) ο οποίος βρέθηκε το καλοκαίρι του 1825, μαθαίνουμε ότι στην Ύδρα βρισκόταν ο Σκώτος Εδουάρδος Μάσσων, ο οποίος είχε συστήσει σχολείο ιδιωτικό και διένεμε βιβλία για την ανάπτυξη του λαού, ότι πολλοί νέοι ήταν μορφωμένοι και γνώριζαν ξένες γλώσσες, αφού είχαν σπουδάσει στην Ευρώπη, από τους οποίους ήλπιζε κάποιοι να αναλάβουν μεγάλη δράση στη ελευθερωμένη Ελλάδα. Ακόμη ανέφερε ότι υπήρχε βιβλιοθήκη στην πόλη και στα μοναστήρια χειρόγραφα και έντυπα προερχόμενα από δωρεές του Κοραή και άλλων. Τέλος ανέφερε ότι *«η νήσος οφείλει την επίδοσή της στον έρωτα της ελευθερίας των κατοίκων της».*

Η εφημερίδα *ο Φίλος του Νόμου* το 1826 ανέφερε ότι ο Κοραής εξέδωσε το Διάλογον *«Περί των Ελληνικών συμφερόντων προλογίζων εις την έκδοσιν του Λυκούργου κατά Λεοκράτους λόγου»*. Η εφημερίδα παρέθετε ένα μικρό μέρος από το Διάλογο και στα φύλλα 243, 244, 255, 258 και 260 (Μανωλάκος, 2021). Η δεύτερη έκδοση του *Διαλόγου Περί των Ελληνικών Συμφερόντων* έγινε στο τυπογραφείο της Ύδρας το 1827 (Κοραής, 1827). Η έκδοση έγινε με δαπάνη μελών της Φιλομούσου Εταιρείας.

Συμπεράσματα

Αποτέλεσμα της έρευνάς μας ήταν να αναδειχθούν πτυχές της εκπαιδευτικής κατάστασης που επικρατούσε στο νησί της Ύδρας από την έναρξη της Επανάστασης μέχρι την έλευση του Καποδίστρια.

Από τα προεπαναστατικά χρόνια αλλά και κατά τη διάρκεια της Επανάστασης υπήρχε η πεποίθηση ότι η ανάπτυξη της παιδείας συνδεόταν άμεσα με την πρόοδο του έθνους και την εθνική ανασυγκρότηση. Η διάδοση της εκπαίδευσης αποτελούσε το βασικό φορέα της εθνικής ιδεολογίας που αποσκοπούσε στην πολιτική ανεξαρτησία του Έθνους.

Τα γεγονότα της Επανάστασης ανάγκασαν την τοπική Διοίκηση της Ύδρας πρωτίστως να δώσει όλες τις δυνάμεις στον Απελευθερωτικό Αγώνα. Δεν αμελούσε, όμως, την εκπαίδευση της νεολαίας. Είναι άξιο θαυμασμού ότι στην Ύδρα και ενώ ο κίνδυνος της καταστροφής του έθνους ήταν άμεσος, συνεχιζόταν η λειτουργία σχολείων, στα οποία

φοιτούσαν και μαθητές που έπαιρναν μέρος στον Ναυτικό Αγώνα για την ελευθερία, αναζητούνταν δάσκαλοι, υπήρχε βιβλιοθήκη και πωλούνταν βιβλία από ιδιώτες. Υπήρχε τυπογραφείο το οποίο χρησιμοποιείτο για της ανάγκες του Αγώνα, αλλά και για την εκτύπωση βιβλίων και εφημερίδων.

Οι κάτοικοι της Ύδρας ασκώντας εμπόριο και τη ναυτική τέχνη, διέθεταν μέρος των εσόδων τους για τη συντήρηση σχολείων και την οικονομική στήριξη των δασκάλων, προσπαθώντας να υπερνικήσουν ανυπέρβλητα εμπόδια για την εκπαίδευση των παιδιών τους, ταυτίζοντας την πνευματική με την πολιτική αναγέννηση του έθνους.

Αναφορές

Αργέντης, Φ. (1932). *Αι σφαγαί της Χίου.* Λονδίνον.

Βακαλόπουλος, Απ. (1982). *Ιστορία Ιστορία τον Νέον Ελληνισμού.* τόμ. Στ', σ. 817.

Δραγούμη, Ν. (1879). Ιστορικαί Αναμνήσεις, έκδ. Γ, τόμ. Λ'. Εν Αθήναις: Εκ του τυπογραφείου Χ.Κ. Φιλαδελφέως.

Ευαγγελίδης, Τ. (1936). *Η Παιδεία επί τουρκοκρατίας (Ελληνικά σχολεία από της Αλώσεως μέχρι Καποδιστρίου)*, τόμ. Β΄. Αθήνα: Χαλκιόπουλος.

Ιστορία του Ελληνικού Έθνους. (1975). Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, τόμ. ΙΑ΄.

Καββαδάς, Σ. (1975). *Ο Κυδωνιάτης Κωνσταντίνος Τόμπρας*. Αθήναι: Ένωση Κυδωνιατών.

Κοραής, Αδ. (1827). Διάλογος Δεύτερος Περί των Ελληνικών Συμφερόντων. Εκδ. Β΄. Ύδρα: Εκ της εν Ύδρα τυπογραφίας.

Κουμαριανού, Αικ. (1975). Ο τύπος. *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*. Αθήνα: Εκδοτική Αθηνών, τόμ. ΙΒ΄, σ. 582-587.

Λιγνός, Α. (1931). *Αρχείο Κοινότητας Ύδρας 1778-1832*, τόμ. ΣΤ΄.

Μαντζουράνης, Γ. & Μάργαρης Δ. Κ. (1922). *Έκθεσις του αγώνος 1884*. Αθήνα: Βιβλίον και Βιβλιοθήκη, σ. 45.

Μαντούβαλου, Μ. (1990).«Η φιλία Ρήγα - Κοραή», *Υπέρεια,* 1, *Πρακτικά Α ' Διεθνούς Συνεδρίου "Φεραί -Βελεστίνο - Ρήγας",* Αθήνα, σ. 542,547.

Μανωλάκος, Π. (2021). Τα σχολεία της Ύδρας κατά την Προεπαναστατική, Επαναστατική και Μετεπαναστατική περίοδο (1749-1850). Αθήνα.

Μπαμπούνης, Χ. (1998). Η Γραμματεία των Εκκλησιατικών και της Δημοσίου Εκπαιδεύσεως και η εκπαιδευτική πραγματικότητα κατά την καποδιστριακή περίοδο. Διδακτορική Διατριβή. Αθήνα: ΕΚΠΑ/ΠΤΔΕ.

Παπαμανώλης, Ι. (1930). *Η οικογένεια Βούλγαρη της Ύδρας*. Εν Πειραιεί: Τύποις Σορώτου, Ι.

Παπαρηγόπουλος, Κ. (1921). *Ιστορία του Ελληνικού Έθνους*, (έκδ. Στ), τόμ. 6. Αθήναι: Ελευθερουδάκης.

Pecchio, G. (1885). *Η Ελλάς κατά το έαρ του 1825.* (μτφρ. Σταμ. Α. Αντωνοπούλου). Αθήνα: Τύπ. Φοίνικος.

Σκλαβενίτης, Τ. & Δρούλια - Μητράκου, Ε. (2000).Η Συμβολή της Τυπογραφίας στη Στήριξη της Επανάστασης του 1821. Στο *Πεντακόσια χρόνια έντυπης παράδοσης του νέου Ελληνισμού (1499-1999)*. (Επιμ.). Κ. Σπ. Στάικος & Τ. Ε. Σκλαβενίτης, σσ. 173-191. Αθήνα: Βουλή των Ελλήνων.

Χαλιόρη, Ν. (1929). *Το Μοναστήρι.* Πειραιάς: Μαράκης και Δασκαλάκης.

Ιστορικό Αρχείο Ύδρας, φάκ. 39, Κατάλογος βιβλίων.

Εφημερίδες

Γενική Εφημερίς της Ελλάδος, έτος Γ', 1828, αρ. φ. 32, αρ. φ. 91, αρ. φ. 93.

Ο Φίλος του Νόμου, αρ. φ. 25/ 2-6-1824, αρ. φ. 27/ 1-6-1824, αρ. φ. 51/ 8-9-1824, αρ. φ. 52/ 12-9-1824, αρ. φ. 53/ 15-9-1824, αρ. φ. 79/ 15-12-1824, αρ. φ. 82/ 26-12-1824, αρ. φ. 89/ 19-1-1825, αρ. φ. 90/23-1-1825, αρ. φ. 91/ 26-1-1825, αρ. φ. 94/ 6-2-1825, αρ. φ. 120/ 25-5-1825, αρ. φ. 143/ 14-8-1825, αρ. φ. 208/ 14-5-1826, αρ. φ. 226/ 16-7-1826, αρ. φ. 237/ 23-8-1826, αρ. φ. 257/ 1-11-1826.

Η συμβολή του κοινωνικού κεφαλαίου των φοιτητών στην έκβαση των σπουδών τους: πρώτες επισημάνσεις

Σακκούλης Π. Δημήτρης
Υπ. Διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Πατρών,
dsakkoulis@gmail.com

Βεργίδης Κ. Δημήτρης
Ομ. Καθηγητής, Πανεπιστήμιο Πατρών,
vergidis@upatras.gr

Περίληψη

Η επιτυχής έκβαση των σπουδών αποτελεί συνισταμένη πολλών και αλληλένδετων παραγόντων. Η μελέτη και ερμηνεία της ακαδημαϊκής διαδρομής των φοιτητών απαιτεί τη συνεξέταση όλων των επιμέρους παραγόντων που τη συν-διαμορφώνουν. Σημαντική, προς αυτή την κατεύθυνση, είναι η αξιοποίηση της έννοιας του κοινωνικού κεφαλαίου. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανασκόπηση της σύγχρονης κοινωνιολογικής βιβλιογραφίας για την επίδραση του κοινωνικού κεφαλαίου των φοιτητών στην έκβαση των σπουδών τους. Από τη μελέτη και την ανάλυση των ευρημάτων σχετικών μελετών καταδεικνύεται ότι το κοινωνικό κεφάλαιο, σε συνδυασμό με τις άλλες μορφές κεφαλαίου (οικονομικό και πολιτισμικό) συνδέεται άρρηκτα και συνδιαμορφώνει τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των φοιτητών. Επιπλέον, το κοινωνικό κεφάλαιο επηρεάζει σε σημαντικό βαθμό τις αποφάσεις και στις επιλογές των φοιτητών πριν και κατά τη διάρκεια των σπουδών τους.

Λέξεις κλειδιά: κοινωνικό κεφάλαιο, Bourdieu, τριτοβάθμια εκπαίδευση, λιμνάζοντες φοιτητές, εγκατάλειψη σπουδών

Εισαγωγή

Από το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα και έπειτα, διεθνώς, διαπιστώνεται η σταδιακή μετάβαση των πανεπιστημίων από το παραδοσιακό ελιτίστικο ανώτατο ίδρυμα σε ένα μαζικό εκπαιδευτικό οργανισμό και – συνακόλουθα – ο σταδιακός μετασχηματισμός των στόχων της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Ράσης, 2010). Το πανεπιστήμιο από κλειστό ερευνητικό ίδρυμα που απευθυνόταν σε μια ελίτ μετεξελίχθηκε σε μαζικό πανεπιστήμιο (Πυργιωτάκης, 2010) με διαφορετική αποστολή και ρόλο. Σήμερα, δεδομένου ότι η «αποστολή» και ο «ρόλος» του πανεπιστημίου καθορίζονται κοινωνικά και δεν αποτελούν ανιστορικές θεσμίσεις, το σύγχρονο πανεπιστήμιο βρίσκεται μπροστά σε «αποπροσανατολιστικά διλήμματα» και υφίσταται λειτουργικό μετασχηματισμό που τροποποιεί παραδοσιακά στοιχεία της αποστολής και του ρόλου του (Βεργίδης, 2016).

Καθώς η εξέλιξη της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης υπερβαίνει τους στόχους της παρούσας εργασίας θα επισημάνουμε μόνο τη μεγάλη αύξηση του αριθμού των φοιτητών που καταγράφεται διεθνώς (OECD, 2018) και τη διεύρυνση της συμμετοχής στην τριτοβάθμια εκπαίδευση κοινωνικών ομάδων που παραδοσιακά υποεκπροσωπούνταν (Mishra, 2020). Η αυξημένη είσοδος στα πανεπιστήμια ατόμων όπως οι «φοιτητές πρώτης γενιάς», φοιτητές δηλαδή των οποίων οι γονείς δεν ολοκλήρωσαν πανεπιστημιακές σπουδές (Müller & Schneider, 2013· Spiegler & Bednarek, 2013)) ή φοιτητές με δυσμενές κοινωνικό – οικονομικό – πολιτιστικό υπόβαθρο, δεν σημαίνει την απρόσκοπτη φοίτηση και ολοκλήρωση των σπουδών τους. Αντίθετα, παρατηρείται σημαντική διαφοροποίηση στα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα, επιμήκυνση ή επιβράδυνση των σπουδών και σε ορισμένες περιπτώσεις εγκατάλειψή τους (Friend, 2020).

Η επιτυχής έκβαση των σπουδών αποτελεί συνισταμένη πολλών παραγόντων. Κοινωνικοί, πολιτισμικοί, οικονομικοί, ακαδημαϊκοί, πολιτικοί, προσωπικοί και μαθησιακοί

παράγοντες διαμορφώνουν τις προϋποθέσεις ολοκλήρωσης των σπουδών ή λειτουργούν ως εμπόδια και συμβάλλουν στην φοιτητική διαρροή (Aljohani, 2016· Quinn, 2013). Οι προαναφερόμενοι παράγοντες είναι αλληλένδετοι, συνεπώς η μελέτη και ερμηνεία της ακαδημαϊκής διαδρομής των φοιτητών απαιτεί ολιστική προσέγγιση του ζητήματος και συνεξέταση των επιμέρους στοιχείων που διαχρονικά και συγχρονικά το διαμορφώνουν (Cotton et al 2017· Σακκούλης κ.ά., 2018).

Παράλληλα, αρκετές μελέτες – χωρίς να παραγνωρίζουν τους προαναφερόμενους παράγοντες – αξιοποιώντας το θεωρητικό πλαίσιο του P. Bourdieu εστιάζουν στην έννοια του κεφαλαίου (οικονομικό και κυρίως πολιτιστικό και κοινωνικό) με το οποίο εισέρχονται οι φοιτητές στο πανεπιστημιακό πεδίο και εξετάζουν το ρόλο του στα ακαδημαϊκά τους επιτεύγματα (Cuervo et al, 2019· Longden, 2004· Wang & Freed, 2021). Στα πλαίσια της παρούσας μελέτης, χωρίς να παραγνωρίζουμε την αξία των άλλων δύο μορφών κεφαλαίου, θα εστιάσουμε στο κοινωνικό κεφάλαιο και στην επίδραση που αυτό ασκεί στις στρατηγικές επιλογές των φοιτητών.

Η παρούσα εργασία θα επιχειρήσει μια πρώτη, μερική, προσέγγιση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας με σκοπό να αναδείξει τη συμβολή του κοινωνικού κεφαλαίου των φοιτητών στην έκβαση των πανεπιστημιακών τους σπουδών. Αρχικά θα προχωρήσουμε στη διασαφήνιση της συγκεκριμένης έννοιας, εστιάζοντας στη θεωρητική πρόταση του P. Bourdieu. Στη συνέχεια θα παρουσιάσουμε συνοπτικά τα συμπεράσματα από σχετικά πρόσφατες μελέτες που αξιοποίησαν την έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου όπως την όρισε ο Bourdieu για τη μελέτη του πανεπιστημιακού πεδίου και κυρίως αυτές που αναφέρονται σε φοιτητές που, λόγω κοινωνικο – οικονομικής προέλευσης, εθνικής ή μειονοτικής καταγωγής, έχουν δυσμενή πρόγνωση ως προς την εξέλιξη των σπουδών τους. Τέλος, στην τελευταία ενότητα θα παρουσιάσουμε συνοπτικά κάποιες συμπερασματικές επισημάνσεις.

Κοινωνικό κεφάλαιο: Εννοιολογικές διασαφηνίσεις.

Η συμβολή του P. Bourdieu

Η εννοιολόγηση του κοινωνικού κεφαλαίου είναι μια μακρά και σύνθετη διαδικασία. Αν και η έννοια απαντάται σε πάρα πολλά κοινωνιολογικά κείμενα είναι κοινή παραδοχή η απουσία ενιαίας αντίληψης για το περιεχόμενό της. Ανάλογα με τις θεωρητικές αφετηρίες – παραδοχές του μελετητή προκύπτει και διαφορετική προσέγγιση του όρου και συνακόλουθα πολλαπλότητα περιεχομένου (Tzanakis, 2013). Σύμφωνα με τον Κονιόρδο (2006: 3) *«[…] δεν υφίσταται μία κοινά αποδεκτή αντίληψη, πόσο μάλλον ένας κοινά αποδεκτός ορισμός, για το τι είναι το κοινωνικό κεφάλαιο.[…] η έννοια χαρακτηρίζεται από διαφοροποίηση πρόσληψης και έναν πλουραλισμό προσεγγίσεων και απόψεων» οι οποίες, συχνά, δεν «διαλέγονται» μεταξύ τους.*

Τις πρώτες αναφορές στην έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου, κυρίως έμμεσες, τις συναντάμε στα έργα ορισμένων κλασικών της κοινωνιολογίας, όπως ο de Tocqueville, ο K. Marx, ο E. Durkheim, ο M. Weber, ο G. Simmel (Koniordos, 2008· Portes, 1998· Τσούνης & Σαράφης, 2016· Tzanakis, 2013). Οι προδρομικές αναφορές στο κοινωνικό κεφάλαιο δεν πληρούν τις προϋποθέσεις της εννοιολογικής συνοχής και εστίασης στα κοινωνικά δίκτυα και τις κοινωνικές σχέσεις ενώ ως το δεύτερο μισό του 20ου αιώνα η έννοια έχει χρησιμοποιηθεί με διαφοροποιημένο τρόπο για να περιγράψει και να ερμηνεύσει διάφορα κοινωνικά φαινόμενα (Κονιόρδος, 2006). Έννοια – ομπρέλα (ό.π.) αλλά και [Λερναία] Ύδρα (Hunter, 2004), έγινε αντικείμενο συστηματικής επεξεργασίας, τον ύστερο 20ο αιώνα και έπειτα, από κοινωνιολόγους όπως ο P. Bourdieu και ο J. Coleman καθώς και πολιτικούς επιστήμονες όπως ο R. Putnam (Linardis & Fragoulis, 2021).

Ο P. Bourdieu ουσιαστικά «επανεισήγαγε» την έννοια στις αρχές της δεκαετίας του 1980 ως μια από τις τρεις επιμέρους μορφές του κεφαλαίου: το οικονομικό, το πολιτιστικό και κοινωνικό (Bourdieu, 1986 & 2018· Κονιόρδος, 2006· Koniordos, 2008· Μπουρντιέ, 1994) και τη συνέδεσε στενά με την έκταση και την ποιότητα του δικτύου των σχέσεων (Bourdieu,

2018: 172) που αναπτύσσει το άτομο. Η επανεισαγωγή της έννοιας από τον P. Bourdieu, σύμφωνα με τον Portes (1998: 3), αποτελεί αναμφισβήτητα την πιο εκλεπτυσμένη θεωρητικά ανάλυση της έννοιας.

Λίγα χρόνια αργότερα, το 1988, ο J. Coleman αξιοποιεί την έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου, σε διαφορετικό θεωρητικό πλαίσιο από τον Bourdieu και με διαφορετική εννοιολόγηση. Συγκεκριμένα, το συνδέει με το οικονομικό – χρηματιστικό, το φυσικό και το ανθρώπινο κεφάλαιο (Κονιόρδος, 2006) και υποστηρίζει ότι «[Το κοινωνικό κεφάλαιο] *ορίζεται από τη λειτουργία του. Δεν είναι μια μεμονωμένη οντότητα αλλά μια ποικιλία διαφορετικών οντοτήτων, οι οποίες φέρουν δύο κοινά χαρακτηριστικά: όλες αποτελούνται από ορισμένες όψεις των κοινωνικών δομών και διευκολύνουν συγκεκριμένες ενέργειες των δρώντων υποκειμένων – ατόμων ή συλλογικοτήτων – εντός της δομής*» (Coleman, 1998: S98).

Αξίζει, τέλος, να αναφερθεί ότι τις τελευταίες δεκαετίες γίνεται ευρεία χρήση της έννοιας αυτής στην πολιτική επιστήμη. Η εισαγωγή της στο συγκεκριμένο πεδίο έγινε από τον R. D. Putnam. Για τον Putnam η έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου συνδέεται με την έννοια της εμπιστοσύνης και περιλαμβάνει το σύνολο των εθελούσιων συμμετοχών του ατόμου σε κοινωνικά δίκτυα και εθελοντικές οργανώσεις (Putnam, 1995· Δεμερτζής, 2015).

Καθώς στα πλαίσια της παρούσας μελέτης θα περιοριστούμε σε κείμενα – μελέτες που αξιοποιούν την εκδοχή του P. Bourdieu για την ανάλυση του πανεπιστημιακού πεδίου, δεν θα επεκταθούμε περισσότερο στην προσέγγιση του κοινωνικού κεφαλαίου από τους Coleman και Putnam. Οφείλουμε όμως να αναφέρουμε ότι, εκτός από την προσέγγιση του P. Bourdieu, στη διεθνή βιβλιογραφία και κοινωνιολογική έρευνα συναντάμε σημαντικό αριθμό μελετών που αξιοποιούν την εννοιολόγηση του J. Coleman για τη διερεύνηση του ρόλου του κοινωνικού κεφαλαίου στα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των μαθητών και των φοιτητών. Επίσης, μικρότερος αριθμός μελετών αξιοποιεί, συνδυαστικά και τους δύο θεωρητικούς, τον P. Bourdieu και τον Coleman. Τα αποτελέσματα των συγκεκριμένων μελετών, ανεξάρτητα από την υιοθετούμενη εκδοχή της έννοιας, συγκλίνουν ότι ο ρόλος του κοινωνικού κεφαλαίου, μεμονωμένα ή / και σε συνδυασμό με άλλους παράγοντες, είναι σημαντικός (Rogošić & Baranović, 2016).

Σύμφωνα με τον P. Bourdieu (1986: 248), «[…] *το κοινωνικό κεφάλαιο είναι το σύνολο των εν ενεργεία ή εν δυνάμει πόρων οι οποίοι συνδέονται με την κατοχή ενός διαρκούς δικτύου περισσότερο ή λιγότερο θεσμοθετημένων σχέσεων αμοιβαίας γνωριμίας και αναγνώρισης ή, με άλλα λόγια, με την συμμετοχή σε μια ομάδα η οποία εξασφαλίζει στα μέλη της την υποστήριξη του συλλογικά κατεκτημένου κεφαλαίου, ένα «διαπιστευτήριο» που τους επιτρέπει να αντλούν πλεονεκτήματα, με κάθε έννοια του όρου*».

Το κοινωνικό κεφάλαιο όπως το όρισε ο Bourdieu αποτελεί ένα ατομικό στοιχείο που παρέχει στα μέλη των κοινωνικών δικτύων σημαντικά οφέλη (πλεονεκτήματα και δυνατότητες) (Τσούνης & Σαράφης, 2016). Τα μέλη μιας ομάδας δεν φέρουν μόνο κοινές ιδιότητες, άμεσα αντιληπτές, αλλά είναι ενωμένα με σταθερούς και χρήσιμους δεσμούς, που υπερβαίνουν τις αντικειμενικές σχέσεις συγγένειας εντός του φυσικού (γεωγραφικού) χώρου ή οικονομικού και κοινωνικού χώρου (Μπουρντιέ, 1994).

Το κοινωνικό κεφάλαιο συνδέεται στενά με την κοινωνική τάξη μέσα από την αναγνωρισιμότητα του ονόματος αλλά και με την έκταση και την ποιότητα των κοινωνικών δικτύων στα οποία μετέχει το άτομο (Bourdieu, 2018). Ως κοινωνικό δίκτυο ορίζεται *«[…] η* [κοινωνική] *δομή που αποτελείται από ένα σύνολο δρώντων υποκειμένων, τα οποία συνδέονται μεταξύ τους με μία ή περισσότερες σχέσεις*» (Knoke & Yang, 2008: 8, όπως αναφέρεται στο Mishra, 2020: 2). Η συμμετοχή των ατόμων στα κοινωνικά δίκτυα εξασφαλίζει στους συμμετέχοντες ποικιλία πόρων (Mishra, 2020).

Ο όγκος του κοινωνικού κεφαλαίου που κατέχεται από κάθε ιδιαίτερο κοινωνικό υποκείμενο, φορέα δράσης, εξαρτάται από την έκταση των δικτύων που μπορεί να κινητοποιήσει αποτελεσματικά και από τον όγκο του κεφαλαίου (οικονομικού,

πολιτιστικού, συμβολικού) που κατέχουν οι υπόλοιποι φορείς που συγκροτούν τα δίκτυα που συμμετέχει (Μπουρντιέ, 1994). Τα κοινωνικά δίκτυα παρέχουν διάφορες μορφές κοινωνικού κεφαλαίου όπως πληροφόρηση, κοινωνική υποστήριξη, αξίες, φιλοδοξίες αλλά και οικονομικούς πόρους. Οι μορφές του κοινωνικού κεφαλαίου είναι προσβάσιμες και κινητοποιούνται μέσω περίπλοκων μηχανισμών που εξαρτώνται από τη σύνθεση και τα χαρακτηριστικά των κοινωνικών δικτύων (Mishra, 2020).

Η ύπαρξη ενός κοινωνικού δικτύου δεν είναι «φυσικό» και «κοινωνικό δεδομένο» που συγκροτήθηκε άπαξ και δια παντός μέσα από θεσμοθετημένες κοινωνικές διεργασίες. Απαιτεί διεργασίες συγκρότησης και διατήρησης, τη διαρκή παραγωγή και αναπαραγωγή, σταθερών και χρήσιμων δεσμών. Προϋποθέτει στρατηγικές κοινωνικής επένδυσης, σταθερά προσανατολισμένες (συνειδητά ή ασυνείδητα) στο μετασχηματισμό συμπτωματικών σχέσεων σε σχέσεις αναγκαίες και επιλεκτικές (Μπουρντιέ, 1994· Portes, 1998).

Η αναπαραγωγή κοινωνικού κεφαλαίου εξαρτάται από τους θεσμούς που ευνοούν τις νόμιμες και αποκλείουν τις παράνομες συναλλαγές και από τις κοινωνικές δραστηριότητες, τις συναλλαγές που βεβαιώνουν και επαναβεβαιώνουν διαρκώς την αναγνώριση. Η αέναη διεργασία συσσώρευσης και διατήρησης του κοινωνικού κεφαλαίου απαιτεί συνεχή δαπάνη χρόνου και προσπαθειών (οι οποίες μεταφράζονται και σε οικονομικό κεφάλαιο) αλλά, συχνά, και δαπάνη οικονομικού κεφαλαίου (Μπουρντιέ, 1994)..

Η αξιοποίηση της έννοιας του κοινωνικού κεφαλαίου στο πανεπιστημιακό πεδίο

Η μετάβαση από τη δευτεροβάθμια στην τριτοβάθμια εκπαίδευση συνοδεύεται από σημαντικές αλλαγές στο προσωπικό, το κοινωνικό και το μαθησιακό περιβάλλον του ατόμου. Για πολλούς νέους φοιτητές η είσοδος στο πανεπιστήμιο επιφέρει εγκατάλειψη της οικογενειακής εστίας, αποχωρισμό από την οικογένεια και από τους φίλους τους και εγκατάσταση σε ένα νέο και πιθανά μη φιλικό περιβάλλον. Άμεσα ανακύπτει η ανάγκη συγκρότησης νέου δικτύου σχέσεων, διαχείρισης των σύνθετων οικονομικών απαιτήσεων και του διαφοροποιημένου ακαδημαϊκού περιβάλλοντος.

Το πανεπιστημιακό πεδίο και οι εντός του αναπτυσσόμενες μαθησιακές διεργασίες διαφοροποιούνται από το προηγούμενο μαθησιακό περιβάλλον και απαιτείται η τροποποίηση των στρατηγικών μελέτης και μάθησης (Mishra, 2020). Οι φοιτητές δραστηριοποιούνται σε ένα νέο πεδίο, το πανεπιστημιακό, έναν ιεραρχημένο χώρο, ο οποίος χαρακτηρίζεται από ανομοιογένεια ως προς τις θέσεις των δρώντων υποκειμένων. Οι θέσεις των υποκειμένων εντός του εξαρτώνται από τον όγκο και το είδος του κεφαλαίου που διαθέτουν. Οι φοιτητές εισέρχονται κατέχοντας συγκεκριμένο όγκο οικονομικού, πολιτιστικού και κοινωνικού κεφαλαίου. Φέρουν, ακόμη, συγκεκριμένες προδιαθέσεις (Bourdieu, 1986· Bourdieu & Waquant, 1992· Costa et al, 2020).

Οι προδιαθέσεις των φοιτητών αλλά και οι πρακτικές που αναπτύσσουν εντός του πανεπιστημιακού πεδίου βρίσκονται σε «δυναμικό διάλογο» με τα είδη του κεφαλαίου που φέρουν και με το πεδίο εντός του οποίου δρουν (Costa et al, 2020· Μπουρντιέ, 1992). Οι αναπτυσσόμενες πρακτικές διευκολύνουν ή παρεμποδίζουν την ακαδημαϊκή και κοινωνική τους ενσωμάτωση και επομένως συμβάλλουν στην επιτυχή ή μη ολοκλήρωση των σπουδών (Σακκούλης κ.ά. 2019). Αρκετές μελέτες πιστοποιούν την άμεση σύνδεση των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων με την κατοχή (ή μη) των διάφορων μορφών κεφαλαίου (οικονομικό, πολιτιστικό, κοινωνικό). Άτομα με πρόσβαση σε αυτές τις μορφές κεφαλαίου έχουν καλύτερα εκπαιδευτικά επιτεύγματα (Rogošić & Baranović, 2016· Wang & Freed, 2021).

Σε σημαντικό αριθμό ερευνών, αντίστοιχα, τονίζεται η σχέση ανάμεσα στο κοινωνικό κεφάλαιο και τα ακαδημαϊκά – εκπαιδευτικά επιτεύγματα. Διαφοροποιημένα επιτεύγματα συνδέονται και με διαφορετικά επίπεδα υπάρχοντος κοινωνικού κεφαλαίου. Η κατοχή κοινωνικού κεφαλαίου συμβάλλει στη μείωση της εγκατάλειψης των σπουδών και αυξάνει τα ποσοστά αποφοίτησης (Parcel & Dufur, 2001· Pishghadam & Zabihi, 2011· White & Glick, 2000). Εδώ βέβαια, οφείλουμε να τονίσουμε το ρόλο που αποδίδεται από τις

προαναφερόμενες μελέτες και στον όγκο και τη δομή του πολιτιστικού κεφαλαίου, το οποίο εκτιμάται ότι έχει πολύ σημαντική επίδραση (Rogošić & Baranović, 2016).

Το κοινωνικό κεφάλαιο των φοιτητών εξαρτάται από την κοινωνική τους θέση, τη σύνθεση και τα χαρακτηριστικά του κοινωνικού τους δικτύου. Διαμορφώνεται από την οικογένεια καταγωγής, την κοινότητα εντός της οποίας δραστηριοποιούνται αλλά και από τις εκπαιδευτικές δομές στις οποίες συμμετείχαν (ό.π., 2016). Στα πλαίσια της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης το κοινωνικό κεφάλαιο των φοιτητών έχει ιδιαίτερη σημασία και συνδέεται με την πληροφόρηση και την κοινωνική υποστήριξη που αυτοί διαθέτουν (Mishra, 2020).

Φοιτητές – γόνοι οικογενειών που οι γονείς έχουν αποφοιτήσει από την τριτοβάθμια εκπαίδευση πλεονεκτούν στους εντός του πανεπιστημιακού πεδίου «αγώνες», καθώς είναι φορείς τεχνογνωσίας πρόσβασης και άντλησης πληροφοριών για την απόκτηση του τίτλου σπουδών. Συνήθως είναι από νωρίς «προγραμματισμένοι» να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, γνωρίζουν τους απαραίτητους κανόνες και εντάσσονται έγκαιρα στα απαραίτητα εκπαιδευτικά δίκτυα. Οι υψηλές προσδοκίες, η θετική στάση προς τη συνέχιση των σπουδών, η παρεχόμενη φροντίδα, η ύπαρξη κινήτρων και η ενθάρρυνση από τα υπόλοιπα μέλη του κοινωνικού δικτύου συμβάλλουν στα θετικά ακαδημαϊκά αποτελέσματα. Φοιτητές με δυσμενές υπόβαθρο και περιορισμένο δίκτυο κοινωνικών σχέσεων, που χαρακτηρίζεται από περιορισμένες σχέσεις εντός του άμεσου συγγενικού (οικογένεια) ή γεωγραφικού χώρου (γειτνίαση), ενδεχομένως στερούνται από τις απαραίτητες πληροφορίες και γνώσεις και κινδυνεύουν να βρεθούν στο φάσμα της φοιτητικής διαρροής ή της αποφοίτησης με χαμηλές επιδόσεις (Jensen & Jetten, 2015).

Τα κοινωνικά δίκτυα επηρεάζουν τόσο την ικανότητα επιλογής και πρόσβασης στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όσο και την ικανότητα αποτελεσματικής αξιοποίησης των παρεχόμενων πόρων μετά την είσοδο σε αυτή (Fried, 2020). Φοιτητές από χαμηλά κοινωνικο – οικονομικά στρώματα έχουν μικρότερο δίκτυο κοινωνικών σχέσεων τόσο πριν όσο και μετά την είσοδο στο πανεπιστήμιο. Επιπλέον, η έλλειψη ισχυρού οικονομικού κεφαλαίου εμποδίζει τη δημιουργία και διατήρησή του. Η συγκεκριμένη υστέρηση εμφανίζεται πιο εμφατικά σε πανεπιστήμια υψηλού κύρους (elite institutions). Η μελέτη της Fried (2020) καταδεικνύει τις δυσχέρειες συγκρότησης και διατήρησης δικτύων κοινωνικών σχέσεων εντός αυτών των πανεπιστημίων, τις δυσκολίες αποδοχής και την ισχνή αίσθηση του «ανήκειν» στο πεδίο. Εντούτοις, σύμφωνα με την ερευνήτρια (ό.π.), ακόμη και αδύναμοι δεσμοί ή «τυχαίες» συναντήσεις μπορούν να λειτουργήσουν επικουρικά και να συμβάλλουν στη συγκρότηση χρήσιμων επιμέρους δικτύων.

Επιπλέον, τα κοινωνικά δίκτυα αποτελούν σημαντική πηγή πληροφοριών και συμβουλών. Οι πληροφορίες αυτές αναφέρονται στη φήμη των ιδρυμάτων και στην αξιοποίηση των λειτουργιών του συστήματος προς όφελος του χρήστη. Εξίσου σημαντικά είναι και τα τοπικά κοινωνικά δίκτυα για την ανοδική ώθηση των μελών τους. Συχνά παρέχουν πρόσβαση σε σημαντικές («καυτές») πληροφορίες, από επίσημες και ανεπίσημες πηγές, η αξιοποίηση των οποίων επιφέρει όφελος στους κατόχους τους (Brooks, 2008). Ενδιαφέρουσα είναι η διαφορετική αξιοποίηση πληροφοριών ανάλογα με την ταξική κουλτούρα: τα προνομιούχα στρώματα αξιοποιούν πολλαπλές πηγές πληροφοριών και είναι σε θέση να προσαρμόσουν τις προσωπικές απόψεις και συμβουλές σε ένα ευρύτερο πλαίσιο. Αντίθετα τα μη προνομιούχα στρώματα διαμορφώνουν τις επιλογές τους από μοναδικές – προσωπικές απόψεις και συμβουλές, ακόμη και αν αυτές δεν υποστηρίζονται από άλλα δεδομένα (Reay et al, 2005, όπως αναφέρεται στο Brooks, 2008).

Η κοινωνική υποστήριξη, επίσης, αποτελεί σημαντική παράμετρο της ακαδημαϊκής επιτυχίας. Ως κοινωνική υποστήριξη ορίζουμε το σύνολο «[…]*των κοινωνικών αλληλεπιδράσεων και σχέσεων οι οποίες παρέχουν στα άτομα πραγματική βοήθεια ή τους εξασφαλίζουν ένα αίσθημα προσκόλλησης σε ένα άτομο ή μια ομάδα που τους παρέχει φροντίδα και αγάπη*» (Hobfoll, & Stokes, 1988: 467, όπως αναφέρεται στο Mishra, 2020). Η

κοινωνική υποστήριξη μπορεί να έχει υλική ή άυλη μορφή και σε περιπτώσεις φοιτητών που προέρχονται από υποεκπροσωπούμενες ομάδες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να υποκαταστήσει την έλλειψη κοινωνικού κεφαλαίου που σχετίζεται με την έγκυρη πληροφόρηση (Burt, 1998).

Συγκεκριμένα, υπάρχουν περιπτώσεις φοιτητών με δυσμενή πρόβλεψη σπουδών, με βάση τον όγκο και τη δομή του κοινωνικού τους κεφαλαίου, οι οποίοι ολοκληρώνουν επιτυχώς τις σπουδές τους. Σύμφωνα με τη Mishra (2020) στις περιπτώσεις αυτές η έλλειψη κοινωνικού κεφαλαίου πιθανά αντισταθμίζεται από:

α) τους ισχυρούς δεσμούς και σχέσεις εντός της οικογένειας καταγωγής.

β) το «χτίσιμο» κοινωνικού κεφαλαίου και σχέσεων εκτός των άμεσων δικτύων (οικογένεια, φίλοι) και εντός του πανεπιστημιακού πεδίου (συμφοιτητές, διδάσκοντες). Το νέο δίκτυο σχέσεων παρέχει τους απαραίτητους πόρους (π.χ. πληροφορίες) και επιτρέπει την επιτυχή συνέχιση των σπουδών (Lin, 1999).

γ) την ύπαρξη δομικών ρηγματώσεων που επιτρέπουν την δίοδο εντός τους και την αξιοποίησή τους. Όπως αναφέρει ο Burt (1998) «οι δομικές οπές» χαρακτηρίζονται από διαπερατότητα και επιτρέπουν την είσοδο της καινοτομίας.

Αξίζει ακόμη να αναφέρουμε ότι σύμφωνα με τον Burt (ο.π.) πολύ χρήσιμη και σε αρκετές περιπτώσεις αποτελεσματική είναι η ύπαρξη και παράλληλη λειτουργία των «μικρών δικτύων». Τα «μικρά δίκτυα» είναι πολύ σημαντικά, ιδιαίτερα στις μειονοτικές ομάδες. Τα μέλη αυτών των ομάδων αισθάνονται πιο άνετα σε μικρές και αμοιβαία υποστηρικτικές ομάδες. Φοιτητές που προέρχονται από υποεκπροσωπούμενες κοινωνικές ομάδες (φοιτητές πρώτης γενιάς, ενήλικες φοιτητές, μετανάστες), οι οποίες αντιμετωπίζονται στερεοτυπικά ή υστερούν στους «αγώνες» τους εντός του πανεπιστημιακού πεδίου, αν και στερούνται πόρων (συγκεκριμένους τύπους κοινωνικού κεφαλαίου), συγκροτούν εναλλακτικά δίκτυα που τους παρέχουν πόρους μοναδικούς και χρήσιμους.

Είναι σημαντικό, όπως υποστηρίζει η Macqueen (2018), οι συγκεκριμένοι φοιτητές να χτίσουν το δικό τους κοινωνικό κεφάλαιο μετά την είσοδο στο πεδίο (κοινωνική ενσωμάτωση) για να διευκολύνουν την επιτυχία τους. «Πετυχημένοι» φοιτητές αυτής της κατηγορίας συμβάλλουν, επιπλέον, στην αύξηση του πολιτιστικού και κοινωνικού κεφαλαίου της οικογένειάς τους με τη μορφή της σημαντικής πληροφόρησης και της καθοδήγησης. Η Yosso (2005), σχετικά, εισάγει την έννοια του Κοινοτικού Πολιτισμικού Πλούτου, η οποία αποτελεί συνισταμένη των επιμέρους μορφών του κεφαλαίου και μπορεί να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά στην ερμηνεία των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων φοιτητών με δυσμενή πρόγνωση.

Το κοινωνικό κεφάλαιο της οικογένειας είναι σημαντικό για την επιτυχία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση όμως λειτουργεί πάντα και είναι αλληλένδετο με το οικονομικό και πολιτιστικό κεφάλαιο (Brooks, 2008). Οι κοινωνικοί πόροι με τη μορφή τοπικών διαπροσωπικών σχέσεων συμβάλλουν στη διατήρηση και ενίσχυση και του πολιτιστικού κεφαλαίου. Σύμφωνα με την Devine (2004, όπως αναφέρεται στο Brooks, 2008) οι οικογένειες της μεσαίας τάξης συχνά αναπτύσσουν, συνειδητά, δίκτυα που συμβάλλουν στην κοινωνικοποίηση των παιδιών τους, στην εσωτερίκευση κανόνων, στη διαμόρφωση συγκεκριμένων προδιαθέσεων δράσης που τα προετοιμάζουν για την είσοδό τους σε πανεπιστημιακά ιδρύματα με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά.

Συμπεράσματα

Η παρούσα εργασία επιχείρησε μια πρώτη, μερική, προσέγγιση της έννοιας του κοινωνικού κεφαλαίου, όπως αυτή αξιοποιείται στη διεθνή και την ελληνική βιβλιογραφία για τη μελέτη των ακαδημαϊκών επιτευγμάτων των φοιτητών εντός του πανεπιστημιακού πεδίου. Αξιοποιήσαμε το θεωρητικό πλαίσιο του P. Bourdieu και την αντίστοιχη εννοιολογική προσέγγιση. Η αξιοποίηση της έννοιας του κοινωνικού κεφαλαίου, στο συγκεκριμένο θεωρητικό σχήμα, δεν μπορεί να γίνει αποκομμένα από τις άλλες μορφές του

κεφαλαίου (οικονομικό και πολιτιστικό) καθώς επίσης και από τις έννοιες του πεδίου και του habitus.

Οι προαναφερόμενες έννοιες δε λειτουργούν ανεξάρτητα, συνδέονται άρρηκτα και συνδιαμορφώνουν τα εκπαιδευτικά επιτεύγματα των φοιτητών – δρώντων υποκειμένων. Αν και οι τρεις μορφές του κεφαλαίου είναι αλληλένδετες, ο ρόλος του κοινωνικού κεφαλαίου συχνά υποβαθμίζεται στην ανάλυση των διεργασιών εντός του πανεπιστημιακού πεδίου. Μελέτες, όπως αυτές που παρουσιάσαμε, τεκμηριώνουν ότι το κοινωνικό κεφάλαιο συμβάλλει καθοριστικά στις επιλογές των φοιτητών κατά τη διάρκεια των σπουδών τους. Το σύνολο των πραγματικών ή εν δυνάμει πόρων που εκπορεύονται από τη συμμετοχή σε δίκτυα κοινωνικών σχέσεων συμβάλλει από κοινού με άλλους παράγοντες στην επιτυχή ή μη έκβαση των σπουδών τους.

Στη χώρα μας το ερευνητικό ενδιαφέρον για τις σπουδές στην τριτοβάθμια εκπαίδευση εντοπίζεται, κυρίως, στην πρόσβαση των μαθητών σε αυτή και, δευτερευόντως, στην απορρόφηση των αποφοίτων από την αγορά εργασίας. Σε σχέση με τη φοίτηση και τα ακαδημαϊκά επιτεύγματα η επιστημονική έρευνα που αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια, εστιάζει σε ζητήματα όπως οι πέραν των κανονικών εξαμήνων φοιτητές («λιμνάζοντες» φοιτητές) και οι κανονιστικές ρυθμίσεις που διέπουν τη λειτουργία των πανεπιστημίων. Στις σχετικές, κοινωνιολογικές, μελέτες το θεωρητικό πλαίσιο του P. Bourdieu αξιοποιείται σε περιορισμένο βαθμό ενώ απουσιάζει η έννοια του κοινωνικού κεφαλαίου.

Σε μια περίοδο που στο χώρο της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης σημειώνονται ραγδαίες αλλαγές και το ελληνικό πανεπιστήμιο βρίσκεται σε δυναμικές διεργασίες μετασχηματισμού η κοινωνιολογική «ανάγνωση» του πεδίου θεωρούμε ότι συμβάλλει διαμόρφωση μιας πιο ευκρινούς εικόνας του.

Αναφορές

Aljohani, O. (2016α). A review of the contemporary international literature on student retention in higher education. *International Journal of Education & Literacy Studies*, 4(1), 40-52.

Bourdieu, P. (1986). The forms of capital. In J.G. Richardson (ed) *Handbook of the theory and research for the sociology of education*, 241-258. New York: Greenwood Press.

Bourdieu, P., & Wacquant, L. J. (1992). An invitation to reflexive sociology. Chicago: University of Chicago press.

Bourdieu, P. (2018). Η διάκριση Κοινωνική κριτική της καλαισθητικής κρίσης. Αθήνα: Εκδόσεις Πατάκη.

Brooks, R. (2008). Accessing higher education: The influence of cultural and social capital on university choice. *Sociology Compass*, 2(4), 1355-1371.

Burt, R. S. (1998). The gender of social capital. *Rationality and society*, 10(1), 5-46.

Coleman, J. S. (1988). Social capital in the creation of human capital. *American journal of sociology*, 94, S95-S120.

Costa, C., Taylor, Y., Goodfellow, C., & Ecochard, S. (2020). Estranged students in higher education: navigating social and economic capitals. *Cambridge Journal of Education*, 50(1), 107-123.

Cotton, D. R., Nash, T., & Kneale, P. (2017). Supporting the retention of non-traditional students in Higher Education using a resilience framework. *European Educational Research Journal*, 16(1), 62-79.

Cuervo, H., Chesters, J. & Aberdeen, L. (2019). Post-school aspirations in regional Australia: an examination of the role of cultural and social capital. *The Australian Educational Researcher*, 46, 843–861.

Friend, K. L. (2020). The creation of social networks: social capital and the experiences of widening participation students at three elite institutions in the US, England, and Scotland. *Pedagogy, Culture & Society*, 1-19. DOI: 10.1080/14681366.2020.1735496.

Hunter, B. (2004). Taming the social capital Hydra?, *Learning Communities: International Journal of Learning in Social Contexts*, 2, 19–51.

Jensen, D. H., & Jetten, J. (2015). Bridging and bonding interactions in higher education: social capital and students' academic and professional identity formation. *Frontiers in psychology*, 6, 126.

Koniordos, S. M. (2008). Social capital contested*. International Review of Sociology–Revue Internationale de Sociologie*, 18(2), 317-337.

Lin, N. (1999). Building a network theory of social capital*. Connections*, 22(1), 28–51.

Longden, B. (2004). Interpreting Student Early Departure from Higher Education through the Lens of Cultural Capital. *Tertiary Education and Management*, 10, 121–138.

Macqueen, S. (2018). Family and social capital for the success of non-traditional students in higher education. *International Studies in Widening Participation*, 5(1), 37-50.

Mishra, S. (2020). Social networks, social capital, social support and academic success in higher education: A systematic review with a special focus on 'underrepresented' students. *Educational Research Review*, 29, 100307.

Müller, S., & Schneider, T. (2013). Educational pathways and dropout from higher education in Germany*. Longitudinal and Life Course Studies*, 4(3), 218-241.

OECD (2018), Education at a Glance 2018: OECD Indicators, OECD Publishing, Paris. https://doi.org/10.1787/eag-2018-en.

Parcel, T. L., & Dufur, M. (2001). Capital at home and at school: Effects on child social adjustment. *Journal of Marriage and Family*, 63(1), 32–47.

Pishghadam, R., & Zabihi, R. (2011). Parental education and social and cultural capital in academic achievements. *International Journal of English Linguistics*, 1(2), 50–57.

Portes, A. (1998). Social capital: Its origins and applications in modern sociology. *Annual review of sociology*, 24(1), 1-24.

Putnam, R. D. (1995). Tuning In, Tuning Out: The Strange Disappearance of Social Capital in America. *Political Science and Politics*, 28(4), 664. doi:10.2307/420517

Quinn, J. (2013). Drop-out and completion in higher education in Europe among students from under-represented groups. *An independent report authored for the European Commission*. NESET: European Commission.

Rogošić, S., & Baranović, B. (2016). Social capital and educational achievements: Coleman vs. Bourdieu. *Center for Educational Policy Studies Journal*, 6(2), 81-100.

Spiegler, T., & Bednarek, A. (2013). First-generation students: What we ask, what we know and what it means: An international review of the state of research. *International Studies in Sociology of Education*, 23(4), 318-337.

Tzanakis, M. (2013). Social capital in Bourdieu's, Coleman's and Putnam's theory: empirical evidence and emergent measurement issues. *Educate~*, 13(2), 2-23.

Wang, X. & Freed, R. (2021). A Bourdieusian Analysis of the Sociocultural Capital of Chinese International Graduate Students in the United States. *Journal of International Students,* 11(1, 41-59.

White, M. J. & Glick, J. E. (2000). Generation status, social capital, and the routes out of high school. *Sociological forum*, 15(4), 671-691.

Yosso, T.J. (2005). Whose culture has capital? A critical race theory discussion of community cultural wealth. In Critical race theory in education. *Race Ethnicity and Education,* 8(1), 69–91.

Βεργίδης, Δ. (2016). Η πανεπιστημιακή παιδαγωγική, η διασφάλιση ποιότητας και ο ρόλος του πανεπιστημιακού δασκάλου. Στο Κεδράκα, Κ. (επιμ.) *Πρακτικά συμποσίου Πανεπιστημιακή Παιδαγωγική: Η εκπαίδευση και διδασκαλία στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια terra incognita?,* 74 – 89. Αλεξανδρούπολη.

Δεμερτζής, Ν. (2015). Η εμπιστοσύνη ως κοινωνικό συναίσθημα. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 16, 39-67.

Κονιόρδος, Σ. (2006). Κοινωνικό κεφάλαιο: Μεταξύ θεωρητικής σαφήνειας και σύγχυσης. *Επιστήμη και Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας*, 16, 1-38.

Linardis, A. & Fragoulis, G. (2021). Κοινωνικές ανισότητες στην κατανομή του κοινωνικού κεφαλαίου χρηστών και μη χρηστών διαδικτύου. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, 156, 175-203.

Μπουρντιέ, Π. (1992). Μικρόκοσμοι, τρεις μελέτες πεδίου, Παρουσίαση – Επιμέλεια Ν. Παναγιωτόπουλος. Αθήνα: Εκδ. Δελφίνι.

Μπουρντιέ, Π. (1994). Κείμενα Κοινωνιολογίας, Πρόλογος–Επιμέλεια Ν. Παναγιωτόπουλος. Αθήνα: Εκδ. Δελφίνι.

Πυργιωτάκης, Ι. (2010). Πανεπιστήμιο και ιδεολογία της αγοράς: Η μετεξέλιξη του πανεπιστημίου στη σύγχρονη κοινωνία. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, ΙΕ(59), 41-58.

Ράσης, Σ. (2010). Το ακαδημαϊκό επάγγελμα: από τη λογιοσύνη στην εμπορευματοποίηση της γνώσης. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, ΙΕ(59), 7-39.

Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., & Κουστουράκης, Γ. (2018). Η εγκατάλειψη των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: μια συνθετική προσέγγιση των αιτιολογικών παραγόντων. Στο Λ. Συμεού, Θ. Θάνος & Μ. Βρυωνίδης (Επιμ.), *Δημόσια και Ιδιωτική Εκπαίδευση Πρακτικά 3ου Πανελληνίου Συνεδρίου Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης*, 256-271. Λευκωσία: Ευρωπαϊκό Πανεπιστήμιο.

Σακκούλης, Δ., Ασημάκη, Α., & Κουστουράκης, Γ. (2019). Επιμήκυνση και εγκατάλειψη των σπουδών στην τριτοβάθμια εκπαίδευση: μια εναλλακτική κοινωνιολογική προσέγγιση. Στο Ν. Ναγόπουλος (επιμ.*), Οι κοινωνικές επιστήμες σήμερα. Διλήμματα και προοπτικές πέρα από την κρίση*, 1216 – 1226. Μυτιλήνη: Σχολή Κοινωνικών Επιστημών Πανεπιστημίου Αιγαίου.

Τσούνης, Α., & Σαράφης, Π. (2016). Κοινωνικό Κεφάλαιο: μια Απόπειρα Εννοιολογικής Οριοθέτησης του Όρου. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών*, 17(66), 141-171.

Η γλώσσα των εργαλείων: κοινωνικές διαστάσεις των περιβαλλόντων διαχείρισης της μάθησης

Αποστολίδου Άννα
Μέλος ΣΕΠ, Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο
apostolidou.anna@ac.eap.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο εστιάζει στις πλατφόρμες μάθησης τύπου ΣΔΜ ή LMS (Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης ή Learning Management Systems), οι οποίες χρησιμοποιούνται πλέον ευρέως και στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης, και δίνει ιδιαίτερη έμφαση στην τριτοβάθμια πανεπιστημιακή εκπαίδευση. Με αφορμή την πρόσφατη μεταφορά της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε σύγχρονες και ασύγχρονες μορφές εξ αποστάσεως μάθησης, στόχος της μελέτης είναι να θέσει ορισμένους προβληματισμούς σχετικά με την κοινωνική κατασκευή της γνώσης και τη σχεσιακή τοποθέτηση των δρώντων υποκειμένων μέσα στην εκπαιδευτική συνθήκη όπως αυτή υποστηρίζεται, ενθαρρύνεται ή, ορισμένες φορές, επιβάλλεται από τη χρήση των εργαλείων ηλεκτρονικής εκπαίδευσης. Η κριτική συζήτηση εστιάζεται στους τρόπους με τους οποίους η μετάφραση των όρων περιγραφής των πεδίων της πλατφόρμας επηρεάζει την τοποθέτηση και τη συνδιαλλαγή μεταξύ των υποκειμένων καθώς και σε ζητήματα επιτήρησης και πειθάρχησης που δυνητικά λανθάνουν από τον τρόπο που η/ο εκάστοτε διδάσκουσα/ διδάσκων αξιοποιεί (ή όχι) τις τεχνικές δυνατότητες του συστήματος διαχείρισης της μάθησης.

Λέξεις κλειδιά: ψηφιακή εκπαίδευση, ανθρωπολογία, Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης

Εισαγωγή

The fact of the matter is that the 'real world' is to a large extent unconsciously built up on the language habits of the group.

Edward Sapir

Το φθινόπωρο του 2020 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσιοποίησε σε τόνο κατεπείγοντα το «Νέο Στρατηγικό Σχέδιο Δράσης για την Ψηφιακή Εκπαίδευση» (European Commission, 2020), το οποίο παρουσιάζει ορισμένα προκαταρκτικά ερευνητικά δεδομένα και θέτει τους άξονες χάραξης της ευρωπαϊκής στρατηγικής εν όψει των μεγάλων μεταβολών που προαναγγέλλονται στον τομέα της εκπαίδευσης μετά την πανδημία του covid-19. Οι κεντρικοί στόχοι που αποτυπώνονται στο κείμενο περιλαμβάνουν: α) την προώθηση ενός οικοσυστήματος ψηφιακής εκπαίδευσης υψηλής απόδοσης και β) την ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων και ικανοτήτων για την ψηφιακή εποχή. Αυτή είναι μία μόνο από τις πολυάριθμες πρωτοβουλίες που έχουν ληφθεί το τελευταίο διάστημα από φορείς που ασχολούνται εδώ και δεκαετίες με την εξ αποστάσεως και ηλεκτρονική εκπαίδευση (EDEN, EADTU, Open University κ.ά.), αλλά και από μικρότερης εμβέλειας οργανισμούς συμβατικής εκπαίδευσης που διαβλέπουν τις επικείμενες μεταβολές και επιχειρούν να εναρμονιστούν σε ένα υβριδικό εκπαιδευτικό τοπίο. Πρόκειται για μια πρώτης τάξεως ευκαιρία να ξαναδούμε, με κριτική ματιά, ορισμένα από τα διαθέσιμα εργαλεία με τα οποία καλούμαστε να υλοποιήσουμε το πέρασμα στο νέο «οικοσύστημα ψηφιακής εκπαίδευσης» που, λόγω της μαζικής κλίμακας και των ετερογενών χαρακτηριστικών που τη διέπουν πλέον, συνιστά μια ιστορική καμπή πρόσφορη για επιστημονικό και συλλογικό αναστοχασμό. Οι όροι (ανα)παραγωγής των ατόμων ως δρώντων υποκειμένων στη νέα αυτή γνωστική συνθήκη γίνονται ορατοί σε μια σειρά από επίπεδα. Το παρόν άρθρο εστιάζει στις πλατφόρμες μάθησης τύπου ΣΔΜ ή LMS (Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης ή Learning Management Systems), με έμφαση στην τριτοβάθμια πανεπιστημιακή εκπαίδευση και με αφορμή την πρόσφατη απότομη μεταφορά μεγάλων τμημάτων της εκπαιδευτικής

διαδικασίας σε σύγχρονες και ασύγχρονες μορφής εξ αποστάσεως μάθησης. Στόχος του άρθρου είναι να προσεγγίσει μέσα από ένα ανθρωπολογικό πρίσμα το ζήτημα της κοινωνικής κατασκευής της γνώσης και της σχεσιακής τοποθέτησης των υποκειμένων μέσα στην εκπαιδευτική συνθήκη που δημιουργούν τα ΣΔΜ.

Η παραπάνω φράση του Edward Sapir που διατυπώθηκε πριν από έναν αιώνα φέρνει στο νου την μακραίωνη ανησυχία της ανθρωπολογίας σχετικά με την ορολογία και τη γλώσσα, τις διαλέκτους και τα λεξιλόγια. Δεν χρειάζεται να ανακαλέσουμε τις διαμάχες, τις αγκυλώσεις και τις σε μεγάλο βαθμό ξεπερασμένες αντιλήψεις που σημάδεψαν την εποχή που έζησε ο φημισμένος ανθρωπολόγος και γλωσσολόγος. Ωστόσο, έναν αιώνα αργότερα, προκαλεί εντύπωση πόσο επίκαιρο παραμένει το σχόλιό του για τις «γλωσσικές συνήθειες της ομάδας». Στις μέρες μας θα ήταν σχεδόν αδιανόητο να γίνει ανθρωπολογική αναφορά στον «πραγματικό» κόσμο· οι μερικές αλήθειες, η κριτική στο δίπολο πραγματικό/δυνητικό-φαντασιακό, η κρίση της αναπαράστασης θα καθιστούσαν κάτι τέτοιο εξόχως προβληματικό. Η θέση ωστόσο πως η «οικοδόμηση» (ή κοινωνική κατασκευή) του κόσμου εδράζεται πάνω στις γλωσσικές συνήθειες της ομάδας εξακολουθεί να βρίσκεται, με διαφορετικούς όρους και με πιο διεπιστημονική οπτική, στο επίκεντρο των συζητήσεων για την επιτελεστικότητα των σύγχρονων υποκειμένων σε ολόκληρο το φάσμα των κοινωνικών επιστημών. Στόχος του ανά χείρας άρθρου είναι να εξετάσει την (μεταφρασμένη) ορολογία που χρησιμοποιείται εντός των ψηφιακών μαθησιακών περιβαλλόντων, όπως είναι τα Συστήματα Διαχείρισης της Μάθησης, και να συνδέσει τη δόμηση και τη λειτουργικότητα της ορολογίας με τους τρόπους που τα υποκείμενα προσκαλούνται ή εγκαλούνται να μετέχουν δι' αυτών μέσα στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Από ανθρωπολογική σκοπιά, αυτό το εγχείρημα παρουσιάζει ενδιαφέρον λόγω της ελάχιστης ενασχόλησης των ψηφιακών ανθρωπιστικών επιστημών (digital humanities) με τον χώρο της τυπικής εκπαίδευσης. Υπ' αυτή την έννοια, για τους ανθρωπολόγους που είναι ταυτόχρονα διδάσκοντες στην τριτοβάθμια εκπαίδευση, μια τέτοια εργασία αναμοχλεύει τα όρια ενός αναστοχαστικού πειράματος και καλεί για κριτική ετοιμότητα απέναντι στους τεχνολογικά διαθέσιμους τρόπους επιτέλεσης του διδακτικού εαυτού (Apostolidou, 2020). Ο συγκεκριμένος στόχος εγγράφεται σε μια ευρύτερη ιστορική και επιστημολογική στροφή όταν, με την πρόσφατη ανάδυση των digital humanities, το δίπολο γνώση και εξουσία αποκτά για μια ακόμα φορά κεντρική θέση στον επιστημονικό προβληματισμό στην ιστορία των επιστημών του ανθρώπου. Η εξόρυξη και αξιοποίηση των μεγάλων δεδομένων, η τεχνολογική επιτήρηση, η αλγοριθμική παρακολούθηση της βιοπολιτικής δράσης των υποκειμένων έρχονται στο προσκήνιο και θέτουν επιτακτικά νέα ερωτήματα για τον ρόλο και τον βαθμό εμπλοκής των ψηφιακών τεχνολογιών στη σύγχρονη ζωή. Η διείσδυση των ψηφιακών τεχνολογιών στον τομέα της εκπαίδευσης καλωσορίστηκε αρχικά ως μια αλλαγή παραδείγματος αναφορικά με τις δυνατότητες ομαδοσυνεργατικης μάθησης, και κατ' επέκταση πολιτειακής προετοιμασίας των μαθητών, για συμμετοχή στο αναδυόμενο εργασιακό και κοινωνικό τοπίο. Ωστόσο, ακριβώς λόγω της διευκόλυνσης που παρέχουν και της συχνά εργαλειακής αφομοίωσης των τεχνολογικών μέσων στον τομέα της τυπικής, άτυπης και μη τυπικής εκπαίδευσης, η κριτική εξέταση των σχετικών μελετών δεν έχει απασχολήσει στο βαθμό που θα όφειλε την ερευνητική κοινότητα. Ο τρόπος που οι τεχνολογία κατασκευάζει, αναπαράγει και εφαρμόζει ρυθμιστικούς κανόνες πειθάρχησης των υποκειμένων είναι ένα ζήτημα που χρίζει συστηματικότερης μελέτης, τόσο από ενεργούς εκπαιδευτικούς όσο και από ιστορικούς, κοινωνιολόγους και ανθρωπολόγους της εκπαίδευσης. Καθώς η καλπάζουσα ψηφιακή συνθήκη προσφέρει πρωτόγνωρες ελευθερίες και επιβάλλει νεόκοπες δεσμεύσεις, αποτελεί χρέος των κοινωνικών και ανθρωπιστικών επιστημών να εξετάζουν το πώς η γνώση και η εξουσία συναρθρώνονται σε νέες ισορροπίες σε κάθε βήμα αυτής της εν εξελίξει ιστορικής μετάβασης. Ιδίως όταν πρόκειται για την αναγκαστική «μεταφορά» της δια ζώσης διδακτικής πράξης στο ψηφιακό περιβάλλον (όπως με την πρόσφατη εμπειρία μας εξαιτίας της πανδημίας) γίνεται ξαφνικά ορατή όχι μόνο η

έλλειψη ετοιμότητας και εξοικείωσης των διδασκόντων να επιτελέσουν τον ρόλο που τους επιτρέπει το συγκεκριμένο εργαλείο αλλά και οι εγγενείς αδυναμίες και περιορισμοί του εργαλείου καθ' αυτού.

Μεθοδολογικά, η εργασία συνδυάζει τη βιβλιογραφική επισκόπηση με δεδομένα παρατήρησης που προέρχονται από την 18μηνη εμπειρία μου ως διδάσκουσας μέσω της πλατφόρμας eclass σε τέσσερα προπτυχιακά μαθήματα κατά τα ακαδημαϊκά έτη 2019-2021 (Τμήμα Κοινωνικής Ανθρωπολογίας, Πάντειο Πανεπιστήμιο), τα οποία πραγματοποιήθηκαν αποκλειστικά με μορφές σύγχρονης και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης. Η παρατήρηση συνίσταται στην τήρηση σημειώσεων αναφορικά με τη δομή της πλατφόρμας, την αξιοποίηση των λειτουργιών της στα μαθήματα ενός συμβατικού πανεπιστημίου και την αναζήτηση τακτικής προφορικής ανατροφοδότησης από φοιτητές/φοιτήτριες του τμήματος μέσω online ερωτηματολογίων και προφορικής συζήτησης. Ορισμένα από τα βασικά ζητήματα που προέκυψαν από την παρατήρηση αφορούν στη δομή της πλατφόρμας και το πλήθος και είδος των λειτουργιών που επιτρέπει στο επίπεδο της υποκειμενικής αναγνώρισης (φωτογραφία, όνομα, ΑΜ, έτος εγγραφής), στο επίπεδο της συμμετοχής στις διαδικασίες του μαθήματος (stats) καθώς και στο επίπεδο της διάδρασης και συλλογικής επικοινωνίας μέσω τον ρόλων που ανατίθενται λεκτικά στους/στις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες. Επιπλέον, το άρθρο προβληματοποιεί στους τρόπους που η μεταφορά των όρων περιγραφής των πεδίων της πλατφόρμας επηρεάζει την τοποθέτηση και τη συνδιαλλαγή μεταξύ των υποκειμένων καθώς και τα ζητήματα επιτήρησης και πειθάρχησης που δυνητικά λανθάνουν από τον τρόπο που η διδάσκουσα/ο διδάσκων αξιοποιεί (ή όχι) τις τεχνικές δυνατότητες του «συστήματος διαχείρισης της μάθησης». Η εξέταση αυτών των παραγόντων προκύπτει από τη θεωρητική σκοπιά της ανθρωπολογίας της εκπαίδευσης όπως αυτή συναρθρώνεται με πρακτικές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Το βασικό συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι, όπως συχνά συμβαίνει με τις «αθέατες» διαστάσεις της τεχνολογίας, το ίδιο το εργαλείο (ΣΔΜ) επιφέρει ανεπίγνωστες διαδικασίες θεσιακής ιεράρχησης ή συλλήβδην έγκλησης των υποκειμένων, καθώς και την ως έναν βαθμό εργαλειοποίηση της ίδιας της εκπαιδευτικής διαδικασίας, στοιχεία που καλούν σε διαρκή κριτική εγρήγορση κατά τη διάρκεια της ψηφιακής διαμεσολάβησης της εκπαιδευτικής δράσης.

Ανθρωπολογία της εκπαίδευσης και οι προκλήσεις της ψηφιακότητας

Η ανθρωπολογία της εκπαίδευσης έδινε ανέκαθεν πολύ μεγάλη βαρύτητα στην τοποθέτηση των ατόμων στο χώρο, όπως αυτή σχετίζεται με την παραγωγή κοινωνικών ρόλων και ιεραρχικών τοποθετήσεων αλλά και με την κοινωνική κατασκευή των σχέσεων των συμμετεχόντων/συμμετεχουσών κατά την εκπαιδευτική διαδικασία (Hasse, 2016, σελ. 95-131). Η αίθουσα διδασκαλίας, ως «τάξη» (classroom) και ως ρυθμιστική επιβολή της τάξης (order) στην ομάδα, έχει επίσης αναλυθεί από κοινωνιολόγους της εκπαίδευσης, παιδαγωγούς και φιλοσόφους και έχει εδώ και δεκαετίες εγγραφεί στην κριτική εξέταση των τεχνολογιών της γνωσιακής συνθήκης στη νεωτερικότητα. Ωστόσο, ο προβληματισμός σχετικά με τη μεταφοράς αυτής της συνθήκης σε ψηφιακά περιβάλλοντα εκπαίδευσης καθώς και η μετάφραση των όρων και των λειτουργικών δυνατοτήτων των ψηφιακών μέσων που χρησιμοποιούνται για την υλοποίηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων βρίσκεται ακόμα σε πρώιμο στάδιο και είναι σχετικά αμήχανος και αποσπασματικός. Τα ΣΔΜ έχουν προσεγγιστεί κυρίως ως προς την αποδοχή τους από τους χρήστες και ως προς τις παιδαγωγικές εφαρμογές που προσφέρουν (κυρίως στις πρώτες βαθμίδες της τυπικής εκπαίδευσης), ενώ από τη σκοπιά των κοινωνικών επιστημών μόνο η κοινωνική και γνωστική ψυχολογία έχουν αφιερώσει ικανό χώρο για προβληματισμό, επιστρατεύοντας τις θεωρίες αιτιολογημένης δράσης και συμπεριφοράς. Το περιορισμένο ενδιαφέρον της ανθρωπολογίας της εκπαίδευσης στρέφεται κυρίως στις δυναμικές εξουσίας που αναπτύσσονται στο ηλεκτρονικό περιβάλλον μάθησης, καθώς η εξέταση των ΣΔΜ από ανθρωπολογική σκοπιά αποσκοπεί στην κριτική εξέταση ή/ και στην ανάπτυξη μαθησιακού

υλικού και τρόπων εφαρμογής και χρήσης των διαθέσιμων ψηφιακών περιβαλλόντων (Αποστολίδου, 2019).

Το πιο δημοφιλές ΣΔΜ στην ελληνική τριτοβάθμια εκπαίδευση είναι το Open eClass, στο οποίο εστιάζει και η παρούσα εργασία προκειμένου να αναφερθεί σε ορισμένες αρχές που διατρέχουν τη δομή και τη λογική όλων των διαθέσιμων ΣΔΜ σήμερα και στις δυνατότητες διαχείρισης μαθημάτων που παρέχουν. Παρά τις ελάσσονες διαφοροποιήσεις τους, τα συστήματα διαχείρισης μάθησης είναι διαδικτυακά περιβάλλοντα που προσφέρουν λειτουργίες οργάνωσης ψηφιακού εκπαιδευτικού υλικού, επικοινωνίας μέσω μηνυμάτων, ανάρτησης ανακοινώσεων, ανάθεσης εργασιών, παρακολούθησης της πορείας των εκπαιδευομένων, υπηρεσίες blog κ.λπ. (Watson & Watson, 2007). Πρόκειται για εξαιρετικά εύχρηστα λειτουργικά συστήματα με μικρή δομική ελαστικότητα, τα οποία διευκολύνουν ακριβώς αυτό που διατείνονται: τη *διαχείριση* της εκπαιδευτικής διαδικασίας, μέσω της απόδοσης ρόλων, δραστηριοτήτων και οδών επικοινωνίας στα άτομα που συναποτελούν την κοινότητα μάθησης. Μια πρώτη παρατήρηση, λοιπόν, αφορά το ότι ο ίδιος ο όρος «διαχείριση» εγγράφει εξ αρχής την εκπαιδευτική διαδικασία σε μια σφαίρα εργαλειακού, διαχειριστικού ελέγχου και την εντάσσει σε λογικές εταιρικής οργάνωσης ή σε οικολογίες επεξεργασίας και ταξινομικής διαχείρισης δεδομένων, όπως αυτές που διέπουν τις υπολογιστικές εταιρείες από τις οποίες αυτά αρχικά εκπορεύτηκαν. Πλήθος μελετών επικεντρώνονται κυρίως στο τεχνολογικό σκέλος της διαδικασίας, με έμφαση στην εξόρυξη δεδομένων για προσαρμοστικά συστήματα διαχείρισης της μάθησης (Τσαλουχάς, 2012) ή στην αλγοριθμική παραμετροποίηση των ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών των συστημάτων. Άλλες προσεγγίσεις επιχειρούν πιο ποιοτικά προσδιορισμένες, εθνογραφικού τύπου αναλύσεις των υποδομών μάθησης και ασχολούνται με τις κοινωνικές και τεχνολογικές συνθήκες της εκπαίδευσης, αντιμετωπίζοντας τις υποδομές ως οικολογικά και σχεσιακά πλαίσια (Guribye, 2005) τα οποία καθοδηγούν τις μαθησιακές πρακτικές και τους οργανωμένους τρόπους του γνωρίζειν μέσα σε συγκεκριμένα πολιτισμικά πλαίσια (Hasse, 2016). Επίσης, σε (μικτά) εκπαιδευτικά περιβάλλοντα όπου δεσπόζει η πρόσωπο–με–πρόσωπο διδασκαλία με επικουρική χρήση τεχνολογικών συστημάτων, τα ΣΔΜ σημειώνουν υψηλά επίπεδα αποδοχής από τους νεότερους φοιτητές και εμπλουτίζουν πληροφοριακά, επικοινωνιακά και αισθητηριακά την εκπαιδευτική διαδικασία, ισχυροποιώντας την εμπλοκή τους στο μάθημα (Govender, 2010). Εξάλλου, τα ΣΔΜ ξεκίνησαν στις αρχές της δεκαετίας του 1990 από τον Καναδά με την αρχική πρόθεση να ενισχυθεί η συμβατική πανεπιστημιακή διδασκαλία από προσεγγίσεις μικτής μάθησης, με έμφαση στην αυτονομία της μάθησης και στην υποστήριξη της δια βίου εκπαίδευσης (Magoulas, 2011).

Όταν ωστόσο τα ΣΔΜ γίνονται ο αποκλειστικός διαμεσολαβητής της μάθησης το ζήτημα της γλώσσας προκύπτει ως ένα κεντρικό πρόβλημα, αφού η λεκτική περιγραφή των πεδίων των σχετικών πλατφορμών ανάγεται σε βασική επικοινωνιακή δίοδο. Ελλείψει άλλων περιβαλλοντικών μηνυμάτων, όπως η προφορική επικοινωνία, η διάταξη των καθισμάτων και των αντικειμένων, η σωματική τοποθέτηση των ατόμων στο φυσικό χώρο κ.ο.κ., η γλωσσική περιγραφή των λειτουργιών και των προσδιορισμένων ρόλων εντός των ψηφιακών περιβαλλόντων μάθησης έχει τεράστιο αντίκτυπο στην παιδαγωγική συνθήκη. Συγκεκριμένα, οι προσδοκίες που γεννούνται από την απόδοση ονομάτων και ρόλων μέσα στην εκπαιδευτική ομάδα προσδιορίζει κοινωνικές κατηγορίες που χρειάζεται να επικυρωθούν (να γεμίσουν με νόημα) και πληροφορούν τις συλλογικές αναπαραστάσεις της ταυτότητας, της αναμενόμενης συμπεριφοράς, των κανονιστικών ορίων της δράσης και τη θέση/θεσιακότητα (positionality) των υποκειμένων στον φυσικό ή/και στον ψηφιακό χώρο. Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός που απαιτείται για την αποδοτική εφαρμογή και λειτουργία των τεχνικών δυνατοτήτων των ΣΔΜ συχνά παραγκωνίζεται ή περιορίζεται, όπως αυτό αποτυπώνεται στη γρήγορη μετάφραση των όρων του λειτουργικού συστήματος και στην σύνταξη λεπτομερών εγχειριδίων χρήσης. Αυτή η πρόχειρη και εν πολλοίς χρησιμοθηρική λογική μετάφρασης των «πεδίων» της πλατφόρμας από την εταιρεία

παραγωγής παραγνωρίζει βασικές λειτουργίες της πανεπιστημιακής εκπαίδευσης και η ίδια η εφαρμογή της επιτελεί αυτόματα μια ποιοτική μεταβολή. Με αυτόν τον τρόπο τίθενται τα όρια της διαπραγμάτευσης της εμπρόθετης δράσης των υποκειμένων που απαιτεί μια νέα εστίαση στις υλικότητες της μάθησης (Sørensen 2009).

Ένα τρίτο ζήτημα είναι η τεχνική ικανότητα και δυνατότητα πρόσβασης των ατόμων που συμμετέχουν στη μαθησιακή διαδικασία, οι οποίες ποικίλλουν σε τεράστιο βαθμό, και η ενδεχόμενη αντίσταση που προκαλεί η δομή και η λειτουργική μορφολογία των συγκεκριμένων συστημάτων, ανεξάρτητα από τον βαθμό εξοικείωσης των μελών της ακαδημαϊκής κοινότητας με τα ΣΔΜ. Οι περισσότερες πρόσφατες μελέτες σχετικά με την υποδοχή των ΣΔΜ στην τριτοβάθμια εκπαίδευση (Μιχαλούδη, 2007) τονίζουν την ανεπάρκεια κατάρτισης και εξοικείωσης με την τεχνολογία εκπαιδευτών και εκπαιδευόμενων ως τον κύριο ανασταλτικό παράγοντα για τη δυναμική ενσωμάτωση των συστημάτων αυτών στην πανεπιστημιακή διδασκαλία. Η εργασία της Αχριάνη (2019) που χρησιμοποιεί το μοντέλο αποδοχής της τεχνολογίας για να σταθμίσει την αποδοχή των συστημάτων διαχείρισης της μάθησης από την ακαδημαϊκή κοινότητα είναι διαφωτιστική για τους ποικίλους παράγοντες που μπορεί να επηρεάζουν την πρόθεση χρήσης μιας τεχνολογίας, όπως η αντιληπτή και/ή η αντικειμενική αυτό-αποτελεσματικότητα του χρήστη κατά την αλληλεπίδρασή του με το υπολογιστικό σύστημα, η τεχνική υποστήριξη του εκάστοτε συστήματος, η ποιότητα της προσφερόμενης πληροφορίας ή οι υποκειμενικές νόρμες οι οποίες οδηγούν τον χρήστη στην υιοθέτηση ή απόρριψη της τεχνολογίας (Αχριάνη, 2019, σελ. 20). Πέρα από την ελλιπή κατάρτιση των διδασκόντων ή την προτίμηση άλλων τρόπων επικοινωνίας της πληροφορίας με τους φοιτητές (email, ανακοινώσεις, μέσα κοινωνικής δικτύωσης) φαίνεται ότι η τεχνολογική πολυπλοκότητα των συστημάτων επηρεάζει αρνητικά την ευκολία χρήσης αυτών που χρησιμοποιούν τα συστήματα υποστήριξης της μάθησης (Αχριάνη, 2019, σελ. 60). Επιπλέον, η μειωμένη υποστήριξη λειτουργιών προσαρμοστικότητας στις ενέργειες των φοιτητών/φοιτητριών πολλές φορές οδηγεί σε λανθασμένες επιλογές, και προκαλεί συναισθήματα απογοήτευσης και αποπροσανατολισμού επειδή οι ικανότητές τους δεν λαμβάνονται σοβαρά υπόψη, πρόβλημα στο οποίο οι ερευνητές απαντούν με παρεμβάσεις εξατομίκευσης στο σχεδιαστικό σκέλος της εκάστοτε πλατφόρμας (Skouradaki, Kalogiannakis & Plexousakis, 2013).

Υπόρρητες αντιλήψεις για τη γνώση

Οι παραπάνω πρώτες παρατηρήσεις ανακινούν τη μακραίωνη ανθρωπολογική ενασχόληση με το ζήτημα της γνώσης και των συνθηκών νομιμοποίησης και (ανα)παραγωγής της σε κάθε πολιτισμικό συγκείμενο. Η πολυετής εργασία της Strathern εξετάζει τις αντιλήψεις που στοιχειοθετούν τη μορφή του ευρωαμερικανού, φωτίζοντας τις υλικές και κοινωνικές σχέσεις που αυτές οι αντιλήψεις δημιουργούν. Ο τρόπος που το καταφέρνει είναι αποκαλύπτοντας το σύστημα εννοιών με το οποίο καλούμαστε να σκεφτούμε άλλες έννοιες, δηλαδή αναδεικνύοντας τα συστήματα σκέψης που λανθάνουν κάτω από φαινομενικά ασύνδετες σφαίρες της δράσης (πχ. η αναπαραγωγή με όρους εμπορίου, ή η εκπαίδευση με όρους διαχείρισης, βλ. και Latimer & Strathern, 2019). Επομένως το κύριο ανθρωπολογικό ερώτημα που τίθεται στην περίπτωση της ηλεκτρονικής μάθησης, όπως διαμορφώνεται από τα ΣΔΜ, είναι: με ποιες έννοιες, λέξεις και δίκτυα σχέσεων εγκαλείται το 'πρόσωπο' (σαν κοινωνική διαμόρφωση και σχεσιακή κατασκευή) στο ψηφιακό περιβάλλον; Μια που η ατομικότητα σήμερα επιτελείται σε μεγάλο βαθμό με την τεχνολογική διαμεσολάβηση σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής ζωής, στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής δράσης ανακύπτει μια διπλή διεργασία: η αποστασιοποίηση από τον εαυτό (self-distancing) και την εκ νέου αυτο-αναγνώρισή του (self-recognition) (Mazzarella, 2004). Επομένως, κάτι που οφείλει να μας απασχολήσει είναι οι λόγοι (discourse) από τους οποίους εκπορεύονται αυτές οι «απρόσωπες» και φαινομενικά ουδέτερες ονοματοδοσίες

και τεχνικές λειτουργίες και οι οποίες οδηγούν στην αναγνώριση του ατόμου και του εαυτού μέσα στην εκπαιδευτική ψηφιακή συνθήκη.

Παρά τις εξαγγελίες για αυξημένη συνδεσιμότητα ατόμων, αντικειμένων και ιδεών στο πλαίσιο της ψηφιακής εποχής, η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης αμφισβητεί την κυρίαρχη ορθοδοξία της 'Δυτικής' εκπαιδευτικής κοινότητας ότι η συνδεσιμότητα στο διαδίκτυο οδηγεί μονόδρομα σε καινοτόμες και βελτιωμένες μορφές εκπαίδευσης, εγείροντας ερωτήματα για το πώς διαμορφώνονται οι ισορροπίες μεταξύ των εκπαιδευτικών συστημάτων και των συμφερόντων του κράτους, της οικονομίας, της βιομηχανίας και άλλων ενδιαφερόμενων εταίρων (Selwyn, 2009). Επιπλέον οι διδάσκοντες/διδάσκουσες, ως διαχειριστές της πλατφόρμας και του εκπαιδευτικού περιεχομένου χρειάζεται συχνά να αντιμετωπίσουν και ζητήματα ασφάλειας των δεδομένων (έλεγχος ταυτότητας, άδειες, επιθέσεις κ.ά.) (Schultz, 2012). Ωστόσο, ακόμα και αν έχουν πρόθεση και δυνατότητα να είναι κοινωνοί σε μια αναδυόμενη ψηφιακή συμμετοχική κουλτούρα, πολύ συχνά οι φοιτητές δεν ασκούν την εκπαιδευτική τους πρακτική πέρα από αυτό που υποτίθεται ότι ήταν αναμενόμενο από τους ίδιους, αποδεικνύοντας έτσι τη σταθερότητα του μαθησιακού τους habitus ως παθητικού αποδέκτη σύμφωνα με τις συμβάσεις μάθησης που κυριαρχούν στον ακαδημαϊκό χώρο. Εκφράζουν μάλιστα σχετική αγωνία για μεθόδους ηλεκτρονικής επιτήρησης και παρακολούθησης (Costa, Murphy, Pereira & Taylor, 2018), όπως οι μορφές επιτήρησης που συντελούνται δια των δεδομένων (dataveillance) (Lupton, 2016).

Η Strathern (2006) θέτει το δίπολο χρησιμότητα/αχρηστία στο επίκεντρο του προβληματισμού σχετικά με την αξιακή τοποθέτηση της γνώσης και θεωρεί ότι η σύγχρονη εργαλειοποίηση της γνώσης βρίσκεται στην καρδιά του ανθρωπολογικού εγχειρήματος αλλά και της γόνιμης συνομιλίας της ανθρωπολογίας με άλλες –όμορες ή διαμετρικά αντίθετες– επιστήμες, καθώς προσδίδει αξία τόσο στην ίδια την πειθαρχία όσο και στους τρόπους που επιστρατεύει για να συλλέξει, να αναπαραστήσει και να παράξει γνώση. Η ίδια τονίζει ότι σε μια εποχή που βασίζεται σε χειροπιαστά στοιχεία και αποδείξεις για την χάραξη πολιτικής ('evidence-based era'), η μεταφορά γνώσης θεωρείται αξιωματική συνοδεία της έρευνας, μια υπόθεση που στην ακραία της διατύπωση υπονοεί πως η γνώση που δεν μπορεί να κοινοποιηθεί είναι άχρηστη γνώση, η οποία υποθάλπει ένα έλλειμμα παραγωγικότητας· η 'αντιμετώπιση' αυτού του λανθάνοντα κινδύνου είναι πως η παραγωγική γνώση πρέπει να θεωρείται ότι έχει τους «χρήστες» της, δηλαδή να καταναλώνεται από άλλους από εκείνους που το παρήγαγαν (ή από παραγωγούς με διαφορετική ικανότητα) (Strathern, 2006, σελ. 75). Η κυρίαρχη ιδιότητα «χρήστης» του ΣΔΜ, που εμφανίζεται σε πολλά σημεία του πεδίου διαχείρισης ή συγκρότησης ομάδων (χρηστών) μέσα στην πλατφόρμα, υπερτονίζει αυτή τη διάσταση της χρηστικής γνώσης, τεχνολογικής (για να συμμετάσχει στις διαδικτυακές εκπαιδευτικές διαδικασίες) όσο και θεωρητικής (προκειμένου να συμμετάσχει στο περιεχόμενο του μαθήματος). Η κριτική της Strathern για την ανθρωπολογική χρησιμότητα των μη χρήσιμων μορφών επικοινωνίας, στοχασμού και μάθησης είναι διαφωτιστική για να σκεφτούμε πώς οι πλατφόρμες διαχείρισης της μάθησης, με την εστίασή τους στη χρησιμότητα, την αποτελεσματικότητα και την καρτεσιανή οργάνωση της γνώσης σε δύο άξονες είναι ίσως ένα από τα λιγότερο 'ελκυστικά' ανθρωπολογικά πεδία που ωστόσο σφύζει από πρόσφορη πληροφορία για αναλυτική πραγμάτευση.

Ως προς το επίπεδο της εφαρμογής, η αξιοποίηση των λειτουργιών που δυνητικά προφέρουν τα ΣΔΜ ενδείκνυται κυρίως σε προσεγγίσεις εποικοδομισμού και κονεκτιβισμού, με έμφαση στην ομαδοσυνεργατική προσέγγιση και την αναστοχαστική κριτική σκέψη (Bates, 2019). Τέτοιες προσεγγίσεις εντάσσονται σε «νέας γενιάς» παιδαγωγικές αρχές που εκπηγάζουν από τη λεγόμενη ηλεκτρονική μάθηση 2.0 και παιδαγωγική 2.0, αξιοποιούν χαρακτηριστικά των περιβαλλόντων του ιστού 2.0 και εστιάζουν στη διαμοίραση περιεχομένου και πόρων, καθώς και στη διερευνητική και αυτοκατευθυνόμενη μάθηση. Κατά κανόνα τέτοιες προσεγγίσεις διέπονται από τους

βασικούς παράγοντες της κοινωνικής και πλαισιοθετημένης μάθησης, δηλαδή τη συμμετοχή, την εξατομίκευση, τη δημιουργικότητα και την κοινότητα (Τζιμογιάννης, 2019, σελ. 359-399). Στο ίδιο πλαίσιο προβληματισμού, ο πρόσφατος τόμος *Foucault 2.0: Beyond Power and Knowledge* (Paras, 2006) επανατοποθετεί τη διαπλοκή γνώσης-εξουσίας σε νέα βάση, επαναφέροντας το υποκείμενο στο επίκεντρο του προβληματισμού, μετατοπίζοντας το κέντρο βάρους της φουκωϊκής σκέψης από τη μικροφυσική της εξουσίας στην αισθητική της ατομικής εμπειρίας.

Ωστόσο, στην κατανομή των διαθέσιμων εργαλείων υπάρχει μια αντινομία αναφορικά με τον παιδαγωγικό προσανατολισμό της πλατφόρμας, η οποία αφήνεται ως έναν βαθμό στη διακριτική ευχέρεια των διδασκόντων και διαχειριστών (admin). Από την μια πλευρά υπάρχουν διαθέσιμα εργαλεία που ενθαρρύνουν τις ομαδοσυνεργατικές, πολυμεσικές και ανοικτής πρόσβασης δραστηριότητες που εντάσσονται στον Ιστό 2.0, όπως, ενδεικτικά, το ιστολόγιο, το σύστημα wiki, η κουβεντούλα και ο τοίχος, ενώ από την άλλη πλευρά το βαθμολόγιο, το παρουσιολόγιο, η πρόοδος και οι ανακοινώσεις που κατά κόρον αξιοποιούνται στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αναφέρονται σε μια πιο «παραδοσιακή» και μονόδρομη θέαση της εκπαίδευσης, όπως αυτή ορίζεται από τη δια ζώσης διδασκαλία στα συμβατικά πανεπιστήμια. Για παράδειγμα, στην πλευρική μπάρα (μενού), ο τρόπος κάθετης οργάνωσης παραπέμπει σε ιστοσελίδα ενώ οι κατηγορίες ονομάζονται «Ενεργά εργαλεία», «Ανενεργά εργαλεία» και «Διαχείριση μαθήματος». Είναι απολύτως κατανοητό ότι το συγκεκριμένο μενού αποσκοπεί στην λειτουργικότητα του υπολογιστικού συστήματος και στην ορθολογική και εύχρηστη οργάνωση της πληροφορίας ώστε να είναι εύκολα διαθέσιμη σε όσο το δυνατόν περισσότερους και ανεξοικείωτους «χρήστες» –και ως προς αυτό τα ΣΔΜ αποδεικνύονται εξαιρετικά αποτελεσματικά. Δεν παύει ωστόσο να δημιουργείται διαρκώς μια έμμεση υπογράμμιση του διαχειριστικού ρόλου του διδάσκοντα σχετικά με το ποια πεδία θα καταστήσει διαθέσιμα και πώς θα τα «γεμίσει» με πληροφορία και, κατ' επέκταση, του εκπαιδευόμενου ως προς το αντικείμενο της μελέτης του, την προσέγγιση των εργασιών του και την αντιμετώπιση της ιδιότητας της/του ως μέλους μιας εκπαιδευτικής ομάδας.

Επιπλέον, η αυτοματική–ως–αυτονόητη μεταφορά όλων των λέξεων που αναφέρονται σε πρόσωπα στο αρσενικό γένος αναπαράγει μια αντίληψη για τη γνώση ως πεδίο εξουσίας των ανδρών, ενώ καθιστά δύσκολη την αυτοαναγνώριση ατόμων που προσδιορίζονται με θηλυκούς ή ουδέτερους έμφυλους όρους. Πέρα από τη γενικευμένη αρσενικοποίηση που επιφέρει αυτή η διαρκής και υπόρρητη αναφορά σε όλα τα υποκείμενα, εντείνεται επίσης μέσα στην πλατφόρμα μάθησης μια βαθιά ριζωμένη πολιτισμική βεβαιότητα αναφορικά με τη σύνδεση του ανδρικού υποκειμένου με τα εργαλεία και την τεχνολογία και άρα με την πρόοδο, την εξέλιξη, την δημιουργικότητα, την κατασκευή και εν γένει τον 'πολιτισμό' (ανακινώντας το λανθάνον δίπολο φύση/πολιτισμός), αλλά επίσης και με την (αναλογική και ψηφιακή) τεχνολογία ειδικότερα ως προνομιακός κατασκευαστής, σχεδιαστής, χρήστης και, κατ' επέκταση, διδάσκων. Πολύ συχνά η εμπειρία των θηλυκά αυτοπροσδιοριζόμενων επισκεπτών της πλατφόρμας συγκλίνει ότι η αναγνώριση «Χρήστης», «Συμμετέχων», «Εκπαιδευόμενος» αποτελεί μεν τόπο στοχαστικών ασκήσεων, αλλά θέτει ένα ζήτημα αποστάσεων από το περιβάλλον της μάθησης σε κάθε είσοδο στον ψηφιακό χώρο (log in). Όταν αναφερόμαστε σε συμπεριληπτική και εξατομικευμένη εκπαίδευση –εξαιρετικά δύσκολες στην περιφρούρηση και την εφαρμογή τους– ένα πρώτο βήμα είναι τουλάχιστον η σχεδιαστική ανταπόκριση στη διαφοροποίηση των βασικών δημογραφικών χαρακτηριστικών των προσώπων που ενοικούν ή επισκέπτονται τα ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης. Η παραδοχή ότι η τεχνολογία δεν είναι απλώς το όχημα παράδοσης πληροφοριών αλλά παρεμβαίνει η ίδια ως μία ακόμα καθοριστική/καταστατική εκπαιδευτική μεταβλητή, οι τρόποι με τους οποίους οι παραδοσιακοί ακαδημαϊκοί ρόλοι και πρακτικές επαναπροσδιορίζονται στην ψηφιακά διαμεσολαβημένη μάθηση προσδίδουν νέα έμφαση στον δημιουργικό, (αυτό)σχεδιαστικό και τεχνολογικά παρεμβατικό ρόλο των

διδασκόντων (Sappey & Relf, 2010), ο οποίος είναι απαραίτητος για την ολοκληρωμένη εκπαιδευτική πράξη.

Η καταφανής εργαλειοποίηση κάθε πιθανής δράσης που επιτρέπουν οι πλατφόρμες προκαταλαμβάνει τους/τις συμμετέχοντες/συμμετέχουσες και οριοθετεί τους όρους της δράσης τους εντός αυτής, τόσο σε επίπεδο λεκτικό όσο και σε συναισθηματικό και κιναισθητικό, συχνά υπερκαθορίζοντας την υποκειμενοποίησή τους. Η συγκρότηση της υποκειμενικότητας σαν κεντρικό ανθρωπολογικό πεδίο μελέτης, εκπορεύεται από τις τεχνολογίες του εαυτού, τόσο με τη 'παραδοσιακή' έννοια της φουκωϊκής υποκειμενοποίησης του εαυτού όσο και με την πιο πρόσφατη τάση να αναλογιζόμαστε θεωρητικά τη 'δεδομενοποιημένη ζωή' (datafied life) (Ruckenstein & Pantzar, 2015). Στη διατομή μεταξύ ανθρωπολογίας της εκπαίδευσης και ψηφιακών τεχνολογιών στην εκπαίδευση το πολυσυζητημένο δίπολο εξουσία/γνώση γίνεται δυνητικά μια εκ νέου αφορμή για κριτική αναζήτηση των δυνατοτήτων και των περιορισμών που επιφέρει η επιτέλεση της μετάδοσης της ανθρώπινης μέσα σε αποκλειστικά ηλεκτρονικά περιβάλλοντα.

Συμπεράσματα

Το άρθρο εκκινεί από την εμπειρική συμμετοχική παρατήρηση της εκπαιδευτικής διαδικασίας και εστιάζει στον τρόπο που η ανθρωπολογικά αναγνωρισμένη έννοια των υποδομών επιδρά στις τεχνολογίες της γνώσης (Harvey & Knox, 2015) και μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως ερμηνευτικό πλαίσιο και για τις διαδικασίες μάθησης, ενώ παράλληλα υπογραμμίζει ορισμένες επιπτώσεις που έχει η οργάνωση και η λεκτική δομή των συστημάτων διαχείρισης της μάθησης ως κανονιστικά πλαίσια που ενθαρρύνουν συγκεκριμένες κοινωνικές ρυθμίσεις, υποκειμενικές τοποθετήσεις και σχεσιακές διατάξεις εντός της εκπαιδευτικής συνθήκης.

Επιστρέφοντας στην ανθρωπολόγο Marilyn Strathern, θυμόμαστε ότι «[τ]α εκπαιδευτικά συστήματα είναι ρητά επιφορτισμένα με το να αναλαμβάνουν την ευθύνη της άγνοιας, και ίσως της διατήρησης μιας σπίθας σκεπτικισμού και αμφιβολίας. Είναι επίσης επιφορτισμένα με το έργο της καλλιέργειας διαφορετικών ικανοτήτων και δυνάμεων» (Strathern, 2006, σελ. 2012). Σε μια ιστορική εποχή που τα ψηφιακά μέσα και οι πλατφόρμες μάθησης τείνουν να καταλάβουν έναν κυρίαρχο ρόλο στην εκπαίδευση και διατηρώντας μια κριτική απόσταση από τις τεχνικές δυνατότητες, τις απαραίτητες δεξιότητες και την «υψηλή απόδοση» των ΣΔΜ, όπως διακινούνται από τα ευρωπαϊκά στρατηγικά πλαίσια, χρειάζεται να αναγνωρίσουμε και να εξετάσουμε συστηματικά τις κρίσιμες και κοινωνικά οριοθετημένες επιπτώσεις που παράγει η αναδυόμενη συνθήκη ψηφιακής εκπαίδευσης και τις νέες εννοιολογήσεις της γνώσης που ανακύπτουν ως αποτέλεσμα των πρόσφατων ζυμώσεων.

Αναφορές

Apostolidou, A. (2020). On the paradoxes of teaching digital anthropology online: reflexive pedagogy and the challenges of involuntary online learning. Proceedings of the EDEN Conference "*Enhancing the human experience of learning with technology: New challenges for research into digital, open, distance & networked education",* Lisbon, 21-23 October 2020.

Bates, A. W. (2019). The nature of knowledge and the implications for teaching. In *Teaching in a digital age*, 2nd ed. (pp. 59-100). Vancouver, B.C.: Tony Bates Associates Ltd.

Costa, C., Murphy, M., Pereira, A. L., & Taylor, Y. (2018). Higher education students' experiences of digital learning and (dis)empowerment. *Australasian Journal of Educational Technology*, *34*(3).

European Commission (2020). New digital education action plan. https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/digital-education-action-plan_en

Govender, D. W. (2010). Attitudes of students towards the use of a Learning Management System (LMS) in a face-to-face learning mode of instruction. *Africa Education Review*, *7*(2), 244-262.

Guribye, F. (2005). *Infrastructures for learning: Ethnographic inquiries into the social and technical conditions of education and training*. PhD Thesis, The University of Bergen.

Harvey, P., & Knox, H. (2015). *Roads: An anthropology of infrastructure and expertise*. Cornell University Press.

Hasse, C. (2016). *An anthropology of learning: On nested frictions in cultural ecologies*. Springer.

Latimer, J. E., & Strathern, M. (2019). A conversation with Marilyn Strathern about intimacy & entanglement. *The Sociological Review*, 481-496.

Lupton, D. (2016). *The Quantified Self*. John Wiley & Sons.

Magoulas, G. D. (2011). *E-infrastructures and technologies for lifelong learning: Next generation environments*. Information Science Reference.

Mazzarella, W. (2004). Culture, globalization, mediation. *Annual Review of Anthropology*, *33*(1), 345–67.

Paras, E. (2006). *Foucault 2.0: Beyond power and knowledge*. Other Press, LLC.

Ruckenstein, M., & Pantzar, M. (2015). Datafied life: techno-anthropology as a site for exploration and experimentation. *Techné: Research in Philosophy and Technology*, *19*(2), 191-210.

Sappey Dr, J., & Relf, S. (2010). Digital technology education and its impact on traditional academic roles and practice. *Journal of University Teaching & Learning Practice*, *7*(1), 3.

Schultz, C. (2012). Information security trends and issues in the moodle e-learning platform: An ethnographic content analysis. *Journal of Information Systems Education*, *23*(4), 359.

Selwyn, N. (2009). The ‘new’ connectivities of digital education. In M. W. Apple, S. J. Ball & L. A. Gandin (eds.), *The Routledge international handbook of the sociology of education*. Routledge.

Skouradaki, M., Kalogiannakis, M., & Plexousakis, D. (2013). Enhancing learning management systems (LMS) with the use of web technologies. *Proceedings of the 7th International Conference in Open & Distance Learning* - November 2013, Athens, Greece.

Sørensen, E. (2009). *The materiality of learning*. Cambridge, MA: Cambridge University Press.

Strathern, M. (2006). Useful knowledge. In *Proceedings of the British Academy 139*: 73-109. Oxford University Press.

Strathern, M. (2014). Anthropological reasoning: Some threads of thought. *Journal of Ethnographic Theory*, *4*(3), 23-37.

Αποστολίδου, Α. (2019). *Ψηφιακή μάθηση για ενήλικες πρόσφυγες: Το μοντέλο CAROL.* Αθήνα: Βιβλιόραμα.

Αχριάνη, Α. (2019). *Αποδοχή και χρήση των συστημάτων διαχείρισης της μάθησης από την ακαδημαϊκή κοινότητα.* Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μιχαλούδη, Α. Ο. (2007). *Συστήματα διαχείρισης μάθησης: Λειτουργικά περιβάλλοντα στην ανώτερη εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Τζιμογιάννης, Α. (2019) *Ψηφιακές τεχνολογίες και μάθηση του 21ου αιώνα*. Αθήνα: Κριτική.

Τσουλουχάς, Γ. (2012). *Ανάπτυξη τεχνικών εξόρυξης γνώσης από δεδομένα για προσαρμοστικά συστήματα διαχείρισης της μάθησης.* Διδακτορική διατριβή, Δημοκρίτειο Πανεπιστήμιο Θράκης.

Η τέχνη της αφήγησης: Παραμυθάδες και Παραμυθούδες

Αποστόλου Μαριάννα
Καθηγήτρια ΠΕ05, 4ο ΓΕΛ Τρικάλων Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης
mapostol59@yahoo.com

Περίληψη

Στη συγκεκριμένη εργασία μετά από την εννοιολογική προσέγγιση του όρου «Παραμύθι» ακολουθεί το Πρώτο Κεφάλαιο στο οποίο γίνεται αναφορά στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παραμυθιού (χρόνος και τόπος δράσης, περιεχόμενο των παραμυθιών, πρόσωπα που εμπλέκονται στη δράση, ήρωες των παραμυθιών κ.ά.), καθώς κάθε παραμύθι είναι αφήγηση και ως εκ τούτου προϋποθέτει το περιβάλλον, τον/την αφηγητή/ρια, το ακροατήριο, τον τόπο και τον τρόπο επιτέλεσης της αφήγησης. Ακολουθεί αναφορά στην πράξη της αφήγησης με έμφαση στη δεξιότητα του παραμυθά, στους περιορισμούς στους οποίους αυτός/ή υπόκειται, καθώς και στη σχέση που αναπτύσσεται με το ακροατήριο. Εν συνεχεία αναφέρονται οι κοινωνικές λειτουργίες του παραμυθιού (ψυχαγωγία, διαπαιδαγώγηση, πρακτικές ανάγκες/χρηστικότητα). Στο Δεύτερο Κεφάλαιο με αναφορά στον ιστορικό ρόλο του παραμυθιού έγινε αναδρομή στο βιολογικό φύλο, το κοινωνικό φύλο και στις έμφυλες ταυτότητες πρώτα στην παραδοσιακή κοινωνία και στη συνέχεια στη συμβολή του παραμυθιού και στη διαμόρφωση αντίστοιχων αντιλήψεων στη σύγχρονη εποχή. Σκοπός της βιβλιογραφικής αυτής έρευνας είναι η σχέση του παραμυθιού με την τέχνη της αφήγησης, τις κοινωνικές λειτουργίες που επιτελεί καθώς και τα κοινωνικά στερεότυπα που αναπαράγει.

Λέξεις κλειδιά: Παραμύθι, διαπαιδαγώγηση, αφήγηση

Εισαγωγή

Το παραμύθι είναι ένα διαχρονικό λογοτεχνικό είδος και αποτελεί προφορική αφήγηση που αφομοιώθηκε από τη συλλογική μνήμη (Αγγελοπούλου, 1991: 15). Ο Αίσωπος θεωρείται ένας από τους σπουδαιότερους παραμυθάδες διότι έγραψε πολλούς μύθους και παραμύθια. Η προσπάθεια καταγραφής των παραμυθιών άρχισε το δεύτερο μισό του 19ου αιώνα από Έλληνες και ξένους ερευνητές. Η συλλογή/δημοσίευση των παραμυθιών από τους Έλληνες χρησιμοποιήθηκε ως απόδειξη της ελληνικότητας και της εθνικής συνέχειας απέναντι στη θεωρία του Fallmerayer (Λουκάτος, 1977: 57-59). Η παρουσία της γυναίκας στα λαϊκά παραμύθια αποτέλεσε έμπνευση από αρχαιοτάτων χρόνων.

Σημαντικοί λαογράφοι και μελετητές του παραμυθιού όρισαν το «Παραμύθι» ως: «μια πράξη αυθεντικής ποιητικής ενόρασης» (Lüthi, 1982: 99), «μια διήγηση με ποιητική φαντασία, μία ιστορία του θαύματος που…ανήκει στο μαγικό κόσμο και ακούγεται με ευχαρίστηση από μεγάλους και μικρούς» (Αυδίκος, 1997: 33) ενώ ο Retsch (1942: 53) θεωρεί το παραμύθι ως το «αρχέτυπο της ανθρώπινης αφηγηματικής τέχνης». Ο Μέγας (1975: 170) το ορίζει ως «μία διήγηση, η οποία πλάθεται με ποιητική φαντασία από τον κόσμο του μαγικού ή διήγηση περί θαυμάσιων συμβάντων μη προσαρμοζόμενων προς τους όρους της πραγματικής ζωής».

Τέλος ο Λουκάτος (1977: 140) αναφέρει ότι «είναι λαϊκή διήγηση, που μοιάζει με μεγάλο περιπετειακό μύθο ή έχει συντεθεί από περισσότερους πυρήνες μεταφυσικών μύθων, που είναι γνωστοί σε πολλούς λαούς». Ο Μερακλής (1996: 15-21) εντάσσει το παραμύθι στην λαϊκή τέχνη και αποκαθιστά τη σχέση κοινωνίας-τέχνης για να προσφέρει ισχυρή βάση και να γίνει δυνατή η κατανόηση της λαϊκής δημιουργίας. Οι περισσότεροι μελετητές αναφέρουν ότι το παραμύθι ψυχαγωγεί και διασκεδάζει (Αυδίκος, 1997: 40; Λυδάκη, 2016: 262) και δεν έχει σκοπό να συμβουλεύσει και να διδάξει.

Τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του παραμυθιού

Το παραμύθι είναι συστατικό μιας κοινωνίας, πολιτιστική κληρονομιά ενός τόπου, δημιούργημα ενός λαού και αποτελεί ένα πέρασμα από τον πραγματικό στον φανταστικό κόσμο, ίσως αποτελεί το καλύτερο καταφύγιο για τα παιδιά, αλλά και τους μεγάλους. Κάθε παραμύθι είναι αφήγηση και προϋποθέτει ένα «φυσικό περιβάλλον»: τον αφηγητή ή την αφηγήτρια, το ακροατήριο, τον τόπο και τον τρόπο επιτέλεσης της αφήγησης. Για τον τόπο, τον χρόνο και τα πρόσωπα η Παπαχριστοφόρου (2002: 66) αναφέρει πως το παραμύθι ακολουθεί τρεις αρχές:

• Σχετικά με τον χρόνο χρησιμοποιούνται εκφράσεις «Μια φορά κι έναν καιρό…», «Τα πολύ παλιά τα χρόνια…», «Κάποτε …» που ανάγουν σε ένα παρελθόν αόριστο, πολύ μακρινό κ.ά.

• Όσον αφορά στον τόπο ο παραμυθάς χρησιμοποιεί επίσης αόριστες εκφράσεις, θυμάμαι όταν μας έλεγε παραμύθι η γιαγιά μου χρησιμοποιούσε εκφράσεις: «Στα βάθη της Ανατολής...», «Εκεί που βγαίνει ο ήλιος…» «Στα πέρα αλώνια..» ή όπως αναφέρει η Παπαχριστοφόρου (2002: 66), «Στα μαρμαρένια αλώνια...», «τα μαρμαρένια τα βουνά…», «Στους άσπρους πέντε πύργους…» κ.ά.

• Τέλος όσον αφορά στους ήρωες των παραμυθιών υπάρχει αοριστία, τα πρόσωπα είναι ανώνυμα «Ένα όμορφο βασιλόπουλο…», «Η κακιά Μητριά…» κ.ά., μόνο οι ιδιότητες των προσώπων παρουσιάζουν ενδιαφέρον. Η «Χιονάτη» παραπέμπει στο λευκό χρώμα, η «Σταχτοπούτα» παραπέμπει στην προγονή που ανακατεύει τις στάχτες και ο «Γιάννης ή Γιάννος» παραπέμπει στον τρελό, τον χαζό ή τον έξυπνο Γιάννη (Παπαχριστοφόρου, 2002: 66). Σε αρκετά παραμύθια πρωταγωνιστούν υπερφυσικές οντότητες, όπως η «λάμια», ο «δράκος» κ.ά.. Η Λυδάκη (2016: 261) αναφέρει πως ένας παραμυθάς από τη Βρετάνη άρχιζε τα παραμύθια ως εξής: «πήγαινα σε ένα γυμνό δάσος, δίπλα σε ένα ξεροπόταμο και όσο θα προχωρώ θα σας λέω ψέματα γιατί δεν έχω να κερδίσω κάτι», ενώ η γιαγιά μου τελείωνε «κι έζησαν αυτοί καλά και μείς ακόμα καλύτερα», «πέρασα κι εγώ από κει κι είχα παπούτσια από χαρτί και μ' έπιασε μια βροχή και έλιωσαν» κ.ά..

Στα παραμύθια συνήθως δεν παρατηρείται πρωτοτυπία, όλα έχουν ομοιογένεια που είναι συχνή στην προφορική λογοτεχνία καθώς δεν αναζητείται μοναδικότητα (Παπαχριστοφόρου, 2002: 66). Σύμφωνα με τον Thompson (1946: 456) τα παραμύθια μοιάζουν μεταξύ τους διότι ακολουθούν τους εξής νόμους:

• Αρχίζουν ήρεμα με «εισαγωγή» η ιστορία συνεχίζεται μέχρι την κορύφωση της, αλλά και μετά για να φτάσει σε μια σταθερή/ ήρεμη κατάσταση

• Για δημιουργία όγκου στα παραμύθια έχουμε συχνές επαναλήψεις (τριπλή) ή σε κάποιες χώρες χρησιμοποιείται τετραπλή επανάληψη, διότι ο αριθμός τέσσερα (4) έχει θρησκευτικό συμβολισμό

• Σε κάθε επεισόδιο δρουν ταυτόχρονα από κοινού δύο πρόσωπα, ενώ αν υπάρχουν και άλλα πρόσωπα είναι ανενεργά και απλά παρευρίσκονται

• Αντιμέτωποι είναι χαρακτήρες αντίθετοι: ήρωας-κατεργάρης, καλός-κακός, ντόμπρος πονηρός κ.ά.

• Αρκετές φορές δύο αδύναμοι χαρακτήρες ή δίδυμοι έχουν ίδιο ρόλο μέχρι να δυναμώσουν και τότε γίνονται ανταγωνιστές

• Ο πιο αδύναμος στο τέλος του παραμυθιού είναι ο καλύτερος, ενώ νικητής καταλήγει να είναι ο/η μικρότερος/η αδελφός/ή

• Οι χαρακτηρισμοί είναι απλοί και αναφέρονται μόνο όσα έχουν σχέση με την υπόθεση του παραμυθιού

• Η πλοκή δεν είναι σύνθετη, η διήγηση περιλαμβάνει μια ιστορία κάθε φορά

• Υπάρχει απλοποίηση, περιγραφές των αντικειμένων, όλα μοιάζουν και σχεδόν ποτέ δεν απαντάται ποικιλομορφία.

Στη διαμόρφωση της τοπικότητας του παραμυθιού επιδρούν η γλώσσα, η παράδοση και οι γεωγραφικές ιδιαιτερότητες. Σχετικά με τη γλώσσα χρησιμοποιούνται λέξεις από τις

τοπικές διαλέκτους, από την τούρκικη ή σέρβικη γλώσσα λέξεις-δάνεια, που άφησαν οι κατακτητές σε διάφορα μέρη. Επιπλέον οι παροιμίες και οι ιδιάζουσες εκφράσεις αποτελούν μέρος των παραμυθιών (Δαμιανού & Παπαχριστοφόρου, 2002: 75).

Άλλο στοιχείο της τοπικότητας αποτελούν αναπαραστάσεις και αναφορές στο φαντασιακό. Η πορεία του παραμυθιού στο χρόνο μας παραπέμπει στη σχέση του με την αρχαιότητα (Κέρας της Αμάλθειας, Έρωτας και ψυχή κ.ά.) που έγιναν αντικείμενο περιφρόνησης από την πλευρά των λογίων της αρχαιότητας (Πλάτων), αργότερα η έμμετρη μορφή των ακριτικών τραγουδιών των μεσαιωνικών χρόνων μετασχηματίστηκε σε παραμύθι και τέλος υπήρξαν επιρροές από τους Τούρκους, οι οποίοι ήταν ικανοί παραμυθάδες (Δαμιανού & Παπαχριστοφόρου, 2002: 79). Το τρίτο γνώρισμα τοπικότητας είναι το φυσικό περιβάλλον και το κλίμα που αντικατοπτρίζει τον χαρακτήρα του ελληνικού λαού. Ο Άγγλος μελετητής Dawkins (1953: 27) αναφέρεται στον «καλοσυνάτο» χαρακτήρα των Ελλήνων, που θέλει τον άνδρα μετριοπαθή, έξυπνο, ευαίσθητο πολιτισμένο και ευγενικό στους τρόπους, αισιόδοξος και ταυτόχρονα πονηρός με ξεκάθαρη λογική.

Οι αφηγητές και οι αφηγήτριες των παραμυθιών διαφέρουν μεταξύ τους, διότι το φύλο αποτελεί καθοριστικό παράγοντα τόσο για την επιλογή του υλικού, όσο για το είδος του παραμυθιού επομένως και τη σύνθεση του ακροατηρίου (Καπλάνογλου, 2001: 123). Επίσης το φύλο του αφηγητή (παραμυθάς-παραμυθού) καθορίζει τους ήρωες. Οι παραμυθάδες προτιμούν ως ήρωες άνδρες, σε αντίθεση με τις παραμυθούδες, οι οποίες στα παραμύθια αφηγούνται ιστορίες με ηρωίδες, που έπαιξαν σημαντικό ρόλο στη γέννηση, την προώθηση και τη διαφοροποίηση, όσον ήταν δυνατό από την κοινωνία. Οι γυναίκες με πρωταγωνιστικό ρόλο στα παραμύθια, επιδρούσαν καταλυτικά στην εξέλιξη τους με τη φαντασία τους και συχνά εναρμονίζονταν με τις αξίες της κοινωνίας (Δελώνης, 1991: 61-62). Οι άνδρες αφηγούνται παραμύθια μεγάλης διάρκειας, απευθύνονται σε μεγάλους ενώ οι παραμυθούδες αφηγούνται σύντομα παραμύθια με ακροατήριο συνήθως μικρά ή μεγαλύτερα παιδιά και επιδρούν στο χαρακτήρα τους καθώς τα παιδιά ταυτίζονται με τον καλό ήρωα για την καλοσύνη του, αλλά για την θετική έλξη που ασκεί ο ήρωας πάνω τους (Μαλαφάντης, 2007: 241-242).

Η Καπλάνογλου (2001: 123) αναφέρει ότι υπάρχει όγκος μαρτυριών για ξεχωριστές ομάδες, οι άνδρες αφηγούνται στο καφενείο και οι γυναίκες στις αυλές ή στα νυχτέρια κάνοντας παράλληλα και άλλες εργασίες όπως γνέσιμο, ρόκα κ.ά.. Τα λαϊκά παραμύθια αποτελούσαν συνεκτικό κρίκο μεταξύ των ανθρώπων διότι η διήγηση και μετάδοση από τη μια γενιά στην άλλη γινόταν κατά την διάρκεια ομαδικών εργασιών (αγρυπνίες) για την ευχαρίστηση μιας κοινωνικής ομάδας (Αναγνωστοπούλου, 2013). Μικρό παιδί θυμάμαι το ξεφλούδισμα του καλαμποκιού, για να γίνει ευκολότερη η εργασία και να μείνουν στο ξεφλούδισμα τα παιδιά κάποιος από την ομάδα (άνδρας ή γυναίκα) άρχιζε να αφηγείται παραμύθια όπως: «Ο Νικόλας που ήταν Νικολίτσα», «Η Λάμια» κ.ά. που ενδυνάμωναν τον χαρακτήρα μας στη προσπάθεια να μοιάσουμε τους ήρωες των παραμυθιών.

Η Καπλάνογλου (2001: 123) αναφέρει ότι στερεότυπη εικόνα αποτελεί η μητέρα να διηγείται παραμύθια την ώρα που ετοιμάζει δείπνο, ως μητέρα θα συμφωνήσω ότι τα περισσότερα βράδια αφηγούμουν ένα παραμύθι μέχρι να κοιμηθούν τα παιδιά μου, αλλά ως παιδί θυμάμαι τον πατέρα μου να αφηγείται ή να διαβάζει παραμύθια με το αμυδρό φως της λάμπας (Αποστόλου, 2021) . Τα χαρακτηριστικά αυτά εμφανίζονται στα παραμύθια σε διαφορετικές ιστορικές περιόδους. Αποτελούν μέσο ανάδειξης της πολιτισμικής φυσιογνωμίας, αλλά και της ιδιαιτερότητας ενός τόπου. Τα παραμύθια ακόμα και σήμερα μπορούν να λειτουργήσουν για τη γνώση του παρελθόντος, τη μετάδοση των ηθικών αξιών στη νεότερη γενιά και την προβολή της τοπικής παράδοσης (Καπλάνογλου, 1995: 207-208).

Ο ιστορικός ρόλος του παραμυθιού

Τα είδη της προφορικής παράδοσης όπως και το παραμύθι δεν αποτελεί τυχαία αφήγηση πεπειραμένων αφηγητών. Τα παραμύθια μαθαίνονται από στόμα σε στόμα και με αυτό τον τρόπο μέσα από την αφήγηση μεταλαμπαδεύει τις πολιτιστικές-ηθικές αξίες και

τα στερεότυπα της κοινωνίας. Ο διαχωρισμός που συντελείται στα φύλα αποτυπώνεται στα λαϊκά παραμύθια, χωρίς να οφείλει την ύπαρξή του σε αυτά. Αποτελούν σπουδαίο υλικό για τους ερευνητές, για να ερευνήσουν τα έμφυλα χαρακτηριστικά του άνδρα και της γυναίκας (Κανατσούλη, 1997: 168). Ρόλοι γυναικών και αντρών στα παραμύθια αντανακλούν στερεότυπα στα οποία διαγράφονται οι κοινωνικοί ρόλοι και οι έμφυλες ταυτότητες.

Στα παραμύθια επιβεβαιώνεται η ανισότητα των φύλων από τη βιβλιογραφία και από τα στερεότυπα που μεταφέρονται από τη μια γενιά στην άλλη. Τα στερεότυπα μεταλαμπαδεύονται καθώς «το παραμύθι συμβάλλει στην κοινωνικοποίηση των νεαρών μελών της ομάδας, μέσα από αυτό διδάσκονται έμμεσα το αξιακό σύστημα και τα κοινωνικά πρότυπα, εξασφαλίζεται η νομιμοποίηση και η συναίνεση των ανθρώπων στην κυρίαρχη ιδεολογία» (Λυδάκη, 2016: 267-68). Συχνά η οικογένεια, η εκπαίδευση των νέων και η κοινωνία, αναπαριστούν στερεότυπα που θέλουν την γυναίκα υποδεέστερη του άνδρα, τον άνδρα έξυπνο και κυρίαρχο στη γνώση, εξωστρεφή, να ασχολείται με τα κοινά, ενώ η γυναίκα είναι εσωστρεφής ασχολείται με οικιακά, με το σπίτι και την οικογένεια.

Η Σκουτέρη-Διδασκάλου (2002: 337) αναφέρει πως η εξουσία στην ελληνική παραδοσιακή κοινωνία εκφράζεται μέσω της «σεξουαλικής γλώσσας» και στηρίζεται σε αντιθέσεις και κατασκευάζει ένα savoir vivre και ένα savoir faire, μια «χρηστομάθεια». Ο Holbek (1987: 406) αναφέρει ότι τα λαϊκά παραμύθια αποτύπωναν ένα φανταστικό κόσμο όπως θα έπρεπε να ήταν και θα μπορούσαν να χωριστούν σε αρσενικά και θηλυκά καθώς σε μια κοινότητα το φύλο του αφηγητή καθόριζε τον παραμυθιακό λόγο. Επίσης οι ηρωίδες συχνά προστατεύονται (Γκασούκα, 2008) από τον αδελφό, τον πατέρα, έναν συγγενή και έτσι προωθούνται οι έμφυλες διακρίσεις, όπου οι άνδρες προστατεύουν την κόρη, τη μητέρα, την αδελφή, τη σύζυγο. Οι οικονομικά αδύναμες για να σωθούν από την φτώχεια, αναζητούν τον πλούσιο σύζυγο/βασιλόπουλο να τις παντρευτεί.

Η γυναίκα στα παραμύθια είναι κατώτερη του άνδρα, δεν υπάρχει η δυνατότητα να βελτιώσει την κοινωνική της θέση, αφού δεν πηγαίνει στο σχολείο και δεν μαθαίνει γράμματα. Το «καλό» κορίτσι είναι όμορφο, δείχνει υποταγή, νοικοκυροσύνη και σεμνότητα, με τα προτερήματά αυτά μπορεί να κερδίσει έναν πλούσιο άνδρα/βασιλόπουλο (Γκασούκα, 2008: 69). Στο παραμύθι (1ο απόσπασμα) η ροδιά απέκτησε μια μεταφυσική δύναμη ως φορέας του καλού, όπως οι νεράιδες ή οι καλές Μοίρες, που βοηθούν να νικηθεί το κακό, ώστε να εξελιχθεί η ιστορία. Υπάρχει και το μοτίβο της κακιάς γυναίκας (μάγισσα, λάμια, στρίγγλα) με υπερφυσικές δυνάμεις, που επιθυμούν την τιμωρία.

Οι γυναίκες παίρνουν πρωτοβουλίες και δραστηριοποιούνται εκτός σπιτιού, κατέχουν γνώσεις σπουδαίες (η ροδιά) σχετικά με τα βότανα όπως ο Ασκληπιός, ο θεός της ιατρικής που μάζευε τα βότανά του στο «Κερκέτιον» όρος. Ο Μερακλής (1996:15-21) αναφέρει πως «η ομορφιά είναι η εξωτερική όψη της καλοσύνης». Σ' αυτό το μέρος (3ο απόσπασμα), ερχόταν συχνά το πριγκιπόπουλο για να κυνηγήσει...Εκεί περίμενε κρυμμένος…βλέπει να βγαίνει μέσα από τη βελανιδιά μια πεντάμορφη κοπέλα…Πετιέται τότε το πριγκιπόπουλο και την πιάνει…(Πετρίκη-Τραγγανίδα, 2012: 126 -127). Έτσι, μια ταπεινή κόρη, όμορφη-νοικοκυρά βραβεύεται με τον γάμο της με τον πλούσιο γαμπρό/ το βασιλόπουλο γιατί ο γάμος προστατεύει τις γυναίκες από τις αντιξοότητες της καθημερινότητας (Γκασούκα, 2008: 70) καθώς συμμορφώνονται στους κοινωνικούς ρόλους (νοικοκυράς, μητέρας και συζύγου). Η γυναίκα οφείλει να είναι ταπεινή, να υπηρετεί τον άντρα της και ελέγχεται από τα μέλη της οικογένειας του συζύγου, της μητέρας του βασιλόπουλου.

Το παραμύθι στην παραδοσιακή και στη σύγχρονη κοινωνία αναφέρεται στο ρόλο της γυναίκας σχετικά με την οικογένεια, την κοινότητα και στη λήψη αποφάσεων που έχουν σχέση με τη ζωή της. Το παραμύθι άρχισε ως είδος προφορικής ψυχαγωγίας και σταδιακά με την αστικοποίηση της κοινωνίας αποτέλεσε είδος παιδικής ψυχαγωγίας (Παπαχριστοφόρου, 2002: 80). Το παραμύθι είναι απόδραση από την πραγματικότητα,

προσπαθεί να διορθώσει τον κόσμο, να εξαλείψει τις κοινωνικές αδικίες και να αναδείξει την αξία του καλού και του δίκαιου.

Εν κατακλείδι στα Θεσσαλικά παραμύθια οι ηρωίδες με θετικό ρόλο, είναι ωραίες, αλλά υποταγμένες στους άνδρες της οικογένειας. Κατά τη γνώμη μου το γεγονός ότι η Θεσσαλία παρέμεινε στην κυριαρχία των Τούρκων μέχρι το 1881, τα 60 χρόνια παραπάνω κάτω από τον τούρκικο ζυγό, είναι πολλά για να διατηρηθούν στερεότυπα που προβάλλονται για την «κανονική» καθημερινή γυναίκα. Οι άνδρες/αφέντες προορίζονται να οδηγήσουν μια γυναίκα στην κοινωνική ή φυσική ολοκλήρωση. Ο αόρατος θηλυκός κόσμος φορτώνεται ενοχές και ο ορατός υφίσταται την ενοχοποίηση της θηλυκότητας καθώς το πρότυπο της κανονικής γυναίκας ορίζεται μόνο δια του γάμου (Σκουτέρη-Διδασκάλου, 2002: 338).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά το παραμύθι αποτελεί σπουδαίο παράγοντα για τη διάσωση του πολιτισμού. Στα λαϊκά παραμύθια καλλιεργούσαν σεξιστικά πρότυπα και στερεότυπες αντιλήψεις για τους ρόλους των φύλων και η κοινωνία, η οικογένεια και η εκπαίδευση αναπαριστούν τα έμφυλα στερεότυπα που ορίζουν τη γυναίκα υποδεέστερη του άνδρα. Ο άνδρας είναι κυρίαρχος στη γνώση, την εξωστρέφεια, τα κοινά, την εξυπνάδα, αντιθέτως η γυναίκα είναι εσωστρεφής, ασχολείται με την οικογένεια, με τις καθημερινές δουλειές του σπιτιού (μαγείρεμα, πλύσιμο κ.ά.). Συχνά φανερώνουν την καταπίεση, που υφίσταντο οι γυναίκες, ως βιολογικό φύλο, έτσι οι ηρωίδες επαναστατούν και ως κοινωνικό φύλο διεκδικούν. Οι γυναίκες μάθαιναν να είναι υποταγμένες, στον πατέρα όταν ήταν ανύπαντρες και στον σύζυγο όταν παντρεύονταν. Όφειλαν να είναι σιωπηλές και να συμφωνούν με όσα όριζε ο «αφέντης» και να εκτελούν τις δουλειές του σπιτιού. Οι άνδρες μάθαιναν να είναι διεκδικητικοί, δυναμικοί και εξωστρεφείς, χαρακτηριστικά που συνδέονται με την ηγεμονία του τόπου, την επεκτατική πολιτική και τα κοινά (Κουταλιανού, 2018: 70-71). Εν κατακλείδι τα παραμύθια βοηθούν σε θέματα, όπως οι οιδιπόδειες συγκρούσεις, οι σχέσεις πατέρα ή μητέρας με το άλλο φύλο, η εγκατάλειψη των γονιών και η συγκρότηση μια αυτόνομης προσωπικότητας (Αναγνωστοπούλου, 2013) επίσης βοηθούν τους νέους/τις νέες να ολοκληρώσουν την προσωπικότητά τους να μιμηθούν τους ήρωες και να αυτονομηθούν από τους γονείς.

Αναφορές

Dawkins P. M. (1953). Modern Greek Folktales, Oxford: Clarendon Press

Lüthi, M. (1982). The European Folktale: Form and Nature. Philadelphia: Institute for the Study of Human Issues.

Holbek, B. (1987). The Interpretation of Fairy Tales, Academia Scientarum Fennica (FFC239), Ελσίνκι.

Retsch, R., (1942). Weser und Formen der Erzählkunst, Halle.

Αγγελοπούλου, Ά. (1991). Ελληνικά παραμύθια Α΄: Οι παραμυθοκόρες. Αθήνα: Βιβλιοπωλείον της Εστίας.

Αναγνωστοπούλου Δ. (2013). Γυναικείες και ανδρικές αναπαραστάσεις στη λογοτεχνία για παιδιά και νέους, Αθήνα: Παπαδόπουλος

Αυδίκος, Ε. (1997). Το λαϊκό παραμύθι: Θεωρητικές προσεγγίσεις. Αθήνα: Οδυσσέας.

Γκασούκα, Μ. (2008). Κοινωνιολογία του Λαϊκού Πολιτισμού. Το Φύλο κάτω από το πέπλο. Γυναικεία πραγματικότητα και αναπαραστάσεις του Φύλου στα λαϊκά παραμύθια, τ. 2ος, Αθήνα: Ψηφίδα

Δαμιανού, Δ. (2002). «Το παραμύθι: Η τέχνη της αφήγησης», στο Δαμιανού, Δ., Μιραστέζη, Μ. & Παπαχριστοφόρου, Μ. (2002). Δημόσιος και ιδιωτικός βίος στην Ελλάδα ΙΙ. Οι Νεότεροι χρόνοι, τ. Γ΄ (Λαϊκή Φιλολογία), σ. 85-91, Πάτρα: Ε.Α.Π..

Δαμιανού, Δ. & Παπαχριστοφόρου, Μ. (2002). «Το παραμύθι», στο Δαμιανού, Δ., Μιραστέζη, Μ. και Παπαχριστοφόρου, Μ., (2002). Δημόσιος και ιδιωτικός βίος στην Ελλάδα ΙΙ. Οι Νεότεροι χρόνοι, τ. Γ΄ (Λαϊκή Φιλολογία), σσ. 35-92, Πάτρα: Ε.Α.Π..

Δελώνης, Α. (1991). Βασικές γνώσεις για το παιδικό και νεανικό βιβλίο, β' έκδοση, σσ. 61-62 Αθήνα: Σύγχρονο Σχολείο

Καπλάνογλου, Μ. (2001). Παραμύθι και αφήγηση στην Ελλάδα: Μια παλιά τέχνη σε μια νέα εποχή, σ. 121-138, Αθήνα: Πατάκη.

Καπλάνογλου, Μ. (1995). «Ελληνικά λαϊκά παραμύθια του 19ου αιώνα», στο Αναγνωστόπουλος, Β. - Λιάπης, Κ., (επιμ.), Λαϊκό παραμύθι και παραμυθάδες, σσ. 207-208 Αθήνα: Καστανιώτης.

Κουταλιανού, Ι. (2018). «Η γυναίκα ως κεντρική ηρωίδα στα λαϊκά παραμύθια», Διπλωματική εργασία, Δημιουργική Γραφή. Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών

Κανατσούλη, Μ. (1997). Πρόσωπα γυναικών σε παιδικά λογοτεχνήματα. Όψεις και απόψεις, σ. 168, Αθήνα: Πατάκη.

Λουκάτος, Δ. Σ., (1977). Εισαγωγή στην ελληνική λαογραφία, Αθήνα: ΜΙΕΤ.

Λυδάκη, Α. (2016). Αναζητώντας το χαμένο παράδειγμα, σ. 261-286. Αθήνα: Παπαζήση.

Lüthi, M. (1982). The European Folktale: Form and Nature. Philadelphia: Institute for the Study of Human Issues.

Μαλαφάντης, Κ. (2007). Το παραμύθι στην εκπαίδευση. Το παραμύθι ως μέσο αγωγής. σσ. 241-242. Αθήνα. Ατραπός.

Μέγας, Γ., Α. (1967). Εισαγωγή εις την Λαογραφίαν, σσ. 170-181, Αθήνα.

Μερακλής Μ. Γ. (1996), «Ο Max Luthi και το ευρωπαϊκό παραμύθι», στο Αυδίκος Ε. (επ.), εισαγωγή Μ. Γ. Μερακλής, Από το παραμύθι στα κόμικς, , σσ. 15-24, Αθήνα: Οδυσσέας.

Πετρίκη-Τραγγανίδα, Σ., (2012). «Μάννα και κόρη», στο Πετρίκη-Τραγγανίδα Σ., Παλιά Παραμύθια από τη Θεσσαλία, σσ. 126-128, Αθήνα: Ίων.

Σπυροπούλου, Ζ., (2012). «Η Διαχρονική Ομορφιά και οι ανθρωπιστικές αξίες των μύθων». Πρακτικά του 6ου Πανελλήνιου Συνέδριου του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5-7 Οκτωβρίου 2012, Μαράσλειο Διδασκαλείο Δημοτικής Εκπαίδευσης Πανεπιστημίου Αθηνών.

Σκουτέρη-Διδασκάλου, Ε. (2002). «'Γυναίκες εξωτικές' και 'γυναίκες οικόσιτες' στο Δημόσιος και ιδιωτικός βίος στην Ελλάδα ΙΙ. Οι Νεότεροι χρόνοι, Ανθολόγιο Δοκιμίων για το Δημόσιο και Ιδιωτικό Βίο στην Ελλάδα (19ος-20ός αιώνας), σ. 217-241, Πάτρα: Ε.Α.Π..

Thompson, S. (1946). The Folktale. New York: The Dryden Press.

Ο ρόλος της Εκπαίδευσης στη συγκρότηση και λειτουργικότητα της κοινωνίας την περίοδο 1828-1940

Γούμενος Ευάγγελος
Φιλόλογος, 2ο Γενικό Λύκειο Παλλήνης
egoumenos@gmail.com

Περίληψη

Πλήθος μελετών σε εθνικό και σε παγκόσμιο επίπεδο εξετάζει πτυχές της σχέσης εκπαίδευσης- κοινωνίας. Η ιδιαιτερότητα της εισήγησής μας έγκειται στο ότι επιχειρεί τη διερεύνηση του ρόλου της εκπαίδευσης κατά την πορεία τής εξ αρχής συγκρότησης της ελληνικής κοινωνίας. Τα θέματα που μας απασχολούν είναι η συμβολή της εκπαίδευσης στην κοινωνική ένταξη των μαθητών και στη διαμόρφωση της κοινωνικής συνοχής, στη διαμόρφωση της κοινωνικής διαφοροποίησης και στην προώθηση της ομοιομορφίας, στην κοινωνική κινητικότητα και την αναπαραγωγή των κοινωνίας. θεωρητικές προσεγγίσεις της σχέσης Εκπαίδευσης- Κοινωνίας, όπως της ταξικής αναπαραγωγής ή της παροχής ίσων ευκαιριών, μας δίνουν σημαντικές οπτικές εξέτασης του θέματος, δε θα πρέπει να λησμονούμε, όμως, ότι ουσιαστικά διαμορφώνονται μετά το 1940. Η εκπαίδευση θα κριθεί βάσει του ρόλου που της ανατέθηκε από το κράτος, με στόχο την κάλυψη συγκεκριμένων αναγκών, ιδίως δε της λειτουργικότητας της κοινωνίας.

Λέξεις κλειδιά: εκπαίδευση, κοινωνικές ανάγκες, ανοιχτό σύστημα, κράτος

Εισαγωγή

Το πολύπλευρο και πολύμορφο των κοινωνικών δραστηριοτήτων και των πολιτικών επιλογών μπορεί να γίνει κατανοητό σε μεγάλο βαθμό βάσει ενός τομέα που συμπυκνώνει αυτήν την πολυπλοκότητα. Και ο τομέας αυτός δεν μπορεί να είναι άλλος από την εκπαίδευση, δεδομένου ότι, όπως αναφέρει ο Green (1991), κάθε κράτος μέσω αυτής διαμορφώνει την εικόνα που έχουν, τουλάχιστον αρχικά, οι πολίτες του για ό,τι τους περιβάλλει. Η δυνατότητα αυτή ωθεί μελετητές (Husen, 1992; Αλτουσέρ, 1994; Greenfield, 1992; Hobsbawm, 1997) να αποδίδουν την ανάπτυξη της δημόσιας εκπαίδευσης στις ανάγκες των εθνικών κρατών: σύμφωνα με τη 'Συστημική Θεωρία' (Parsons, 1951), η εκπαίδευση εντέλλεται να προωθήσει την ουσιαστική εσωτερική συνοχή ενός εθνικού κράτους, εφόσον η ένταξη των μαζών στο εθνικό πλαίσιο είναι το κυρίαρχο μοντέλο της νεωτερικής κοινωνικής και πολιτικής οργάνωσης (Σκλαβούνος, 2020). Καλείται να προβάλει ως στόχο και ως μέσο την 'εθνική' γλώσσα και ιστορία, να προωθήσει κοινές αξίες και να εξαλείψει τον ατομικισμό και τον ωφελιμισμό, να εμποτίσει τους νέους με τη θέληση για προσφορά (Kedourie, 1961, σελ. 132). Εξ αυτού, η εκπαίδευση αναγορεύεται σε πρωταρχική υποχρέωση του κράτους και τα πάντα σχετίζονται με την κρατική εκπαιδευτική πολιτική, ιδιαίτερα μετά τον αποκλεισμό του βασικού ανταγωνιστικού παίκτη, της εκκλησίας. Η αποκλειστικότητα αυτή αναγορεύει το κράτος σε κεντρικό παίκτη του αρχιτεκτονικού σχεδίου των εθνών, μέσω του καθορισμού σε ποιες κοινωνικές ομάδες ποια γνώση και σε ποιο βαθμό θα παρασχεθεί, της επιλογής της ύλης, της υπαλληλοποίησης των δασκάλων.

Το ότι ο εθνικισμός αποτέλεσε γνώρισμα όλων των νεωτερικών κοινωνιών δε σημαίνει πως έχει σε παγκόσμια κλίμακα τα ίδια χαρακτηριστικά, χωρίς αυτό να οδηγεί σε αποδοχή της εθνικιστικής αρχής πως κάθε λαός έχει την ιστορική μοναδικότητά του (Hutchinson & Smith, 1996). Η συναφής φράση του Sadler (1964) πως «τα δεδομένα εκτός σχολείου ερμηνεύουν τα πράγματα μέσα σ'αυτό» υπενθυμίζει πως η εκπαίδευση αποτελεί ανοιχτό σύστημα, και υποδεικνύει πως για να κατανοήσουμε τον ρόλο της ελληνικής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της ελληνικής κοινωνίας, πρέπει να εκκινήσουμε από την καταγραφή των

αναγκών του υπό διαμόρφωση εθνικού κράτους, βάσει των οποίων και θα αξιολογηθεί ως προς το έργο της η εκπαίδευση, ως προς το εάν συνέβαλε τα άτομα να αποφασίσουν να δουν τον εαυτό τους ως φορέα συγκεκριμένης ταυτότητας (Cohen, 1996; MacCrone, 2000, σελ. 114).

Το κοινωνικό πλαίσιο διαμόρφωσης της εκπαίδευσης

Σε ό,τι μας αφορά, ο χαλαρός έως ασύνδετος κοινωνικός ιστός αποτελούσε βασικό χαρακτηριστικό του πρώτου ελληνικού κράτους (Κόκκινος, 1959, σελ. 479; Σβορώνος, 1986). Ο συνεκτικός ρόλος της ορθοδοξίας, που ήταν καθοριστικός για τους υπόδουλους Ρωμιούς, δεν μπορούσε να είναι το ίδιο σημαντικός σε μια κοινωνία που κινείτο προς τη νεωτερικότητα, ούτε και επιθυμητός από τη νέα πολιτική εξουσία, πριν τουλάχιστον αυτή χειραγωγήσει τους λειτουργούς της (Βερέμης, 1983; Γιάνναρης 1983). Απορριπτέα, όμως, από το δομούμενο κράτος ήταν και η οργάνωση κατά κοινότητες, αφού στο πλαίσιο του δίπολου κέντρο - τοπικισμός λειτουργούσε υπέρ του δεύτερου (Αλιβιζάτος, 2003). Στα ασυναρμολόγητα κομμάτια του κοινωνικού παζλ περιλαμβανόταν μια σειρά ακόμη αντικειμενικά αρνητικών δεδομένων· τις διάφορες κοινωνικές ομάδες απομάκρυνε μεταξύ τους όχι μόνο ο ρόλος τους στο πλαίσιο της Οθωμανικής Αυτοκρατορίας αλλά και οι διαφορετικές τους επιδιώξεις, που κυμαίνονταν και πάλι από αυτή της επιβίωσης έως αυτή της κυριαρχίας (Πιζάνιας, 2003). Ήδη δε από την περίοδο της επανάστασης εμφανίστηκε μια νέα αντίθεση, ανάμεσα στους αυτόχθονες και τους ετερόχθονες, ενώ καθ' όλη την περίοδο εκδηλώνονταν διαφορές πολιτισμικού χαρακτήρα, κυρίως, σε επίπεδο διαλέκτων αλλά και γλωσσών, ιδιαίτερα λόγω της συνύπαρξης εθνοτήτων (Δημαράς Κ., 1994; Maurogordatos, 1983; Σβολόπουλος, 1992). Αν στα προαναφερθέντα στοιχεία συμπεριλάβουμε και το γεγονός πως ουσιαστικά αναφερόμαστε σε κοινωνία ενόπλων, η απειθαρχία και η ανομία προστίθενται στα βασικά της χαρακτηριστικά (Κόμης, 2003). Στο τέλος του 18ου αι. κάποιες αντιθέσεις απέκτησαν και ταξικό χαρακτήρα, λόγω όξυνσης των διιστάμενων συμφερόντων κολίγων και μεγαλογαιοκτημόνων, αστικής και εργατικής τάξης, οι οποίες και εντάθηκαν μετά το 1922 (Παναγιωτόπουλος, 2003).

Ήταν αναγκαία, επομένως, η οικοδόμηση της κοινωνικής συνοχής κατά τρόπο που ούτε οι κυρίαρχες ομάδες να αισθάνονται ότι διακινδυνευόταν η κοινωνική τους θέση και ισχύς, ούτε τα χαμηλά στρώματα, όσο και αν ήταν ακόμη ανίσχυρα και ανοργάνωτα, να θεωρούν πως αποκλείονταν από την κοινωνική ανέλιξη. Έπρεπε, επίσης, να εφευρεθεί μια συνισταμένη επικάλυψης των πολιτισμικών διαφορών, να προβληθεί ένα μοντέλο οργάνωσης και να γίνουν κοινά αποδεκτοί κάποιοι κανόνες λειτουργίας τόσο της κοινωνίας όσο και των ατόμων- πολιτών.

Ο βαθμός επιτυχίας του εγχειρήματος αυτού θα καθόριζε τον βαθμό της κοινωνικής λειτουργικότητας. Το κράτος επιχείρησε να ελέγξει το κοινωνικό γίγνεσθαι με διοικητικά μέτρα, όπως ο τακτικός στρατός, η διανομή γης, η εξάπλωση της διοικητικής μηχανής, το ενιαίο νόμισμα/ σύμβολο κ.α. (Λουβή, 2003; Συναρέλη, 2003). Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην κατεύθυνση της σταδιακής οικοδόμησης της κοινωνικής συνοχής και λειτουργικότητας ήταν, επίσης, καθοριστικός, θα πρέπει όμως να τονιστεί πως ο βαθμός επιτυχίας δεν πρέπει να θεωρείται αυτονόητος, κατ' αντανάκλαση του αντίστοιχου στη Δυτική Ευρώπη· στην Ελλάδα η εκπαίδευση κλήθηκε να συμβάλει στη διαμόρφωση κοινωνικών σχέσεων ταυτόχρονα με τη συγκρότηση του κράτους, όχι στην αναπαραγωγή των κοινωνικών σχέσεων μετά την εδραίωσή του. Το μόνο μη αμφισβητούμενο δεδομένο ήταν το αντιφατικό στη βάση του ιδεολόγημα πως οι χριστιανοί κάτοικοι αυτού του κράτους ήταν απόγονοι των αρχαίων Ελλήνων. Επομένως, πρέπει να παρακολουθήσουμε ιδιαίτερα τη συμβολή αυτών των δύο παραγόντων στην προώθηση της κοινωνικής συνοχής.

Η συμβολή της εκπαίδευσης στην κοινωνική ένταξη των μαθητών

Η σχετική σκοποθεσία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προκύπτει σταδιακά: δεδομένου ότι με τον ιδρυτικό νόμο δεν υπάρχει ρητή σκοποθεσία, συμπεραίνουμε τους λόγους προώθησής της από τα οριζόμενα μαθήματα: ανάγνωση, αρίθμηση, γραφή, θρησκευτικά και, μια δεύτερη ομάδα: μέτρα και σταθμά, φωνητική μουσική, ιχνογραφία και πρακτική εξάσκηση σε γεωργικά θέματα (Τζουμαλέας & Παναγόπουλος, 1933, σελ. 7-8). Στην πράξη, έως το 1884 η δεύτερη ομάδα μαθημάτων ουσιαστικά δε διδασκόταν (Τσουκαλάς, 1996, σελ. 556). Ο ρόλος της στοιχειώδους εκπαίδευσης άρα, ήταν να συμβάλει στην κατ' ελάχιστο λειτουργικότητα της κοινωνίας. Η ρητή αναφορά, μετά το 1850, στον στόχο της ηθικής διαπαιδαγώγησης δεν διαφοροποιεί τα πράγματα: η προνεωτερική σκοποθεσία μπορούσε να ανταποκρίνεται ακόμα στις κοινωνικές ανάγκες (Κουρνιάς, 1973).

Αργότερα, το 1880 (Εγκύκλιος 7876/4-10), γινόταν λόγος για διαμόρφωση ατόμων εμποτισμένων με τον εθνικό χαρακτήρα (Λέφας, 1942, σελ. 15), ενώ περί τα 1900, όταν είχε αρχίσει η βιομηχανική ανάπτυξη και είχε διαπιστωθεί υπερεκπαίδευση και συσσώρευση στα Γυμνάσια και το Πανεπιστήμιο, δόθηκε βαρύτητα στον στόχο της προετοιμασίας προς το ζην (Ν. ΒΤΜΘ αρ. 1/3-9- 1885). Το σύνολο των στόχων καταχωρήθηκε νομοθετικά μόλις το 1929 (Ν.4397): ως σκοπός των Δημοτικών οριζόταν «η στοιχειώδης προπαρασκευή των μαθητών δια την ζωήν και η παροχή εις αυτούς των απαραιτήτων προς μόρφωσιν χρηστού πολίτου στοιχείων». Άρχισε, επομένως, να δίνεται βαρύτητα στο άτομο, έως τώρα υποταγμένο και αδιαφοροποίητο από το σύνολο.

Ο στόχος, πάντως, της αυτόνομης λειτουργίας του Δημοτικού δεν επιτεύχθηκε εύκολα, γιατί η κοινωνία θεωρούσε βήμα επιτυχίας την ανέλιξη στην κλασική διαδρομή Ελληνικό Σχολείο –Πανεπιστήμιο (Τσουκαλάς, 1976, σελ. 433).

Όσον αφορά στη σκοποθεσία των Ελληνικών Σχολείων και Γυμνασίων, διαχρονικά ως σκοπός τους οριζόταν η παροχή επιστημονικών γνώσεων, η προετοιμασία για την επόμενη βαθμίδα και η προετοιμασία για τη ζωή (Δημαράς Α., 1973; Φυριππής, 1999,σελ. 84-87). Η αυτοτελής λειτουργία των βαθμίδων ούτε εδώ επιτεύχθηκε, διότι υφίστατο διάσταση κοινωνίας και κράτους. Π.χ. η προσπάθεια του κράτους το 1913 να προκαταλάβει τις κοινωνικές εξελίξεις ιδρύοντας το Αστικό Σχολείο, το οποίο θα παρείχε γνώσεις για την ανάδειξη εμπόρων, βιοτεχνών και υπαλλήλων απέτυχε (Δημαράς Κ., 1977, σελ. 93- 96), λόγω ανίσχυρης αστικής τάξης, απαιτήσεων της τεχνικής εκπαίδευσης που καλύπτονταν από την ιδιωτική πρωτοβουλία και λόγω εμμονής στη θεωρητική μόρφωση. Σχετική είναι, ακόμη, η δήλωση του Βενιζέλου «θα καταργήσω ογδόντα Γυμνάσια και ας με γκρεμίσουν» (Ναυτεμπορική, 1958).

Στην κοινωνική λειτουργικότητα ήταν, τέλος, προσανατολισμένο σε μεγάλο βαθμό και το Πανεπιστήμιο, αφού σημαντικός στόχος του ήταν η παραγωγή επαγγελματιών απαραίτητων για την καθημερινή λειτουργία της κοινωνίας. Τον ρόλο αυτό κάλυπτε η μόρφωση γιατρών και δικηγόρων από το Πανεπιστήμιο, στη συνέχεια δε περισσότερων ειδικοτήτων από το Πολυτεχνείο, τη Βιομηχανική και Γεωπονική Σχολή. Πάντως, οι τρόφιμοι της Γ/θμιας εκπαίδευσης αποτέλεσαν και την άτυπη ηγέτιδα τάξη του λαού με συνεκτικό μάλιστα ρόλο, τον οποίο άσκησαν επιτυχώς, πρωτίστως γιατί προέρχονταν από κάθε επίπεδο της κοινωνικής διαστρωμάτωσης (Ισηγόνης, 1964, σελ. 299; Τσουκαλάς, 1976).

Συλλήβδην, η επιδίωξη υποβοήθησης/ χειραγώγησης της κοινωνικής ένταξης προωθείτο μέσω θεωρητικών γνώσεων.

Η συμβολή της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της κοινωνικής συνοχής

Όσον αφορά στον στόχο του ενστερνισμού από τους νέους της άποψης πως τα άτομα δεν είναι αυτοτελείς μονάδες άλλα τμήματα ενός συνόλου με κοινά χαρακτηριστικά και στόχους, οι οποίοι επιτυγχάνονται καλύτερα μέσω της αλληλοϋποστήριξης και της υπακοής σε κανόνες, καθοριστικός ήταν ο ρόλος των παρεχόμενων μαθημάτων και

ιδιαίτερα της Γεωγραφίας, της Ιστορίας, των Θρησκευτικών και των Ελληνικών.

Το προνεωτερικό μοντέλο της Ιστορικής Γεωγραφίας έδινε τη δυνατότητα σε μαθητές που δεν είχαν ποτέ μετακινηθεί από τον τόπο τους να γνωρίσουν νοερά την επικράτεια του κράτους τους και τις αλύτρωτες περιοχές, να γνωρίσουν βουνά και ποτάμια στα οποία έδρασαν οι ήρωες (Κουλούρη, 1988, σελ. 26).

Όσον αφορά στο μάθημα των θρησκευτικών, το γεγονός πως το Διάταγμα του 1834 το όριζε ως προαιρετικό, ενώ το Διάταγμα του 1871 καθόριζε πως δεν προβιβάζεται μαθητής που δεν έχει επίδοση «καλώς» στο συγκεκριμένο μάθημα (Εγκύκλιος 4114/31 -5- 71) υποδηλώνει ότι υποκρύπτεται σημαντικότατο όφελος από τη διδασκαλία του μαθήματος· η ορθοδοξία συνέχιζε να αποτελεί το μόνο κοινό και δίχως παραλλαγές πολιτισμικό στοιχείο για μεγάλα πληθυσμιακά τμήματα. Στον βαθμό, επομένως, που εθνικοποιήθηκε η θρησκεία και οι αποφάσεις της Ιεράς Συνόδου ελέγχονταν από την πολιτική εξουσία, το έθνος και η ιστορία του περιβλήθηκαν με θρησκευτικό κύρος (Β.Δ. 4/8/1833), ο χριστιανικός δε χαρακτήρας που επιδιωκόταν είχε κατ' εξοχήν κοινωνικά χαρακτηριστικά έναντι των προνεωτερικών: οι πολίτες καλούνταν να δείχνουν την αγάπη τους ο ένας στον άλλο, γιατί ήταν παιδιά του ίδιου Θεού, έπρεπε να εκτελούν πιστά τις εντολές του, γιατί τους πρόσφερε τα πάντα, όπως τόνιζε ο Πετρίδης στις οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος (Λέφας, ο.π., σελ. 91).

Όσον αφορά στη Δευτεροβάθμια, κυριαρχούσε η αρχαΐζουσα γλώσσα. Η παραδοχή αυτή ήταν μη συζητήσιμη έως τα 1880 τουλάχιστον (Περσιάνης, 2002, σελ. 32). Η διδασκαλία της ήταν καθοριστική για την προώθηση της κοινωνικής συνοχής, αφού εκτός του ότι υπέρκειτο των διαλέκτων, η αρχαΐζουσα αποτελούσε τη μόνη γραπτή γλώσσα και για τους Αρβανίτες. Άλλωστε, η παράταξη ήταν συμπλεκτική· «εμείς και οι αρχαίοι», όχι αντιθετική, ακόμη, «εμείς και οι άλλοι» (Κυριακίδου/ Νέστορος, 1977,σελ. 39). Τα στοιχεία αυτά καθιστούσαν εκ των ων ουκ άνευ της εκπαίδευσης την αρχαία ελληνική. Το γεγονός πως αποτελούσε γλώσσα των προγόνων, για τους οποίους όλοι μιλούσαν με θαυμασμό, γλώσσα των Ευαγγελίων και της εκκλησίας, γλώσσα που ωθούσε στην κοινωνική ανέλιξη και καταξίωση, την αναγόρευε σε στόχο κάθε κοινωνικής ομάδας. Αρχαΐζουσα γλώσσα και θρησκεία συνδιαμόρφωναν το πολιτισμικό «εμείς».

Από τη δεκαετία του 1870 ωστόσο και μετά, διαμορφώθηκαν σταδιακά κοινωνικές συνθήκες που οδηγούσαν στην αμφισβήτηση της λειτουργικότητας της αρχαΐζουσας σε κοινωνικό επίπεδο. Το κίνημα του Δημοτικισμού, η ανάπτυξη των ανταγωνιστικών εθνικισμών, ο ερχομός πλήθους ετεροχθόνων, η ανάπτυξη της αστικής τάξης και ο εθνικός διχασμός είχαν ως συνέπεια τη διαμόρφωση δύο διαφορετικών πολιτικών επιλογών· της συντηρητικής, που επέμενε στην Καθαρεύουσα, και της προοδευτικής, που προωθούσε τη Δημοτική (Μαλαφάντης, 2011). Η καθιέρωση για πρώτη φορά το 1917 της Δημοτικής ως γλώσσας διδασκαλίας στο Δημοτικό είχε ως αποτέλεσμα το σχολείο να μεταφέρει ευχερέστερα τα μηνύματά του σε περισσότερους μαθητές. Κατ' ανάγκη, πάντως, η διγλωσσία λειτουργούσε αρνητικά όσον αφορά στην επιδίωξη της κοινωνικής συνοχής.

Η συμβολή της εκπαίδευσης στην αποδοχή της κοινωνικής διαφοροποίησης

Επί του θέματος, εξαιρετικά ωφέλιμη αποδείχθηκε η αλληλοδιδακτική μέθοδος διδασκαλίας (Κοκκώνης, 1830): είναι ο τομέας στον οποίο συνυπάρχουν οι έννοιες της κοινωνικής συνοχής και της κοινωνικής διαφοροποίησης: σε έναν τεράστιο χώρο όλοι οι μαθητές χωρισμένοι κατά τάξεις και κλάσεις ανάλογα με το διδασκόμενο μάθημα ασχολούνταν ο καθένας με το αντικείμενό του. Ο δάσκαλος επόπτευε, οι πρωτόσχολοι παρέδιδαν και εξέταζαν τους συμμαθητές τους, οι οποίοι μιμούνταν, κατά βάση, τα λεγόμενα (Λέφας, ο.π., σελ. 152). Η αλληλοδιδακτική θεωρήθηκε ως η πλέον κατάλληλη διδακτική μέθοδος προώθησης των καθηκόντων του αγαθού πολίτη, και μάλιστα

ομοιότροπα, με συνέπεια το κράτος να επιδιώκει την απαρέγκλιτη εφαρμογή της (Κοκκώνης, ο.π.).

Η αλληλοδιδακτική συνέβαλε όμως και στον εθισμό στη διάκριση/διαφοροποίηση των ατόμων, με κριτήριο, μάλιστα, τη μαθησιακή ικανότητα· ο θεσμός του πρωτόσχολου λειτουργούσε ως απτή απόδειξη πως ο καθένας μπορεί με την εργώδη προσπάθεια να φτάσει στα υψηλά βάθρα των χώρων δραστηριοποίησής του· ανάλογα με την ικανότητά του, δε λαμβανόταν υπόψη ο ρόλος των κοινωνικών παραγόντων, ο μαθητής προχωρούσε ή παρέμενε στην ίδια κλάση, πιθανόν και τάξη (Λέφας, ο.π., σελ. 128). Η νομιμοποίηση της διαφοροποίησης συνεχίστηκε και με την εφαρμογή της συνδιδακτικής μεθόδου το 1880, γινόταν δε πιο οδυνηρά αισθητή μετά το πέρας της φοίτησης στο Δημοτικό: ο μελετηρός/ ικανός προχωρούσε στη μέση εκπαίδευση, έναντι των πολλών συμμαθητών που παρέμεναν στην οικογενειακή εργασία, και, συχνά, με την εγγραφή του στο Πανεπιστήμιο λογιζόταν ως μέλος της κοινωνικής ελίτ (Βρεττός & Καψάλης, 2009, σελ. 90-95).

Όσον αφορά στις εξετάσεις, χρησιμοποιήθηκαν σαν απόδειξη επιβεβαίωσης της διαφοροποίησης των ατόμων σε δύο επίπεδα, σε σχολικό και σε κοινωνικό (Ευαγγελόπουλος, 1999): στο πρώτο, κάθε ενάμιση μήνα στο Δημοτικό γίνονταν εξετάσεις για τη μετάβαση ή όχι από τη μια κλάση στην άλλη, ενώ τον Ιούλιο γίνονταν προπαρασκευαστικές εξετάσεις για τις δημόσιες που ακολουθούσαν. Δεν περιοριζόταν, δηλαδή, το εκπαιδευτικό σύστημα στη χρησιμοποίηση των εξετάσεων ως μέσου αξιολόγησης ή πίεσης των μαθητών στη σχολική τάξη. Δεν αρκείτο στην κοινοποίηση των ονομάτων των μαθητών που πρώτευαν στις εσωτερικές εξετάσεις. Η βαρύτητα έγκειτο στον κοινωνικό ρόλο των εξετάσεων. Οι δημόσιες εξετάσεις αποτελούσαν κορυφαίο κοινωνικό γεγονός. Η αυλή του σχολείου στολιζόταν με σημαίες και ενυπόγραφα έργα μαθητών, συγκεντρώνονταν όλοι οι γονείς και τα εξέχοντα πρόσωπα της τοπικής κοινωνίας, ενώ στους πρωτεύοντες δίνονταν ως βραβεία στεφάνια ελιάς ή δάφνης και θρησκευτικά σύμβολα. Η διαδικασία αυτή νομιμοποιούσε ως αξιοκρατική και αντικειμενική τη διάκριση επιτυχόντων/ ικανών και αποτυχόντων/ ανίκανων, τους έθιζε στον υπολογισμό και την αποδοχή του δημοσίου ελέγχου (Κόκκοτας, 1978; Τζουμαλέας & Παναγόπουλος, ο.π.).

Ο ρόλος αυτός των εξετάσεων συνεχιζόταν και στη μέση εκπαίδευση, όπου διαχωριζόταν και διαβαθμιζόταν η πνευματική και η χειρωνακτική απασχόληση. Επιτροπή καθηγητών κατά τις εξαμηνιαίες και απολυτήριες εξετάσεις, γραπτές και προφορικές σε όλα τα μαθήματα ενώπιον όλων των καθηγητών, έκρινε ποιος μαθητής ήταν ικανός να εισέλθει στον ναό της θεωρητικής γνώσης (Β.Δ. 31- 12-1836). Η αυστηρότητα των εξετάσεων διατηρείτο και στο Πανεπιστήμιο, μολονότι πραγματοποιούνταν για τη λήψη του πτυχίου μόνο. Μετά μια τετραετία, χωρίς βιβλία κατά βάση, οι τελειόφοιτοι εξετάζονταν ενώπιον όλων των καθηγητών στο σύνολο της ύλης (Κόκκοτας, 1978, σελ. 11; Τσουκαλάς, 1985).

Σε ένα πολυπολιτισμικό/πολυεθνοτικό κράτος, λοιπόν, ήταν καθοριστικής σημασίας η προβολή και αποδοχή ενός αντικειμενικού τρόπου διάκρισης των ικανών, αφού συνέβαλε στην κατανομή ρόλων και στη λειτουργικότητα της κοινωνίας.

Ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αποδοχή του κοινωνικού ελέγχου και την προώθηση της ομοιομορφίας

Στον έλεγχο της συμπεριφοράς κατά την ώρα του μαθήματος θα πρέπει να προσθέσουμε και αυτόν της εξωσχολικής ζωής· ο δάσκαλος, ο χωροφύλακας, κατά περιόδους και ο επιστάτης του σχολείου, επιφορτίζονταν με το δικαίωμα και την ευθύνη να παρακολουθούν πού σύχναζαν και πώς συμπεριφέρονταν οι μαθητές (Δημαράς Α., 1973). Από τις μεγαλύτερες δε απειλές ήταν η φράση «θα το πω στον», δεδομένου ότι η τιμωρία ήταν βέβαιη και αυστηρή. Η ποινή αποτελούσε τιμωρία, λόγω μη εθισμού στο προβαλλόμενο πρότυπο, λόγω ανυπακοής, λόγω μη συμμόρφωσης προς τους ανωτέρους και, σαφώς, έθιζε

σε ένα συγκεκριμένο τρόπο λειτουργίας της κοινωνίας. Οι δάσκαλοι συγκροτούσαν δικαστήρια από μαθητές, κυρίως πρωτόσχολους, για να δικάσουν (Κοκκώνης, 1842), ή αναλάμβαναν οι ίδιοι να συνετίσουν τα παιδιά με μαστίγωμα, ξυλοδαρμό ή εγκλεισμό στο σχολείο. Το Υπουργείο Παιδείας, πάντως, όριζε ως επιβαλλόμενες ποινές την υποχρέωση σε πολύωρο διάβασμα, την ασιτία, αλλά και δημόσια διαπόμπευση με ανάρτηση στον λαιμό πινακίδας στην οποία αναγραφόταν το παράπτωμα (Β.Δ. 31-12-1836, αρθ.19, 27).

Ένα άλλο μέσο προώθησης της ομοιομορφίας ήταν ότι σταδιακά οι μαθητές σε όλη την επικράτεια διδάσκονταν όχι μόνο τα ίδια μαθήματα αλλά και κατά τις ίδιες ώρες (Διάταγμα 12-3-1894, Κόκκοτας, ο.π., σελ. 208), ενώ με στόχο την ομοιομορφία και στη σκέψη μετά το 1893 προωθήθηκε το ένα και μόνο διδακτικό βιβλίο (Δημαράς Α., 1988, σελ. 295).

Όσο αυξανόταν ο έλεγχος της εκπαίδευσης από το κράτος, λαμβάνονταν και μέτρα αποφυγής διαφοροποιήσεων των ιδιωτικών σχολείων, με συνέπεια τον περιορισμό των μαθητών τους από τις 11.000 στις 5.000 (Τζουμαλέας & Παναγόπουλος, ο.π., σελ. 118-120).

Η ομοιομορφία ήταν στόχος που προωθήθηκε και σε κάθε νέα περιοχή που εντασσόταν στο ελληνικό κράτος. Στα Ιόνια νησιά π.χ. άλλαξε το προϋπάρχον εκπαιδευτικό σύστημα, με το επιχείρημα πως ο πρακτικός του προσανατολισμός ερχόταν σε αντίθεση με τον κλασικό (Δημαράς, Α., 1973, Α΄,σελ. 201-203).

Η Συμβολή της εκπαίδευσης στην κοινωνική κινητικότητα και αναπαραγωγή

Έως το 1880 στο ελληνικό κράτος δεν υφίστατο αστική τάξη, ούτε οικονομικές ανάγκες και κοινωνική διαστρωμάτωση τέτοια που να επιβάλλουν την παροχή διαφορετικής εκπαίδευσης μέσω ενός διπλού σχολικού δικτύου, αναφέρεται δε ως σύνηθες φαινόμενο στην Αθήνα ο «φοιτητής ζητιάνος», πολύ δε περισσότερο ο «φοιτητής υπηρέτης» (Τσουκαλάς, 1996, σελ. 400- 438). Η εκτίμηση πως ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός δε στόχευε στην ταξική αναπαραγωγή ενισχύεται από το γεγονός πως ο προϋπολογισμός του κράτους για την εκπαίδευση ήταν ο μισός σε σύγκριση με τα ποσά που διέθεταν οι εκτός Ελλάδας αστοί για την εκπαίδευση (Τσουκαλάς, ο.π., σελ. 488). Υπήρχε παράλληλα ένα πλήθος μέτρων που συνέτειναν στον εκδημοκρατισμό της εκπαίδευσης: το Σύνταγμα του 1844 όριζε την υποχρέωση του κράτους να συνδράμει τους αδυνατούντες Δήμους, το 1864 άνω του 90 % των μαθητών δεν πλήρωνε δίδακτρα (Τσουκαλάς, ο.π., σελ. 503), το 1885 καταργήθηκε η υποχρέωση καταβολής διδάκτρων, η φοίτηση στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση ήταν υποχρεωτική κ. α. (Δημαράς Α., 1974).

Υφίσταται και μία σειρά μέτρων, όμως, που συνηγορεί υπέρ της ταξικής λειτουργίας της εκπαίδευσης: η φοίτηση στο Δημοτικό δεν ήταν πάντοτε δωρεάν (Ευαγγελόπουλος, 1998), τα διδακτήρια της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης ήταν ελάχιστα, ενώ ιδιαίτερα υψηλά ήταν και τα ποσοστά διαρροής. Μάλιστα, το 1864 ο Σαρίπολος ανέφερε πως τα 2/3 των Ελλήνων δε γνώριζαν την ελληνική γλώσσα (Δημαράς Α., 1973, σελ. 194; Καλαντζής, 2002) .

Υπήρχαν όμως και μέτρα, τα οποία ευθέως λειτουργούσαν υπέρ συγκεκριμένων κοινωνικών ομάδων: στα χωριά δίδασκαν γ΄ τάξης δάσκαλοι, υπήρχαν μονοθέσια αλλά και εξαθέσια σχολείο. Κι ακόμη, όσο οι φοιτώντες στη Δευτεροβάθμια και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση ήταν λίγοι, οι σπουδές ήταν δωρεάν, ενώ όταν οι φοιτώντες αυξήθηκαν, είχαμε εισαγωγικές εξετάσεις για το Ελληνικό Σχολείο (Μπουζάκης, 2006).

Το ότι, λόγω της έλλειψης κάποιου εμφανώς ταξικού φραγμού, μεγάλος αριθμός νέων αγροτικών περιοχών φοιτούσε σε Γυμνάσια ακόμη και στο Πανεπιστήμιο- το 34 % των φοιτητών το διάστημα 1837- 1859, για παράδειγμα, προερχόταν από την Πελοπόννησο έναντι 17,5 % από την Αττική (Τσουκαλάς, 1996,σελ. 436)- δε σημαίνει πως η πρόοδος δεν επηρεαζόταν από τον οικογενειακό περίγυρο και το οικονομικό επίπεδο. Μπορεί η συζήτηση για ταξική αναπαραγωγή να άπτεται προβληματισμών που αναπτύχθηκαν, κυρίως, μεταπολεμικά, ας έχουμε υπόψη, όμως, τη σχετική παρατήρηση πως οι νέοι «δεν θέλουν ζητήσει ν' αναβώσιν υψηλώτερα…. διότι εις τα σχολεία δεν τους παραδίδεται άλλο παρά τα της κοινής προπαιδείας μαθήματα» (Κοκκώνης, 1830), κι ακόμη την αναφορά του

Λ. Μελά (1871, σελ. 23) ότι οι νηπιαγωγοί εντέλλονταν να συνηθίσουν τα παιδιά των πλουσίων να αγαπούν σαν αδέλφια τους τα παιδιά των φτωχών και να νουθετούν τα δεύτερα κατά τρόπο να «αγαπώσιν αδελφικώς τα των ευπόρων τέκνα».

Μετά από αλλεπάλληλες προσπάθειες, για πρώτη φορά έχουμε το 1929 τη συγκρότηση δημόσιων κατώτερων επαγγελματικών σχολών. Βάσει των δυσχερειών εκπαίδευσης που αντιμετώπιζαν τα φτωχά οικονομικά στρώματα, θα περίμενε κανείς πως θα έλκονταν ιδιαίτερα από την προοπτική απόκτησης δωρεάν προεπαγγελματικών γνώσεων, κάτι που, όμως, δε συνέβη (Μπουζάκης, ο.π.): είχε παγιωθεί στην κοινωνία η αντίληψη πως η μέση εκπαίδευση ήταν ταυτόσημη με την έννοια Γυμνάσιο και όχι με την παροχή γνώσεων που θα βοηθούσαν τη βιομηχανία ή τη βιοτεχνία να αναπτυχθεί.

Έως το 1940, λοιπόν, το μονό σχολικό δίκτυο ήταν το πάγιο χαρακτηριστικό της ελληνικής εκπαίδευσης. Οι όποιες προσπάθειες για τη δημιουργία δεύτερου δικτύου ήταν επιλογή της κυβέρνησης, επειδή φοβόταν τις κοινωνικές αντιδράσεις που θα προκαλούνταν από τη μη εύρεση εργασίας των αποφοίτων των Γυμνασίων. Η αστική τάξη, από την πλευρά της, δε φαίνεται να πίεζε προς την κατεύθυνση αυτή: ως το 1907 κάλυπτε με επιχορηγήσεις το μισό των οικονομικών αναγκών των Γυμνασίων, πρωτοστατούσε στην καθιέρωση της Δημοτικής ως γλώσσας διδασκαλίας στο Δημοτικό, στην εξάπλωση του σχολικού δικτύου και την προώθηση/ τήρηση της υποχρεωτικότητας της εκπαίδευσης (Τσουκαλάς, 1996).έλος, η οικονομία στηριζόταν σε μεγάλο βαθμό στον θεσμό της μακρόχρονης μαθητείας (Δραγούμης Ν., 1973, σελ. 242).

Συμπεράσματα

Ως ανοιχτό σύστημα, η εκπαίδευση καθορίστηκε και καθόρισε τις κοινωνικές εξελίξεις. Κλασικισμός, πολιτισμικές διαφορές και έλλειψη κοινωνίας πολιτών συνέβαλαν ώστε το κράτος να διαμορφώσει κατά το δοκούν τη δομή και το περιεχόμενο της εκπαίδευσης. Το γεγονός πως η εκπαίδευση ανταποκρίθηκε στο έργο που της ανατέθηκε οφείλεται σε μεγάλο βαθμό στη δημοκρατική της δομή: στον βαθμό που λειτουργούσε ως βασικό μέσο κάθετης κοινωνικής κινητικότητας, μπορούσε να πείθει τους πολίτες ότι ο καθείς καταλάμβανε αξιοκρατικά την κοινωνική του θέση, ανταποκρινόμενος πρωτίστως στα προτάγματα του κράτους. Η εκπαίδευση μαζί με τις γνώσεις που παρέχει, επηρεάζει συνειδητά η μη και τη συμπεριφορά των νέων διαχρονικά.

Αναφορές

Cohen, A.P. (1996). *Personal Nationalism. A Scottish View Of Some Rites, Rights And Wrongs.* American Ethnologist, 23(4).

Green, A. (1991). *Education and state formation. The rise of education system in England, France and the USA.* London: Macmillan.

Greenfeld, L. (1992). *Nationalism. Five roads to modernity*. Cambridge, MA: Harvard university.

Kedourie, E. (1961). *Ο εθνικισμός*. Αθήνα: Κατάρτι.

MacCrone, D. (2004). *Η κοινωνιολογία του εθνικισμού.* Αθήνα: Οδυσσέας.

Husen, T. (1992). *Η αμφισβήτηση του σχολείου*. Αθήνα: Προτάσεις.

Hobsbawn, E. (1992) *Nations and nationalism since 1780. Programme, myth, reality*. Cambridge University Press.

Hutchinson, J. & Smith, A.D. (1996). *Ethnicity*. Oxford: Oxford University Press.

Parsons, T. (1951). *The social system, the free press of glance*. Chicago.

Sadler, M. (1964). *How Far Can We Learn Anything Of Practical Value From The Study Of Foreign Systems Of Education? Comparative Education Review, 7*, 307-314.

Αλιβιζάτος, Ν. (2003). *Τα συντάγματα του αγώνα. 1821-1828.* Ιστορία του νέου ελληνισμού. 3ος Τόμος. Αθήνα.

Αλτουσέρ, Λ. (1994). *Θέσεις*. Αθήνα: Θεμέλιο

Βερέμης, Θ. (2003). *Εθνική ταυτότητα και εθνικισμός στη νεώτερη Ελλάδα.* Αθήνα: ΜΙΕΤ.

Βρεττός, Ι. & Καψάλης, Α. (2009). *Αναλυτικά προγράμματα. Θεωρία, έρευνα και πράξη*. Αθήνα.

Γιανναράς, Χ. (1983) *Θρησκεία και ελληνικότητα*. Στο Ελληνισμός και ελληνικότητα. Αθήνα: Εστία.

Δημαράς, Α. (1973, 1974). *Η μεταρρύθμιση που δεν έγινε. Τεκμήρια ιστορίας. Α' 1821-1894, Β' 1895-1967*. Αθήνα: Ερμής

Δημαράς, Α. (1988). *Χαρακτηριστικά αστικού φιλελευθερισμού στα εκπαιδευτικά προγράμματα των κυβερνήσεων Βενιζέλου.* Ηράκλειο: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Κρήτης.

Δημαράς, Κ. Θ. (1977). *Νεοελληνικός διαφωτισμός*. Αθήνα: Ερμής.

Δημαράς, Κ.Θ. (1994). *Ελληνικός ρωμαντισμός*. Αθήνα: Ερμής.

Δραγούμης, Ν. (1973). *Ιστορικαί αναμνήσεις*. Αθήνα: Ερμής.

Ευαγγελόπουλος, Σ. (1998). *Ελληνική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ελληνικά γράμματα.

Καλαντζής, Κ. (2002). *Η παιδεία εν Ελλάδι. 1935-1951*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κόκκινος, Δ. (1959). *Η ελληνική επανάστασις*. Αθήνα: Μέλισσα.

Κόκκοτας, Π. (1978). *Ο ρόλος της παιδείας στην οικονομική ανάπτυξη της Ελλάδος.* Αθήνα: Σ. Τούντα.

Κοκκώνης, Ι. (1830). *Οδηγός της αλληλοδιδακτικής μεθόδου υπό Σαραζίνου*. Αίγιο.

Κουλούρη, Χ. (1988). *Ιστορία και γεωγραφία στα ελληνικά σχολεία (1834-1914)*. Αθήνα: Ιστορικό αρχείο ελληνικής νεολαίας.

Κουρνιάς, Κ. (1973). *Τα εκπαιδευτικά ιδεώδη. Το σύγχρονον ελληνικόν εκπαιδευτικόν ιδεώδες*. Αθήναι.

Κυριακίδου-Νέστορος, Ά. (1977). *Η Θεωρία της Ελληνικής Λαογραφίας.* Αθήνα.

Λέφας, Χ. (1942). *Ιστορία της εκπαιδεύσεως.* Εν Αθήναις: ΟΕΣΒ.

Λουβή, Λ. (2003). *Το εθνικό ζήτημα. Σλαβικός κίνδυνος και ελληνική εξωτερική πολιτική.* Αθήνα: Τα Νέα.

Μαλαφάντης, Κ. (1911). *Πολλαπλή συμβολή του διαφωτισμού στη διαμόρφωση της ελληνικής παιδείας*. Αθήνα: Gutenberg.

Μελάς, Λ. (1871). *Παιδαγωγικόν εγχειρίδιον προς χρήσιν των παιδαγωγούντων.* Αθήνα: Βλαστός.

Μπουζάκης, Σ. (2006). *Η πανεπιστημιακή εκπαίδευση στην Ελλάδα. 1836-2005.* Αθήνα: Gutenberg.

Παναγιωτόπουλος, Β. (2003) *Η φιλική εταιρεία. Οργανωτικές προϋποθέσεις της εθνικής επανάστασης.* Αθήνα: Τα Νέα.

Περσιάνης, Π. (2002). *Η εκπαιδευτική γνώση στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση της Ελλάδας 1833-1929.* Αθήνα: Ατραπός.

Πιζάνιας, Π. (2003). *Επανάσταση και έθνος. Μια ιστορική, κοινωνιολογική προσέγγιση του ΄21.* Στο Ιστορία του νέου ελληνισμού', 3ος Τόμος. Αθήνα: Τα Νέα.

Σβολόπουλος, Κ. (1992). *Η ελληνική εξωτερική πολιτική 1900-1945.* Αθήνα: Εστία.

Σκλαβούνος, Γ. (2020). *«Νέο-Ολιγαρχική» Πολιτική; Ιδιότητα Του Πολίτη, Κόμματα Και Δημοκρατία Σε Μια Εποχή Μετάβασης. Ελληνική Επιθεώρηση Πολιτικής Επιστήμης*, 46, 83-123. Αθήνα.

Σβορώνος, Γ. Ν. (1986). *Επισκόπηση της Νεοελληνικής Ιστορίας*. Έκδοση Ι΄. Αθήνα: Θεμέλιο.

Συναρέλη, Μ. (2003). *Το οδικό δίκτυο. Κρατική πολιτική και οδοποιία το 19ο αιώνα.* Στο ιστορία του νέου ελληνισμού, 4ος τόμος (119- 130). Αθήνα: Τα Νέα.

Τζουμαλέας, Σ. & Παναγόπουλος, Π. (1933). *Η Εκπαίδευσή μας τα τελευταία 100 χρόνια.* Αθήνα,.

Τσουκαλάς, Κ. (1996). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα. 1830-1922.* Αθήνα, Β' Έκδοση: Θεμέλιο.

Φυριππής, Ε. (1999). *Σημειώσεις πολιτικής ιστορίας της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Βιντεοεισηγήσεις

Καινοτόμες δράσεις στην Εκπαίδευση

Από τη χρυσή τομή στη χρυσή σειρά και η κοινωνική τους εφαρμογή

Κουμπάκης Βασίλειος
Διπλ. Μηχανολόγος Μηχανικός, Εκπαιδευτικός Β΄βάθμιας Εκπαίδευσης Θεσσαλονίκης
koumbakis@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία πραγματεύεται τη λογική της χρυσής τομής. Υπολογίζει την τιμή της, την αντίστροφή της, εξετάζει τη μοναδικότητά της, τη σχέση της με την ακολουθία Fibonacci, με την σπείρα του και τη λογική ανάπτυξης ενός οργανισμού. Διευρύνει τη λογική της χρυσής τομής μέχρι τη διατύπωση του Ζήνωνα του Ελεάτη στο άπειρο. Εντοπίζει τη διαφοροποιημένη εφαρμογή της λογικής της χρυσής τομής προερχόμενη από την αρχαιότητα και την άγνωστη σχέση της με τη χρυσή τομή. Υπολογίζει τις τιμές φ των σειρών που ακολουθούν τη λογική της χρυσής τομής φτάνοντας έως την κανονική σειρά, απόρροια της λογικής της, με τις σύγχρονες εφαρμογές της. Η κριτική της μη διδασκαλίας της στην εκπαίδευση εμφανίζει προβλήματα που δύναται να δημιουργεί το γεγονός αυτό, συγκρίνοντάς το με τα επιτεύγματα στην εποχή χρήσης της. Η εφαρμογή της λογικής της χρυσής τομής στις επιστήμες καταλήγει σε πιθανά παραδείγματα εφαρμογής της στις κοινωνικές επιστήμες και τα οφέλη από αυτή.

Λέξεις κλειδιά: χρυσή τομή, ακολουθία Fibonacci, φυσικές επιστήμες, κοινωνικές επιστήμες

Εισαγωγή

Με μαθηματικά εργαλεία επιτυγχάνεται ποσοτική επίλυση προβλημάτων που αντιμετωπίζουν διάφορα γνωστικά πεδία και επιστήμες. Ορισμένες εφαρμογές επιστημών επιλύουν προβλήματα με αξιοθαύμαστη αποτελεσματικότητα όπως για παράδειγμα παρουσιάζει η εφαρμογής της χρυσής τομής στην αρχιτεκτονική. Στην αρχαία Ελλάδα θεωρούνταν έκφραση της εσωτερικής αρμονίας της φύσης και χρησίμευε ως μέτρο αναλογίας σε κατασκευές τους, ως τη λογική της φύσης. Είναι γνωστή από πολύ παλαιά, από τους γεωμετρικούς χρόνους, από τις αιγυπτιακές πυραμίδες και με τη χρήση της δημιουργήθηκαν εκπληκτικής ομορφιάς κατασκευές που θαυμάζουμε ακόμα και σήμερα. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διεύρυνση της λογικής της χρυσής τομής και εξέταση της εφαρμογής της σε νέα πεδία. Εξετάζοντας τη χρυσή τομή διαπιστώνεται ότι οι εφαρμογές της αφορούν σχέσεις μονοδιάστατων μεγεθών όπως τα μήκη, δεν εφαρμόζεται σε δυσδιάστατα και τρισδιάστατα μεγέθη, επιφάνειες, όγκοι κλπ. Άρα η διεύρυνση της λογικής της χρυσής τομής δεν έχει εξαντληθεί, είναι δυνατόν να εφαρμοστεί και σε άλλα πεδία εκτός από τα καθιερωμένα.

Χρυσή τομή

Η έννοια χρυσή τομή αφορά την τομή ενός ευθύγραμμου τμήματος **γ** σε δύο μέρη **α** και **β**

γ
/----------------/------------------------------------/
α **β**

έτσι ώστε ισχύει ότι **α** + **β** = **γ** και $\frac{\alpha}{\beta} = \frac{\beta}{\gamma}$ = φ

όπου **γ** = το μήκος ενός ευθύγραμμου τμήματος
α = το μήκος του πρώτου τμήματος
β = το μήκος του δεύτερου τμήματος
φ = ο συντελεστής της σχέσης **φ = α/β**

(το γράμμα **φ** είναι το αρχικό γράμμα του Φειδία, αρχιτέκτονα του Παρθενώνα, προς τιμήν του) .

Ποσοτικά η χρυσή τομή υπολογίζεται λύνοντας τις εξισώσεις α + β = γ και $\frac{\alpha}{\beta} = \frac{\beta}{\gamma} = \varphi$ θέτοντας το μήκος του ευθύγραμμου τμήματος **γ** = 1, τότε $\frac{\beta}{\gamma} = \frac{\beta}{1} = \varphi$ απ' όπου προέρχεται ότι το **β = φ.**

Έχουμε και το $\frac{\alpha}{\beta} = \varphi$ αλλά αφού το **β = φ** τότε $\frac{\alpha}{\varphi} = \varphi \;=>\; \alpha = \varphi^2$

Αντικαθιστούμε το **α** και το **β** στην εξίσωση **α + β = γ** και γράφουμε την ισοδύναμη της $\varphi^2 + \varphi = 1$ ή στην κανονική της μορφή δευτεροβάθμιας εξίσωσης $\varphi^2 + \varphi - 1 = 0$

Η διακρίνουσα της εξίσωσης είναι $\Delta = b^2 - 4ac = 1^2 - 4.1.(-1) = 1 + 4 = 5$ και επειδή $\Delta > 0$ είναι θετική σημαίνει ότι η εξίσωση έχει δύο ρίζες $\varphi_1 \,\&\, \varphi_2 = \frac{-b \pm {}^2\sqrt{(b^2 - 4ac)}}{2a}$

$$\varphi_1 = \frac{-b + {}^2\sqrt{(b^2 - 4ac)}}{2a} = \frac{-1 + {}^2\sqrt{(1^2 - 4.1.(-1))}}{2.1} = \frac{-1 + {}^2\sqrt{5}}{2} = \mathbf{0,618}$$

$$\varphi_2 = \frac{-b - {}^2\sqrt{(b^2 - 4ac)}}{2a} = \frac{-1 - {}^2\sqrt{(1^2 - 4.1.(-1))}}{2.1} = \frac{-1 - {}^2\sqrt{5}}{2} = -\mathbf{1,618}$$

Η ρίζα $\boldsymbol{\varphi_2}$ είναι αρνητική ενώ τα μήκη είναι θετικά, άρα η ρίζα $\boldsymbol{\varphi_2}$ δεν είναι πραγματική λύση της εξίσωσης $\boldsymbol{\varphi^2 + \varphi - 1 = 0}$ και μένει ως λύση της εξίσωσης το $\boldsymbol{\varphi = \varphi_1} = 0{,}618$

Τότε **β = φ** το μήκος του τμήματος **β** είναι **β** = 0,618

και $\boldsymbol{\alpha = \varphi^2}$ το μήκος του τμήματος **α** είναι **α** = $0{,}618^2$ = 0,382

Για επαλήθευση **α + β = γ** => **0,382 + 0,618 = 1**

Η αρχική σχέση των τμημάτων **α** και **β** μπορεί να γραφεί και ανάποδα $\frac{\gamma}{\beta} = \frac{\beta}{\alpha} = \varphi' = \frac{1}{\beta} = \frac{\beta}{\alpha}$

Τότε $\boldsymbol{\beta = 1/\varphi'}$ **και** $\boldsymbol{\alpha = \beta/\varphi' = 1/\varphi'^2}$ μετατρέποντας την εξίσωση **α + β = γ σε** $\boldsymbol{\varphi'^2 - \varphi' - 1 = 0}$ και οι ρίζες της :

$$\varphi'_1 = \frac{-b + {}^2\sqrt{(b^2 - 4ac)}}{2a} = \frac{1 + {}^2\sqrt{(-1^2 - 4.1.(-1))}}{2.1} = \frac{1 + {}^2\sqrt{5}}{2} = \mathbf{1,618}$$

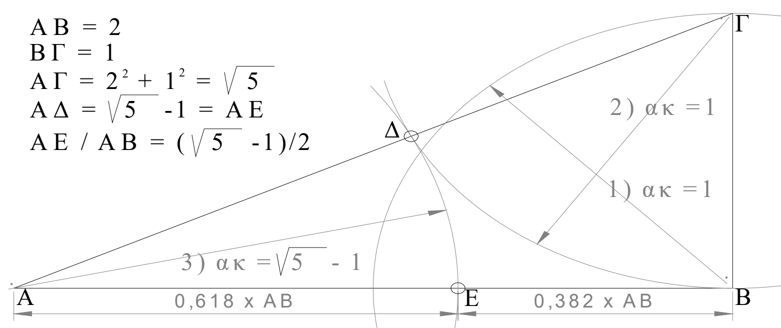
$$\varphi'_2 = \frac{-b + {}^2\sqrt{(b^2 - 4ac)}}{2a} = \frac{1 + {}^2\sqrt{(-1^2 - 4.1.(-1))}}{2.1} = \frac{1 - {}^2\sqrt{5}}{2} = -\mathbf{0,618}$$

Η λύση φ'_2 είναι αρνητική και έτσι μένει ως πραγματική λύση η $\varphi' = \varphi'_1 = 1{,}618$

Οπότε **β** = 1/φ΄ = 1/1,618 = 0,618 και **α** = β/φ' = 0,618/1,618 = 0,382

Η γνωστή από την εποχή του Πυθαγόρα τομή ενός τμήματος ή ολότητας σε τμήματα που έχουν μέτρο το **α** = **0,382** και **β** = **0,618** της ολότητας **γ** = 1 είναι τα τμήματα της χρυσής τομής.

Εντύπωση κάνουν οι τιμές των δύο λύσεων φ = 0,618 και φ' = 1,618 που έχουν σχέση μεταξύ τους φ΄ – φ = 1 (1,618 – 0,618 = 1) και φ' * φ = 1 (1,618 * 0,618 = 1) άρα φ' – φ = φ' * φ = 1 Επίσης ισχύει φ' - β = 1 και φ' * β = 1 άρα φ' – β = φ' * β = 1 ή 1,618 – 0618 = 1,618 * 0,618 = 1 Το ασυνήθιστο αποτέλεσμα για τις άνω εξισώσεις δηλώνει την μοναδικότητα του αριθμού φ. Στο σχήμα 1 παρουσιάζεται η γεωμετρική επίλυση της τομής ευθύγραμμου τμήματος ΑΒ σε δύο τμήματα, που έχουν τη σχέση της χρυσής τομής, όπως ήταν γνωστή στην αρχαιότητα,



Σχήμα 1 : Γεωμετρική επίλυση της τομής ευθύγραμμου τμήματος ΑΒ σε δύο τμήματα,

Οι σχέσεις **φ** = 0,618 και φ' = 1,618 παρατηρούνται στη φύση π.χ. σχέση μεταξύ του μήκους των κλαδιών στα φυτά, των οστών, η σχέση στην ανάπτυξη της σπείρας στα κοχύλια και τα σαλιγκάρια, οι σχέσεις μηκών στο ανθρώπινο σώμα επίσης διατηρούν τον λόγο **φ**. Η σχέση **φ** χρησιμοποιήθηκε σε κατασκευές στον Ελλαδικό χώρο, όπως στον Παρθενώνα της Ακρόπολης των Αθηνών που θεωρείται από τα ομορφότερα αρχιτεκτονικά κατασκευάσματα, στην Αφροδίτη της Μήλου και σε πολλά άλλα δημιουργήματα στην αρχαία Ελλάδα και τους ελληνιστικούς χρόνους

στη Μεσόγειο, με θαυμαστά αποτελέσματα έκφρασης της τελειότητας τους, της ομορφιάς τους, της αρμονίας με τη φύση σαν να είναι προέκταση της ίδιας της λογικής της.

Η ίδια η φύση φαίνεται ότι επιλέγει αυτή τη σχέση **φ** ισορροπώντας τις αντίρροπες τάσεις διαφορετικών παραμέτρων σε αρμονία που φαίνεται σε εμάς ως ευμορφία. Η ευμορφία είναι σχετικό μέγεθος. Θεωρούμε εύμορφο αυτό που έχουμε συνηθίσει να βλέπουμε. Επειδή το πρώτο πράγμα που βλέπουμε όταν ερχόμαστε στη ζωή και το βλέπουμε για μεγάλο χρονικό διάστημα είναι η φύση, αυτή μπαίνει ως πρότυπο στις καταγραφές του εγκεφάλου μας και έτσι ότι έχει τη δικιά της λογική, τις δικές της σχέσεις το θεωρούμε εύμορφο. Κανονικά θα έπρεπε να ονομάζεται αυτή η σχέση **φ** - φυσικός λόγος διότι δεν έχει σχέση με το χρυσό αλλά με τη φύση.

Εντυπωσιακή είναι η σχέση **φ** της χρυσής τομής με την ακολουθία Fibonacci, στην οποία ο κάθε επόμενος αριθμός της ακολουθίας προκύπτει από το άθροισμα των δύο προηγούμενων $\boldsymbol{\alpha_n = \alpha_{n-1} + \alpha_{n-2}}$ π.χ. 0, 1, 1, 2, 3, 5, 8, 13, 21, 34, 55, 89, 144, 233, 377, 610, 987, 1597, 2584…..κλπ. Διαπιστώνεται εύκολα ότι το πηλίκο μεταξύ διαδοχικών μελών στην ακολουθία Fibonacci με την αύξηση των αριθμών της τείνει προς **φ** ή **φ’** αντίστοιχα, όπως ακολούθως.

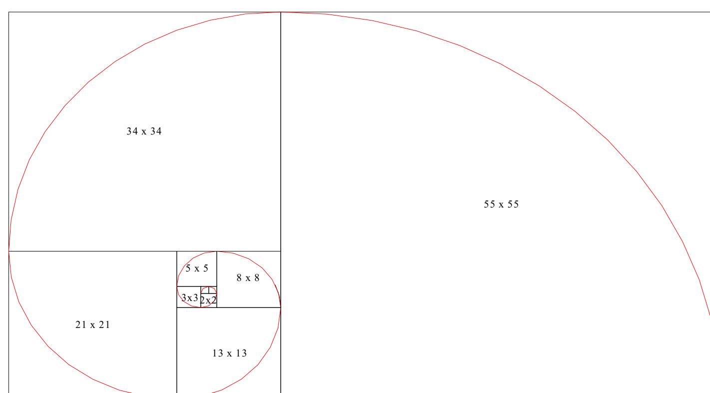
$$\frac{2}{3} = 0{,}666;\ \ \frac{3}{5} = 0{,}6;\ \ \frac{5}{8} = 0{,}625;\ \ \frac{8}{13} = 0{,}615;\ \ \frac{13}{21} = 0{,}619;\ \frac{21}{34} = 0{,}617;\ \frac{34}{55} = 0{,}618\,;\frac{55}{89} = 0{,}618\,;\ \frac{89}{144} = 0{,}618$$

και

$$\frac{3}{2} = 1{,}50;\ \ \frac{5}{3} = 1{,}66;\ \ \frac{8}{5} = 1{,}60;\ \ \frac{13}{8} = 1{,}625;\ \ \frac{21}{13} = 1{,}615;\ \ \frac{34}{21} = 1{,}619;\ \frac{55}{34} = 1{,}617;\ \ \frac{89}{55} = 1{,}618;\ \ \frac{144}{89} = 1{,}618$$

Εντύπωση προκαλεί επίσης ότι στη μουσική η μία οκτάβα των 13 τόνων αποτελείται από 8 νότες με 5 ημιτόνια (5,8,13 μέλη της ακολουθίας) και οι τόνοι αυτοί συμμετέχουν στη διατονική και χρωματική κλίμακα, δίνοντας σήμερα την αφορμή για δημιουργία μουσικής υπό τους κανόνες των μαθηματικών και την υποταγή της στην σχέση **φ**.

Με την ακολουθία Fibonacci κατασκευάζεται η σπείρα του, από τετράγωνα με πλευρές τους αριθμούς της ακολουθίας που ενώνονται με τόξα ίσα με την ακτίνα των πλευρών τους.



Σχήμα 2 : Τα τετράγωνα του Fibonacci και η σπείρα του

Οι σχέσεις των διαδοχικών τετραγώνων της επίσης ακολουθούν την ίδια λογική τείνοντας προς το δεύτερο μέρος του τμήματος της χρυσής τομής, το $φ^2$ = 0,382 .

$$\frac{3^2}{5^2} = 0{,}36;\ \ \frac{5^2}{8^2} = 0{,}39;\ \ \frac{8^2}{13^2} = 0{,}378;\ \ \frac{13^2}{21^2} = 0{,}383;\ \frac{21^2}{34^2} = 0{,}381;\ \frac{34^2}{55^2} = 0{,}382\,;\frac{55^2}{89^2} = 0{,}382\,;\ \frac{89^2}{144^2} = 0{,}382$$

Η σπείρα αυτή παρατηρείται στις φυσικές διαδικασίες όπως στην ανάπτυξη των κοχυλιών, φυτών, λουλουδιών, τυφώνων, γαλαξιών κλπ. Η ακολουθία Fibonacci δεν είναι μόνο ένα ενδιαφέρον μαθηματικό θέμα, αλλά αποκαλύπτει και τη σχέση που έχει η φύση στην ανάπτυξή της. Ο ορισμός της «*ο κάθε επόμενος αριθμός της ακολουθίας προκύπτει από το άθροισμα των δύο προηγούμενων*» δηλώνει ότι ***κάθε στάθμη της ανάπτυξης ενός οργανισμού βασίζεται στις δύο προηγούμενες στάθμες, αποτελώντας το άθροισμά τους***. Αυτό δεν αφορά μόνο τις φυσικές διαδικασίες όπως έχει παρατηρηθεί επανειλημμένα, αλλά την ανάπτυξη σε κάθε πεδίο φυσικών και κοινωνικών διαδικασιών. Η φράση του Δημόκριτου ‘’*Τίποτα δεν γεννιέται από το τίποτα….» εξηγεί και τη ακολουθία* Fibonacci, *ότι όλα δημιουργούνται εκ των προϋπαρχόντων*.

Διευρυμένη έννοια της χρυσής τομής

Είναι εύλογο να τεθούν τα ερωτήματα :

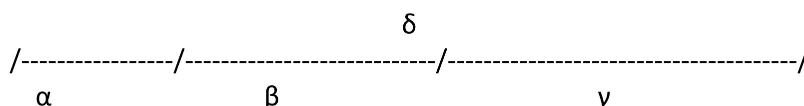
Η χρυσή τομή είναι η μοναδική περίπτωση της λογικής της φύσης ;

Μπορεί να επεκταθεί αυτή η λογική της και σε άλλες εφαρμογές ;

Ποιά είναι η σχέση **φ** όταν ένα τμήμα διαιρείται σε περισσότερα από δύο μέρη;

Πως ολότητα διαφορετικών τμημάτων μπορεί να βρίσκεται σε εσωτερική ισορροπία, αρμονία;

Έστω ότι το **δ** είναι ένα ευθύγραμμο τμήμα που χωρίζεται σε τρία μέρη **α** , **β** και **γ**



έτσι ώστε ισχύει ότι **α + β + γ = δ** και $\frac{\alpha}{\beta} = \frac{\beta}{\gamma} = \frac{\gamma}{\delta} = \varphi$ όπου **φ** = συντελεστής της σχέσης

Θέτουμε ότι το μήκος του ευθύγραμμου τμήματος **δ** = 1 μονάδα μήκους

τότε **γ / δ = γ / 1 = φ** απ' όπου προέρχεται ότι το **γ = φ**

και **β / γ = φ** αλλά αφού το **γ = φ** τότε **β = ϕ^2**

εν συνεχεία **α / β = φ** αλλά αφού το **β = ϕ^2 τότε** **α = ϕ^3**

αντικαθιστούμε τα **α + β + γ = δ** και λαμβάνουμε την ισοδύναμη της **$\phi^3 + \phi^2 + \phi^1 = 1$**

ή στην κανονική μορφή μιας τριτοβάθμιας εξίσωσης **$\phi^3 + \phi^2 + \phi^1 - 1 = 0$**

Η εξίσωση ως τριτοβάθμια θα πρέπει να έχει τρεις ρίζες ϕ_1, ϕ_2, και ϕ_3

Συνεχίζοντας με τον ίδιο συλλογισμό, χωρίζοντας ένα ευθύγραμμο τμήμα **ε** σε τέσσερα μέρη, έχουμε **α + β + γ + δ = ε** και $\frac{\alpha}{\beta} = \frac{\beta}{\gamma} = \frac{\gamma}{\delta} = \frac{\gamma}{\delta} = \varphi$. Έτσι καταλήγουμε στην εξίσωση τετάρτου βαθμού **$\phi^4 + \phi^3 + \phi^2 + \phi^1 - 1 = 0$** ή σε όσα μέρη τομείται το ευθύγραμμο τμήμα.

Τέτοιες εξισώσεις υψηλού βαθμού δεν λύνονται με συμβατική μεθοδολογία, γι' αυτό για τον ποσοτικό προσδιορισμό των σχέσεων **φ** κάθε εξίσωσης προστρέχουμε σε μη συμβατικές λύσεις.

Παρατηρούμε ότι οι εξισώσεις $1 = \phi^1 + \phi^2$, $1 = \phi^1 + \phi^2 + \phi^3$, $1 = \phi^1 + \phi^2 + \phi^3 + \phi^4$ αποτελούνται από μέλη με τη μορφή μελών γεωμετρικής προόδου $\phi^0, \phi^1, \phi^2, \phi^3, \phi^4, \phi^5, \ldots\ldots\phi^n$ με τυπικό μέλος $\phi_n = \phi * \phi^{n-1}$.

όπου **φ** = λόγος της γεωμετρικής προόδου

n = ο αύξων αριθμός του μέλους της γεωμετρικής προόδου

Επεκτείνοντας αυτή τη λογική φτάνουμε σε μία σειρά άπειρων μελών τομής ενός ευθύγραμμου τμήματος ή μιας ολότητας **α + β + γ + δ + ε + ζ + η + θ + …έως το άπειρο.….= 1**

στην οποία ισχύει η σχέση $\frac{\alpha}{\beta} = \frac{\beta}{\gamma} = \frac{\gamma}{\delta} = \frac{\delta}{\varepsilon} = \frac{\varepsilon}{\zeta} = \frac{\zeta}{\eta} = \frac{\eta}{\theta} = \cdots \text{έως το άπειρο} \ldots = \varphi$.

Δύναται να συνταχθούν εξισώσεις για την τομή ενός τμήματος ή μία ολότητας σε όσα τμήματα επιθυμούμε, από τα δύο με τα οποία ορίζεται η χρυσή τομή έως και τις άπειρες τομές. Όλες αυτές οι περιπτώσεις μπορεί να παρουσιασθούν σε εξισώσεις ως άθροισμα μιας γεωμετρικής προόδου με **n** μέλη, τα οποία δίνονται στον κάτω πίνακα.

Πίνακας 1: Οι εξισώσεις με τη λογική της χρυσής τομής

τμήματ	**η εξίσωση που αντιστοιχεί**	**φ**
1	$1 = \phi^1$	1
2	$1 = \phi^1 + \phi^2$	0,618
3	$1 = \phi^1 + \phi^2 + \phi^3$	;
4	$1 = \phi^1 + \phi^2 + \phi^3 + \phi^4$	;
5	$1 = \phi^1 + \phi^2 + \phi^3 + \phi^4 + \phi^5$	;

6	$1 = \phi^1 + \phi^2 + \phi^3 + \phi^4 + \phi^5 + \phi^6$	;
7	$1 = \phi^1 + \phi^2 + \phi^3 + \phi^4 + \phi^5 + \phi^6 + \phi^7$	;
8	$1 = \phi^1 + \phi^2 + \phi^3 + \phi^4 + \phi^5 + \phi^6 + \phi^7 + \phi^8$	;
9	$1 = \phi^1 + \phi^2 + \phi^3 + \phi^4 + \phi^5 + \phi^6 + \phi^7 + \phi^8 + \phi^9$	;
10	$1 = \phi^1 + \phi^2 + \phi^3 + \phi^4 + \phi^5 + \phi^6 + \phi^7 + \phi^8 + \phi^9 + \phi^{10}$	;
	και ούτω καθεξής	
n	$1 = \phi^1 + \phi^2 + \phi^3 + \phi^4 + \phi^5 + \phi^6 + \phi^7 + \phi^8 + \phi^9 + \phi^{10} + \ldots + \ldots + \phi^n$	;

Η επίλυση των άνω εξισώσεων γίνεται με την ιδιότητα του αθροίσματος γεωμετρικής προόδου με αριθμό μελών, όσα είναι τα τμήματα στα οποία τομείται η ολότητα που ισούται με 1.

$$\sum_{n=1}^{n} = \frac{\varphi(1-\varphi^n)}{1-\varphi} = 1 \quad \text{όταν } \phi < 1$$

όπου n - είναι τα τμήματα στα οποία τομείται ένα ευθύγραμμο τμήμα ή μία ολότητα

φ - είναι ο χαρακτηριστικός λόγος της γεωμετρικής προόδου

Σ_n - είναι το άθροισμα των τμημάτων στα οποία τομείται η ολότητα που είναι μονάδα

Όταν η ολότητα τομείται σε άπειρα μέλη τότε ισχύει ότι :

$$\sum_{n=1}^{\infty} \varphi^n = \frac{\varphi}{1-\varphi} = 1$$ και επιλύοντας προκύπτει ότι $\phi = 1 - \phi \Rightarrow 2\phi = 1 \Rightarrow \phi = 1/2$

Μεταξύ της τομής μιας ολότητας σε δύο μέρη και της τομής σε άπειρα μέρη, υπάρχουν οι ενδιάμεσες περιπτώσεις τομής της ολότητας στα αντίστοιχα επιθυμητά τμήματα. Εν συνεχεία παρουσιάζονται οι τιμές στις ενδιάμεσες σειρές που μπορεί να υπάρχουν μεταξύ της τομής σε δύο και σε άπειρα μέρη σε μορφή πίνακα και διαγράμματος. Οι τιμές στον πίνακα 2 υπολογίστηκαν με πρόγραμμα στον ηλεκτρονικό υπολογιστή. Οι λόγοι **φ** όλων των σειρών είναι $\phi < 1$ άρα οι σειρές είναι συγκλίνουσες.

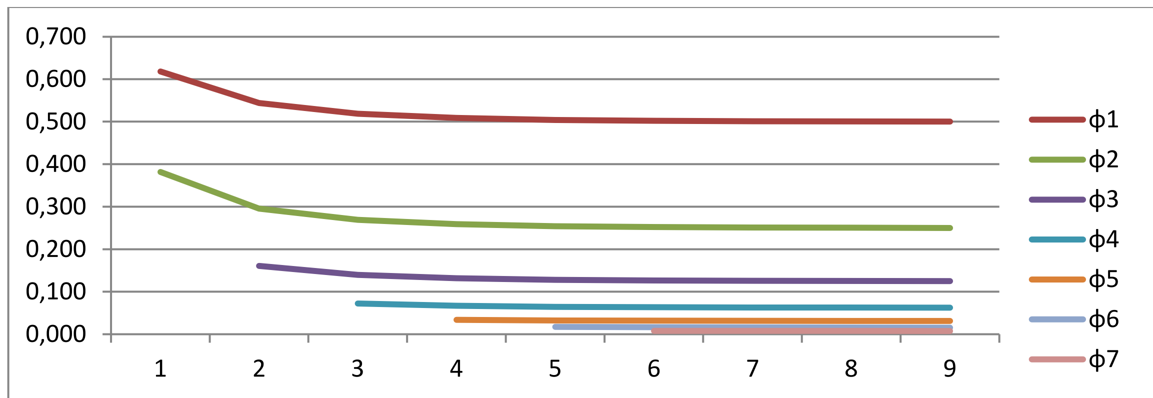
Πίνακας 2: Τιμές των μελών γεωμετρικών σειρών με τη λογική της χρυσής τομής

N	ϕ_1	ϕ_2	ϕ_3	ϕ_4	ϕ_5	ϕ_6	ϕ_7	ϕ_8	ϕ_9	ϕ_{10}	Σ
1	1,000										1,00
2	0,618	0,382									1,00
3	0,544	0,296	0,161								1,00
4	0,519	0,269	0,140	0,072							1,00
5	0,509	0,259	0,132	0,067	0,034						1,00
6	0,504	0,254	0,128	0,065	0,033	0,017					1,00
7	0,502	0,252	0,127	0,064	0,032	0,016	0,008				1,00
8	0,501	0,251	0,126	0,063	0,032	0,016	0,008	0,004			1,00
9	0,501	0,251	0,125	0,063	0,031	0,016	0,008	0,004	0,002		1,00
10	0,500	0,250	0,125	0,063	0,031	0,016	0,008	0,004	0,002	0,001	1,00
....	....	....	....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	.....	...
n	0,500	0,250	0,125	0,063	0,031	0,016	0,008	0,004	0,002	0,001	1,00

όπου ϕ_1, ϕ_2, ϕ_3, ……ϕ_n………… είναι οι αξίες που έχουν τα μέλη των γεωμετρικών σειρών
και το **n** = οι τομές των ευθύγραμμων τμημάτων
Τα μέλη σειράς 10 τμημάτων είναι ίδια με τα μέλη της σειράς των άπειρων τμημάτων. Άρα οι ενδιάμεσες τιμές τείνουν να διατηρηθούν σχεδόν ίδιες έως τη σειρά άπειρων μελών που είναι :

$$\frac{1}{2^1}, \quad \frac{1}{2^2}, \quad \frac{1}{2^3}, \quad \frac{1}{2^4}, \quad \frac{1}{2^5}, \quad \frac{1}{2^6}, \quad \frac{1}{2^7}, \quad \frac{1}{2^8}, \quad \frac{1}{2^9}, \quad \frac{1}{2^{10}}, \ldots \ldots \text{κλπ}$$

Αυτό παρατηρείται και στο παρακάτω διάγραμμα στο σχήμα 3



.

Σχήμα 3 : Τα μέλη ϕ_1 , ϕ_2, ϕ_3, …φn… των γεωμετρικών σειρών σε μορφή διαγράμματος

Από τον πίνακα 2 παρατηρείται επίσης και η μοναδικότητα των **φ** για τις σειρές αυτές π.χ. : Παραλληλόγραμμο από τα δύο τμήματα τομής μιας ολότητας **α** = 0,382 και **β** = 0,618 έχει επιφάνεια α * β = 0,618 x 0,382 = 0,236 όσο είναι η διαφορά τους α - β = 0,618 - 0,382 = 0,236.

Παραλληλεπίπεδο από τα τρία τμήματα τομής μιας ολότητας **α** = 0,544, **β** = 0,296 και **γ** = 0,161 έχει όγκο α * β * γ = 0,544 x 0,296 x 0,161 = 0,026 όσο είναι η διαφορά των τριών επιφανειών του α * β – β * γ – α * γ = 0,544 x 0,296 - 0,296 x 0,161 - 0,544 x 0,161 = 0,026

Χωροχρόνος από τα τέσσερα τμήματα της τομής μιας ολότητας α = 0,519, β = 0,269, γ = 0,140, δ = 0,072 έχει διάσταση του χωροχρόνου α * β * γ * δ = 0,0014 ίσον τη διαφορά των γινόμενων του (α * β * γ) – (β * γ * δ) – (α * β * δ) – (α * γ * δ) = 0,019 - 0,002 - 0,010 - 0,0005 = 0,0014
Το χαρακτηριστικό αυτό επαναλαμβάνεται σε όλες τις σειρές διότι προέρχεται από την εφαρμογή της βασικής εξίσωσης $1 = \phi^1 + \phi^2 + \phi^3 +...+ \phi^n$ που φέρει την ιδιότητα αυτή.
Οι χρυσές (κανονικές) αυτές σειρές μπορεί να εφαρμοστούν σε όλους τους τομείς της τεχνικής στην αρχιτεκτονική, μηχανολογία, ηλεκτρολογία, οικονομία όπως και στην κοινωνιολογία, εκφράζοντας μία εσωτερική αρμονία μεταξύ των τμημάτων μιας ολότητας.

Χρυσή (κανονική) σειρά

Η τελευταία εξίσωση του πίνακα 2 είναι η περίπτωση ενός ευθύγραμμου τμήματος ή μιας ολότητας που τομείται σε άπειρα μέρη, ακολουθώντας τη λογική της ίδιας σχέσης των διαδοχικών μελών της σειράς όπως στη χρυσή τομή. Από τον Ζήνωνα τον Ελεάτη (488- 425 π.Χ.) είναι γνωστό ότι το άθροισμα σειράς άπειρων μελών φθίνουσας γεωμετρικής προόδου με λόγο **φ** = ½ ισούται με μονάδα (1).

$$\Sigma = \left(\frac{1}{2}\right)^1 + \left(\frac{1}{2}\right)^2 + \left(\frac{1}{2}\right)^3 + \left(\frac{1}{2}\right)^4 + \left(\frac{1}{2}\right)^5 + \left(\frac{1}{2}\right)^6 + \left(\frac{1}{2}\right)^7 + \left(\frac{1}{2}\right)^8 + \left(\frac{1}{2}\right)^9 + \cdots \dots \dots = 1$$

Το άθροισμα γεωμετρικής προόδου άπειρων μελών είναι $\sum_{n=1}^{\infty} \varphi^n = \frac{\varphi}{1-\varphi} = 1$ όταν $\phi < 1$

Όπου φ = 1 - φ => φ + φ = 1 => 2φ = 1 => φ = 1 / 2 και τα μέλη αυτής της σειρά είναι :
(0,500), (0,250), (0,125), (0,063), (0,032), (0,016), (0,008), (0,004), (0,002), (0,001), ……
Η χρυσή τομή και η διατύπωση του Ζήνωνα τον Ελεάτη είναι η αρχή και το τέλος μίας φυσικής λογικής. Δηλαδή η χρυσή τομή είναι η τομή ενός τμήματος σε δύο τμήματα με τη συγκεκριμένη λογική στη σχέση τους και η σειρά του Ζήνωνα είναι η τομή ενός τμήματος σε άπειρα τμήματα με την ίδια λογική στη σχέση.
Από τη διατύπωση του Ζήνωνα, προκύπτει μία γνωστή μας σειρά που ευρέως χρησιμοποιείται σήμερα. Για την πιο εύχρηστη διαχείρισή της λαμβάνονται και χρησιμοποιούνται τα πολλαπλάσια σε 10, 100, 1000 κλπ των μελών της και έτσι προκύπτει η παρακάτω γνωστή σειρά

1	1,25	1,6	2	2,5	3,2	4	5	6,3	8
10	12,5	16	20	25	32	40	50	63	80

100	125	160	200	250	320	400	500	630	800
1000	1250	1600	2000	2500	3200	4000	5000	6300	8000

και ούτω καθεξής.

Η σειρά είναι γνωστή στο χώρο των μηχανικών, δεν είναι κάτι καινούργιο, πιθανόν να μην είναι γνωστό ότι η σειρά αυτή είναι η προέκταση της λογικής της χρυσής τομής η οποία εφαρμόζεται και σήμερα με την κανονική σειρά 1, 1.25, 1.6, 2, 2.5, 3.2, 4, 5, 6.3, 8, 10, 12.5, 16...κλπ.

Η σειρά αυτή μπορεί να ονομαστεί και χρυσή σειρά, όμως επειδή έχει σχέση με την κανονικότητα σωστότερη έκφραση είναι κανονική σειρά. Η χρυσή τομή (φυσικός λόγος) και κανονική σειρά προέρχονται από την ίδια λογική, της τομής μιας ενότητας σε τμήματα με συγκεκριμένη λογική. Τομή ενός τμήματος σε δύο μέρη (χρυσή τομή) ή σε άπειρα μέρη (κανονική σειρά).

Παρακάτω παρουσιάζονται διάφορες εφαρμογές αυτής της σειράς.

Πίνακας 3: Τυποποίηση των διαμέτρων σωλήνων

10	15	20	25	32	40	50	63	80	100	125	160	mm
3/8"	1/2"	3/4"	1"	1 1/4"	1 1/2"	2"	2 1/2"	3"	4"	5"	6"	inch

Πίνακας 4: Τυποποίηση των ονομαστικών πιέσεων εξοπλισμών

6	10	12	16	20	25	32	40	50	63	80	100	bar

Πίνακας 5: Τυποποίηση των διατομών ηλεκτρικών καλωδίων

1	1,5	2,0	2,5		4,0		6,0	8,0	10,0		16,0	mm^2

Πίνακας 6: Τυποποίηση ηλεκτρικών ασφαλειών

10	16	20	25	32	40	50	63	80	100	125	160	A

Πίνακας 7: Τυποποίηση των φορτίων γερανών, γερανογεφυρών και οχημάτων

6,3	8	10	16	20	25	32	40	50	63	80	100	ton

Πίνακας 8: Τυποποίηση των στροφών σε εργαλειομηχανές

100	160	200	250	320	400	500	630	800	1000	1250	1600	min-1

Οι ιδιότητες της κανονικής σειράς που την κάνουν προτιμητέα στις ηλεκτρομηχανολογικές εφαρμογές και δίνουν τη δυνατότητα για πολλές άλλες εφαρμογές είναι ότι :

- κάθε μέλος διατηρεί την ίδια σχέση με το προηγούμενο και το επόμενο του (εξ ορισμού)
- σε κάθε μέλος της υπάρχει ένα επόμενο μέλος της σειράς με το 2πλάσιο της αξίας του
- σε κάθε μέλος της υπάρχει ένα επόμενο μέλος της σειράς με το 10πλάσιο της αξίας του
- σε κάθε μέλος της υπάρχει ένα επόμενο μέλος της σειράς με το τετράγωνο της αξίας του
- η απόκλιση τιμής μεταξύ των διαδοχικών τιμών της κανονικής σειράς είναι έως 12%.

Συμπεράσματα και παρατηρήσεις της λογικής της χρυσής τομής

Έχει διαπιστωθεί ότι η σχέση **φ** προέρχεται από τη φύση και χρησιμοποιείται στις φυσικές επιστήμες, αρχιτεκτονική, μηχανολογία, ηλεκτρολογία, βιολογία κλπ. Άρα **φ’** = 1,618 ή **φ** = 0,618 είναι μία φυσική σταθερά όπως είναι οι σταθερές **π** = 3,14159 που προσδιόρισε ο Αρχιμήδης και e = 2,71828 που καθόρισε ο Bernoulli. Η σταθερά **φ** όμως δεν διδάσκεται στα μαθηματικά των σχολείων ως τη σχέση που επιλέγει η φύση στην ανάπτυξή της, ισορροπώντας τις αντίθετες δυνάμεις, όπως διδάσκονται οι άλλες δύο φυσικές σταθερές **π** και **e**.

Η χρυσή τομή και η κανονική σειρά ενώ αξιοποιούνται σε εφαρμογές των φυσικών επιστημών δεν χρησιμοποιούνται στο πεδίο των κοινωνικών επιστημών και τις εφαρμογές τους. Στις κοινωνικές επιστήμες γενικά δεν χρησιμοποιείται η ποσοτική επίλυση των προβλημάτων. Οι προσπάθειες επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων που προκύπτουν (διότι για προσπάθειες γίνεται λόγος και όχι για επιλύσεις) δεν γίνονται με μαθηματικά εργαλεία αλλά με νομικά και πολιτικά εργαλεία, τα οποία συχνά αποδεικνύονται ανεπαρκή ή ακατάλληλα. Απαιτούνται πλήθος νομικών κειμένων, νόμων, διαταγμάτων, κανονισμών, εγκυκλίων, αποδεικνύοντας την

ανεπάρκεια των εφαρμοζόμενων εργαλείων επίλυσης προβλημάτων. Αυτό εξηγεί την υστέρηση των κοινωνικών επιστημών σε σχέση με τις φυσικές επιστήμες και τις εφαρμογές τους.

Συγκριτικό παράδειγμα εφαρμογής των φυσικών και των κοινωνικών επιστημών:

Η κυκλοφορία ανθρώπων και κατασκευών τους στο διάστημα σήμερα είναι μία ρουτίνα, κάτι αδύνατο να το φανταστούν οι πιο τολμηρές σκέψεις πριν 100 χρόνια, ενώ για την 2500 χρονών έννοια της δημοκρατίας στην Αθηναϊκή κοινωνία σήμερα ακόμα καταβάλλονται προσπάθειες εφαρμογής της και αυτό με ελλείψεις όπου έχει επιτευχθεί μερικώς η εφαρμογή της.

Σε προβλήματα που προκύπτουν στο κοινωνικό πεδίο και στις διενέξεις που επιχειρούν να λυθούν μέσω των κοινωνικών επιστημών δεν αναζητείται η λογική της χρυσής τομής ή της κανονικότητας μιας σειράς εξέλιξης των πραγμάτων αλλά το μέγιστο και το ελάχιστο ως λύση του προβλήματος. Αυτή η λογική προσπάθεια επίλυσης κοινωνικών προβλημάτων χωρίς μαθηματικά εργαλεία προέρχεται από τη λογική του μαξιμαλισμού και όχι από εφαρμογή επιστημονικής τεκμηρίωσης όπως η χρυσή τομή. Επιχειρείται, ότι γίνεται στο κοινωνικό πεδίο να είναι στο μέγιστο του, π.χ. ή κίνηση να είναι η μεγαλύτερη, μαζικότερη, ταχύτερη, τα κτίρια υψηλότερα, οι κατασκευές μεγαλύτερες, τα οφέλη από μία διαδικασία να είναι τα μέγιστα, οι απώλειες ελάχιστες και τα κέρδη τα μέγιστα φτάνοντας έως και να είναι über alles. Από τα αποτελέσματα εφαρμογής της λογικής του μαξιμαλισμού φαίνεται ότι χωρίς να επιδιώκεται, επιτυγχάνονται με τα μέγιστα θετικά αποτελέσματα και τα μέγιστα προβλήματα που τα συνοδεύουν. Μη παραβλέποντας τα μεγάλα επιτεύγματα της σύγχρονης κοινωνίας, συγκρινόμενα όμως με τα επιτεύγματα της αρχαιότητας και λαμβάνοντας υπόψη τις αντίστοιχες τεχνολογικές στάθμες, παρατηρείται υστέρηση στα σημερινά έργα. Τα έργα της αρχαιότητας (υλικά και άυλα) της ελληνικής κλασσικής και της ελληνιστικής εποχής, παρά το πέρασμα των χιλιάδων ετών και πολλών βαρβαρικών συμπεριφορών επάνω τους παραμένουν έργα προς θαυμασμό για όλο τον κόσμο. Αυτό φαίνεται να οφείλεται όχι τόσο στο εξωτερικό αποτέλεσμα των φθαρτών εργασιών των αρχαίων έργων αλλά στο εσωτερικό τους, αυτό που περιέχει η άφθαρτη λογική τους.

Στο πλαίσιο αυτό εξετάζεται η αρχαία φράση «**οὐκ ἐν τῷ πολλῷ τὸ εὖ**» δηλαδή το καλό δε βρίσκεται στο πολύ, που ταξίδεψε στο χρόνο μέχρι τις ημέρες μας δείχνοντας τη σημασία που απέδιδαν στην αρχαιότητα οι χρήστες της. Μια φράση του αυλητή μουσικού παιδαγωγού Καφισία, όταν μαθητής του έπαιζε στον αυλό με ιδιαίτερη ένταση και δεν είχε το επιθυμητό αισθητικό αποτέλεσμα, το ζητούμενο ποιοτικό αποτέλεσμα μιας διαδικασίας. Η ***χρυσή τομή*** είναι μία πραγματοποιημένη εφαρμογή της έκφρασης «**οὐκ ἐν τῷ πολλῷ τὸ εὖ»** χωρίς να αποκλείει άλλες εκφράσεις και σχέσεις που εξασφαλίζουν με διαφορετικό τρόπο την εσωτερική αρμονία μεταξύ διαφόρων παραμέτρων μιας ολότητας, όπως το ήμισυ (½) της τιμής κλπ.

Η σήμερα εφαρμοζόμενη μαξιμαλιστική λογική, δυνατότερα, υψηλότερα, φτηνότερα, περισσότερα κλπ, είναι αντίθετη στο «**οὐκ ἐν τῷ πολλῷ τὸ εὖ»** και την εξεταζόμενη σ' αυτή την εργασία έκφρασή της, τη ***χρυσή τομή*** όπως και τη διευρυμένη έννοιά της.

Η εσωτερική αρμονία που παρουσιάζει η φύση και οι κατασκευές που ακολουθούν τη λογική της χρυσής τομής δεν παρατηρείται σε κοινωνικά θέματα, όπου η αντιπαλότητα από σταθερούς προμαχώνες θέσεων, σκέψεων και ιδεών δεν επιτρέπει την εύρεση της χρυσής τομής στην επίλυση προβλημάτων, ακόμα και να υπήρχε η πρόθεση να βρεθεί αυτή. Η προσπάθεια να πεισθεί ο αντίπαλος για την ορθότητα μιας άποψης, μιας θέσης, δεν είναι αναζήτηση της αλήθειας, αλλά ο προσηλυτισμός προς μία άποψη. Βρίσκεται μακριά από το «***εν οίδα ότι ουδέν οίδα***» του Σωκράτη που αναζητά την αλήθεια. Δεν υπάρχει παιδεία για να υλοποιηθεί, δεν διδάσκεται η αναζήτηση της εσωτερικής αρμονίας στις φυσικές και κοινωνικές διαδικασίες αφού ούτε η χρυσή τομή δεν διδάσκεται. Την έχουμε στη σφαίρα του μυστικισμού και όχι στη μαθηματική της εξήγηση, ενταγμένη στο σχολικό πρόγραμμα εκπαίδευσης με τις εφαρμογές της. Ούτε η διαλεκτική μέθοδος, εφεύρεση του Ζήνωνα τον Ελεάτη διδάσκεται ως μεθοδολογία αναζήτησης έστω προσεγγιστικής επίλυσης προβλημάτων στο κοινωνικό πεδίο. Οι σχέσεις **φ** του πίνακα 2 δύναται να επιλύσουν και κοινωνικά προβλήματα λειτουργώντας εκ των έσω και όχι επιφανειακά όπως επιχειρείται σήμερα με διατάγματα και αναποτελεσματικούς νόμους.

Παραδείγματα:

Παράδειγμα 1: Εργαζόμενοι στον Α'γενή, Β'γενή και Γ'γενή τομέα της οικονομίας.
Εάν οι εργαζόμενοι του Α'γενής ≥ Β'γενής ≥ Γ'γενής τομείς της οικονομίας, τότε παρουσιάζονται ελλείψεις εργαζομένων σε τομείς υψηλότερης στάθμης προσόντων και τεχνολογιών αιχμής με αποτέλεσμα την τροχοπέδηση του αντίστοιχου τομέα της οικονομίας, επιβράδυνση της εθνικής οικονομίας, προϋποθέσεις απώλειας θέσεων εργασίας και εμφάνιση μεταναστευτικών ροών.
Εάν οι εργαζόμενοι του Α'γενή, Β'γενή και Γ'γενή τομέα της οικονομίας διατηρούν μία σχέση μεταξύ τους όπως ο φυσικός λόγος τριών τμημάτων μιας ολότητας, ρυθμίζοντας τις θέσεις εργασίας του Α'γενή, Β'γενή και Γ'γενή τομέα της οικονομίας, τότε βάση των προαναφερθέντων, δύναται να αναπτύσσεται η εθνική οικονομία ισορροπημένα, διατηρώντας τις θέσεις εργασίας μειώνοντας τις μεταναστευτικές τάσεις.

Παράδειγμα 2: Εκπαιδευόμενοι στις Α', Β', Γ' βάθμιας και μεταπτυχιακής εκπαίδευσης.
Εάν οι εκπαιδευόμενοι στην Α'βάθμια = Β'βάθμια = Γ'βάθμια = μεταπτυχιακής εκπαίδευσης, τότε στις επιχειρήσεις που θα εργασθούν, θα παρουσιαστούν ελλείψεις χαμηλόβαθμων στελεχών και προσωπικό εκτέλεσης εντολών, με συνέπεια αύξηση του εργατικού κόστους, κόστους προϊόντος, μείωση της ανταγωνιστικότητας των επιχειρήσεων, της εθνικής οικονομίας, προϋποθέσεις απώλειας θέσεων εργασίας και δημιουργία μεταναστευτικών ροών.
Εάν οι εκπαιδευόμενοι στις τρεις βαθμίδες της εκπαίδευσης και την μεταπτυχιακή διατηρούν σχέση μεταξύ τους όπως ο φυσικός λόγος τεσσάρων τμημάτων μιας ολότητας, ακολουθώντας την ιεραρχική πυραμίδα των παραγωγικών μονάδων τότε με τον προαναφερόμενο μηχανισμό θα αυξηθεί η ανταγωνιστικότητα των επιχειρήσεων, της εθνικής οικονομίας και θα μειωθούν οι μεταναστευτικές τάσεις στο πληθυσμό.

Παράδειγμα 3: Εισοδηματικά κλιμάκια προσδιορισμού φόρου εισοδήματος.
Εάν το εισόδημα ενός επιχειρηματία ξεπεράσει το κάτω όριο ενός κλιμάκιου εισοδήματος, αυτός θα πληρώσει το ίδιο ποσοστό φόρου με επιχειρηματία που βρίσκεται εισοδηματικά στο άνω όριο του ίδιου κλιμακίου. Αυτό δημιουργεί τάση εύρεσης παρεμβάσεων τεχνητής μεταφοράς του εισοδήματος στο χαμηλότερο κλιμάκιο, άρα φοροδιαφυγή και μείωση των κρατικών εσόδων.
Εάν τα κλιμάκια εισοδήματος είναι άπειρα (ή αρκετά ώστε να θεωρηθούν άπειρα) όπως είναι στην πραγματικότητα τα εισοδήματα των εργαζομένων σε μία πολιτεία, κλιμακούμενα με μία σχέση που να φαίνεται στους πολίτες ότι είναι λογική, τότε δεν θα υπάρχει ανάγκη για τη δημιουργία μηχανισμών εύρεσης παράκαμψης των νομικών και φορολογικών διατάξεων, διατηρώντας στην πραγματική διάσταση τα κρατικά έσοδα από φόρους.

Η διδασκαλία της λογικής της χρυσής τομής στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα των μαθηματικών στη δευτεροβάθμια όπως και στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα δώσει στους αυριανούς εργαζόμενους και στα στελέχη εργασίας, εργαλεία επίλυσης προβλημάτων στην κατεύθυνση της εύρεσης της χρυσής τομής των αντίρροπων δυνάμεων.

Αναφορές

Πυθαγόρας από Βικιπαίδεια (Διαθέσιμο: https://el.wikipedia.org/wiki/Χρυσή_τομή)
Ζήνων ο Ελεάτης από Βικιπαίδεια (Διαθέσιμο: https://el.wikipedia.org/wiki/Ζήνων_ο_Ελεάτης)
Fibonacci από Βικιπαίδεια (Διαθέσιμο: https://en.wikipedia.org/wiki/Fibonacci_number)
Καφισίας από Σαραντάκος (Διαθέσιμο: https://sarantakos.wordpress.com/2016/05/27/eupolu/)
Αρχιμήδης από Βικιπαίδεια (Διαθέσιμο: https://el.wikipedia.org/wiki/Π_(μαθηματική_σταθερά))
Bernoulli από Βικιπαίδεια (Διαθέσιμο: https://el.wikipedia.org/wiki/E_(μαθηματική_σταθερά))
ΕΛΟΤ ΕΝ 10255 από Σιδενορ (Διαθέσιμο: https://sidenor.gr/proionta)

Σχεδιασμός και εφαρμογή καινοτόμου προγράμματος, σε σχολική μονάδα: Αναβάθμιση διδακτικής μαθησιακής πρακτικής με χρήση Τ.Π.Ε και δημιουργία ψηφιακού αποθετηρίου στη σχολική μονάδα

Μανωλοπούλου Άννα
Εκπαιδευτικός ΠΕ01 Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης- 3ο Γυμνάσιο Αιγίου- Αχαΐας
manolopoulou2000@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται η αξιοποίηση των Τ.Π.Ε στην εκπαιδευτική διαδικασία, με την δημιουργία ψηφιακού αποθετηρίου (διδακτικά σενάρια δημιουργημένα από το διδακτικό προσωπικό της μονάδας, εργασίες μαθητών της), ως μια περίπτωση εκπαιδευτικής καινοτομίας, στο πλαίσιο της εκπαιδευτικής μονάδας καινοτομίας (ΕΜΑ), με στόχο την αναβάθμιση των διδακτικών μαθησιακών πρακτικών της. Η καινοτομία αυτή, δίνει το μαθησιακό στίγμα της μονάδας και βοηθά στην αυτοαξιολόγηση όσο και στην ετεροαξιολόγηση της. Γίνεται εννοιολογικός προσδιορισμός των όρου καινοτομίας, ανάλυση εσωτερικού – εξωτερικού περιβάλλοντος της μονάδας, παρουσιάζεται η ανάγκη υλοποίησης της καινοτομίας. Επιπλέον, σύμφωνα με την SWOT ανάλυση περιβάλλοντος της μονάδας, εξετάζονται συνήθεις, προκλήσεις- απειλές-δυνατότητες - αδυναμίες της ΕΜΑ, περιγραφή του σκοπού και των στόχων του προγράμματος (καινοτόμος χαρακτήρας), εξετάζονται οι συνήθεις εισροές – εκροές του, παρουσιάζονται οι τρόποι δράσης για την προσέγγιση των στόχων του και παρουσιάζεται ενδεικτικά το χρονοδιάγραμμα εφαρμογής του προγράμματος.

Λέξεις κλειδιά: Τ.Π.Ε, εκπαιδευτική καινοτομία, εκπαιδευτική μονάδα(ΕΜΑ), ψηφιακό Αποθετήριο

Εισαγωγή

Κάθε πρόοδος, στην ιστορία της εκπαίδευσης είναι αποτέλεσμα της αλλαγής και της καινοτομίας την οποία, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί θα πρέπει να προωθούν, για να καταστούν αποτελεσματικοί (Shen, 2008). Στην εκπαίδευση με τον όρο καινοτομία, εννοείται η ουσιώδης τροποποίηση, η ριζική αλλαγή που έχει πιο συγκεκριμένο χαρακτήρα, εφαρμόζεται για πρώτη φορά σε οργανισμό ή σύστημα, με πρωτοβουλία ατόμων ή ομάδων σχετικών με την εκπαίδευση (Δακοπούλου, 2008˙ Μπαμπινιώτης, 1998).

Το Ελληνικό σχολείο, λόγω του συγκεντρωτικού μοντέλου διοίκησης, καλείται να εφαρμόσει στρατηγικούς σκοπούς και πολιτικές, που σχεδιάζονται από την κεντρική διοίκηση (Κατσαρός, 2008˙ Ανδρέου, 1996˙ Λαΐνας, 1993). Έτσι, η σχολική μονάδα δεν έχει *αυτονομία,* (διαμόρφωση ανεξάρτητης πολιτικής, σύμφωνη με τις τοπικές ιδιαιτερότητές) (Κουτούζης,1999).

Ωστόσο, από το 1985 και μετά και ιδιαίτερα τα τελευταία δεκαπέντε χρόνια, επιχειρήθηκε μια διοικητική αποκέντρωση και έκτοτε η εκπαιδευτική μονάδα, έχει κάποια περιθώρια αυτενέργειας σε διατάγματα που παρέχουν διακριτική ευχέρεια και σε επίπεδο παιδαγωγικών καινοτομιών σχετικά με τις εξωσχολικές δραστηριότητες. Η αξιοποίηση τους καθορίζεται, από το είδος διοίκησης που ασκείται στην μονάδα, σύμφωνα δε, με την Χατζηπαναγιώτου (2008) και από την κουλτούρα αποτελεσματικότητας που υπάρχει σ' αυτήν και την δυναμική των σχέσεων των ατόμων των ομάδων που αναπτύσσονται μέσα σε αυτήν (Αθανασούλα-Ρέππα, 2012˙ Κουτούζης, χ.χ). Έτσι, στο πλαίσιο αυτό της σχετικής αυτονομίας, η μονάδα έχει τη δυνατότητα να καινοτομεί σε μεγαλύτερο ή μικρότερο ποσοστό.

Καθοριστικοί παράγοντες, στην επιτυχία της καινοτομίας στην εκπαιδευτική μονάδα είναι ο διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί. Στη μονάδα καινοτομίας (ΕΜΑ), ο ρόλος του

διευθυντή-ηγέτη είναι σημαντικός γιατί συνδέεται όχι μόνο με την εύρυθμη διοικητική λειτουργία της αλλά και με τη μελετημένη εισαγωγή καινοτομικών αλλαγών και την διευκόλυνση ανάπτυξη τους, σύμφωνα δε με τους Evans and Teddlie (1995). Επίσης, κατεξοχήν σημαντικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών, που είναι οι κύριοι φορείς υλοποίησης της καινοτομίας (Everad & Morris, 1996).

Έτσι, στην εκπαιδευτική μονάδα καινοτομίας (ΕΜΑ), θα ληφθεί συλλογικά κατόπιν διαγνωστικής αξιολόγησης, η ρεαλιστική, εφικτή απόφαση σχεδιασμού και εφαρμογής ενός καινοτόμου προγράμματος, για την αναβάθμιση της διδακτικής μαθησιακής πρακτικής σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα, με χρήση Τ.Π.Ε και δημιουργίας ψηφιακού αποθετηρίου στη μονάδα αυτή, συνδυάζοντας την αυτονομία της μονάδας, με την προσαρμογή στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική (Μαυρογιώργος, 2008). Κάτω από αυτές τις συνθήκες, η μονάδα μας μπορεί να διαμορφώσει την δική της «εσωτερική» πολιτική (Μαυρογιώργος, 2008).

Η καινοτομία στην ΕΜΑ, είναι «καινοτομία με επίκεντρο την εκπαιδευτική μονάδα», μια αποτελεσματική μορφή καινοτομίας, δεδομένου ότι είναι ευέλικτη, σχετίζεται με τις ανάγκες του σχολείου, την συμμετοχική λήψη αποφάσεων και εμπλέκει όλους τους ενδιαφερόμενους της μονάδας (Δακοπούλου, 2008). Βέβαια, η ανάπτυξη της καινοτομίας (*εισαγωγή και εφαρμογή*) και η υιοθέτηση και ενσωμάτωση της στο σχολικό σύστημα (*εσωτερίκευση*), προϋποθέτει εκτός από τον προγραμματισμό (τι θα γίνει), την διαδικασία της οργάνωσης (πως θα γίνει) δηλαδή, το πλαίσιο για την επίτευξη των προγραμματικών στόχων (καθορισμός συγκεκριμένων εργασιών, γενικών δραστηριοτήτων, στελέχωση, οργανωτικό πλαίσιο), τη διεύθυνση (καθοδήγηση - εποπτεία), τον έλεγχο (αξιολόγηση) και την ανατροφοδότηση (Κουτούζης, 1999˙ 2008).

Ανάλυση εσωτερικού – εξωτερικού περιβάλλοντος της ΕΜΑ

Οι αλλαγές επιβάλλονται είτε από το εξωτερικό περιβάλλον ή υποκινούνται από πιέσεις του εσωτερικού περιβάλλοντος της μονάδας (Shen, 2008). Σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν (κοινωνικοί, πολιτισμικοί παράγοντες), αλλά και το σχολικό περιβάλλον, το ήθος, οι σχέσεις, το κλίμα που επικρατεί μέσα στη μονάδα, οι δεσμοί της με την τοπική κοινωνία και τους γονείς, και γενικά η κουλτούρα της ως εκπαιδευτικού οργανισμού (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008˙ Ανθοπούλου, 2008) .

Η κουλτούρα της μονάδας θα είναι κουλτούρα συνεργασίας, η ύπαρξη της οποίας είναι βασική για να την επιτυχία της καινοτομίας, αφού οι φορείς υλοποίησης θα ασπάζονται το όραμα της, θα συμμετέχουν στον προσδιορισμό των στόχων, οι ατομικοί τους στόχοι θα ευθυγραμμίζονται με τους στόχους της μονάδας και θα δεσμεύονται για εξαιρετική συνεργασία μεταξύ τους, αλλά και με τον σύλλογο γονέων και τους τοπικούς φορείς για την στήριξη τους π.χ. οικονομική κ.α (Χατζηπαναγιώτου, 2008). Ακόμα, είναι γνωστό ότι η συμπεριφορά και η προσωπικότητα των μελών της ΕΜΑ, οι δυνατότητες /ικανότητές τους, της προσδίδουν κύρος.

Σύμφωνα με την συστημική θεωρία, η μονάδα ως μέρος του εκπαιδευτικού συστήματος, επηρεάζεται απ αυτό, αλλά και το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον (Κουτούζης, 2008). Προκειμένου λοιπόν, να εκπληρώσει τους στόχους της ως «ανοικτό κοινωνικό» σύστημα, βρίσκεται σε διαρκή αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση με το εξωτερικό της περιβάλλον, με το οποίο θα πρέπει να συνεργάζεται για να επωφεληθεί από πόρους κ.α, που μπορεί να της προσφέρει (Αθανασούλα-Ρέππα, 2008˙ Πετρίδου, 2000). Για να επιτύχει η αλλαγή / καινοτομία, θα πρέπει να υπάρξουν υποστηρικτικά περιβάλλοντα αλλά και κατάλληλοι χειρισμοί τους από την διοίκηση (Shen, 2008). Το καινοτομικό πρόγραμμα που θα υλοποιηθεί στην ΕΜΑ είναι προϊόν πίεσης του διεθνούς περιβάλλοντος (τεχνολογικής ανάπτυξης, παγκοσμιοποίησης) και των διεθνών ερευνών για σύγχρονη αποτελεσματική μάθηση και αντιμετωπίζει την εκπαίδευση ως αγαθό και όχι ως προϊόν, όπως η συντηρητική προσέγγιση εκπαίδευσης.

Ανάγκη υλοποίησης προγράμματος (προκλήσεις- απειλές) στην ΕΜΑ

Με την ραγδαία ανάπτυξη της τεχνολογίας και την εύκολη πρόσβαση στην πληροφορία, η ΕΜΑ είναι επείγουσα ανάγκη, να συμβαδίσει με τα νέα εκπαιδευτικά τεχνολογικά δεδομένα και να επικαιροποιήσει τις πρακτικές της, γιατί θα προσφέρουν προγράμματα διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων, ασύγκριτα πλουσιότερα από τα καθιερωμένα και με το δικό τους προσωπικό διδακτικό/ μαθησιακό στίγμα, με αποτέλεσμα μια ποιοτική παιδεία. Έτσι τα μέλη της μονάδας, καθηγητές και μαθητές θα αποκτήσουν τις αναγκαίες δεξιότητες και γνώσεις προκειμένου, να ικανοποιήσουν τις προσωπικές τους ανάγκες αλλά και για να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της κοινωνίας, κατά τον καλύτερο δυνατό τρόπο.

Έτσι, η ΕΜΑ καλείται και να χρησιμοποιήσει αποτελεσματικά τις Τ.Π.Ε. στην εκπαιδευτική πράξη, προωθώντας νέα ανοικτά μοντέλα μάθησης και διδασκαλίας και να δημιουργήσει το δικό της αποθετήριο, το corpus του οποίου θα περιέχει την δουλειά και τον κόπο διδασκόντων και μαθητών, θα βοηθήσει στην αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγησης της, θα δείχνει το μαθησιακό στίγμα της μονάδας και την αποτελεσματικότητα της. Αποτελεσματικότητα, που απαιτούν γονείς και τοπική κοινωνία. Δεν είναι τυχαίο ότι τα τελευταία χρόνια, όλες οι χώρες που προσβλέπουν στην ανάπτυξη (οικονομική, τεχνολογική κ.λπ.), έχουν κυριολεκτικά «γαντζωθεί» από τις νέες τεχνολογίες: και τις έχουν εισαγάγει στην Εκπαίδευση, για την βελτίωση της μαθησιακής διαδικασίας (Pelgrum & Plomp, 1993).

Έτσι, η υλοποίηση του καινοτόμου προγράμματος στην μονάδα, καλύπτει την ανάγκη για ποιοτική αναβάθμιση του περιεχόμενου των παρεχόμενων σπουδών της για να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις του σύγχρονου περιβάλλοντος, αναλαμβάνοντας την πρόκληση να καταστεί, μια σύγχρονη, βιώσιμη και αποτελεσματική μονάδα, με ευκαιρία καταξίωσης στην συνείδηση των μαθητών, των γονιών, στην τοπική κοινωνία και στην ευρύτερη εκπαιδευτική κοινότητα. Με την προληπτική αυτή παρέμβαση, απομακρύνεται η απειλή διαρροής μαθητών και η απειλή υποβάθμισης ή και κατάργησης της μονάδας μας. Αποτελεί λοιπόν, ευκαιρία και πρόκληση για την ΕΜΑ, ο νέος τρόπος προσέγγισης της διδασκαλίας και μάθησης με χρήση Τ.Π.Ε., αφού σύγχρονο ζητούμενο είναι η δεξιότητα της έρευνας, η ορθή χρήση των γνώσεων και όχι απλά η συσσώρευσή τους. Σ αυτή την κατεύθυνση, βοηθούν οι Νέες Τεχνολογίες γιατί προωθούν την ενεργητική ανακαλυπτική - ομαδοσυνεργατική μάθηση, την διαθεματικότητα, τη δημιουργική αυτενέργεια και πρωτοβουλία των μαθητών, μέσα από τη χρήση κατάλληλα σχεδιασμένων ψηφιακών δραστηριοτήτων (Κυνηγός, Βαβουράκη, Ιωαννίδης, Παπαϊωάννου & Ψυχάρης, 2002).

Επίσης, αποτελεί ανάγκη εκσυγχρονισμού του ρόλου του εκπαιδευτικού, που από μεταδότης της γνώσης γίνεται συντονιστής σύμβουλος και καθοδηγητής (Τριλιανός, 2000). Η μάθηση, γίνεται θελκτική για τον μαθητή με αποτέλεσμα να αμβλυνθούν περιπτώσεις υπό-επίδοσης και διαρροής μαθητών (ανάγκη). Η δημιουργία δε ψηφιακού αποθετηρίου στην μονάδα, θα της δώσει την ευκαιρία να εμφανίσει το διδακτικό στίγμα της και θα την προφυλάξει από την απειλή της συχνής αλλαγής προσωπικού (οι νέοι καθηγητές θα χρησιμοποιούν το υπάρχον αποθετήριο), που θα μπορούσε να ανακόψει την εκσυγχρονιστική πορεία της. Ακόμα, απειλή για την εφαρμογή του προγράμματος, αποτελεί η οικονομική κρίση, λόγω του αυξημένου κόστους υλοποίησης του, που ωστόσο θα μπορούσε να αμβλυνθεί με την εξεύρεση εναλλακτικών πόρων π.χ. δωρεών, χορηγιών κ.α

Σύμφωνα, με την SWOT ανάλυση περιβάλλοντος στη μονάδα αναφοράς εκτός από προκλήσεις - απειλές (εξωτερικό περιβάλλον), θα εξεταστούν (εσωτερικό περιβάλλον), τα δυνατά σημεία της ώστε να γίνει εκμετάλλευση τους στην εφαρμογή της καινοτομίας αλλά θα εξεταστούν και οι αδυναμίες της, για να αμβλυνθούν ώστε να μην αποτελέσουν πρόσκομμα στην επιτυχία της καινοτομίας (Κουτούζης, 2008).

Οι δυνατότητες της μονάδας ενδεικτικά για την πραγματοποίηση των στόχων της πρέπει να είναι :

1. Στέλεχος διοίκησης με όραμα, με γνώσεις στη δυναμική των ομάδων, που μπορεί να προβλέψει αλλά και να διαχειριστεί δημιουργικά τις συγκρούσεις (προκύπτουν

αναπόφευκτα στην διαδικασία της αλλαγής) (Αθανασούλα - Ρέππα, 2012). Επίσης, στέλεχος που κατανοεί τις συνεχείς μεταβολές στο χώρο των επιστημών / τεχνολογίας και εξετάζει το εξωτερικό περιβάλλον για ευκαιρίες ανάπτυξης της μονάδας, που μπορεί να συνδυάζει τους στόχους με τα μέσα διαθέτει (Τζάνη, 2004). Επιπλέον, ενθαρρύνει την ανάληψη καινοτομικών πρωτοβουλιών, τις ανταμείβει και τις υποστηρίζει, προωθεί συνεργατικές σχέσεις, εφαρμόζει την αυτοαξιολόγηση της μονάδας, το συνεργατικό μοντέλο διοίκησης (εξασφάλιση αφοσίωσης) και μπορεί να εμπνεύσει (Παππακωσταντίνου, 2008˙ Τζάνη, 2004). Γενικά, στέλεχος ικανό για σωστή οργάνωση, παρακίνηση, συντονισμό, ηγεσία και σωστή αξιοποίηση του ανθρωπίνου δυναμικού, που ξέρει να δημιουργεί κλίμα υψηλών προσδοκιών (φιλοσοφία ΔΟΠ), προσόντα που καθιστούν δυνατή την επιτυχημένη αλλαγή (Ανθοπούλου, 2008˙ Evans & Teddlie, 1995).

2. Εκπαιδευτικοί, υψηλής κατάρτισης (μεταπτυχιακές σπουδές, δύο πτυχία, επιμορφώσεις στην διδακτική και τις Τ.Π.Ε.), δραστήριοι, ενεργοί, με τεχνολογικές γνώσεις που έχουν στενές διαπροσωπικές σχέσεις (αλληλοεπίδραση), που δεν φοβούνται την καινοτομία αλλά την επιδιώκουν (Shen, 2008). Έτσι, θα μπορούν να υποστηρίξουν την επιλεγείσα καινοτομία και να επιδιώξουν με την εργασία τους την προσωπική και επαγγελματική τους ανάπτυξη (Μαυρογιώργος, 2005).

3. Κουλτούρα συνεργασίας, μέσα στη μονάδα και με το εξωτερικό περιβάλλον της και γενικότερα κουλτούρα σχολικής αποτελεσματικότητας (Χατζηπαναγιώτου, 2008).

4. Σύμβουλοι με επαρκή ψηφιακό γραμματισμό

5. Εγκαταστάσεις, ικανοποιητικά εξοπλισμένες με τεχνολογικά μέσα και εποπτικά υλικά

6. Εμπειρία σε καινοτόμες δράσεις (ηγεσίας, προσωπικού, μαθητών)

7. Οι καλές σχέσεις με γονείς και τοπική κοινωνία.

Οι αδυναμίες της μονάδας συνήθως είναι:

1. Συχνή αλλαγή προσωπικού (μεταθέσεις – αποσπάσεις)

2. Έλλειψη διαρκούς ψηφιακής επιμόρφωσης

3.Κόστος αναβάθμισης υπάρχοντος τεχνολογικού εξοπλισμού, αγοράς συμπληρωματικού και κόστος διαρκούς τεχνολογικής υποστήριξης του, λόγω των συνεχών τεχνολογικών εξελίξεων

4. Υποεπίδοση – διαρροή μαθητών.

Σκοπός και στόχοι του προγράμματος (καινοτόμος χαρακτήρας)

Το συλλογικό όραμα μιας ΕΜΑ (διοίκησης - καθηγητών - γονέων - μαθητών - τοπικής κοινωνίας), θα πρέπει να είναι ο εκσυγχρονισμός και η ανάπτυξη της μονάδας, με την επικαιροποίηση και αναβάθμιση των υπηρεσιών της, με σκοπό την ανανέωση των διδακτικών πρακτικών για μια ποιοτική παιδεία και ποιοτικές, σύγχρονες εκροές . Για τον σκοπό αυτό θα μπορούσε να δημιουργηθεί στη μονάδα ψηφιακό αποθετήριο - δικό της,- που να ανταποκρίνεται στις μαθησιακές ανάγκες της, το corpus του οποίου θα περιέχει την δουλειά και τον κόπο διδασκόντων (διδακτικά σενάρια πλαισιωμένα από ψηφιακά εργαλεία π.χ padlet, interactive βίντεο, ppt κ.α), καθώς και μαθητών (ψηφιακές εργασίες/δραστηριότητες), που χρησιμοποιούν αποτελεσματικά τις νέες τεχνολογίες στην εκπαιδευτική πράξη, προωθώντας νέα ανοικτά μοντέλα μάθησης και διδασκαλίας. Η καινοτομία αυτή αποτελεί μια ευκαιρία και πρόκληση για τους εκπαιδευτικούς και την μονάδα, διότι ο νέος τρόπος προσέγγισης της διδασκαλίας και μάθησης με χρήση Τ.Π.Ε., προωθεί το σύγχρονο ζητούμενο που είναι η δεξιότητα της έρευνας (projects), η ορθή χρήση των γνώσεων και όχι απλά η συσσώρευσή τους. Σε αυτή την κατεύθυνση, βοηθούν οι Νέες Τεχνολογίες γιατί προωθούν την ενεργητική ανακαλυπτική - ομαδοσυνεργατική μάθηση, την διαθεματικότητα, τη δημιουργική αυτενέργεια και πρωτοβουλία των μαθητών, μέσα από τη χρήση κατάλληλα σχεδιασμένων ψηφιακών δραστηριοτήτων (**Τζάρτζας, Σβολόπουλος**, **Βερέβη, Πατούνα**, & **Θωμαδάκη, 2002).** Η χρήση τους από το σύνολο της εκπαιδευτικής μας μονάδας και η ενσωμάτωσή τους στην διδασκαλία (όχι μόνο ως δυναμικά εποπτικά μέσα αλλά κυρίως ως εργαλεία διερεύνησης), θα συμβάλλει στην

αλλαγή των παρωχημένων μαθησιακών προσεγγίσεων (μετωπική διδασκαλία), αλλά και στην παροχή ποιοτικότερου εκπαιδευτικού αποτελέσματος (Κυνηγός, Βαβουράκη, Ιωαννίδης, Παπαϊωάννου, & Ψυχάρης, 2002).

Επιπρόσθετα, ανανεώνει το μάθημα, συνάδει με τα ενδιαφέροντα και την ψηφιακή εξοικείωση των μαθητών, ζητά από τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν διαφορετική φιλοσοφία και διδακτική, με αποτέλεσμα να σηματοδοτήσουν μια εποχή επαγγελματικής ανάπτυξης των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αφού ο εκπαιδευτικός διερευνά τις πρακτικές του και αναστοχάζεται πάνω σε αυτές και ανατροφοδοτείται, μέσα από την αλληλεπίδραση με συναδέλφους και μαθητές. Είναι ένας εκπαιδευτικός που επιτελεί ορθά τον επαγγελματικό του ρόλο, όπου προσανατολισμένος στην ανάπτυξη μέσα από την συνεργασία και τους κριτικούς φίλους, συναδέλφους ή και συντονιστές (αντικειμενική ματιά, προσφορά εποικοδομητικών και ενδυναμωτικών συμβουλών) αναβαθμίζει το έργο του. Ο διαμοιρασμός καλών πρακτικών, ευρισκόμενων στο αποθετήριο, καθώς και η συζήτηση και η ανταλλαγή απόψεων (τι και πως το εφαρμόζουν οι δημιουργοί του το ψηφιακό υλικό) και ο αναστοχασμός πάνω σε αυτές τις πρακτικές κατευθύνει όλους τους εκπαιδευτικούς της μονάδας στην επαγγελματική τους ανάπτυξη που εδράζεται στη συνεχή μετασχηματίζουσα μάθηση και συνεισφέρουν στην αποτελεσματικότερη μάθηση των μαθητών και την απόκτηση της μεταγνωστικής ικανότητας. Ιδιαίτερα βοηθούνται οι νέοι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι παρά τα αυξημένα προσόντα τους σε σπουδές, υπολείπονται ωστόσο, στον τομέα της διδακτικής. Τέλος, γενικότερα η αποτίμηση του τρόπου εφαρμογής και των αποτελεσμάτων της παρέμβασης και ο αναστοχασμός επί της όλης διαδικασίας, ο εμπλουτισμός του αποθετηρίου με νέο υλικό μπορεί να οδηγεί σε συνεχώς βελτιούμενη παρέμβαση. Επιπλέον, πέρα από την αυτοαξιολογησηση των εκπαιδευτικών η συγκεκριμένη καινοτομία, οδηγεί στην συλλογική εσωτερική αξιολόγηση και αυτοαξιολόγηση της σχολικής μονάδας, αλλά και στην ετεροαξιολόγησή της.

Εισροές – Εκροές του προγράμματος

Στο σχολείο, ως ανοικτό κοινωνικό σύστημα εισρέουν από το περιβάλλον πόροι (διδάσκοντες, μαθητές κ.α.) και μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας παράγονται εγγράμματοι και μορφωμένοι μαθητές και απόφοιτοι (εκροές) που μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν (Σχήμα1.Κυριακίδη, 2004 οπ. αναφ. στο Καλτσούλα, 2018)



Σχήμα 1. Σύστημα εισροών-εκροών της ΕΜΑ

Έτσι και η ΕΜΑ, θα προσελκύσει από το εξωτερικό περιβάλλον πόρους (εισροές) *διδάσκοντες* (υψηλής κατάρτισης), *ικανό στέλεχος διοίκησης* (επιμορφωμένο στη διοίκηση), *οικονομικούς πόρους, σύγχρονα μέσα διδασκαλίας*, γονείς (ειδικό περιβάλλον) που απαιτούν ποιοτικότερη μάθηση (ομάδες πίεσης, Ανδρέου, χ.χ). Όμως, μέσω της αναβαθμισμένης εκπαιδευτικής παρέμβασης, (καινοτόμο πρόγραμμα), θα παράγει *ποιοτικές εκροές*, θα τροφοδοτεί το κοινωνικό σύστημα με τεχνολογικά εγγράμματους μαθητές, που γνωρίζουν να διερευνούν και να ανακαλύπτουν την γνώση, *με ικανούς*

επαρκείς, προοδευτικούς εκπαιδευτικούς φορείς της αλλαγής, *ικανοποιημένους γονείς, τοπική κοινωνία, ΕΜΑ αναπτυγμένη* με σύγχρονες μαθησιακές πρακτικές, *καταξιωμένη* κοινωνικά και *σύγχρονο τεχνολογικό εξοπλισμό*. Έτσι, η ΕΜΑ καθίσταται αποτελεσματική (επιτυχία στόχων του προγράμματος) αλλά και αποδοτική (επίτευξη στόχων, χωρίς σπατάλη πόρων).

Οργάνωση- Εφαρμογή προγράμματος

Η ΕΜΑ, θα πρέπει να είναι ένας οργανισμός που μαθαίνει, με μέλη που δημιουργούν τα επιθυμητά αποτελέσματα και συνεχώς μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν συλλογικά και ομαδικά. Έτσι, η οργανωτική δομή του θα είναι προσανατολισμένη σε συλλογικές διαδικασίες και ο ρόλος της διευθυντή περισσότερο συντονιστικός διευκολυντικός, μιας ομαδικής συνεργατικής διαδικασίας. Σύμφωνα με τις παραπάνω προϋποθέσεις, ο συντονισμός του καινοτόμου προγράμματος στην ΕΜΑ, απαιτεί εκτός από σαφείς οδηγίες και πληροφόρηση για το εκπονούμενο πρόγραμμα α) κατάρτιση ενός σχεδίου εφαρμογής στην πράξη, με κύρια χαρακτηριστικά το χρονοδιάγραμμα και τον καταμερισμό των αρμοδιοτήτων, το ποιος, τι και έως πότε θα κάνει κάτι, β) την εκ των προτέρων οργάνωση όλων των απαραίτητων εργασιών για την επίτευξη της καινοτομίας και γ) τη δοκιμαστική εφαρμογή και ανατροφοδότηση. Στην ΕΜΑ, προϋποτίθεται ότι λειτουργούν οι διαδικασίες δικαιοδοσίας, εκχώρησης αρμοδιοτήτων αλλά και η ευθύνη και υπευθυνότητα (Αθανασούλα – Ρέππα, 2008· Κουτούζης, 1999). Επίσης, θα πρέπει να καταβληθεί προσπάθεια αξιοποίησης και σωστής διοίκησης του ανθρώπινου δυναμικού (προγραμματισμός, προσέλκυση, επιλογή για την συγκρότηση ομάδων, ανάπτυξη και αξιολόγηση των διδασκόντων και ηθική αμοιβή τους), καθώς και αποφυγής της αλλοτρίωσης από την εξειδίκευση (Κουτούζης, 1999).

Έτσι, ύστερα από «συνάντηση» στην αρχή του έτους, εξασφαλίζεται συναίνεση των εμπλεκομένων για την υλοποίηση της καινοτομίας, γίνεται ο συντονισμός των επιμέρους δραστηριοτήτων και καταρτίζεται οργανόγραμμα (αποτέλεσμα της διαδικασίας της οργάνωσης), ώστε να αποφεύγεται η επικάλυψη αρμοδιοτήτων και να γίνεται σωστή κατανομή εργασιών και προσωπικού. Συναποφασίζεται, - στελέχωση με το κατάλληλο προσωπικό με ανάλυση εργασίας και τμηματοποίηση με βάση τις λειτουργίες - η δημιουργία μίας ομάδας - ενός ισχυρού πυρήνα εκπαιδευτικών με άριστη γνώση Η.Υ.- που θα λειτουργεί ενθαρρυντικά και υποστηρικτικά στους υπόλοιπους συναδέλφους, μίας ομάδας, υπεύθυνης παρακολούθησης εμπλουτισμού του σχολικού αποθετηρίου, μίας ομάδας εξοπλισμού (τεχνολογικού). Υπεύθυνος (εκχώρηση αρμοδιοτήτων και δικαιοδοσίας) και των τριών ομάδων, ορίζεται ο/η καθηγητής/τρια πληροφορικής, ή όποιος καθηγητής διαθέτει γνώσεις νέων τεχνολογιών (λογοδοτεί στην διεύθυνση που έχει την γενική ευθύνη, εποπτεία, καθοδήγηση του προγράμματος) (Σχήμα2.).



Σχήμα2.Ιεραρχικο ΟΡΓΑΝΟΓΡΑΜΜΑ

Η καινοτομία θα πρέπει να εφαρμόζεται, μέσα σε κλίμα άριστης επικοινωνίας του διδακτικού προσωπικού, των μελών των ομάδων, του υπεύθυνου καθηγητή και της ηγεσίας.

Ο χρόνος ως πόρος, συνδέεται με επιτυχημένες δραστηριότητες, που μειώνουν την απώλεια του. Η χρονική μελέτη του προγράμματος μπορεί να γίνει με ένα διάγραμμα GANTT (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Χρονοδιάγραμμα εφαρμογής του προγράμματος

ΜΗΝΑΣ	ΔΡΑΣΤΗΡΙΟΤΗΤΕΣ
ΕΝΑΡΞΗ ΣΧΟΛΙΚΟΥ ΕΤΟΥΣ 1ος ΜΗΝΑΣ	ΣΥΓΚΡΟΤΗΣΗ ΟΜΑΔΩΝ 1.ΟΜΑΔΑ *ΠΥΡΗΝΑΣ* ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗΣ ΤΩΝ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΩΝ 3 ΑΤΟΜΩΝ 2. ΟΜΑΔΑ *ΑΠΟΘΕΤΗΡΙΟΥ* 3 ΑΤΟΜΩΝ 3.ΟΜΑΔΑ *ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΥ* (ΠΡΟΣΔΙΟΡΙΣΜΟΣ ΑΝΑΓΚΩΝ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΥ, ΕΡΕΥΝΑ ΑΓΟΡΑΣ ΠΡΟΜΗΘΕΙΑΣ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΥ)2 ΑΤΟΜΩΝ - ΓΕΝΙΚΟΣ/Η ΥΠΕΥΘΥΝΟΣ/Η ΤΩΝ ΤΡΙΩΝ ΑΥΤΩΝ ΟΜΑΔΩΝ ΟΡΙΖΕΤΑΙ Η ΚΑΘΗΓΗΤΗΣ/ΤΡΙΑ ΠΛΗΡΟΦΟΡΙΚΗΣ ΤΗΣ ΜΟΝΑΔΑΣ 4.ΣΥΝΕΔΡΙΑΣΗ ΣΧΟΛΙΚΗΣ ΕΠΙΤΡΟΠΗΣ ΓΙΑ ΤΗΝ ΥΠΟΣΤΗΡΙΞΗ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ - ΤΗΛΕΦΩΝΙΚΗ ΕΠΙΚΟΙΝΩΝΙΑ ΜΕ ΣΥΜΒΟΥΛΟΥΣ
2ος ΜΗΝΑΣ	ΤΕΧΝΙΚΗ ΑΝΑΒΑΘΜΙΣΗ ΥΠΑΡΧΟΝΤΟΣ ΕΞΟΠΛΙΣΜΟΥ, ΑΓΟΡΑ ΝΕΟΥ, ΕΝΑΡΞΗ ΕΦΑΡΜΟΓΗΣ ΚΑΙΝΟΤΟΜΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΣΤΗΝ ΜΑΘΗΣΙΑΚΗ ΠΡΑΚΤΙΚΗ -ΕΝΑΡΞΗ ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΩΝ ΜΑΘΗΜΑΤΩΝ ΣΤΟΥΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ
3ος ΜΗΝΑΣ	ΑΝΑΦΟΡΑ ΥΠΕΥΘΥΝΟΥ ΣΤΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΡΕΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ, ΔΗΜΙΟΥΡΓΙΑ ΑΠΟΘΕΤΗΡΙΟΥ ΚΑΙ ΕΜΛΟΥΤΙΣΜΟΣ ΤΟΥ -ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΣΤΟΥΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ
4ος ΜΗΝΑΣ	ΑΝΑΦΟΡΑ ΥΠΕΥΘΥΝΟΥ ΣΤΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΡΕΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΤΗΝ ΠΟΡΕΙΑ ΕΜΛΟΥΤΙΣΜΟΥ ΑΠΟΘΕΤΗΡΙΟΥ - ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΣΤΟΥΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ
5ος ΜΗΝΑΣ	ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΜΕ ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΟΥΣ, ΑΝΑΦΟΡΑ ΠΡΟΟΔΟΥ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ(ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ - ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ), ΠΟΡΕΙΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΥ ΑΠΟΘΕΤΗΡΙΟΥ
6ος ΜΗΝΑΣ	ΑΝΑΦΟΡΑ ΥΠΕΥΘΥΝΟΥ ΣΤΗΝ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΡΕΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΥ ΑΠΟΘΕΤΗΡΙΟΥ - ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΣΤΟΥΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ
7ος ΜΗΝΑΣ	ΑΝΑΦΟΡΑ ΥΠΕΥΘΥΝΟΥ ΣΤΗ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΡΕΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΥ ΑΠΟΘΕΤΗΡΙΟΥ - ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΣΤΟΥΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ
8ος ΜΗΝΑΣ	ΑΝΑΦΟΡΑ ΥΠΕΥΘΥΝΟΥ ΣΤΗΝ ΔΙΕΥΘΥΝΣΗ ΓΙΑ ΤΗΝ ΠΟΡΕΙΑ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ ΚΑΙ ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΥ ΑΠΟΘΕΤΗΡΙΟΥ - ΥΠΟΣΤΗΡΙΚΤΙΚΟ ΜΑΘΗΜΑ ΣΤΟΥΣ ΔΙΔΑΣΚΟΝΤΕΣ
9ος ΜΗΝΑΣ	ΣΥΝΑΝΤΗΣΗ ΜΕ ΟΛΟΥΣ ΤΟΥΣ ΕΜΠΛΕΚΟΜΕΝΟΥΣ, ΑΝΑΦΟΡΑ ΠΡΟΟΔΟΥ ΤΟΥ ΠΡΟΓΡΑΜΜΑΤΟΣ(ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ - ΑΝΑΤΡΟΦΟΔΟΤΗΣΗ - ΝΕΕΣ ΕΥΚΑΙΡΙΕΣ), ΠΟΡΕΙΑ ΚΑΙ ΑΞΙΟΛΟΓΗΣΗ ΕΜΠΛΟΥΤΙΣΜΟΥ ΑΠΟΘΕΤΗΡΙΟΥ ΚΑΤΑΓΡΑΦΗ ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΩΝ ΣΧΕΔΙΑΣΜΟΥ (ΕΠΙΤΕΥΞΗ ΣΤΟΧΩΝ) ΚΑΙ ΔΙΑΤΗΡΗΣΗΣ ΣΧΕΤΙΚΩΝ ΑΡΧΕΙΩΝ

Μετά την επιτυχία της καινοτομίας, κατόπιν εσωτερικής αξιολόγησης, διαμορφωτικής και τελικής που θα γίνεται με ποιοτικούς δείκτες (π.χ. Επαγγελματική Βελτίωση, συνεργασία, υποστηρικτική ηγεσία, κινητοποίηση/ενδιαφέρον των μαθητών, εμπλουτισμός αποθετηρίου κ.α.), από τους εμπλεκόμενους στην δράση και εξωτερικής από τους συμβούλους διαφόρων ειδικοτήτων, η καινοτομία αυτή θα εφαρμοστεί και θα τελειοποιηθεί στα επόμενα χρόνια. Έτσι, θα αφομοιωθεί η αλλαγή και θα καθιερωθεί η νέα κουλτούρα της καινοτομίας.

Στην αρχή του έτους, σε «συνάντηση» με το σύλλογο γονέων και με τοπικούς επιχειρηματίες, συζητάται η εφαρμογή της καινοτομίας και εξασφαλίζονται δωρεές και χορηγίες. Η οικονομική διαχείριση πρέπει να είναι ορθολογική, να γίνεται με βάση τους στόχους και τις προτεραιότητες, και με βάση το μοντέλο του μικρότερου δυνατού κόστους και της μέγιστης δυνατής ωφέλειας (οικονομική αποδοτικότητα), ώστε να μην υπάρξει υπόνοια κατάχρησης ή διασπάθισης του δημοσίου χρήματος (Χαλκιώτης, 2008˙ Αργυροπουλου, 2012). Συγκεκριμένα, πρέπει να *συντάσσεται ο προϋπολογισμός* (αναφορά κατά προτεραιότητα των έργων που θα εκτελεστούν) και να *εκτελείται,* να συντάσσεται η *απολογιστική έκθεση* (στο βιβλίο εσόδων – εξόδων της ΕΜΑ καταγράφονται έσοδα διατιθέμενα για το πρόγραμμα και οι αντίστοιχες επιλέξιμες δαπάνες.

Συμπεράσματα

Για την προτεινόμενη πρωτότυπη παρέμβαση, δεν υπάρχουν ακόμα αρκετές εμπειρικές έρευνες και ερευνητικά αποτελέσματα από την εφαρμογή της. Ωστόσο η εφαρμογή της, που είναι συναφής με τις εκπαιδευτικές ανάγκες και ιδιαίτερα με την προτεινόμενη χρήση πολλαπλών σχολικών εγχειριδίων σε κάθε μάθημα, μπορεί να βοηθήσει στην ποιοτική αναβάθμιση των εκπαιδευτικών διαδικασιών της μονάδας, προσδιορίζοντας έτσι το μαθησιακό και διδακτικό στίγμα της και να συμβάλλει στην εσωτερική αυτοαξιολόγησή της καθώς και στην ετεροαξιολόγησή της. Η έννοια του αποθετηρίου της σχολικής μονάδας ,μπορεί να εφαρμοστεί και να παράξει ορατά μακροπρόθεσμα αποτελέσματα, ώστε να τεθούν οι βάσεις για τη συνολική αλλαγή νοοτροπίας στην εκπαίδευση, να λειτουργήσει ως παρακαταθήκη για τις μελλοντικές γενιές εκπαιδευτικών, να συμβάλλει

σημαντικά στην ουσιαστική σχολική πρόοδο των μαθητών και να βελτιώσει το προφίλ της μονάδας. Έτσι, η ΕΜΑ θα μπορέσει να επιτελέσει τον σύγχρονο παιδαγωγικό και κοινωνικό της ρόλο, στο παγκοσμιοποιημένο απαιτητικό περιβάλλον. Ωστόσο, η καινοτομία είναι μια δύσκολη και πολύπλοκη διαδικασία που απαιτεί προσοχή στην εφαρμογή της, για να μην καταλήξει μια εικονική αλλαγή (Shen, 2008). Για την προώθηση της στην Ελλάδα απαιτείται, η διεύρυνση της αυτονομίας της εκπαιδευτικής μονάδας και των εκπαιδευτικών (Μαυρογιώργος, 2008˙ Υφαντή & Βοζαΐτης, χ.χ). Κάτι, που έχει αρχίσει ήδη να γίνεται πράξη και πλέον να προωθείται και νομοθετικά η αυτονομία της μονάδας. Γενικά μονάδα και εκπαιδευτικοί θα πρέπει να βρίσκονται στο κέντρο κάθε ουσιαστικής μεταρρύθμισης.

Αναφορές

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2012). *Συγκρούσεις - Ηγεσία και αποτελεσματικότητα στα σχολεία.* Θεσσαλονίκη : Επίκεντρο. ΕΑΠ.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός και το ευρύτερο Κοινωνικό του περιβάλλον.* στο Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ. (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων.* Τόμος Γ΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α. (2008). *Λήψη Αποφάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης.* στο Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ.(2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων.* Τόμος Α΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Αθανασούλα – Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β. & Χαλκιώτης, Δ. (2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων,* Τόμος Β΄. Πάτρα: ΕΑΠ.

Ανθοπούλου, Σ. (2008). *Διαχείριση ανθρώπινου δυναμικού.* στο Αθανασούλα - Ρέππα Α., Ανθοπούλου, Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων.* Τόμος β΄. Πάτρα: ΕΑΠ

Ανδρέου, Α. (1996*). Σχετικά με την «Αποκέντρωση» του εκπαιδευτικού συστήματος.* Θέσεις Τριμηνιαία Επιθεώρηση. ΕΑΠ.

Ανδρέου, Α. (χ. χ*). Ομάδες πίεσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.* Πάτρα: ΕΑΠ

Αργυροπούλου, Ε. (2012). *Η οικονομική Διαχείριση της Σχολικής Μονάδας και ο Ρόλος του Διευθυντή.* στο Νικολαιδου, Μ. (2012). *Εκπαιδευτική ηγεσία.* Εκ. ΙΩΝ

Δακοπούλου, Α. (2008). *Εκπαιδευτική Αλλαγή –Μεταρρύθμιση – Καινοτομία,* στο Αθανασούλα - Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β. & Χαλκιώτης, Δ.(2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Α΄.* Πάτρα: ΕΑΠ.

Evans, L & Teddlie, C. (1995). *Facilitating change in schools is there one best style?School Effectiveness and School Improvement* ,Volume *6, 1995*

Everard, B. & Morris, G. (1996). *Effective School Management.* (third edition)London, pub. Paul Chapman.

Κατσαρός, Ι. (2008). *Αποκέντρωση και αποσυγκέντρωση: κριτική θεώρηση του γενικού πλαισίου και των σχετικών τάσεων στο χώρο της εκπαίδευσης* Επιστημονικό Βήμα, *τ. 9.* ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ.(χ. χ). *Διοίκηση - Ηγεσία - Αποτελεσματικότητα: Αναζητώντας πεδίο εφαρμογής στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα*. ΕΑΠ.

Κουτούζης, Μ. (1999). *Γενικές αρχές Μάνατζεμντ.* Πάτρα: ΕΑΠ

Κουτούζης, Μ. (2008). *Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Οργανισμός,* στοΑθανασούλα - Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β. & Χαλκιώτης, Δ.(2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Α΄.* Πάτρα: ΕΑΠ.

Κυνηγός, Π. Βαβουράκη, Α. Ιωαννίδης, Χ. Παπαϊωάννου, Π. & Ψυχάρης, Γ.(2002). Η χρήση της τεχνολογίας της πληροφορίας και της επικοινωνίας στο σχολείο: Μελέτη πέντε περιπτώσεων. (Διαθέσιμο: http://www.clab.edc.uoc.gr/aestit/3rd/contributions/525.pdf προσ/κε 26-12-2020)

Καλτσούλα, Κ. (2018). Μύθοι και πραγματικότητες για τον σχολικό ηγέτη. Απόψεις των διευθυντών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για τον επαναπροσδιορισμό και εκσυγχρονισμό του ρόλου τους. ΔΕ Ρόδος,. (Διαθέσιμο: :

https://hellanicus.lib.aegean.gr/bitstream/handle/11610/18572/%CE%A4%CE%B5%CE%BB%CE%B9%CE%BA%CF%8C%21%2819.4.2018%29.pdf ?προσπελάστηκε στις 16-12-2020)

Λαΐνας, Α. (1993). *Διοίκηση της Εκπαίδευσης και Αναλυτικά προγράμματα: Η θεσμοθέτηση της Αποκέντρωσης και της Ευρύτερης Συμμετοχής.* Παιδαγωγική Επιθεώρηση, τευχ.*19.* Πάτρα: ΕΑΠ

Μαυρογιώργος, Γ. (2008). *Η Εκπαιδευτική Μονάδα ως Φορέας Διαμόρφωσης και Άσκησης Εκπαιδευτικής Πολιτικής.* στο Αθανασούλα - Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β. & Χαλκιώτης, Δ.(2008). *Διοίκηση εκπαιδευτικών μονάδων, Τόμος Α΄.* Πάτρα: ΕΑΠ.

Μαυρογιώργος, Γ. (2005). *Το σχολείο και ο εκπαιδευτικός: Μια σχέση ζωής και σχετικής αυτονομίας στην υπόθεση της επαγγελματικής ανάπτυξης* στο Μπαγάκη, Γ.(2005)*Επιμόρφωση και επαγγελματική ανάπτυξη του εκπαιδευτικού.* Μεταίχμιο

Μπαμπινιώτης, Γ. (1998). *Λεξικό νεοελληνικής γλώσσας.* Εκδοτική Αθηνών1998

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). *Διοίκηση σχολείου και πολυπολιτισμικό περιβάλλον*: Εισαγωγήκαινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του Διευθυντή. ΘΕΣ/ΝΙΚΗ: ΕΑΠ

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2012). *Κράτος – Αποκέντρωση – Αυτοτέλεια: Σκοπούμενες αλλαγές.* Νέα Παιδεία, *(141),* σ σ. 25-50. Πάτρα: ΕΑΠ.

Pelgrum,W. & Plomp,T. (1993). The worldwide use of computers : a description of main trends. (Διαθέσιμο: **http://doc.utwente.nl/26356/1/Pelgrum93worldwide.pdf** προσπελάστηκε στις 16-12-2020)

Πετρίδου, Ε. (2000). *Πρόταση μιας πρωτότυπης διαδικασίας προγραμματισμού του έργου της σχολικής μονάδας.* Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. 1.1.α Έργο ΣΕΠΕ Θεσσαλονίκη Πάτρα: ΕΑΠ

Shen, Y. (2008). *The Effect of Changes and Innovation on Educational Improvement* International Education Studies, vol *1* No .3

Τζάνη, Μ. (2004). *Κοινωνιολογία παιδείας*: *Πολιτικές και στρατηγικές οργάνωσης και διοίκησης.* ΑΘΗΝΑ: Γρηγόρη. Πάτρα: ΕΑΠ

Τζάρτζας, Γ., **Σβολόπουλος**, Β., **Βερέβη,** Α., **Πατούνα,** Α., & **Θωμαδάκη, Ε. (2002).** Η *ενσωμάτωση των **Νέων Τεχνολογιών** στη διδακτική **Πράξη***. 3ο Συνέδριο ΕΤΠΕ, Ρόδος: 2002

Τριλιανός, Θ**.** (2000). *Μεθοδολογία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: Τολίδη

Υφαντή, Α. & Βοζαΐτης, Γ. (χ. χ.). *Απόπειρες αποκέντρωσης του εκπαιδευτικού ελέγχου και ενδυνάμωσης του σχολείου στην Ελλάδα.*. Διοικητική ενημέρωση. Πάτρα: ΕΑΠ

Χαλκιώτης, Δ. (2008).*Εκπαιδευτική Διοίκηση και οικονομικά* στο Αθανασούλα - Ρέππα Α., Κουτούζης Μ., Μαυρογιώργος Γ., Νιτσόπουλος Β. & Χαλκιώτης Δ.(2008). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τόμος Α΄.* Πάτρα: ΕΑΠ.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). *Διοίκηση σχολείου και πολυπολιτισμικό περιβάλλον*: *Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού.* Θεσσαλονίκη. Πάτρα: ΕΑΠ.

T4E Εξερευνούμε την Ευρωπαϊκή μας ταυτότητα στο Γυμνάσιο Βεύης

Καραντζούλη Άννα
Εκπαιδευτικός ΠΕ06, Γυμνάσιο Βεύης,
annakarant@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία περιγράφει την πορεία του σχολείου μας προς την γνωριμία με την Ευρωπαϊκή μας Ταυτότητα στα πλαίσια ενός προγράμματος Teachers4Europe κατά τη διετία 2019-2021. Το πρόγραμμα υλοποιείται ως Πρόγραμμα Σχολικών Δραστηριοτήτων με συμμετέχοντες κάθε χρονιά τους μαθητές της Β Γυμνασίου και έχει ως στόχο την προώθηση των Ευρωπαϊκών αξιών, των ανθρωπίνων δικαιωμάτων και της ενεργού πολιτειότητας στην ΕΕ. Ωστόσο, οι παγκόσμιας εμβέλειας εξελίξεις και το κλείσιμο των σχολείων λόγω πανδημίας τον Μάρτιο του 2020, μετέφεραν τις δια ζώσης συναντήσεις της ομάδας σε εξ'αποστάσεως συνεδρίες και προέκριναν την εφαρμογή ενός υβριδικού μοντέλου μάθησης, με τη χρήση της σύγχρονης και της ασύγχρονης διδασκαλίας σε συνδυασμό με την αξιοποίηση ψηφιακών εργαλείων στο διαδίκτυο. Η μεθοδολογία του προγράμματος ενσωματώνει τις βασικές αρχές της εκπαίδευσης για την ενεργή πολιτειότητα σύμφωνα με το θεωρητικό πλαίσιο του Scheerens (2009, 2011) για τα προγράμματα που υλοποιούνται στην άτυπη εκπαίδευση (informal education). Τα αποτελέσματα και η διάχυση του προγράμματος παρουσιάζονται εδώ υπό το πρίσμα των σημαντικών περιορισμών και των μέτρων ενάντια στη διασπορά Covid-19 που έχουν επιβληθεί στην σχολική κοινότητα τα δύο τελευταία σχολικά έτη.

Λέξεις κλειδιά: T4E, Ευρωπαϊκή Ταυτότητα, Πολιτειότητα, Άτυπη Μάθηση, Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων

Εισαγωγή

Στο Πρόγραμμα Σπουδών του Γυμνασίου, η προώθηση της Ευρωπαϊκής Ταυτότητας παραδοσιακά συνδέεται κατά κύριο λόγο με το μάθημα της Κοινωνικής και Πολιτικής Αγωγής, αλλά και με πιο ευρεία έννοια, με τη Νεοελληνική Γλώσσα, τη Λογοτεχνία και τις Ξένες Γλώσσες. Τις τελευταίες δεκαετίες, η Ευρωπαϊκή Επιτροπή σταθερά αναδεικνύει την αναγκαιότητα για την προώθηση της πολυγλωσσίας, πολυπολιτισμικότητας και της καλλιέργειας διαπολιτισμικών ικανοτήτων μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα των ξένων γλωσσών και επιπλέον προτείνει την καλλιέργεια των Ευρωπαϊκών αξιών μέσα από την εκπαίδευση. Ωστόσο, δεν έχει υπάρξει μέχρι τώρα κάποιο ξεκάθαρο σχέδιο ή στρατηγική για το πώς μπορεί αυτό να επιτευχθεί (Eurydice, 2012; Byram, 2012; Hennebry, 2014). Πράγματι, αυτό το παράδοξο επιβεβαιώνεται τόσο από τις σχετικές έρευνες όσο και από τους εκπαιδευτικούς ξένων γλωσσών, οι οποίοι, ενώ νιώθουν ότι η ειδικότητά τους συνδέεται στενά με την *Εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Ευρωπαίου Πολίτη* (European Citizenship Education), βρίσκονται σε σύγχυση μπροστά στην έλλειψη συγκεκριμένου πλάνου ή παιδαγωγικής μεθοδολογίας. Ως εκ τούτου, όπως παρατηρεί ο Osler (1998: 90), δεν καταφέρνουν να συλλάβουν την ουσία της Εκπαίδευσης για την Ιδιότητα του Ευρωπαίου Πολίτη, αλλά ούτε και τις συγκεκριμένες αξίες που χαρακτηρίζονται ως *κοινές Ευρωπαϊκές αξίες*. Οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών που επιθυμούν να υιοθετήσουν μια Ευρωπαϊκή προσέγγιση στην τάξη τους ή να συμπεριλάβουν θεματικές όπως η κοινωνική συνοχή, η συμπερίληψη και η δικαιοσύνη, επιλέγουν να το κάνουν μέσα από την άτυπη εκπαίδευση, με την υλοποίηση εξωδιδακτικών παρεμβάσεων, όπως τα Προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων.

Ο σχεδιασμός και η υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων στα Γυμνάσια, τα προγράμματα T4E και Erasmus+, είναι μια ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς να εισάγουν καινοτομίες στη σχολική τάξη είτε για να επιτύχουν τους στόχους του

Προγράμματος Σπουδών για την Πολιτική και Κοινωνική Αγωγή τους οποίους δεν κατάφεραν να καλύψουν με την διδασκαλία στην τάξη αξιοποιώντας διαφορετικά εργαλεία (π.χ. βιωματικές δραστηριότητες) και εναλλακτικές προσεγγίσεις, είτε για να αναπληρώσουν τις ελλείψεις των Προγραμμάτων Σπουδών σχετικά με την εκπαίδευση για την Ιδιότητα του Ευρωπαίου Πολίτη. Το πρόγραμμα "T4E-Εξερευνώ την Ευρωπαϊκή μου Ταυτότητα" που ξεκίνησε το 2019 στο Γυμνάσιο Βεύης και υλοποιείται μέχρι σήμερα- με προοπτική να συνεχιστεί και την επόμενη σχολική χρονιά- χρησιμοποίησε ως αφόρμηση και τις δυο παραπάνω συνθήκες και σχεδιάστηκε με γνώμονα την υλοποίηση μαθητικών δράσεων μέσα στη σχολική κοινότητα αλλά και πέρα από αυτήν.

Ποια είναι η Ευρωπαϊκή Ταυτότητα που εξερευνούμε

Είναι αναγκαίο να προσεγγίσουμε την έννοια της Ευρωπαϊκής Ταυτότητας με τη βοήθεια της βιβλιογραφίας, η οποία περιλαμβάνει πληθώρα ορισμών και μας προσφέρει πολλές διαφορετικές οπτικές. Από τη μια μεριά, οι υποστηρικτές των πιο ακραίων, εθνικιστικών απόψεων, αποδίδουν αρνητική χροιά σε οτιδήποτε (αυτο)προσδιορίζεται ως Ευρωπαϊκό. Υπάρχει δηλαδή μια μερίδα σκεπτικιστών από χώρες-μέλη της ΕΕ που προκρίνουν την εθνική τους ταυτότητα έναντι της Ευρωπαϊκής, θεωρούν ηθικό τους χρέος την προαγωγή αποκλειστικά των εθνικών τους αξιών και ιδεωδών και συχνά επιδίδονται σε ρητορική μίσους ενάντια σε όσους θεωρούν ότι η ταυτότητα του Ευρωπαίου πολίτη είναι ενωτική και ξεπερνάει τα σύνορα. Από την άλλη μεριά, οι υπέρμαχοι της Ευρωπαϊκής συνείδησης, μιλούν για μια κοινή ταυτότητα που επωφελείται από τον αμοιβαίο εμπλουτισμό και την κοινή πολιτιστική κληρονομιά των χωρών-μελών της Ένωσης, χωρίς αυτό να εκτοπίζει ή να υποκαθιστά την εθνική καταγωγή και πολιτισμικότητα (McCormick, 2010).

Αυτή η υπερεθνική διάσταση της Ευρωπαϊκής ταυτότητας βρίσκεται στον πυρήνα του προγράμματός μας στο Γυμνάσιο Βεύης και στόχος μας είναι να προωθήσουμε αξίες όπως η δημοκρατία, η συμπερίληψη και η ανοχή στην πολυμορφία και να τις εξαργυρώσουμε σε ακαδημαϊκή και επαγγελματική ανέλιξη στον χώρο της ΕΕ. Σύμφωνα με τον Wringe (1996: 68) η Ευρωπαϊκή ταυτότητα χαρακτηρίζει τους Ευρωπαίους πολίτες που ασκούν το δικαίωμά τους να ζήσουν την καλύτερη δυνατή ζωή ή να επιτύχουν το μέγιστο δυνατό ποσοστό αυτο-εκπλήρωσης, ταυτόχρονα και σε συνάρτηση με τους υπόλοιπους που επίσης έχουν το δικαίωμα να κάνουν το ίδιο. Παρόμοια είναι και η φιλοσοφία του επίσημου συνθήματος της ΕΕ *United in Diversity* (Ενωμένοι στην Πολυμορφία), το οποίο αναγνωρίζει την διαφορετικότητα ανάμεσα στις χώρες-μέλη με μια έννοια συμπερίληψης και με απώτερο σκοπό περισσότερο την ενδυνάμωση της ατομικής ταυτότητας και όχι με κάποιου είδους *απειλητικό* πολυπολιτισμικό όραμα της ΕΕ (Toggenburg, 2004: 5). Οι αξίες που απορρέουν και συνδέονται άρρηκτα με την προσέγγιση της Ευρωπαϊκής Ταυτότητας ως κινητήριας δύναμης προς την πρόοδο και την ευημερία είναι η προσήλωση στα ανθρώπινα δικαιώματα, η κοινωνική αλληλεγγύη, η ελευθερία της επιχειρηματικής δραστηριότητας, η δίκαιη κατανομή του πλούτου, το δικαίωμα για ένα προστατευόμενο περιβάλλον, ο σεβασμός της πολιτιστικής, της γλωσσικής και της θρησκευτικής πολυμορφίας, καθώς και ο αρμονικός συνδυασμός της παράδοσης και της προόδου (Adam et al., 2017; Fontaine, 2018).

Το θεωρητικό πλαίσιο

Η μεθοδολογία του προγράμματος βασίστηκε στο θεωρητικό πλαίσιο του Scheerens (2009, 2011) για την προώθηση της ενεργού πολιτειότητας μέσα από την άτυπη εκπαίδευση, την αλλαγή δηλαδή των αξιών, των στάσεων, των γνώσεων και των ικανοτήτων που διαμορφώνονται μέσα στο σχολείο, ξέχωρα από την τυπική εκπαίδευση και το Αναλυτικό Πρόγραμμα. Ο Scheerens διακρίνει τρεις διαφορετικές διαστάσεις στην εκπαίδευση των συμμετεχόντων: την γνωστική (cognitive dimension) που περιλαμβάνει την διδασκαλία σχετικά με το ίδιο το αντικείμενο (τους θεσμούς της ΕΕ, τις δημοκρατικές αξίες, τα ανθρώπινα δικαιώματα κλπ), την πραγματιστική διάσταση (pragmatic dimension) που

αναφέρεται στην ανάληψη δράσης και την απόκτηση εμπειρίας και την συναισθηματική διάσταση (affective dimension), με την έννοια της σύνδεσης με την κοινότητα και την κοινωνία στην οποία ανήκουν οι συμμετέχοντες.

Επιπλέον, ο Scheerens περιγράφει δύο είδη προσεγγίσεων στην εκπαίδευση για την ιδιότητα του πολίτη: την ενσωματωμένη στη διδασκαλία (context-embedded) που λαμβάνει χώρα ασυνείδητα και τη συναντάμε συνήθως σε προγράμματα άτυπης μάθησης, και την ρητή διδακτική (explicit teaching approach), η οποία συνδέεται με την τυπική μάθηση. Η πρώτη προσέγγιση θεωρεί το σχολικό πλαίσιο ως έναν μικρόκοσμο στον οποίο μπορούμε να ασκήσουμε την *σχολική πολιτειότητα* (school citizenship) ως γέφυρα με την κοινωνική και την εθνική πολιτειότητα, ενώ στην δεύτερη προσέγγιση, η σχολική πολιτειότητα χαρακτηρίζεται από μαθησιακές και διδακτικές δραστηριότητες με συγκεκριμένη στοχοθεσία.

Ιστορική αναδρομή

Το πρόγραμμα "T4E-Εξερευνώ την Ευρωπαϊκή μου Ταυτότητα" αξιοποιεί όλα τα παραπάνω στοιχεία από το θεωρητικό πλαίσιο του Scheerens με σκοπό την μεγιστοποίηση του αντίκτυπου και των αποτελεσμάτων του. Ο συγκερασμός των τριών διαστάσεων και των δύο προσεγγίσεων, αν και σε διαφορετικό βαθμό η καθεμία, είναι ευδιάκριτος στους στόχους, τη δομή και τη μεθοδολογία του προγράμματος.

Σημαντικό επίσης ρόλο για την διαμόρφωση του προγράμματος και την εμπλοκή των συμμετεχόντων στην ενεργό πολιτειότητα έπαιξε η σχολική κουλτούρα, δηλαδή οι μέχρι τώρα πρακτικές και ο χαρακτήρας της σχολικής κοινότητας του Γυμνασίου Βεύης. Η προηγούμενη εμπειρία του σχολείου και της συντονίστριας σε Πρόγραμμα Σχολικής Διαμεσολάβησης από το 2015-2018 και η επιμόρφωση πέντε εκπαιδευτικών του σχολείου στην Ειρηνική Επίλυση Συγκρούσεων και αποφυγή του Εκφοβισμού μέσα από πρόγραμμα Erasmus+ το 2018, αποτελούν σημαντική παράμετρο για την προετοιμασία του εδάφους και την δημιουργία κατάλληλου κλίματος για την εμπλοκή των συμμετεχόντων σε ένα πρόγραμμα σχολικής πολιτειότητας.

Όταν ξεκίνησε το πρόγραμμα "T4E-Εξερευνώ την Ευρωπαϊκή μου Ταυτότητα" υπήρχαν μνήμες από τις συχνές συναντήσεις της ομάδας Διαμεσολάβησης αλλά και την ενεργή συμμετοχή και ανάληψη ευθυνών των μελών της στο σχολικό περιβάλλον. Ως εκ τούτου, οι δημοκρατικές αξίες, η αλληλεγγύη και η κοινωνική ενσυναίσθηση είχαν μείνει ως παρακαταθήκη για το επόμενο πρόγραμμα του Γυμνασίου Βεύης.

Μεθοδολογία-Περιεχόμενο

Η μεθοδολογία του Προγράμματος περιέχει στοιχεία από το μοντέλο PBL (Project Based Learning) και ενθαρρύνει την ομαδική συνεργασία και τη δημιουργική ενσωμάτωση των Νέων Τεχνολογιών στη μαθησιακή διαδικασία με στόχο την παραγωγή ενός τελικού προϊόντος, όπως δημιουργία με το CANVA μιας αφίσας για την ημερίδα διάχυσης των αποτελεσμάτων του προγράμματος. Τόσο στις δια ζώσης συναντήσεις όσο και στις εξ'αποστάσεως, οι συμμετέχοντες αξιοποιούν ερευνητικά εργαλεία, αναπτύσσουν την κριτική σκέψη τους και τις επικοινωνιακές δεξιότητές τους στην Ελληνική και την Αγγλική γλώσσα. Σταθερά καταγράφουν την πρόοδό τους στο προσωπικό τους φάκελο (portfolio), χρησιμοποιούν το επίσημο λογότυπο του προγράμματος (Σχήμα 1), καθώς και τους επίσημους λογαριασμούς του Προγράμματος στο Facebook, το Instagram και το Padlet για να αλληλεπιδρούν, να μοιράζονται πληροφορίες, συμβάλλοντας ταυτόχρονα στην κοινοποίηση και τον διαμοιρασμό των ευρημάτων της έρευνάς τους. Τον Μάρτιο του 2020, λίγο πριν το κλείσιμο των σχολείων, οι μαθητές/μαθήτριες είχαν την ευκαιρία να πάρουν συνέντευξη μέσω τηλεδιάσκεψης από Ελληνίδα μεταφράστρια που εργάζεται για το Ευρωκοινοβούλιο στο Λουξεμβούργο. Η προετοιμασία και κατασκευή κατάλληλων ερωτήσεων που να αφορούν τόσο στην επαγγελματική ζωή όσο και στην καθημερινή ρουτίνα ενός ατόμου που ζει και εργάζεται στην κοιτίδα της ΕΕ, αποτέλεσε μοναδική

εμπειρία για τους μαθητές ενώ ταυτόχρονα προωθούσε βασικές δεξιότητες όπως η κριτική σκέψη, η διερευνητική μάθηση και οι επικοινωνιακές δεξιότητες.



Σχήμα 1. Το λογότυπο του προγράμματος.

Το περιεχόμενο του προγράμματος περιλαμβάνει το μαθησιακό υλικό που υπάρχει στη «Γωνιά Μάθησης», στον επίσημο ιστότοπο της ΕΕ, τα Ενεργά Μαθήματα για την ΕΕ και την έκδοση «Η Ευρώπη σε 12 Μαθήματα» (2018) του Pascal Fontaine. Προσεγγίζουμε το θεσμικό πλαίσιο με υλικό από το Διαδίκτυο, προσαρμοσμένο στην ηλικία των συμμετεχόντων. Ανακαλύπτουμε το περιεχόμενο Διεθνών Συμβάσεων, όπως η Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, ο Χάρτης Θεμελιωδών Δικαιωμάτων της ΕΕ και η Σύμβαση για την Εξάλειψη όλων των μορφών Διακρίσεων κατά των Γυναικών (CEDAW). Τον Οκτώβριο του 2020, οι μαθητές ερεύνησαν την αποτύπωση του φαινομένου της «γυάλινης οροφής» στην κατανομή του ποσοστού των διευθυντικών θέσεων στα σχολεία Βθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Φλώρινας μεταξύ ανδρών και γυναικών. Τον Μάρτιο του 2021, φιλοξενήσαμε στην ψηφιακή μας τάξη το Συμβουλευτικό Κέντρο Γυναικών Δήμου Φλώρινας για να συζητήσουμε σχετικά με τη Σύμβαση της Κων/πολης και μέσα από παιγνιώδεις δραστηριότητες να εξερευνήσουμε τις διαφορές βιολογικού/κοινωνικού φύλου, τα έμφυλα στερεότυπα και την έμφυλη βία.

Περιορισμοί στην υλοποίηση και στη διάχυση του προγράμματος

Οι χρονικές περίοδοι κατά τις οποίες οι σχολικές μονάδες του Γυμνασίου παρέμειναν κλειστές, οι συναντήσεις της ομάδας πραγματοποιήθηκαν σε πλατφόρμα τηλεδιάσκεψης, ωστόσο τόσο το πλήθος των συναντήσεων όσο και η διάρκειά τους ήταν μειωμένος σε σύγκριση με τις δια ζώσης συναντήσεις στο σχολείο. Μερικά από τα πιο συχνά θέματα που παρατηρήθηκαν ήταν οι χαμηλές ταχύτητες ίντερνετ με τα συνεπακόλουθα προβλήματα στην σύνδεση των συμμετεχόντων, η έλλειψη ψηφιακού γραμματισμού των συμμετεχόντων και η σταδιακή κούραση και αδρανοποίηση ή/και απουσία τους από τις συναντήσεις. Επιπλέον, οι περιορισμοί COVID-19 που επιβλήθηκαν παγκοσμίως απαγόρευσαν τις εκπαιδευτικές επισκέψεις, με αποτέλεσμα την ακύρωση της προγραμματισμένης επίσκεψής της ομάδας μας στο τοπικό παράρτημα του EuropeDirect τον Μάρτιο του 2020 καθώς και τις ημερίδες διάχυσης και τις ενημερωτικές εκδηλώσεις εντός και εκτός σχολικής κοινότητας στο τέλος της σχολικής χρονιάς. Η διάχυση του προγράμματος "T4E-Εξερευνώ την Ευρωπαϊκή μου ταυτότητα 2019-2020" έγινε κυρίως μέσα από διαδικτυακά συνέδρια και ημερίδες με αποδέκτες μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας.

Συμπεράσματα

Παρά τις σημαντικές προκλήσεις που παρουσιάστηκαν στη συντονίστρια και στους συμμετέχοντες του προγράμματος και την παρέκκλιση από το αρχικό χρονοδιάγραμμα, το πρόγραμμα είχε σημαντικά αποτελέσματα να παρουσιάσει και τις δύο σχολικές χρονιές. Θετική και αισιόδοξη κρίνεται η αξιοποίηση των ψηφιακών εργαλείων όχι μόνο για την

υλοποίηση των εξ'αποστάσεως συναντήσεων αλλά και για την επίτευξη των στόχων του προγράμματος στις δια ζώσης συναντήσεις. Τα δύο τελευταία χρόνια το πρόγραμμα "T4E-Εξερευνώ την Ευρωπαϊκή μου Ταυτότητα" ενίσχυσε τις ψηφιακές δεξιότητες των συμμετεχόντων και προώθησε την διερευνητική και συνεργατική μάθηση. Υπάρχει η προοπτική της συνέχισης αυτού του ολιστικού προγράμματος και για το επόμενο σχολικό έτος, με την ανατροφοδότηση και τον κριτικό αναστοχασμό από την υλοποίησή του τις δύο προηγούμενες χρονιές. Διακαής επιθυμία μας και η συμμετοχή σε εκπαιδευτικό παιχνίδι προσομοίωσης μιας συνεδρίασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, εγχείρημα που παρουσιάζει τρομερά γνωστικά και συναισθηματικά οφέλη για τους συμμετέχοντες (Oberle and Leuning, 2016), εντούτοις χρειάζεται εξωτερική υποστήριξη από ειδικούς που μπορούν να εκπαιδεύσουν κατάλληλα και να καθοδηγήσουν τους συμμετέχοντες κατά τη διάρκεια της διαδικασίας.

Αναφορές

Adam, S., Michalek, J., Ruibyte, L., & Whitehouse, S., (2017). *Guidelines for citizenship education in school: Identities and European Citizenship.* Children's identity and citizenship in Europe: CiCe Jean Monnet Network, European Union. Retrieved April 27, 2021, from https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/project-result-content/ac17afd7-3d6f-453e-8b11-b3ed516dbcd4/COMPLETE%20GUIDE.pdf

Byram, M.S., (2012). Language awareness and (critical) cultural awareness – relationships, comparisons and contrasts. *Language Awareness, 21*(1-2), 5–13.

EACEA/Eurydice, (2012). *Citizenship Education in Europe*. Brussels: Eurydice. Retrieved April 27, 2021, from: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/citizenship-education-europe_en

European Commission. 16th December 2008. *Commission Outlines Strategic Plans for European Cooperation on Education and Training.* Brussels. Retrieved April 27, 2021, from: http://europa.eu/rapid/pressrelease_IP-08-1986_en.htm

European Commission. *Education and Training*. Retrieved April 27, 2021, from: https://ec.europa.eu/education/resources-and-tools/coronavirus-online-learning-resources_en

European Union Learning Corner. Retrieved April 27, 2021, from: https://europa.eu/learning-corner/home_en

Fontaine, P., (2018). *Europe in 12 lessons*. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Retrieved April 27, 2021, from: https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/a5ba73c6-3c6a-11e8-b5fe-01aa75ed71a1

Hennebry, M., (2014). Language teaching for European citizenship: insights for teacher education. *The Language Learning Journal*, *42*(3), 289-306.

McCormick, J., (2010). *Europeanism.* New York: Oxford University Press.

Oberle, M. & Leunig, J., (2016). Simulation games on the European Union in civics: Effects on secondary school pupils' political competence. *Citizenship, Social and Economics Education*. *15* (3), 227-243.

Osler, A., (1998). European Citizenship and study abroad: student teachers' experiences and identities. *Cambridge Journal of Education*, *28*(1), 77-96.

Prezi, (2019). Active lessons about the EU. Europe at school. Retrieved April 27, 2021, from: https://prezi.com/bsefzgmisosx/el-greece-m2/?utm_campaign=share&utm_medium=copy

Scheerens, J., (2009). Aims and scopes of the study. In: J. Scheerens (Ed.), *Informal Learning of Active Citizenship at School: An International Comparative Study in Seven European Countries*. Enschede: Springer.

Scheerens, J., (2011). Indicators on informal learning for active citizenship at school. *Educational assessment, evaluation and accountability*, *23*(3), 201-222.

Toggenburg, G. N., (2004). *"United in diversity": Some thoughts on the new motto of the enlarged Union.* II Mercator International Symposium: Europe 2004: A new framework for all languages? Tarragona, Catalunya, February, 27-28, 2004.
Wringe, C., (1996). The role of foreign language learning in education for European Citizenship. *Evaluation & Research in Education*, *10*(2), 68-78.

Ιστότοπος του προγράμματος και λογαριασμοί στα Μέσα Κοινωνικής Δικτύωσης:

Εξερευνώ την Ευρωπαϊκή μου ταυτότητα. Available on Facebook.
Erasmus+ KA1 project (2020). *Peer mediation: the benefits of peaceful conflict resolution for students and teachers.* Available from: http://users.sch.gr/annakarant/
Erasmusplusvevi. Available on Instagram.
Gymnasio_Vevis_ErasmusPlus. Available on Twitter.
KA1 Erasmus+ Η Διαμεσολάβηση στο Γυμνάσιο Βεύης 2018-2019. Available on Facebook.
T4Eexplore_my_eu_id. Available on Instagram

Διαφοροποιημένο διδακτικό πρόγραμμα Μαθηματικών Α΄ Δημοτικού

Ηλιοπούλου Μάρθα
Φιλόλογος-Ειδική Παιδαγωγός
misparth@hotmail.gr

Νίνου Ευγενία
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης
tz.ninou@gmail.com

Περίληψη

Ολόκληρη η εκπαιδευτική κοινότητα υποστηρίζει πως τα Μαθηματικά αποτελούν ένα σύνθετο γνωστικό αντικείμενο. Απαιτούν τη διεξαγωγή αρκετών νοητικών ενεργειών, τις οποίες συνήθως οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες αδυνατούν να εκτελέσουν. Για το λόγο αυτό, είναι αδήριτη ανάγκη να γίνεται διαφοροποίηση του εκπαιδευτικού υλικού. Αφουγκραζόμενοι, λοιπόν, τα παραπάνω σχεδιάστηκε το παρόν υλικό, με σκοπό τη βαθύτερη κατανόηση των μαθηματικών εννοιών της Α΄ Δημοτικού από μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες. Είναι βασισμένο στις αρχές της διαφοροποιημένης μάθησης. Το υλικό εφαρμόστηκε σε 9 μαθητές της Α΄ Δημοτικού με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες για 8 μήνες. Με την πάροδο του χρόνου παρατηρήθηκε πως οι μαθητές ήταν σε θέση να γενικεύουν τα μαθηματικά φαινόμενα, γεγονός που αποδεικνύει ότι είχε επιτευχθεί η απαραίτητη κατανόηση. Συμπερασματικά, οι εκπαιδευτικοί είναι σημαντικό να διαφοροποιούν το εκπαιδευτικό τους υλικό, έτσι ώστε οι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες να μην αποκόπτονται από τη μαθησιακή διαδικασία.

Λέξεις-Κλειδιά: μαθηματικά, διαφοροποίηση, μαθησιακές δυσκολίες

Εισαγωγή

Τα Μαθηματικά είναι «η γλώσσα των αριθμών». Το γεγονός ότι πρόκειται για ένα γνωστικό αντικείμενο το οποίο διαθέτει δικό του κώδικα αναδεικνύει τη σπουδαιότητά του. Αφορά ένα επιστημονικό αντικείμενο που απασχολεί ολόκληρη την εκπαιδευτική κοινότητα. Η σημασία τους καθίσταται καθοριστική για τη σχολική αλλά και τη μετέπειτα πορεία των μαθητών, αφού τα Μαθηματικά συναντώνται σε πολλούς τομείς της καθημερινής ζωής. Ωστόσο, πρόκειται για ένα αρκετά δυσνόητο και απαιτητικό γνωστικό αντικείμενο, καθώς συνδέεται με πολλούς ακαδημαϊκούς τομείς (αναγνωστική δεξιότητα, αναγνωστική κατανόηση, κριτική σκέψη), γεγονός που το καθιστά δυσπρόσιτο για πολλούς μαθητές.

Πολλές έρευνες έχουν δείξει πως ένα μεγάλο ποσοστό μαθητών (περίπου το 10%) εμφανίζει δυσκολίες στην κατανόηση και γενίκευση των μαθηματικών εννοιών. Αυτό αφορά όχι μόνο τις δραστηριότητες, αλλά και την επίλυση προβλημάτων. Από τις παραπάνω έρευνες έχει προκύψει το γνωστικό αντικείμενο της διδακτικής των Μαθηματικών, το οποίο στοχεύει στην καλύτερη και πληρέστερη προσέγγιση των αριθμητικών εννοιών και σχέσεων από το μέγιστο αριθμό μαθητών.

Η κατανόηση στα Μαθηματικά

Ο όρος «κατανόηση» τα τελευταία χρόνια έχει αρχίσει να χρησιμοποιείται από πολλούς εκπαιδευτικούς και να τον λαμβάνουν υπόψη τους, όταν σχεδιάζουν τη διδασκαλία τους. Η «κατανόηση», λοιπόν, είναι η ικανότητα του ατόμου να σκέφτεται και να πράττει ευέλικτα για ένα γεγονός, μία έννοια ή ένα πρόβλημα (Van de Walle, 2005). Σε ποικίλες αναφορές επισημαίνεται πως η κατανόηση πρέπει να αντιμετωπίζεται από τους εκπαιδευτικούς με ολοκληρωμένο τρόπο και να ενδιαφέρονται περισσότερο για το πώς διδάσκονται τα Μαθηματικά και όχι τόσο για το τι διδάσκεται στα Μαθηματικά.

Όπως υποστηρίζει ο Skemp (1978), η κατανόηση τοποθετείται σε ένα συνεχές. Αυτό εκτείνεται από τη συντελεστική στη συσχετιστική κατανόηση. Η συντελεστική κατανόηση συνδέεται με την αποστήθιση, δηλαδή ο μαθητής να μαθαίνει απέξω το φαινόμενο ή την έννοια που του ζητείται χωρίς να το κατανοεί. Αυτό σημαίνει πως οι ιδέες και οι διαδικασίες μαθαίνονται μεν αλλά απομονωμένες η μία από την άλλη, με αποτέλεσμα να μην διευκολύνεται η οικοδόμηση νέων ιδεών. Από την άλλη πλευρά, η συσχετιστική κατανόηση σχετίζεται με τη γνώση, δηλαδή το να ξέρει το παιδί τι κάνει και γιατί. Επομένως, οι έννοιες και οι διαδικασίες διασυνδέονται με προϋπάρχουσες γνώσεις και αναπτύσσεται ένας κρίκος συνδέσεων (Van de Walle, 2005).

Τα πέντε σκέλη των Μαθηματικών

Βασιζόμενοι στην έκθεση Adding it up (National Research Counsil, 2001), μπορούμε να διακρίνουμε την ικανότητα εκμάθησης των μαθηματικών από τα παιδιά σε πέντε σημεία:

- Κατανόηση εννοιών: Η ικανότητα των παιδιών να κατανοούν τις μαθηματικές έννοιες και διεργασίες.
- Εκτέλεση διαδικασιών: Η δυνατότητα των μαθητών να διαχειρίζονται τις μαθηματικές διαδικασίες.
- Διαχείριση προβλημάτων: Η ανάπτυξη στρατηγικών επίλυσης προβλημάτων που αφορούν τον σχηματισμό και την οπτικοποίηση του νοήματος.
- Λογικές νοητικές διεργασίες: Η δεξιότητα δηλαδή των παιδιών να επικαλούνται τη λογική τους, με σκοπό να αναπτύσσουν μετασχηματικές γνώσεις, ώστε να μπορούν να προσεγγίσουν, να αποκωδικοποιήσουν και να αιτιολογήσουν τον τρόπο επίλυσης των μαθηματικών διαδικασιών.
- Θετική οπτική: Η αντιμετώπιση, από πλευράς των παιδιών, των μαθηματικών διαδικασιών με θετική διάθεση, γεγονός που προϋποθέτει την αντίληψη της σπουδαιότητάς τους και της χρησιμότητάς τους. Σε αντίθετη περίπτωση, εάν ο μαθητής στο ξεκίνημα της μαθηματικής του πορείας αισθανθεί άρνηση ή δυσκολία για τα Μαθηματικά, τότε η μαθηματική του εκπαίδευση έχει προκαθοριστεί σε ένα δύσβατο μονοπάτι.

Αξιολογώντας τα παραπάνω, εύκολα μπορεί να διαπιστώσει κανείς ότι ένα τόσο δυσπρόσιτο γνωστικό αντικείμενο όπως τα μαθηματικά, τα οποία απαιτούν τον συνδυασμό πολλών γνωστικών λειτουργιών για την κατάκτησή του, αποτελεί ένα δύσκολο πεδίο για τους μαθητές τυπικής ανάπτυξης, αλλά και για εκείνους με μαθησιακές δυσκολίες.

Μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά

Όσον αφορά τις δυσκολίες στα μαθηματικά, αποτελούν τη λιγότερο μελετημένη μορφή μαθησιακών δυσκολιών, γιατί από τη μία δεν εντοπίζονται συχνά περιπτώσεις με δυσκολίες αποκλειστικά στα μαθηματικά και από την άλλη στη μαθηματική επάρκεια υπεισέρχονται ποικίλοι ενδογενείς και εξωγενείς παράγοντες (Αγαλιώτης, 2000).

Οι μαθησιακές δυσκολίες στα Μαθηματικά έχουν επικρατήσει στην ελληνική βιβλιογραφία με τον όρο «Δυσαριθμησία». Η Δυσαριθμησία ορίζεται ως μια ειδική διαταραχή στην κατανόηση, μάθηση και χρήση των μαθηματικών εννοιών και συνδέεται με μία οργανική δυσλειτουργία (Baroody & Ginsburg,1991)

Τα άτομα με δυσαριθμησία εμφανίζουν ιδιαίτερες αδυναμίες στη μάθηση των μαθηματικών παρόλο που μπορεί να έχουν καλές γενικές διανοητικές λειτουργίες. Η Δυσαριθμησία, όπως υποστηρίζεται από πολλούς μελετητές, θεωρείται περισσότερο ως μια δομική διαταραχή του ατόμου παρά ως μια ανικανότητα στα Μαθηματικά.

Διακρίνεται σε δύο τύπους:

α) στην αναπτυξιακή ή εξελικτική δυσαριθμησία

β) στην επίκτητη δυσαριθμησία.

Ο πρώτος αναφέρεται σε μαθητές της πρώτης σχολικής ηλικίας που έρχονται για πρώτη φορά σε επαφή με τους αριθμούς, τα αριθμητικά σύμβολα και τις μαθηματικές έννοιες.

Πρόκειται, επομένως, για διαταραχή γνωστικού χαρακτήρα. Ο δεύτερος τύπος αφορά τους μαθητές που έχουν κατακτήσει τις βασικές μαθηματικές έννοιες, ωστόσο λόγω κάποιας εγκεφαλικής βλάβης ή ασθένειας, εμφανίστηκε δυσλειτουργία στη μαθηματική τους σκέψη και δεξιότητα (Μπαφαλούκα, 2011).

Χαρακτηριστικά Δυσαριθμησίας

Αξίζει να αναφερθεί πως οι μαθητές με δυσκολίες κυρίως στα μαθηματικά εμφανίζουν ελλείμματα στους εξής τομείς:

α) Μνήμη εργασίας,
β) Μακρόχρονη μνήμη,
γ) Ανάκληση γεγονότων
δ) Επιτελικές λειτουργίες

Οι Johnson & Myklebust (1967) υποστήριξαν πως οι μαθητές με Δυσαριθμησία παρουσιάζουν τα ακόλουθα χαρακτηριστικά:

- Υψηλότερες επιδόσεις στα λεκτικά από ότι στα μη λεκτικά μέρη των διαγωνισμάτων.
- Δυσκολία στην οπτικοχωρική αντίληψη.
- Αδυναμία οπτικοκινητικού συντονισμού.
- Αυξημένο αναγνωστικό επίπεδο, με χαμηλή αναγνωστική ωστόσο κατανόηση, γεγονός που επηρεάζει την επίλυση προβλημάτων.
- Αδυναμία εκτέλεσης ένα προς ένα αντιστοιχίσεων και στη μέτρηση μεγεθών.
- Χαμηλή επίδοση στη σύνδεση αριθμών και ποσοτήτων.
- Σύγχυση στους τακτικούς και απόλυτους αριθμούς.
- Μη διάκριση των αριθμητικών συμβόλων.
- Μη αντίληψη της σχέσης μέρους-όλου.
- Δυσκολία στην εκτέλεση αριθμητικών πράξεων.
- Αδυναμία στη διάκριση της θεσιακής αξίας των αριθμών.

Όλα τα παραπάνω οδηγούν στο συμπέρασμα πως οι μαθητές με δυσαριθμησία, αλλά και γενικότερα οι μαθητές με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες παρουσιάζουν αυξημένα εμπόδια μάθησης των μαθηματικών εννοιών και, ως εκ τούτου, αδυνατούν να αντεπεξέλθουν στις ακαδημαϊκές και όχι μόνο απαιτήσεις. Γι' αυτόν, λοιπόν, τον λόγο χρήζει η ανάγκη αξιοποίησης διαφοροποιημένου υλικού που θα συμβάλλει στην ενσωμάτωση των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες στην εκπαιδευτική διαδικασία και θα τους παρέχει τη δυνατότητα να κατανοήσουν και να γενικεύσουν τις μαθηματικές ιδέες και δεξιότητες.

Διαφοροποιημένη μάθηση

Η διαφοροποιημένη μάθηση είναι η διδασκαλία που δ σχεδιάζεται με βάση τις ατομικές ανάγκες του κάθε μαθητή, αλλά μεριμνά για όλους τους μαθητές. Καθοδηγείται από τρεις βασικές αρχές (Παντελιάδου, 2000):

- Ευέλικτη ομαδοποίηση (με βάση τα επίπεδα γνώσεων/ικανοτήτων, τις ομάδες βάσης, τα κέντρα μάθησης, την αλληλοδιδασκαλία και την ατομική εργασία)
- Αξιόλογες δραστηριότητες
- Συνεχής αξιολόγηση (αρχική-διαγνωστική, διαμορφωτική, τελική-ανακεφαλαιωτική)

Το περιεχόμενο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας περιλαμβάνει τη μαθησιακή ετοιμότητα των μαθητών, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό τους προφίλ. Η ετοιμότητα αντανακλά στην επάρκεια των μαθητών στις γνώσεις, στις δεξιότητες και στην κατανόηση σε συγκεκριμένο χρονικό διάστημα και συγκεκριμένη μαθησιακή ενότητα ή δεξιότητα. Τα ενδιαφέροντα σχετίζονται με την έλξη, την περιέργεια που εκδηλώνεται από την πλευρά των μαθητών σε συγκεκριμένες ιδέες και ζητήματα. Το μαθησιακό προφίλ αφορά τους πολλαπλούς τύπους νοημοσύνης με τους οποίους κατανοεί πληρέστερα το κάθε παιδί και τους τρόπους συλλογισμού (Sousa & Tomlinson, 2011).

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία για να είναι αποτελεσματική θα πρέπει να είναι σωστά δομημένη και οργανωμένη. Είναι απαραίτητο να γίνεται διαφοροποίηση του περιεχομένου, δηλαδή του τρόπου με τον οποίο οι μαθητές αποκτούν πρόσβαση στη γνώση, διαφοροποίηση επεξεργασίας, δηλαδή στις παρεχόμενες δραστηριότητες και τέλος, διαφοροποίηση τελικού προϊόντος, δηλαδή των διαδικασιών που επιδεικνύουν την κατάκτηση των νέων δεξιοτήτων, ιδεών και εννοιών.

Σκοπός

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τα παραπάνω δημιουργήθηκε το παρόν υλικό, το οποίο έχει σκοπό με τρόπο δομημένο και οργανωμένο να παρουσιάσει στους μαθητές τυπικής ανάπτυξης αλλά και με μαθησιακές δυσκολίες τις μαθηματικές έννοιες της Α΄ δημοτικού. Με αυτόν τον τρόπο επιδιώκεται να γίνουν τα Μαθηματικά ένας χώρος «φιλόξενος» για τους μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες.

Στόχοι

- Να γνωρίζουν τις μαθηματικές έννοιες της Α΄ Δημοτικού.
- Να κατανοούν τις έννοιες - φαινόμενα και τον μνημονικό τρόπο επίλυσής τους.
- Να εφαρμόζουν αυτόνομα τις στρατηγικές επίλυσης δραστηριοτήτων και προβλημάτων.

Μεθοδολογία

Το υλικό αυτό διαμορφώθηκε με βάση τις ανάγκες και το μαθησιακό προφίλ των μαθητών με μαθησιακές δυσκολίες. Αξιοποιήθηκαν οι αρχές της Διαφοροποιημένης μάθησης και η βασική αρχή τροποποίησης του Αναλυτικού Προγράμματος του Υπουργείου Παιδείας (ΑΠΣ) και το ΔΕΠΠΣ.

Περιέχει στρατηγικές, όπως:

✓ Μνημονικές τεχνικές,
✓ Οπτικοποίηση-εικονογράφηση,
✓ Χρήση παιχνιδιών

Εκπαιδευτικές Μέθοδοι:

- Πολυαισθητηριακή διδασκαλία
- Αμοιβαία Διδασκαλία
- Άμεση Διδασκαλία

Ο σχεδιασμός των δραστηριοτήτων βασίστηκε στην στοχοταξινομία του Bloom (1956):

- Γνωρίζω (γίνεται παρουσίαση του μαθηματικού φαινομένου)
- Κατανοώ (χρήση απλών δραστηριοτήτων για την κατανόηση του φαινομένου ή της έννοιας που παρουσιάστηκε)
- Κάνω (χρήση πιο σύνθετων – πολύπλοκων δραστηριοτήτων, αλλά και παιχνιδιών με στόχο την εφαρμογή και τη γενίκευση του φαινομένου ή της έννοιας)

Με τον τρόπο αυτό, οι μαθητές οργανώνονται και δομούνται κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας. Επίσης, δεν αποτελούν παθητικοί δέκτες των γνώσεων, αλλά εμπλέκονται ενεργητικά στη μαθησιακή διαδικασία.

Εφαρμογή

Το υλικό αυτό εφαρμόστηκε σε 9 παιδιά με διαγνωσμένες μαθησιακές δυσκολίες για 8 μήνες. Οι μαθητές εργάζονταν ατομικά για 45΄. Αρχικά, γινόταν παρουσίαση της θεωρίας είτε με χειραπτικό είτε με οπτικοποιημένο υλικό, προκειμένου οι μαθητές να γνωρίσουν το φαινόμενο, στη συνέχεια ο εκπαιδευτικός μαζί με τον μαθητή συνεργάζονταν για την επίλυση μιας δραστηριότητας ώστε να καθοδηγείται η σκέψη του μαθητή και έπειτα το παιδί λειτουργούσε αυτόνομα στις παρεχόμενες δραστηριότητες, με σκοπό να αυτοματοποιήσει το φαινόμενο και να είναι σε θέση να το γενικεύσει σε πολλαπλά περιβάλλοντα.

Αποτελέσματα

Από την εφαρμογή του προγράμματος και την αξιολόγηση των αποτελεσμάτων διαπιστώθηκε πως οι μαθητές είχαν κατανοήσει σε ικανοποιητικό βαθμό τις μαθηματικές έννοιες που είχαν διδαχθεί και ήταν σε θέση να τις γενικεύσουν. Αναλυτικότερα, μέσα από το πρόγραμμα παρέμβασης και τα αποτελέσματα του εργαλείου αξιολόγησης (Αξιολογητικό Μαθηματικής Επάρκειας Θεσσαλονίκης) βελτίωση παρατηρήθηκε στην κατανόηση των φαινομένων, στην κατάκτηση του μηχανισμού εκτέλεσης των αλγορίθμων καθώς, επίσης, πρόοδος σημειώθηκε και στην επίλυση προβλημάτων. Βασικότερα, μέσα από τα αποτελέσματα, αναδείχτηκε βελτίωση στους γνωστικούς τομείς, ενώ παράλληλα αυξήθηκε το μαθησιακό κίνητρο των μαθητών για τα Μαθηματικά και τη λογικομαθηματική σκέψη.

Συμπεράσματα

Η πρώτη δημοτικού αποτελεί την τάξη θεμέλιο πάνω στο οποίο ο μαθητής χτίζει το γνωστικό του οικοδόμημα. Ειδικά στα Μαθηματικά το παιδί έρχεται σε επαφή με έννοιες καινούριες και ιδιαίτερα πολύπλοκες, ενώ ταυτόχρονα καλείται να προσαρμοστεί στις απαιτήσεις του «μεγάλου» σχολείου. Λόγω της δυσκολίας τους και των δεξιοτήτων που πρέπει να έχουν κατακτήσει οι μαθητές για να μπορούν να ανταπεξέλθουν σε αυτό, είναι απαραίτητο να υπάρχει μία σφαιρική παρουσίαση του φαινομένου που θα προκύπτει μέσω της ανακαλυπτικής μεθόδου, έτσι ώστε οι μαθητές να είναι σε θέση να το κατανοήσουν και να το εφαρμόσουν πιο εύκολα.

Μέσα από τη συγκεκριμένη μελέτη γίνεται σαφές ότι η διαφοροποίηση περιεχομένου και η διαφοροποίηση διαδικασίας , μπορεί να αποτελέσει βασικό εργαλείο διδακτικής των Μαθηματικών. Τα αποτελέσματα της έρευνας είναι θετικά και ευνοούν την περαιτέρω μελέτη της διαφοροποιημένης διδασκαλίας ως μέθοδος διδασκαλίας για τη διδακτική των θετικών μαθημάτων.

Από τα παραπάνω γίνεται αντιληπτό πως η διαφοροποίηση ενδείκνυται για όλους τους μαθητές και όχι μόνο για εκείνους με μαθησιακές δυσκολίες. Ο εκπαιδευτικός υποχρεούται να σέβεται τη διαφορετικότητα του κάθε παιδιού, να προσαρμόζεται και «να στρέφει την προσοχή του από το παιδί του «μέσου όρου» στη μέριμνα για όλα τα παιδιά» (Van de Walle, 2005). Ταυτόχρονα, καθίσταται φανερή η ανάγκη χρήσης εξειδικευμένου υλικού με στόχο την προώθηση της μαθησιακής διαδικασίας και την κατάκτηση της γνώσης και των νέων ιδεών από όλους τους μαθητές.

Αναφορές

Αγαλιώτης, 2000. Μαθησιακές δυσκολίες στα μαθηματικά, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Baroody, A. J., & Ginsburg, H. P. (1991). A cognitive approach to assessing the mathematical difficulties of children labeled “learning disabled.”. Handbook on the assessment of learning disabilities: Theory, research and practice, 177-228.

Bloom, B. S. (1956). Taxonomy of educational objectives. Vol. 1: Cognitive domain. New York: McKay, 20-24.

Johnson, D. J., & Myklebust, H. R. (1967). Learning Disabilities; Educational Principles and Practices.

Μπαφαλούκα, Μ. (2011). Μαθησιακές Δυσκολίες. ΕΚΠΑ Αθηνών: Π. Ε. Πετράκης.

National Research Council (US). Committee on Grand Challenges in Environmental Sciences. (2001). Grand challenges in environmental sciences. National Academy Press.

Παντελιάδου Σ. (2000). Μαθησιακές δυσκολίες και εκπαιδευτική πράξη. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Skemp, R. R. (1978). Faux Amis. The Arithmetic Teacher, 26(3), 9-15.

Sousa, D. A., & Tomlinson, C. A. (2011). Differentiation and the brain: How neuroscience supports the learner-friendly classroom. Solution Tree Press.

Van de Walle, J. A. (2005). Μαθηματικά για το δημοτικό και το γυμνάσιο – μια εξελικτική διδασκαλία. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Πιλοτική εφαρμογή προγράμματος Σχολικής Διαμεσολάβησης σε Δημοτικά Σχολεία για πρόληψη φαινομένων σχολικής βίας

Διαλεκτόπουλος Θανάσης
Συντονιστής Εκπ/κού Έργου Π.Ε. 70, ΠΕΚΕΣ Ανατ. Μακεδονίας-Θράκης
dialektopoulos@live.nl

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα αποτελέσματα έρευνας από την πιλοτική εφαρμογή προγράμματος Σχολικής Διαμεσολάβησης σε τρία Δημοτικά Σχολεία της πόλης Καβάλας με ερευνητικά υποκείμενα τους μαθητές των τριών μεγαλύτερων τάξεων. Συγκεκριμένα, διερευνώνται οι διαμορφωμένες αντιλήψεις των μαθητών για την αποτελεσματικότητα του προγράμματος της Σχολικής Διαμεσολάβησης σε σχέση με την κατάσταση που επικρατούσε πριν την εφαρμογή του προγράμματος αναφορικά με την αντιμετώπιση (πρόληψη, διαχείριση και επίλυση) συγκρουσιακών καταστάσεων. Επίσης δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να δηλώσουν, μέσα από μια γενική αξιολόγηση του προγράμματος, αν θα επιθυμούν να συνεχιστεί και την επόμενη σχολική χρονιά.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική διαμεσολάβηση, διαμεσολάβηση συνομηλίκων, αποκαταστατική δικαιοσύνη, ενδοσχολική βία.

Εισαγωγή

Ένας νέος τρόπος πρόληψης και διαχείρισης περιστατικών βίας και εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον είναι η Σχολική Διαμεσολάβηση η οποία προσφέρει στους μαθητές μια εναλλακτική επιλογή έναντι της βίας και της επιθετικότητας σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο υπευθυνότητας και σεβασμού. Στην ουσία, πρόκειται για μια εναλλακτική πρακτική που αντικαθιστά το πειθαρχικό σύστημα τιμωρίας (Τριαντάρη, 2018).

Η Σχολική Διαμεσολάβηση ξεκίνησε στην Αμερική και τον Καναδά τη δεκαετία του 1990, βασισμένη στη θεωρία της επανορθωτικής δικαιοσύνης και σε τεχνικές επίλυσης συγκρούσεων με συμμετοχή των ίδιων των εμπλεκόμενων. Στην Ελλάδα ξεκίνησαν σχετικές εφαρμογές σε σχολεία την πρώτη δεκαετία του 21ου αιώνα (Uzelac, 2001· Ελληνικό Κέντρο Κοινωνικής Διαμεσολάβησης, 2010).

Αν και δεν περιλαμβάνεται στα προβλεπόμενα πειθαρχικά μέτρα που επιβάλλονται σε μαθητές (σύμφωνα με το Π.6. 104/79), το Υπουργείο Παιδείας, ύστερα από εισήγηση του Συνηγόρου του Παιδιού, εξέδωσε εγκύκλιο (18890/Γ2 2011) για τα θέματα της πρόληψης και αντιμετώπισης της βίας μεταξύ μαθητών, στην οποία περιλαμβάνεται αναφορά στη δυνατότητα δημιουργίας ομάδων διαμεσολαβητών μαθητών από εκπαιδευτικούς.

Είναι σκόπιμο η απόφαση για τη λειτουργία της Σχολικής Διαμεσολάβησης σε ένα σχολείο να έχει τη σύμφωνη γνώμη του συλλόγου διδασκόντων και της σχολικής κοινότητας γενικότερα (εκπαιδευτικών, γονέων και μαθητών). Με αυτό τον τρόπο "νομιμοποιείται" η εφαρμογή αυτής της διαδικασίας, ενώ θα ήταν επιθυμητό να περιληφθεί στον Σχολικό Κανονισμό.

Η εφαρμογή της Σχολικής Διαμεσολάβησης σε σχολεία του εξωτερικού αλλά και σε σχολεία της Ελλάδας όπου εφαρμόστηκε, είχε ως αποτέλεσμα τη θεαματική μείωση των βίαιων συμπεριφορών των μαθητών και τη βελτίωση της επικοινωνίας και της ικανότητας επίλυσης προβλημάτων μεταξύ τους (Marshall, 1996· Cohen, 2005· *Η Καθημερινή*, 2009· Θάνος κ.ά., 2011: 75-76·).

Ορισμός της Σχολικής Διαμεσολάβησης

Η Σχολική Διαμεσολάβηση (school-based mediation) ή διαμεσολάβηση συνομηλίκων (peer mediation) ορίζεται ως «η διαδικασία ειρηνικής επίλυσης μιας σύγκρουσης, στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, μεταξύ δύο ή περισσοτέρων διαφωνούντων μαθητών με τη

βοήθεια ενός τρίτου και ουδέτερου μαθητή-διαμεσολαβητή, μέσα από μια δομημένη διαδικασία στρατηγικών αντι-βίας με σαφή όρια, ενεργητική συμμετοχή και άμεση επικοινωνία των μερών και με σκοπό μια εποικοδομητική επίλυση της διαφωνίας» (Αρτινοπούλου, 2010: 60).

Η Σχολική Διαμεσολάβηση «ανήκει στο φάσμα των μορφών επίλυσης των συγκρούσεων (conflict resolution) οι οποίες επιδιώκουν την όσο το δυνατό μεγαλύτερη ικανοποίηση των διαφωνούντων μέσα από ένα δίκαιο αποτέλεσμα» (Αρτινοπούλου, 2010: 62. Πρβλ. Cameron, 2005: 6). Ανήκει στην κατηγορία των μορφών «αποκαταστατικής δικαιοσύνης» και «παρέχει μια οικειοθελή ευκαιρία τόσο στο θύτη, όσο και στο θύμα να αποκαταστήσουν τις μεταξύ τους σχέσεις. Ουσιαστικά δίνεται η ευκαιρία στο θύτη να επανορθώσει το κακό που προκάλεσε στο θύμα» (Mirsky 2003, όπως την παραθέτει η Αρτινοπούλου, 2011:15· πρβλ. Gavrielides, 2007: 44).

Η διαμεσολάβηση ως διαδικασία έχει άμεσο, κατά βάση πρακτικό χαρακτήρα και μπορεί να εφαρμοστεί καθολικά σε ολόκληρο το σχολείο ακόμη και σε πλαίσιο σχολικής τάξης. Σημαντική παράμετρος για την εφαρμογή ενός προγράμματος Σχολικής Διαμεσολάβησης είναι τα κριτήρια και η διαδικασία της επιλογής των μαθητών που θα εκπαιδευτούν. Τα κριτήρια περιλαμβάνουν: καλές επικοινωνιακές δεξιότητες, υπευθυνότητα, δέσμευση, σεβασμό, ικανότητα εχεμύθειας, ενθουσιασμό για το πρόγραμμα, στοιχεία αλτρουισμού, κ.ά. Επιπλέον, σημαντική είναι η συνεργασία με τους γονείς και η αποδοχή από μέρους τους της συμμετοχής του παιδιού τους στο πρόγραμμα (Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016: 11 κ.έ.).

Στην ουσία η Σχολική Διαμεσολάβηση περιλαμβάνει ένα σύνολο ευέλικτων προσεγγίσεων, ώστε να προσαρμόζεται στις ανάγκες κάθε σχολικού περιβάλλοντος. Έτσι αντιμετωπίζονται ακόμα και τα μικρά παράπονα των μαθητών, που δεν αποτελούν κατ' ανάγκη συγκρούσεις, παρεμβαίνοντας σε προληπτικό στάδιο (Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016: 9).

Η διαμεσολάβηση στο σχολείο συμβάλλει στην προώθηση του διαλόγου και της ειρηνικής επίλυσης των διαφορών σε κλίμα δημοκρατίας και ισότητας και επιδιώκει τη μείωση – ή ακόμα και κατάργηση των τιμωριών – οι οποίες οδηγούν στην απόρριψη των μαθητών (Θάνος κ.ά., 2011: 49).

Διατύπωση του προβλήματος

Έχει παρατηρηθεί ότι στις περισσότερες περιπτώσεις οι εκπαιδευτικοί δεν γνωρίζουν πώς να αντιμετωπίσουν άμεσα και αποτελεσματικά φαινόμενα σχολικής βίας και εκφοβισμού, αφού δεν έχουν εκπαιδευτεί στη διαχείριση καταστάσεων σύγκρουσης, με αποτέλεσμα να εκφράζουν συχνά ακατάλληλες αντιδράσεις προς τους μαθητές, όπως, επιθετικές αντιδράσεις, αυστηρές και μη ρεαλιστικές προσδοκίες, αρνητική διάθεση, προκατειλημμένες συμπεριφορές προς τους ταραξίες. Όλα αυτά έχουν συχνά ως αποτέλεσμα οι συγκρούσεις είτε να μην επιλύονται, είτε να επιλύονται με ακατάλληλους τρόπους.

Στη προσπάθεια αναχαίτισης των παραπάνω εξελίξεων κρίνεται απαραίτητη η λήψη κατάλληλων μέτρων για την αντιμετώπισή τους. Η Σχολική Διαμεσολάβηση είναι η εφαρμογή μιας δομημένης διαδικασίας για την επίλυση των δυσκολιών και των συγκρούσεων στο σχολείο. Η αξία της αφορά στην ήπια διαχείριση των συγκρούσεων, την ανταλλαγή επιχειρημάτων, την κατανόηση του άλλου και την ανεύρεση της μέσης οδού. Η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για την Αποτελεσματικότητα της Δικαιοσύνης, το 2007, επισημαίνει ότι «η διαμεσολάβηση και άλλες μορφές αποκαταστατικής δικαιοσύνης θα πρέπει να συμπεριλαμβάνονται στο εθνικό σχολικό πρόγραμμα» (European Commission for the Efficiency of Justice, 2007). Κατευθυντήριες γραμμές για την υποστήριξη αποκαταστατικής δικαιοσύνης δίνει και το Συμβούλιο της Ευρώπης (European Forum for Restorative Justice, 2008: 8-10).

Το σχολείο καλείται στο πλαίσιο της διδακτικής του παρέμβασης με ποικίλες εξωδιδακτικές δραστηριότητες - μέσα σε κλίμα ασφάλειας και καλλιεργώντας στους μαθητές την ικανότητα να δρουν υπεύθυνα - να διδάξει εναλλακτικές μορφές συμπεριφοράς και διαχείρισης συγκρούσεων.

Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να κατέχουν μια σειρά από στρατηγικές διευθέτησης των συγκρούσεων στις οποίες θα εκπαιδεύσουν τα παιδιά. Κρίνεται αναγκαίο να ενταχθούν στα επιμορφωτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών η προσέγγιση και οι τεχνικές της ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων και η Σχολική Διαμεσολάβηση.

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και μαθητών στη Σχολική Διαμεσολάβηση

Οι εκπαιδευτικοί των σχολείων που συμμετείχαν στην πιλοτική εφαρμογή του προγράμματος Σχολικών Διαμεσολαβητών (συμπεριλαμβανομένων των εκπαιδευτικών ειδικοτήτων) επιμορφώθηκαν στο να εκπαιδεύσουν μαθητές-διαμεσολαβητές στη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων στη σχολική κοινότητα χρησιμοποιώντας δεξιότητες επικοινωνίας και συμπεριφοράς εντός ενός πλαισίου ισότητας και σεβασμού όλων των διαφορετικών απόψεων, ώστε να προκύπτει μια κοινά αποδεκτή λύση από τους διαφωνούντες (Αρτινοπούλου, 2010: 73).

Η επιμόρφωση έλαβε χώρα στην αρχή του Γ΄ τριμήνου του σχολικού έτους 2018-2019, σε τρεις επιμορφωτικές συναντήσεις εκτός σχολικού ωραρίου διάρκειας 5 διδακτικών ωρών η καθεμιά, από τις 17:00 έως τις 21:00 Το πρόγραμμα παρακολούθησαν συνολικά 26 εκπαιδευτικοί.

Οι εκπαιδευτικοί επιμορφώθηκαν στους παρακάτω τομείς της Σχολικής Διαμεσολάβησης: α. Το θεσμικό πλαίσιο της κοινωνικής διαμεσολάβησης, β. Βασικές αρχές της Σχολικής Διαμεσολάβησης, γ. Επιλογή του διαμεσολαβητή, δ. Δεξιότητες του διαμεσολαβητή, ε. Εκπαίδευση των μαθητών στη διαμεσολάβηση, στ. Η διαδικασία της διαμεσολάβησης, ζ. Τεχνικές της διαμεσολάβησης, η. Πρωτόκολλο Ειρηνικής Επίλυσης Διαφορών και Μη-Χρήσης Βίας.

Με τη σειρά τους οι εκπαιδευτικοί-μέντορες κλήθηκαν να οργανώσουν και να δομήσουν την κοινωνική ομάδα των μαθητών, ώστε τα μέλη της να μπορέσουν να συνεργαστούν και να συνυπάρξουν ουσιαστικά. Με άλλα λόγια, να μετασχηματίσουν το μαθητικό πληθυσμό σε ομάδα συνεργασίας, εμπιστοσύνης και αλληλοϋποστήριξης.

Οι εκπαιδευτικοί επιμόρφωσαν στο σχολείο μαθητές-διαμεσολαβητές τόσο σε θεωρητικά όσο και σε πρακτικά ζητήματα και τους επέτρεψαν να εξασκηθούν βιωματικά μέσα από εικονικές διαμεσολαβήσεις. Η διαδικασία προετοιμασίας των μαθητών διαμεσολαβητών ακολούθησε τους όρους που θέτει η συμβουλευτική ψυχολογία κατάλληλα προσαρμοσμένους (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2001· Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016: 13). Η επιλογή των διαμεσολαβητών έγινε από τους ίδιους τους μαθητές μέσω ψηφοφορίας, με την καθοδήγηση των εκπαιδευτικών, ώστε να αναδειχθούν άτομα που πληρούν τα κριτήρια και χαίρουν της εκτίμησης και της εμπιστοσύνης των συμμαθητών τους. Παράλληλα υπήρξε ενημέρωση των γονέων για την αποδοχή τους στη συμμετοχή του παιδιού τους στο πρόγραμμα (Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016: 9).

Προτιμήθηκαν ως διαμεσολαβητές μαθητές της Ε΄ τάξης των σχολείων, ώστε να μπορέσουν να ασκήσουν το ίδιο έργο και την επόμενη σχολική χρονιά. Για να είναι διακριτοί κατά την άσκηση των καθηκόντων τους φορούσαν κίτρινα καπελάκια.

Έργο των διαμεσολαβητών ήταν να παρεμβαίνουν όταν προέκυπτε επεισόδιο σύγκρουσης μεταξύ συμμαθητών τους προσπαθώντας πρωταρχικά να επιφέρουν την ψυχραιμία και να αποκλιμακώσουν την ένταση. Αφού υπενθύμιζαν το ρόλο τους στους συμμετέχοντες εξασφάλιζαν τη δέσμευσή τους για εμπιστευτικότητα και τόνιζαν στους μαθητές πως θα πρέπει να πουν την αλήθεια. Η διαδικασία έχει ως εξής: Οι δυο πλευρές συστήνονται, λένε την ιστορία τους και εκφράζουν τα συναισθήματά τους σχετικά με την κατάσταση. Ο διαμεσολαβητής θέτει τέσσερα βασικά ερωτήματα τα οποία πρέπει να απαντηθούν ώστε οι διαφωνούντες να καταλήξουν σε συμφωνία: "ποιο είναι το

πρόβλημα", "πώς νιώθεις γι' αυτό", "τι θα ήθελες να γίνει", "τι μπορεί πραγματικά να γίνει". Με τη βοήθεια του διαμεσολαβητή οι δύο πλευρές επικεντρώνουν στα κοινά σημεία, στη βάση των οποίων μπορούν να διαπραγματευθούν. Ο διαμεσολαβητής ρωτά αν οι δυο πλευρές έχουν να προτείνουν κάποιες λύσεις στη διαφωνία τους, κοινά αποδεκτές. Οι συμμετέχοντες αξιολογούν τα θετικά και τα αρνητικά των προτεινόμενων λύσεων και επιλέγουν αυτή που τους εξυπηρετεί περισσότερο. Ο διαμεσολαβητής δεν πιέζει τους διαφωνούντες να επιλέξουν κάποια συγκεκριμένη λύση ούτε παίρνει αποφάσεις για εκείνους. Μαζί με τη λύση επιλέγεται και μια καλή εναλλακτική της με σκοπό να καταλάβουν οι διαφωνούντες ότι στις διαφωνίες δεν υπάρχουν μονόδρομοι (Αρτινοπούλου, 2001: 80-81· IREX, 2013: 35 κ.έ.· Γρηγοριάδου & Τέλλιου, 2016: 11).

Για την ένταξη του μαθητικού πληθυσμού στην εφαρμογή του προγράμματος της Διαμεσολάβησης προηγήθηκαν ομαδικές δραστηριότητες που αποσκοπούσαν στην καλλιέργεια αρχών σχετικών με τη διαδικασία της διαμεσολάβησης, την διευκρίνιση των μορφών βίας που μπορούν να αντιμετωπιστούν, τον τρόπο επίκλησης των διαμεσολαβητών και τον προσδιορισμό του χώρου όπου θα λάμβανε χώρα η διαδικασία. Παράλληλα ενημερώθηκαν οι γονείς για το σκοπό και τη διαδικασία ώστε να υποστηρίξουν και οι ίδιοι την εφαρμογή του προγράμματος.

Σκοπός και σπουδαιότητα της έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι να διερευνήσει τις διαμορφωμένες αντιλήψεις των μαθητών για την αποτελεσματικότητα της Σχολικής Διαμεσολάβησης στο σχολείο, μετά από την εφαρμογή σχετικού προγράμματος. Συγκεκριμένα, ερωτώνται οι μαθητές να εκφράσουν το βαθμό ικανοποίησής τους για τα αποτελέσματα του προγράμματος Διαμεσολάβησης σε σχέση με την κατάσταση που επικρατούσε πριν την εφαρμογή του προγράμματος στο σχολείο αναφορικά με την αντιμετώπιση (πρόληψη, διαχείριση και επίλυση) συγκρουσιακών καταστάσεων. Επίσης οι μαθητές καλούνται να κάνουν μια γενική αξιολόγηση του προγράμματος και ζητούνται να δηλώσουν αν θα ήθελαν να συνεχιστεί το πρόγραμμα των Σχολικών Διαμεσολαβητών και την επόμενη σχολική χρονιά. Το γεγονός ότι στην ελληνική βιβλιογραφία δεν αναφέρονται - μέχρι τη στιγμή εκπόνησης της παρούσας μελέτης - έρευνες επί των αποτελεσμάτων εφαρμογής προγραμμάτων Σχολικής Διαμεσολάβησης στη Δημοτική Εκπαίδευση, η παρούσα μελέτη αποκτά ιδιαίτερη αξία.

Πιστεύουμε πως τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να έχουν εποικοδομητική συμβολή στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής και την εφαρμογή στρατηγικών αντι-βίας σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο υπευθυνότητας και σεβασμού μεταξύ των μαθητών.

Υποθέσεις της έρευνας

Βασικές υποθέσεις της έρευνας είναι ότι α) οι αντισταθμιστικές δράσεις από την εφαρμογή του προγράμματος Σχολικής Διαμεσολάβησης με σκοπό τη πρόληψη, διαχείριση και επίλυση συγκρουσιακών καταστάσεων στο σχολείο δεν ξεπερνούν τις μέτριες προσδοκίες μας, β) οι μαθητές δεν είναι ικανοποιημένοι από την αποτελεσματικότητα του προγράμματος και δεν θα επιθυμούσαν να συνεχιστεί το πρόγραμμα την επόμενη σχολική χρονιά.

Ταυτότητα της έρευνας

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε λίγο πριν την ολοκλήρωση του διδακτικού έτους 2018-2019, μετά από πιλοτική εφαρμογή προγράμματος Σχολικής Διαμεσολάβησης, η οποία έλαβε χώρα στο τελευταίο τρίμηνο του έτους. Τα ερευνητικά υποκείμενα ήταν οι μαθητές της Δ΄, Ε΄ και ΣΤ΄ τάξης τριών Δημοτικών Σχολείων, του 10ου, 15ου και 4ου, της 1ης Εκπαιδευτικής Περιφέρειας του Νομού Καβάλας, συγκεκριμένα σχολικών μονάδων που βρίσκονται στο κέντρο του οικοδομικού ιστού της πόλης. Η επιλογή αυτών των σχολείων έγινε με κριτήριο το γεγονός ότι στα σχολεία αυτά είχε εκδηλωθεί έξαρση περιστατικών ενδοσχολικής βίας.

Στην παρούσα ερευνητική εργασία χρησιμοποιήθηκε η ποσοτική προσέγγιση ανάλυσης δεδομένων. Ο τύπος της έρευνας είναι 'survey' και έχει περιγραφικό χαρακτήρα, ενώ το ερευνητικό εργαλείο είναι το έντυπο ερωτηματολόγιο. Σημαντική υπήρξε η συμβολή των εκπαιδευτικών στη διανομή των ερωτηματολογίων, τα οποία οι μαθητές κλήθηκαν να συμπληρώσουν στην τάξη κατά τη διάρκεια του διαλείμματος. Δόθηκαν οι απαραίτητες διευκρινήσεις για τη συμπλήρωση, όπως και οι διαβεβαιώσεις για την ανώνυμη επεξεργασία τους. Σημαντική υπήρξε η συμβολή των εκπαιδευτικών και στη συλλογή των δεδομένων.

Το ερωτηματολόγιο περιείχε δεκατρείς ερωτήσεις όλες κλειστού τύπου. Από αυτές οι δύο πρώτες αφορούσαν σε δημογραφικά χαρακτηριστικά των μαθητών που συμμετείχαν στην έρευνα. Οι επόμενες οκτώ στόχευαν στη συλλογή πληροφοριών σχετικά με την εκδήλωση και διαχείριση φαινομένων βίας και εκφοβισμού στο σχολείο "πριν" και "μετά" την εφαρμογή του προγράμματος των Σχολικών Διαμεσολαβητών. Δύο ερωτήσεις επιδίωκαν μια γενική αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος, ενώ η τελευταία ερώτηση ζητούσε από τους μαθητές να δηλώσουν αν θα ήθελαν να συνεχιστεί το πρόγραμμα των Σχολικών Διαμεσολαβητών και την επόμενη σχολική χρονιά.

Με εξαίρεση τις ερωτήσεις που αναφέρονταν σε δημογραφικά χαρακτηριστικά και την τελευταία που αφορούσε στη συνέχιση ή μη του προγράμματος, οι υπόλοιπες ερωτήσεις παρείχαν τη δυνατότητα στους μαθητές να επιλέξουν σε τακτική κλίμακα πέντε σημείων της κλίμακας Likert (Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα πολύ).

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

Συμπλήρωσαν και παρέδωσαν το ερωτηματολόγιο συνολικά 166 μαθητές της Δ΄, Ε΄, και ΣΤ΄ τάξης του 4ου, 10ου και 15ου Δημοτικού Σχολείου Καβάλας. Συγκεκριμένα 33 μαθητές του 4ου Δημ. Σχολείου (ποσοστό 20%), 75 μαθητές του 10ου Δημ. Σχολείου (ποσοστό 45%) και 58 μαθητές του 15ου Δημ. Σχολείου (ποσοστό 35%). Ο καταμερισμός των μαθητών ανά τάξη (των τριών σχολείων) είναι: 52 μαθητές της Δ΄ τάξης (ποσοστό 31%), 66 μαθητές της Ε΄ τάξης (ποσοστό 40%) και 48 μαθητές της ΣΤ΄ τάξης (ποσοστό 29%). Επί του συνόλου των 166 μαθητών τα 90 ήταν αγόρια (ποσοστό 54%) και τα 76 κορίτσια (ποσοστό 46 %).

Στο πρώτο μέρος της έρευνας ζητήσαμε από τους μαθητές να καταθέσουν την άποψή τους σε 8 θέσεις σημειώνοντας με Χ σε διαβάθμιση τακτικής κλίμακας πέντε σημείων (Καθόλου, Λίγο, Αρκετά, Πολύ, Πάρα Πολύ), "πριν" και "μετά" την εφαρμογή του προγράμματος των Σχολικών Διαμεσολαβητών. Για να έχουμε συνοπτικότερη εικόνα στην παρουσίαση των αποτελεσμάτων συμπτύξαμε τη διαβάθμιση των πέντε σημείων σε τρία: "Καθόλου & Λίγο", "Αρκετά", "Πολύ & Πάρα Πολύ". Παρακάτω παρουσιάζονται σε πίνακες τα αποτελέσματα κατά ποσοστιαία αναλογία σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών:

Πίνακας 1. Παρατηρούνται επεισόδια σχολικής βίας στο διάλειμμα

πριν από τους Σχολ. Διαμεσολαβητές		**μετά από τους Σχολ. Διαμεσολαβητές**	
Καθόλου & Λίγο	24%	Καθόλου & Λίγο	78%
Αρκετά	42%	Αρκετά	8%
Πολύ & Πάρα Πολύ	34%	Πολύ & Πάρα Πολύ	14%

Πίνακας 2. Οι δάσκαλοι επαγρυπνούν για τυχόν ταραξίες στο σχολείο

πριν από τους Σχολ. Διαμεσολαβητές		**μετά από τους Σχολ. Διαμεσολαβητές**	
Καθόλου & Λίγο	19%	Καθόλου & Λίγο	66%
Αρκετά	26%	Αρκετά	22%
Πολύ & Πάρα Πολύ	55%	Πολύ & Πάρα Πολύ	12%

Πίνακας 3. Υπάρχει δημοκρατική επίλυση των διαφορών μεταξύ των μαθητών

πριν από τους Σχολ. Διαμεσολαβητές		μετά από τους Σχολ. Διαμεσολαβητές	
Καθόλου & Λίγο	68%	Καθόλου & Λίγο	23%
Αρκετά	14%	Αρκετά	27%
Πολύ & Πάρα Πολύ	18%	Πολύ & Πάρα Πολύ	50%

Πίνακας 4. Γνωρίζουν οι μαθητές να διαχειρίζονται τους τσακωμούς μεταξύ τους

πριν από τους Σχολ. Διαμεσολαβητές		μετά από τους Σχολ. Διαμεσολαβητές	
Καθόλου & Λίγο	87%	Καθόλου & Λίγο	25%
Αρκετά	8%	Αρκετά	25%
Πολύ & Πάρα Πολύ	5%	Πολύ & Πάρα Πολύ	50%

Πίνακας 5. Παρατηρείται διάλυση των φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών

πριν από τους Σχολ. Διαμεσολαβητές		μετά από τους Σχολ. Διαμεσολαβητές	
Καθόλου & Λίγο	28%	Καθόλου & Λίγο	73%
Αρκετά	41%	Αρκετά	13%
Πολύ & Πάρα Πολύ	31%	Πολύ & Πάρα Πολύ	14%

Πίνακας 6. Υπάρχει κλίμα ισότητας μεταξύ όλων των μαθητών

πριν από τους Σχολ. Διαμεσολαβητές		μετά από τους Σχολ. Διαμεσολαβητές	
Καθόλου & Λίγο	65%	Καθόλου & Λίγο	22%
Αρκετά	27%	Αρκετά	25%
Πολύ & Πάρα Πολύ	8%	Πολύ & Πάρα Πολύ	53%

Πίνακας 7. Υπάρχει κλίμα συνεργασίας ανάμεσα στους μαθητές

πριν από τους Σχολ. Διαμεσολαβητές		μετά από τους Σχολ. Διαμεσολαβητές	
Καθόλου & Λίγο	59%	Καθόλου & Λίγο	9%
Αρκετά	31%	Αρκετά	25%
Πολύ & Πάρα Πολύ	10%	Πολύ & Πάρα Πολύ	66%

Πίνακας 8. Οι ξένοι μαθητές είναι σεβαστοί στο σχολείο

πριν από τους Σχολ. Διαμεσολαβητές		μετά από τους Σχολ. Διαμεσολαβητές	
Καθόλου & Λίγο	63%	Καθόλου & Λίγο	12%
Αρκετά	23%	Αρκετά	22%
Πολύ & Πάρα Πολύ	14%	Πολύ & Πάρα Πολύ	66%

Στο δεύτερο μέρος της έρευνας επιδιώξαμε μέσα από τις απαντήσεις των μαθητών να διερευνήσουμε την αποτελεσματικότητα των Σχολικών Διαμεσολαβητών σε περιστατικά βίας και εκφοβισμού, το βαθμό ικανοποίησης των μαθητών από την εφαρμογή του προγράμματος ενόψει της πρόληψης φαινομένων βίας και εκφοβισμού στο σχολείο και τελικά την επιθυμία τους για συνέχιση ή μη του προγράμματος την επόμενη σχολική χρονιά.

Στο ερώτημα αν «οι Σχολικοί Διαμεσολαβητές δίνουν αποτελεσματικές λύσεις σε τσακωμούς ανάμεσα στους μαθητές» ποσοστό 14% απάντησε 'Καθόλου & Λίγο', ποσοστό 25% 'Αρκετά' και ποσοστό 61% 'Πολύ & Πάρα Πολύ'. Στο ερώτημα «αν είναι ικανοποιημένοι από την εφαρμογή του προγράμματος των Σχολικών Διαμεσολαβητών στην πρόληψη της βίας στο σχολείο» ποσοστό 16% απάντησε 'Καθόλου & Λίγο', ποσοστό 17% 'Αρκετά' και ποσοστό 67% 'Πολύ & Πάρα Πολύ'.

Τέλος, οι μαθητές εξέφρασαν, σε συντριπτική πλειοψηφία (92%), την επιθυμία να συνεχιστεί το πρόγραμμα και την επόμενη σχολική χρονιά. Ένα μικρό ποσοστό (8%) είχε αντίθετη άποψη.

Αξιολόγηση του προγράμματος από τους μέντορες εκπαιδευτικούς

Οι εκπαιδευτικοί των τριών σχολείων που ανέλαβαν ρόλο μέντορα για τους μαθητές-διαμεσολαβητές υπέβαλαν στο τέλος του προγράμματος σχετική έκθεση αξιολόγησης. Παρακάτω παρατίθενται αυτούσιες οι εκθέσεις αξιολόγησής τους.

Έκθεση αξιολόγησης του 4ου Δημοτικού Σχολείου Καβάλας

«Οι διαμεσολαβητές ήταν ένα ανθρώπινο ραντάρ στον προαύλιο χώρο του σχολείου, το οποίο αναπτυσσόταν με την εμπειρία που αποκτούσε και την αξιολόγηση που δεχόταν.

Ο κάθε μαθητής του σχολείου αξιολογούσε διαρκώς τους διαμεσολαβητές βάσει τεσσάρων βασικών διαστάσεων. Η πρώτη ήταν καθαρά γνωστική: η ικανότητα των διαμεσολαβητών να επιλύουν προβλήματα με λογική σκέψη και αναλυτική ικανότητα. Οι άλλες τρεις είχαν να κάνουν με τη συναισθηματική νοημοσύνη των μαθητών. Ήταν οι εξής:

- Να δημιουργούν καλές σχέσεις την ώρα του διαλείμματος

  Να έχουν αυτοπεποίθηση, να δίνουν την εντύπωση ότι είναι παρόντες με τη γλώσσα του σώματος, να έχουν ενσυναίσθηση, να είναι καλοί ακροατές, να διαθέτουν ωριμότητα και να έχουν ακεραιότητα χαρακτήρα.
- Να διεκπεραιώνουν ενέργειες

  Να μπορούν να ενεργοποιούνται, να διαθέτουν ορμή, ενεργητικότητα και αίσθηση του επείγοντος, να δείχνουν στοιχεία σωστής κρίσης και να έχουν ηγετικές ικανότητες.
- Να είναι σωστοί ως προσωπικότητες

  Να συγκεντρώνουν τις ιδιότητες του φίλου, του συμμαθητή, να είναι ειλικρινείς, κοινωνικοί, να έχουν αίσθηση του χιούμορ, να χαίρουν της εκτίμησης και της εμπιστοσύνης των συμμαθητών τους και να δρουν σύμφωνα με τις οδηγίες των δασκάλων.

Ο δείκτης που θέσαμε είναι αρκετά υψηλός, όχι όμως χωρίς λόγο. Οι διαμεσολαβητές έφεραν επιτυχώς εις πέρας το έργο τους και αυτό φαίνεται από τις κρίσεις των συμμαθητών τους. Τα αποτελέσματα στη σχολική μονάδα είναι πλέον εμφανή στην ειρηνική επίλυση των διαφορών. Η Σχολική Διαμεσολάβηση ας μας κάνει να σκεφτούμε την εφαρμογή διαμεσολάβησης σε συγκρούσεις στην ίδια την κοινωνία των ενηλίκων».

Έκθεση αξιολόγησης του 10ου Δημοτικού Σχολείου Καβάλας

«Οι Σχολικοί Διαμεσολαβητές επέδειξαν ζήλο και ωριμότητα στην άσκηση των καθηκόντων τους. Υπήρξαν δυο-τρεις φορές που μαθητές σκηνοθετούσαν μια κατάσταση, όμως αυτό γινόταν γρήγορα αντιληπτό από τους Διαμεσολαβητές και δεν δινόταν συνέχεια. Παρατηρήθηκε συμμαθητές των Διαμεσολαβητών να θέλουν να τους βοηθήσουν στο έργο τους και φυσικά αυτό επιτράπηκε τόσο από τους ίδιους όσο και από εμάς τις δασκάλες, αφού το είδαμε σαν ευκαιρία θετικής εμπλοκής τους.

Υπήρξε περίπτωση όπου συγκρουσιακή κατάσταση μεταξύ δύο κοριτσιών ήταν σε εξέλιξη για μέρες, ενώ οι Σχολικοί Διαμεσολαβητές παρακολουθούσαν την έκβαση των σχέσεων με ενσυναίσθηση, ώσπου τελικά η κατάσταση ομαλοποιήθηκε.

Το όλο πρόγραμμα έδωσε την ευκαιρία στους εμπλεκόμενους να δουν κι έναν άλλο τρόπο σκέψης, να αναγνωρίζουν τα λάθη τους και να μην επιμένουν στο πόσο 'δίκαιο' έχουν, αλλά να επιζητούν κοινές λύσεις. Αυτό δε σημαίνει βέβαια πως υιοθέτησαν τη νέα

τεχνική της διαμεσολάβησης πλήρως, πήραν όμως μια καλή ιδέα. Τουλάχιστον άρχισαν να προβληματίζονται για τον τρόπο επίλυσης των διαφορών τους, κυρίως τα μεγαλύτερα παιδιά.

Υπήρξαν βέβαια και προβλήματα. Για παράδειγμα αρκετοί μαθητές της ΣΤ΄ δε ζήτησαν ποτέ τη βοήθεια των Διαμεσολαβητών διότι θεωρούσαν πως αυτοί ως μεγαλύτεροι θα έπρεπε δικαιωματικά να ασκήσουν το έργο της Διαμεσολάβησης. Ο εγωισμός τους δεν τους επέτρεπε να ζητήσουν βοήθεια από μικρότερους μαθητές. Μάλιστα τις πρώτες μέρες έσπαγαν πλάκα μαζί τους.

Το χρονικό διάστημα του ενός τριμήνου που πειραματιστήκαμε ήταν μεν μικρό αλλά εποικοδομητικό. Πιστεύουμε πως ολοκληρωμένη εικόνα του εγχειρήματος θα έχουμε την επόμενη χρονιά ξεκινώντας το πρόγραμμα από την αρχή του σχολικού έτους με διαμεσολαβητές προερχόμενους από την ΣΤ΄ τάξη».

Έκθεση αξιολόγησης του 15ου Δημοτικού Σχολείου Καβάλας

«Το πρόγραμμα άρεσε σε όλα τα παιδιά (διαμεσολαβητές και μη). Όλοι όσοι ανέλαβαν έργο διαμεσολαβητή δήλωσαν ευχαριστημένοι από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα και υποστήριξαν πως δεν αντιμετώπισαν ιδιαίτερες δυσκολίες. Τους ικανοποιούσε που έλυναν προβλήματα των συμμαθητών τους και αισθάνονταν χρήσιμοι στο σύνολο της σχολικής κοινότητας. Δήλωσαν πως ήθελαν να συνεχίσουν το έργο τους και την επόμενη σχολική χρονιά διότι έτσι θα είχαν περισσότερη γνώση, εμπειρία και χρόνο για την επίλυση προβλημάτων των συμμαθητών τους. Γι' αυτούς ήταν κάποιες φορές πιεστικό όταν τους τύχαιναν περιστατικά ταυτόχρονα και έπρεπε να δοθεί γρήγορα λύση στο ένα συμβάν για να ασχοληθούν αμέσως μετά με το άλλο.

Μέσα από τη διαδικασία της Σχολικής Διαμεσολάβησης αρκετά παιδιά ξεχώρισαν για τις ικανότητές τους στο ρόλο του διαμεσολαβητή. Ωστόσο ένα ζευγάρι διαμεσολαβητών δεν κατάφερε να υποστηρίξει καλά το ρόλο του, επειδή από τη φύση τους αυτά τα παιδιά είναι ντροπαλά και έχουν έλλειψη τόλμης. Για το ρόλο του διαμεσολαβητή αυτοπροτάθηκαν για την επόμενη σχολική χρονιά όλοι οι υπόλοιποι μαθητές της Ε΄ τάξης και αρκετοί μαθητές από τις Γ΄ και Δ΄ τάξεις.

Τα περισσότερα περιστατικά (τράβηγμα μαλλιών, χτυπήματα, πειράγματα, σπρωξίματα, κοροϊδίες, τους έβρεξαν κατά λάθος ή τους έριξαν το φαγητό κατά λάθος, μαλώματα στο παιχνίδι) προέρχονταν από παιδιά των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων που θεωρούνταν θιγμένα και ζητούσαν άμεσα λύση και δικαίωση στα θέματά τους.

Σημειώθηκαν δύο 'στημένα' περιστατικά την πρώτη μέρα εφαρμογής του προγράμματος από παιδιά των Ε1΄ και ΣΤ΄ τάξεων, που όπως αργότερα εξήγησαν ήθελαν να ελέγξουν την ετοιμότητα και πιστότητα των διαμεσολαβητών. Από τη δεύτερη εβδομάδα εφαρμογής του προγράμματος οι μαθητές του σχολείου εξοικειώθηκαν περισσότερο με τους ρόλους των διαμεσολαβητών με αποτέλεσμα να τους εμπιστεύονται την επίλυση των διαφορών τους.

Οι μαθητές του σχολείου εξέφραζαν γενικά την ικανοποίησή τους που λύνονταν τα προβλήματα της σχολικής κοινότητας χωρίς την επέμβαση των δασκάλων. Έκριναν ότι οι επιτηρητές δάσκαλοι αποδεσμεύονταν από τα 'αστυνομικά' τους καθήκοντα και οι ίδιοι ηρεμούσαν και ξεκουράζονταν λίγο στα διαλείμματα.

Επομένως, σύμφωνα με τα παραπάνω, το πρόγραμμα είχε επιτυχία στο σχολείο μας».

Συμπεράσματα

Παρά την βραχυχρόνια διάρκειά της η παρέμβαση της Σχολικής Διαμεσολάβησης πρόσφερε στους μαθητές μια νέα εναλλακτική επιλογή έναντι της βίας και της επιθετικότητας. Λειτούργησε ως ένας νέος τρόπος διαχείρισης συγκρούσεων μέσα σε ένα δημοκρατικό πλαίσιο υπευθυνότητας και σεβασμού. Στα σχολεία όπου εφαρμόστηκε το πρόγραμμα οι μαθητές ανταποκρίθηκαν με ιδιαίτερη προθυμία και έδειξαν θετική στάση στην ειρηνική διευθέτηση των μεταξύ τους συγκρούσεων. Οι διαμεσολαβητές με

σοβαρότητα, σεμνότητα και εχεμύθεια κατάφεραν να κερδίσουν σε μεγάλο βαθμό την εμπιστοσύνη των συμμαθητών τους.

Αξιολογώντας το "πριν" και το "μετά" την εφαρμογή του προγράμματος των Σχολικών Διαμεσολαβητών διαπιστώνουμε ότι επήλθε: Βελτίωση των δημοκρατικών διαδικασιών επίλυσης των διαφορών μεταξύ των μαθητών, βελτίωση των επικοινωνιακών δεξιοτήτων τους στη διαχείριση συγκρούσεων, βελτίωση του κλίματος ισότητας, κοινωνικής αποδοχής και συνεργασίας μεταξύ τους, μείωση του αριθμού των συγκρούσεων στο σχολείο, ελάφρυνση του ρόλου "αστυνόμευσης" των εκπαιδευτικών, μείωση της διάλυσης των φιλικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών.

Επήλθε ενίσχυση της συνεργασίας μεταξύ των μαθητών και βελτίωση στις επικοινωνιακές τους δεξιότητες όσον αφορά την πρόληψη και αντιμετώπιση βίαιων καταστάσεων αλλά και βελτίωση στην αναγνώριση και διαχείριση αρνητικών συναισθημάτων και συγκρούσεων. Επίσης επήλθε ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και των δεξιοτήτων των μαθητών στην επίλυση προβλημάτων και τη διαχείριση κρίσεων και σημειώθηκε ανάπτυξη λεξιλογίου σε σχέση με το σεβασμό και τη δικαιοσύνη, τα δικαιώματα, και την αναγκαιότητα των κανόνων. Τέλος, παρατηρήθηκε μείωση του αριθμού των συγκρούσεων αλλά και αύξηση της προτίμησης των μαθητών να λύνουν συνεργατικά τα προβλήματά τους, επιδιώκοντας αμοιβαία συμφωνία και ικανοποίηση.

Τα εκπαιδευτικά αποτελέσματα που αναφέρονται παραπάνω δύνανται να επέλθουν πιστότερα από προγράμματα μεγαλύτερης διάρκειας, ωστόσο οι διαπιστώσεις της σχετικά βραχυχρόνιας παρέμβασής μας συνάδουν πραγματικά με τις θεωρητικές προσεγγίσεις διαφόρων μελετών για τα προσδοκώμενα αποτελέσματα της Σχολικής Διαμεσολάβησης σε μαθητικούς πληθυσμούς (Βλ. Uzelac, 2001· Cohen, 2005· Αρτινοπούλου, 2010· IREX, 2013· Τριαντάρη, 2018).

Η επιτυχής υλοποίηση του προγράμματος προκύπτει από τις δηλώσεις των ίδιων των μαθητών οι οποίοι στην πλειοψηφία τους (ποσοστό 67%) δηλώνουν ότι είναι ικανοποιημένοι από την εφαρμογή του στην πρόληψη της βίας στο σχολείο. Ακόμα, στην συντριπτική τους πλειοψηφία (ποσοστό 92%), εκφράζουν την επιθυμία να συνεχιστεί το πρόγραμμα και την επόμενη σχολική χρονιά.

Προτείνεται η Σχολική Διαμεσολάβηση και οι τεχνικές της ειρηνικής επίλυσης των συγκρούσεων να ενταχθούν στα Προγράμματα Σπουδών και να ενσωματωθούν στην καθημερινότητα του σχολείου. Συνακόλουθα να γίνουν προγράμματα επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και ενημέρωσης των μαθητών στην αρχή της σχολικής χρονιάς.

Αναφορές

Cameron, A. (2005). *Restorative Justice: A Literature Review*. Vancouver B.C: The British Columbia Institute against Family Violence.

Cohen, R. (2005). *Students resolving conflict: Peer mediation in schools*. U.S.A.: Good Year Books.

Γρηγοριάδου, Ε., Τέλλιου, Α. (2016). *Σχολική Διαμεσολάβηση. Ένας Οδηγός για την Επίλυση Συγκρούσεων στο Σχολείο από Ομηλίκους*. Θεσσαλονίκη: Αντιγόνη.

European Commission for the Efficiency of Justice (CEPEJ) (2007). 13 (3.1, 42).

European Forum for Restorative Justice (2008). 9(1), 8-10.

Gavrielides, Th. (2007). *Restorative Justice Theory and Practice: Addressing the Discrepancy*. Helsinki: European Institute for Crime Prevention and Control.

Marshall, T. (1996). The Evolution of Restorative Justice in Britain. *European Journal of Criminal Policy and Research*, 4(4), 21-43.

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο Σχολείο. Έρευνες και Πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Αρτινοπούλου, Β. (2010). *Η σχολική Διαμεσολάβηση, Εκπαιδεύοντας τους μαθητές στη διαχείρηση της βίας και του εκφοβισμού*. Αθήνα: Νομική Βιβλιοθήκη.

Αρτινοπούλου, Β. (2011). Η διαμεσολάβηση στο πλαίσιο της επανορθωτικής δικαιοσύνης. Στο Θάνος Θ. (επιμ.), *Η Διαμεσολάβηση στο Σχολείο και την Κοινωνία, Επανορθωτική δικαιοσύνη - Σχολική διαμεσολάβηση - Ποινική συνδιαλλαγή*. Αθήνα: Πεδίο, 15-25.

Ελληνικό Κέντρο Κοινωνικής Διαμεσολάβησης (2010). *Πρόταση Προγράμματος Σχολικής Διαμεσολάβησης σε Εκπαιδευτικούς της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Η Καθημερινή (2009). Ομότιμοι μεσολαβητές φέρνουν την ειρήνη μεταξύ των… αντιπάλων (Διαθέσιμο: https://www.kathimerini.gr/society/375387/omotimoi-mesolavites-fernoyn-tin-eirini-metaxy-ton-antipalon/, προσπελάστηκε στις 9/5/2021).

Θάνος, Θ., Κολοφωτιά, Σ., Χατζάκη, Μ. (2011). Πιλοτική Εφαρμογή της Διαμεσολάβησης σε Δημοτικό Σχολείο. Στο Θάνος Θ. (επιμ.), *Η Διαμεσολάβηση στο Σχολείο και την Κοινωνία, Επανορθωτική δικαιοσύνη - Σχολική διαμεσολάβηση - Ποινική συνδιαλλαγή*. Αθήνα: Πεδίο, 47-76.

IREX (2013). *Conflict resolution and peer mediation toolkit*, (Διαθέσιμο: https://www.irex.org/sites/default/files/node/resource/conflict-resolution-and-peer-mediation-toolkit.pdf, προσπελάστηκε στις 7/5/2021).

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2001). *Η συμβουλευτική ψυχολογία στην εκπαίδευση. Από τη θεωρία στην πράξη*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τριαντάρη, Σ. (2018). *Από τη Σύγκρουση στη Διαμεσολάβηση. Η Διαμεσολάβηση ως Στρατηγική και Πολιτική της Επικοινωνίας*. Θεσσαλονίκη: Σταμούλης.

Uzelac, M. (2001). *Peaceful Conflict Resolution Guide for Primary and Secondary School*. UNICEF.

Όταν η δημιουργική γραφή συναντά το θέατρο: Ρωμαίος και Ιουλιέτα αλλιώς

Αμαραντίδου Κυριακή
Εκπαιδευτικός, PhD, Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Φλώρινας,
kikiamarantidou@yahoo.gr

Περίληψη

Ο Όμιλος Καινοτομίας «Δημιουργική Γραφή Σεναρίου» λειτούργησε για τρεις σχολικές χρονιές (2016-2019) στο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο Φλώρινας. Σε αυτόν φοίτησαν μαθητές και μαθήτριες Ε΄ και Στ΄ τάξης από όλα τα δημοτικά σχολεία της πόλης, ενώ οι συναντήσεις πραγματοποιούνταν απόγευμα, για ένα τρίωρο κάθε εβδομάδα. Σκοπός του συγκεκριμένου Ομίλου ήταν να αποτελέσει ταυτόχρονα εργαστήρι δημιουργικής γραφής και θεατρικό/κινηματογραφικό εργαστήρι, καθώς την πρώτη χρονιά η λειτουργία του επικεντρώθηκε στο θεατρικό σενάριο, ενώ τις επόμενες στο κινηματογραφικό. Στην παρούσα ανακοίνωση θα αναφερθούμε στην πρώτη χρονιά λειτουργίας του συγκεκριμένου Ομίλου Καινοτομίας και συγκεκριμένα στους στόχους και τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα, το αναλυτικό πρόγραμμα διδασκαλίας με ενδεικτικές δραστηριότητες, το διδακτικό υλικό που αξιοποιήθηκε και το παραγόμενο αποτέλεσμα, που ήταν το ανέβασμα μιας αξιόλογης παράστασης. Από τα 19 μέλη του Ομίλου, εννέα φοιτούσαν στο Πειραματικό Δημοτικό Σχολείο και δέκα στα υπόλοιπα Δημοτικά Σχολεία της Φλώρινας.

Λέξεις κλειδιά: θεατρική αγωγή, οπτικο-ακουστική παιδεία, δημιουργική γραφή

Εισαγωγή

Το πεδίο της δημιουργικής γραφής αναπτύσσεται συνεχώς σε παγκόσμιο επίπεδο ως ένα γνωστικό αντικείμενο που μπορεί να διδαχθεί από τις πρώτες μέρες της εκπαίδευσης μέχρι τα υψηλότερα επίπεδα των μεταπτυχιακών σπουδών. Η διδασκαλία της δημιουργικής γραφής πολύ συχνά εμπλέκει δύο αλληλοσυμπληρούμενα στοιχεία: την πράξη τού να γράφεις (δημιουργικά) και την πράξη να σκεφτείς κριτικά την πράξη της γραφής και τα αποτελέσματά της (Κωτόπουλος, 2012). Σύμφωνα με τον Καρακίτσιο (2012) το όλον της δημιουργικής γραφής συνδέεται με την επανεφεύρεση της αρχαίας διδασκαλίας δράματος και των ρητορικών εκτελέσεων της Αναγέννησης, ενώ η ιστορία της πάει πίσω στην *Ποιητική* του Αριστοτέλη. Στην ευρεία του σημασία ο όρος εμπεριέχει το σύνολο των διάφορων εκπαιδευτικών πρακτικών και τεχνικών που στοχεύουν στην κατάκτηση συγγραφικών (λογοτεχνικών) δεξιοτήτων. Ωστόσο, ιδιαίτερα στον χώρο της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, η δημιουργική γραφή δεν αναφέρεται αποκλειστικά στην παραγωγή λογοτεχνικών κειμένων και περιλαμβάνει ένα ευρύ φάσμα κειμένων (Κωτόπουλος, 2011). Στο πλαίσιο λειτουργίας του συγκεκριμένου Ομίλου Καινοτομίας, οι μαθητές και οι μαθήτριες ασκούνταν και επιδίδονταν κυρίως στη συγγραφή κειμένων προορισμένων να γίνουν θεατρικοί διάλογοι ή θεατρικά σενάρια.

Η θεατρική παιδεία αποτελεί εναλλακτικό, πολυτροπικό και ολοκληρωμένο σύστημα επικοινωνίας πέρα από τον λόγο (γραπτό και προφορικό). Η διεθνής εμπειρία έχει καταδείξει πως το θέατρο μπορεί να προσφέρει απεριόριστες δυνατότητες κοινωνικής μάθησης και αισθητικής καλλιέργειας, ενώ παράλληλα ως «άλλος» πάροχος περιεχομένου, μπορεί να συμβάλλει σε μια ρεαλιστικότερη πρόσληψη της πραγματικότητας. Η συνδυαστική αξιοποίηση λόγου, εικόνας, μουσικής, υποκριτικής, χορού και κίνησης, αφενός απελευθερώνει τις δημιουργικές δυνάμεις των μαθητών/τριών και, αφετέρου, επιτρέπει σύνθετες νοηματοδοτήσεις και δημιουργία πολύσημων συμβολισμών (Αποστολίδου, 2010).

Το αναλυτικό πρόγραμμα του Ομίλου βασίστηκε στην Παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής (Γρόσδος, 2014) και την Παιδαγωγική της Θεατρικής Αγωγής (Πολυκάρπου, 2012;

Παπαδόπουλος, 2010), καθώς και σε ιδέες και προτάσεις πολλών ανθρώπων: του Νίκου Γκόβα, του Τριαντάφυλλου Κωτόπουλου, του Σταύρου Γρόσδου, του Τζιάνι Ροντάρι, του Αουγκούτο Μπόαλ, της Σοφίας Νικολαΐδου, του Ανδρέα Καρακίτσιου, του Στάθη Βαλούκου, της Μαρίνας Μέργου κ.ά. Οι δραστηριότητες χαρακτηρίζονται από πρωτοτυπία, ευρηματικότητα, ευελιξία, προσαρμοστικότητα, λειτουργικότητα και επικοινωνιακό χαρακτήρα.

Στόχοι – προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα

Μέσα στο καινοτόμο εργαστήρι δημιουργικής γραφής-θεατρικό εργαστήρι, οι μαθητές και οι μαθήτριες:

• έρχονται σε επαφή με πολυδιάστατες αναγνώσεις στο πλαίσιο του πολυτροπικού γραμματισμού και βελτιώνουν την αναγνωστική τους ικανότητα (εκφραστικότητα, επιτονισμό, ορθοφωνία, σωστή απαγγελία και εκφορά λόγου)

• ασκούνται στη σύνθεση αφηγήσεων με ευφάνταστο γράψιμο, δηλαδή στην Τέχνη της επινόησης

• εκτονώνονται συναισθηματικά και ψυχικά, και εκφράζουν την έμπνευσή τους, ψυχαγωγούμενοι/ες με δεξιότητες και λειτουργίες που συναντώνται και στο παιχνίδι (όπως είναι η αίσθηση της περιπέτειας, της φαντασίας, του πειραματισμού, της περιέργειας, του χιούμορ)

• καλλιεργούν τις δεξιότητες γραφής με άλλου τύπου χρήσεις των λέξεων, γλωσσικές ανατροπές, αποκλίνουσες επιλογές, πρωτοτυπία, καινούργιους δρόμους προσωπικής γραφής και έκφρασης

• γνωρίζουν τις τεχνικές και τη δομή του θεατρικού σεναρίου, και εξοικειώνονται με την ιδιαίτερη «γλώσσα» της θεατρικής αφήγησης (υφολογικά και λογοτεχνικά σχήματα του θεατρικού σεναρίου, χρήση θεατρικών τεχνικών και συμβάσεων)

• αναδεικνύουν ταλέντα και δεξιότητες που ίσως βρίσκονται σε λανθάνουσα κατάσταση (υποκριτικό ταλέντο, ευφάνταστο και πρωτότυπο γράψιμο)

• επικοινωνούν αποτελεσματικότερα τα νοήματα που χτίζουν το δράμα εκμεταλλευόμενοι/ες ταυτόχρονα τη γλώσσα του σώματος, την κίνηση και τον χώρο

• κατανοούν και αποδέχονται το διαφορετικό, καθώς αναπτύσσουν την ικανότητα ενσυναίσθησης μέσα από το δράμα που κατασκευάζουν, προβληματίζονται πάνω σε σύγχρονα ζητήματα, δημιουργώντας και αναπτύσσοντας ρόλους που πηγάζουν από φανταστικές ή πραγματικές καταστάσεις και θίγουν κοινωνικά, πολιτισμικά, ηθικά ή άλλα ζητήματα.

Εφαρμογή – Δραστηριότητες

Οι πρώτες συναντήσεις αφιερώθηκαν στον εντοπισμό των δομικών στοιχείων του σεναρίου (χωροχρόνος, πρόσωπα, εξέλιξη, ανατροπή, λύση), τα είδη σεναρίου και τα στάδια συγγραφής του, την ανάλυση των βασικών παραμέτρων δημιουργίας σεναρίου -με έμφαση στη δημιουργία της «βασικής σύγκρουσης», των «σκηνών» και των «πράξεων». Τα παιδιά εξοικειώθηκαν με την ειδική ορολογία του θεάτρου, τις αφηγηματικές οπτικές και τρόπους, καθώς και την αφηγηματική φωνή. Ασκήθηκαν στην «αυτόματη γραφή», έγραψαν και δραματοποίησαν διαλόγους «αληθινούς», που να λειτουργούν μέσα στο έργο με ένταση, υπερβολή, ρεαλισμό, ανατροπή, έκπληξη, αγωνία, αναδρομές στο παρελθόν. Άλλες δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν είναι οι εξής: α) μεταγραφή λογοτεχνικών κειμένων (διηγήματα, ποιήματα) σε θεατρικό σενάριο, β) αλλαγή αφηγητή, πρόσθεση ή αφαίρεση επεισοδίων στην πλοκή και αλλαγή τέλους, γ) συλλογικές ιστορίες, όπου ένα παιδί ξεκινούσε μια ιστορία και κάθε επόμενο παιδί καλούνταν με τη σειρά του να τη συνεχίσει, δ) δραματοποίηση εναλλακτικών ιστοριών με αντισυμβατικούς χαρακτήρες, ε) συγγραφή μονολόγου βασισμένου σε παροιμιώδη φράση (δόθηκαν τυχαία φράσεις, πχ «άνθρακες ο θησαυρός», «δε χαρίζουνε κάστανα», «μύρισα τα νύχια μου») στ) θεατρικό παιχνίδι, με

δραστηριότητες γνωριμίας και επικοινωνίας (“κυκλική ιστορία”, “τ’ όνομά μου”, “το κουτί της ομάδας”), ασκήσεις αντίληψης του χώρου (“κλείστε τις τρύπες”, “ίσες αποστάσεις”, “βόμβες και ασπίδες”), εμπιστοσύνης (“όλοι μαζί ή ένας ένας”, “σαν ένας άνθρωπος”, “μάτια ερμητικά κλειστά”), συντονισμού (“1-2-3-χα!”, “κάνε πάσα το καλάμι”), αισθησιοκινητικές (“στο εργαστήριο του γλύπτη”, “κάνε ό,τι κάνω”, “στοπ-κλαπ-δράση”), αφής, μιμικές και φωνητικές ασκήσεις, αυτοσχεδιασμούς (κατευθυνόμενους, ελεύθερους, αυθόρμητους, σκηνικούς), παντομίμα, ζ) θεατρικές τεχνικές για εξερεύνηση/εμβάθυνση σε έναν ρόλο ή έναν χαρακτήρα (“ανακριτική καρέκλα”, “ρόλος στον τοίχο”, “διάδρομος των σκέψεων”, “συλλογικός ρόλος”), η) θεατρικές τεχνικές για παραστάσεις (αφήγηση, σκηνή χωρισμένη στα δύο, αναδρομή/flashback, προβολή στο μέλλον, ηχητική υπόκρουση, χορόδραμα, Χορός, ομαδικός μονόλογος, αργή κίνηση), θ) θεατρικές (και συγγραφικές) τεχνικές που διεγείρουν τη φαντασία (πχ “μύγα πάνω σε τοίχο”, “μαγικό αντικείμενο”, “παγωμένη εικόνα”, “μαγικό εάν”, “παραμυθοσαλάτα”) (Οι περισσότερες δραστηριότητες από: Γκόβας, 2003).

Ξεχωριστή πηγή έμπνευσης αποτέλεσε ο Τζιάνι Ροντάρι, αφού πολλές από τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής βασίστηκαν στα βιβλία του *Παραμύθια για να σπάτε κέφι*, *Παραμύθια σαν πλατύ χαμόγελο* και *Γραμματική της φαντασίας*. Ενδεικτικά, τα παιδιά κλήθηκαν να δώσουν τις δικές τους διαφορετικές εκδοχές τέλους σε ημιτελείς ιστορίες, κατά το πρότυπο του παραμυθιού «Τα κακόμοιρα τα φαντάσματα» (Ροντάρι, 2013), να γράψουν ιστορίες για δικά τους μαγικά αντικείμενα με ιδιαίτερες ιδιότητες, κατά το πρότυπο του παραμυθιού «Ένα δώρο για τις διακοπές» (Ροντάρι, 2011), να στείλουν απαντητική επιστολή στην Αράχνη Οχταποδαρούσα του παραμυθιού «Γράμμα μιας αράχνης στον ιδιοκτήτη του σπιτιού της» (Ροντάρι, 2011). Από τη *Γραμματική της φαντασίας* (Ροντάρι, 2003) είναι παρμένες οι δραστηριότητες “φανταστικό διώνυμο”, “αυθαίρετο πρόθεμα”, “δημιουργικό λάθος”, “λίμερικ”, “λαθεύοντας τις ιστορίες” και “σαλάτα παραμυθιών”.

Από τη μεριά της διδάσκουσας καταβλήθηκε προσπάθεια για ισόρροπη κατανομή του διαθέσιμου χρόνου ανάμεσα στη δημιουργική γραφή και το θεατρικό μάθημα. Κάθε θεατρικό μάθημα περιλάμβανε: α) ζέσταμα – ομαδικά παιχνίδια, β) μικρές δραστηριότητες σε ομάδες, γ) κύρια δραστηριότητα, δ) κλείσιμο με ομαδικό παιχνίδι. Ήταν σημαντικό -και τηρήθηκε απαρέγκλιτα- κάθε παρουσίαση, ατομική ή ομαδική, να ακολουθείται από το στάδιο της «ανταπόκρισης», δηλαδή να σχολιάζεται, να ανατροφοδοτείται και να ξαναδουλεύεται (Γκόβας, 2003: 18).

Ιδιαίτερο πρότζεκτ αποτέλεσε η ενασχόληση με το σεξπηρικό έργο *Ρωμαίος και Ιουλιέτα*. Μετά τη γνωριμία με τον σπουδαίο θεατρικό συγγραφέα και το έργο του, μέσω ιδεοθύελλας καταγράφηκαν όσα ήδη ήταν γνωστά στα παιδιά σχετικά με τα πρόσωπα του συγκεκριμένου έργου, την υπόθεση, την τοποθεσία και τον χρόνο της δράσης, τις καταστάσεις, τα συναισθήματα και τις εικόνες. Αναγνώστηκε η υπόθεση του έργου και ακολούθησε η ανάλυσή του, χωρίς να αναφερόμαστε προφανώς σε δραματουργική ανάλυση, με την επιστημονική της έννοια. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες επιδόθηκαν σε ποικίλες δραστηριότητες, όπως: συγγραφή περίληψης της υπόθεσης, καταγραφή των προσώπων και ανάλυση χαρακτήρων, εντοπισμό των ζητημάτων που θίγονται (αγάπη, μίσος, εκδίκηση, βία κ.ά.), παρακολούθηση αποσπασμάτων ταινιών εμπνευσμένων από τον Ρωμαίο και Ιουλιέτα, παιχνίδι ερωτήσεων πολλαπλής επιλογής, συγγραφή επιστολών με διάφορους αποστολείς και παραλήπτες (πχ Ρωμαίου προς Ιουλιέτα, Ρωμαίου προς Λαυρέντιο, Ιουλιέτας προς Ρωμαίο), συγγραφή σελίδων από τα ημερολόγια των ηρώων, τοποθέτηση αποσπασμάτων του σεναρίου σε σωστή χρονολογική σειρά (Οι περισσότερες δραστηριότητες από: Μέργου, 2011).

Κατά την αναζήτηση έργων εμπνευσμένων από το σεξπηρικό δράμα, εντοπίστηκε μία παρωδία με τίτλο *Γάμος στο νησί*, γραμμένη από τον Νίκο Ταμάσιο, η οποία είχε ανέβει για πρώτη φορά στη Λάρνακα το 2006. Αυτή η παρωδία αποτέλεσε το έναυσμα να γράψουμε

μία δική μας παρωδία με τίτλο *Σήμερα γάμος γίνεται*, την οποία τοποθετήσαμε σε ένα ελληνικό νησί της δεκαετίας του ’50.

Δημιουργήθηκε ένα κοινό έγγραφο στο google drive, στο οποίο καθένας/καθεμιά συνέβαλε με ιδέες και προτάσεις. Πήραμε την αρχική ιδέα, προσθέσαμε ρόλους, εμπλουτίσαμε και επικαιροποιήσαμε το κείμενο. Μετά από έναν περίπου μήνα προέκυψε ένα πρωτόλειο, το οποίο στη συνέχεια μεταγράφηκε με όλες τις σκηνοθετικές οδηγίες -με τη βοήθεια του λογισμικού Fade In- σε ένα δραματικό κείμενο 15 σελίδων.

Ακολούθησε ο εμπλουτισμός του λόγου με κινήσεις, χειρονομίες, εκφράσεις και προτάσεις εικαστικές, μουσικές, χορευτικές με αφορμή πάντα το κείμενο. Τα παιδιά ερωτήθηκαν πώς φαντάζονταν τους ρόλους, ποιους ηθοποιούς θα επέλεγαν να τους ενσαρκώσουν, πώς φαντάζονταν κοστούμια και σκηνικά. Η διδάσκουσα έκανε το σκηνοθετικό της ντεμπούτο με πλήρη άγνοια κινδύνου…

Μετά τη διανομή των ρόλων ακολούθησαν εντατικές πρόβες, ενώ παράλληλα άρχισε η έρευνα και η αναζήτηση σκηνικών, κοστουμιών και σκηνικών αντικειμένων. Το Εργαστήριο Σκηνογραφίας/Ενδυματολογίας του Τμήματος Εικαστικών και Εφαρμοσμένων Τεχνών Φλώρινας συνέδραμε στο έργο αυτό και μας βοήθησε στην επιλογή και κατασκευή των σκηνικών και κοστουμιών, ενώ ο μουσικός και συνθέτης Κώστας Γκίτσης συνέθεσε πρωτότυπη μουσική ειδικά για το έργο μας. Όλοι εργάστηκαν εθελοντικά και αφιλοκερδώς, ενώ τα έξοδα κάλυψαν λίγοι χορηγοί και η διδάσκουσα του Ομίλου. Οι γονείς συνέδραμαν τόσο ηθικά όσο και υλικά, όπως σχεδόν πάντα σε τέτοιες δράσεις, δηλαδή άλλοι λίγο, άλλοι πολύ κι άλλοι καθόλου.

Το έργο μας με τίτλο *Σήμερα γάμος γίνεται* έκανε πρεμιέρα στους 17ους Θεατρικούς Μαθητικούς Αγώνες «Ακτίς Ονείρου» στις 28 Μαΐου 2017, στο κινηματοθέατρο Ολύμπιον της Θεσσαλονίκης, όπου απέσπασε το Βραβείο Δημιουργικής Γραφής Σεναρίου. Στη συνέχεια παρουσιάστηκε στο κοινό της Φλώρινας, την 14η Ιουνίου 2017, στην κατάμεστη Αίθουσα Πολλαπλών Χρήσεων του Δήμου Φλώρινας.

Αξιολόγηση – Διαπιστώσεις

Ο Όμιλος λειτούργησε ανελλιπώς από τον Οκτώβριο του 2016 έως τον Ιούνιο του 2017. Τηρήθηκε το χρονοδιάγραμμα των συναντήσεων, ενώ πραγματοποιήθηκαν πολλές επιπλέον συναντήσεις για πρόβες, καθώς και για την επιλογή και κατασκευή των κοστουμιών. Η παρακολούθηση και συμμετοχή των μαθητών/τριών υπήρξε συστηματική, αδιάλειπτη, ουσιαστική και ενθουσιώδης, ακόμη και όταν οι καιρικές συνθήκες ήταν δυσμενείς και τα σχολεία παρέμεναν κλειστά.

Με τη λήξη της λειτουργίας του Ομίλου επιχειρήθηκε ένας απολογισμός που βασίστηκε: α) στο Ημερολόγιο Δραστηριοτήτων που τηρούσε η διδάσκουσα, β) στην επιτόπια παρατήρηση και γ) στο ερωτηματολόγιο ικανοποίησης και αυτοαξιολόγησης που συμπλήρωσαν στο τέλος τα παιδιά (τελική αξιολόγηση). Τα συμπεράσματα που εξάγονται από την επεξεργασία όλων αυτών των δεδομένων είναι πολύ ενθαρρυντικά. Οι κοινωνικοποιητικές διαδικασίες (ομαδικές εργασίες, συγγραφή συλλογικής ιστορίας, δημιουργικό θεατρικό παιχνίδι, συγγραφή θεατρικού σεναρίου, ανέβασμα παράστασης) ήταν σημαντικές για την ψυχοσυναισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη των παιδιών. Η συνύπαρξη παιδιών από διαφορετικές σχολικές μονάδες σε εξωδιδακτικό χρόνο αποτέλεσε μια ευχάριστη εμπειρία για όλους μας και δημιούργησε νέες σχέσεις. Ακόμη και παιδιά που αρχικά τηρούσαν μια εφεκτική στάση, εξελίχτηκαν σε δυναμικά και ένθερμα μέλη της ομάδας.

Κατά τις δραστηριότητες δημιουργικής γραφής η αυθόρμητη παραγωγή γραπτού λόγου και η σύνθεση διάφορων κειμενικών ειδών από παιδιά που αρχικά ήταν απρόθυμα να γράψουν κείμενο, συνιστούν ένδειξη βελτίωσης δεξιοτήτων και στάσεων σχετικά με τον γραπτό λόγο. Η αποδέσμευση από το ασφυκτικό πλαίσιο της τυπικής μάθησης -με ό,τι αυτό συνεπάγεται- ενθάρρυνε τη δημιουργικότητα και τη φαντασία, προήγαγε την αυτενέργεια και τη λήψη πρωτοβουλιών, καλλιέργησε την κριτική σκέψη, δημιούργησε ευχάριστο κλίμα.

Η ευελιξία στη διαχείριση του χρόνου, η συνδιαμόρφωση του προγράμματος μετά από συζήτηση στην ολομέλεια και η απαλλαγή από το άγχος της σχολικής αξιολόγησης έδωσαν τη δυνατότητα σε κάθε παιδί να ακολουθήσει τους δικούς του ρυθμούς και να συμμετέχει αναλόγως των δυνατοτήτων του -και στον βαθμό που το επιθυμούσε- σε κάθε δραστηριότητα. Τα παιδιά δοκίμασαν και δοκιμάστηκαν σε ποικίλους ρόλους: συγγραφείς του θεατρικού κειμένου, ηθοποιοί μέσα από τον ρόλο, σκηνοθέτες της σκηνικής δράσης, χορογράφοι, σκηνογράφοι, ενδυματολόγοι… Είχε ενδιαφέρον η ευρηματικότητα που επέδειξαν μπροστά σε περιορισμούς που τέθηκαν, όπως, για παράδειγμα, τη δυσκολία της «Ιουλιέτας» να κοιτά κατάματα τον «Ρωμαίο» καθώς του απευθυνόταν: απλά την «τυφλώσανε» και πρόσθεσαν ανάλογες χιουμοριστικές ατάκες και σκηνές!

Συνειδητοποιήσαμε ότι η δημιουργία μιας θεατρικής παράστασης αποτελεί μια σύνθετη διαδικασία, που περιλαμβάνει, αφενός, την καλλιτεχνική δημιουργία και, αφετέρου, την παραγωγή, δηλαδή τη διαχείριση και οργάνωση της όλης διαδρομής από τη σύλληψη της ιδέας έως το ανέβασμα της παράστασης. Η διαχείριση ανθρώπων και πόρων αποδείχτηκε μια δύσκολη υπόθεση, που επωμίστηκε αποκλειστικά η διδάσκουσα. Αποζημιώθηκε όμως στο έπακρο όχι μόνο από το τελικό παραγόμενο αποτέλεσμα, που ήταν η πραγμάτωση μιας επιτυχημένης θεατρικής παράστασης, αλλά κυρίως από το πολύμηνο «ταξίδι» έως το άνοιγμα της αυλαίας, ένα ταξίδι γεμάτο συνεργασία, δημιουργία, φαντασία, ευτράπελα, συγκινήσεις… Εντέλει, κατανοήσαμε με βιωματικό τρόπο ότι «*δουλεύοντας δημιουργικά και επινοητικά μέσα σ΄ ένα θεατρικό εργαστήρι, αφήνουμε σε κάθε μέλος της ομάδας ζωτικό χώρο για να εκπαιδεύεται, να εξελίσσεται, να καταθέτει και να εισπράττει απόψεις μέσα στα πλαίσια μιας συλλογικής διαδικασίας που στηρίζεται στο αξίωμα "Δεν πετάμε τίποτα"*» (Γκόβας, 2003: 18).

Αναφορές

Ackroyd, J. & Boulton, J. (2001). *Drama lessons for five to eleven*. London: David Fulton Publishers.

Baldwin, P. (2008). *The Primary Drama Handbook*. London: SAGE Publications.

Campbell, J. (2001). *Ο Ήρωας με τα Χίλια Πρόσωπα*, μτφ. Θ. Σιαφαρίκας. Αθήνα: Ιάμβλιχος.

Field, S. (1986). *Το σενάριο. Η τέχνη και η τεχνική: Οι βάσεις της σεναριογραφίας*, μτφ. Π. Πολυκάρπου. Αθήνα: Κάλβος.

http://theatroedu.gr

http://www.schools.ac.cy/klimakio/Themata/theatriki_agogi/analytiko_programma.html

http://www.schooltime.gr

Huet, A. (2008). *Το Σενάριο*, μτφ. Ει. Πυρπάσου. Αθήνα: Πατάκη.

Noel, G. (2007). *Θεατρική Γραφή - Ένας πρακτικός οδηγός*, μτφ Π. Φυλακτάκη, University Studio Press.

Vogler, Ch. (2007). *The Writers Journey: Mythic Structure for Writers*. Studio City, USA: Michael Wiese Productions.

Winston, J. & Tandy, M. (2008). *Beginning Drama 4-11*. London: David Fulton.

Αναγνώστου, Ν. & Κωτόπουλος, Τ. (2015). Η Παιδαγωγική της Δημιουργικής Γραφής. *Πρακτικά 2ου Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Δημιουργική Γραφή»*, Κέρκυρα, 1-4 Οκτωβρίου 2015. Κοζάνη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Δυτικής Μακεδονίας, 62-76.

Αποστολίδου, Ε. (2010). *Ασκήσεις για θεατρικά παιχνίδια*. Διαθέσιμο στο: http://politistikakyklades.blogspot.gr/2010/11/blog-post.html

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η Τέχνη του Δράματος στην Εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βαλούκος, Σ. (2006). *Το σενάριο. Η δομή και η τεχνική της συγγραφής του*. Αθήνα: Αιγόκερως.

Γεωργούλα, Μ. (2010). *Το θεατρικό παιχνίδι ως εκπαιδευτικό εργαλείο*. Διαθέσιμο στο: http://edu4adults.blogspot.gr/2010/07/blog-post_19.html

Γκόβας, Ν. (2003). *Για ένα δημιουργικό νεανικό θέατρο: ασκήσεις – παιχνίδια – τεχνικές για εκπαιδευτικούς, εμψυχωτές νεανικών ομάδων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γραμματάς, Θ. (2004). *Το θέατρο στο σχολείο. Μέθοδοι διδασκαλίας και εφαρμογής*. Αθήνα: Ατραπός.

Γρόσδος, Σ. (2014). *Δημιουργικότητα & Δημιουργική Γραφή στην Εκπαίδευση*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Ζουμπουλάκη, Μ. (2012). *Πώς να γράψεις*. Αθήνα: εκδ. Παπαδόπουλος.

Καρακίτσιος, Α. (2012). «Δημιουργική Γραφή: μια άλλη προσέγγιση της λογοτεχνίας ή η επιστροφή της Ρητορικής;», *Κείμενα, 15* (ηλεκτρονικό περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας).

Κωτόπουλος, Τ. (2011). «Από την ανάγνωση στη λογοτεχνική ανάγνωση και την παιγνιώδη διάθεση της Δημιουργικής Γραφής», στο Γ. Παπαντωνάκης & Τ. Κωτόπουλος (επιμ.) *Τα ετεροθαλή*, 21-36. Αθήνα: Ίων.

Κωτόπουλος, Τ. (2012). «Η "νομιμοποίηση" της Δημιουργικής Γραφής», *Κείμενα, 15* (ηλεκτρονικό περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας).

Μέργου, Μ. (2011). *Θεατροπαιδαγωγικό πρόγραμμα Ρωμαίος+Ιουλιέτα (teen spirit)*. Αθήνα.

Μουγιακάκος, Π, Μώρου, Α., Παπαδημούλης, Χ. & Φραγκή, Μ. (2006). *Θεατρική Αγωγή Ε' και Στ' Δημοτικού. Διδακτικό πακέτο με εγχειρίδια Μαθητή και Δασκάλου*. Ο.Ε.Δ.Β.

Μπόαλ, Α. (1981). *Το θέατρο του καταπιεσμένου*. Εκδ. Θεωρία.

Νικολαΐδου, Σ. (2012). «Δημιουργική Γραφή στο σχολείο. Το τερπνόν μετά του ωφελίμου», *Κείμενα, 15* (ηλεκτρονικό περιοδικό Παιδικής Λογοτεχνίας).

Νικολαΐδου, Σ. (σχεδιασμός-επιμέλεια) (2015). *Η δημιουργική γραφή στο σχολείο. Οδηγός εκπαιδευτικού*. E-book. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαδόπουλος, Σ. (2010). *Παιδαγωγική του θεάτρου*. Ιδιωτική έκδοση.

Πολυκάρπου, Χ. (2012). *Θεατρική Αγωγή. Θεωρία και Πράξη στη Δημοτική Εκπαίδευση. Βιβλίο εκπαιδευτικού για όλες τις τάξεις του Δημοτικού*. Λευκωσία: Υ.Π.Π. Κύπρου.

Ροντάρι, Τζ. (2003). *Γραμματική της φαντασίας – Εισαγωγή στην τέχνη να επινοείς ιστορίες*, μτφ. Γ. Κασαπίδης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ροντάρι, Τζ. (2011). *Παραμύθια σαν πλατύ χαμόγελο*, μτφ. Θ. Τσώλης. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ροντάρι, Τζ. (2013). *Παραμύθια για να σπάτε κέφι*, μτφ. Δ. Δότση. Αθήνα: Κέδρος.

Σπανού, Κ. (2013). *Θεατρικό Εργαστήρι – Ανεβάζω τη δική μου παράσταση*. Αθήνα: Γ. Γ. Δια Βίου Μάθησης.

Στανισλάβσκι, Κ. (2006). *Πλάθοντας ένα ρόλο*, μτφ. Ν. Αγγέλου. Αθήνα: Γκόνη.

Συλλογικό έργο (2011). *Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση*, τόμος Γ'. Συντον.: Ν. Τσαφταρίδης, επιστ. υπεύθ.: Π. Αναστασιάδης. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Διερεύνηση τάσεων μαθητών προς την Επιχειρηματικότητα - Μελέτη περίπτωσης

Δημητρίου Ελένη
Εκπαιδευτικός Α/θμιας Εκπαίδευσης, Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων
edimit1@gmail.com

Γερογιάννης Βασίλης
Καθηγητής, Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας
vgerogian@uth.gr

Περίληψη

Στο άρθρο παρουσιάζεται μια μελέτη περίπτωσης (case study) που πραγματοποιήθηκε με στόχο να διερευνηθεί: α) κατά πόσο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας μιας ομάδας μαθητών Δημοτικού Σχολείου, που συνδέονται με επιχειρηματικές τάσεις (enterprising tendencies), προϋπάρχουν στο χαρακτήρα των μαθητών, καθώς και β) σε ποιο βαθμό μια διάλεξη/συζήτηση από/με έναν έμπειρο και επιτυχημένο επιχειρηματία, σχετικά με τα κίνητρα, την ανάληψη ρίσκου, και την αυξημένη δημιουργικότητα των επιχειρηματιών, δύναται να επηρεάσει θετικά τη στάση και τις αντιλήψεις των μαθητών έναντι στην επιχειρηματικότητα. Στη μελέτη περίπτωσης χρησιμοποιήθηκε μια προσαρμοσμένη για μαθητές έκδοση του ερωτηματολογίου Get2test (www.get2test.net), που αποτελεί ένα διεθνώς διαδεδομένο ψυχομετρικό εργαλείο για την ανίχνευση και αξιολόγηση των επιχειρηματικών τάσεων ενός ατόμου. Η ανάλυση των δεδομένων που συλλέχθηκαν με το ερωτηματολόγιο πραγματοποιήθηκε στο στατιστικό πακέτο IBM SPSS 15.0, με τη βοήθεια του οποίου πραγματοποιήθηκαν κατάλληλα ANOVA repeated measures (ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων). Τα αποτελέσματα της ανάλυσης έδειξαν ότι προέκυψε στατιστικά σημαντική βελτίωση των στάσεων των μαθητών της ομάδας έναντι της επιχειρηματικότητας, μετά από την εφαρμογή της μελέτης περίπτωσης. Στατιστικά σημαντική διαφορά εμφανίστηκε συγκεκριμένα στα χαρακτηριστικά της ανάγκης για αυτονομία και της τάσης για δημιουργικότητα των μαθητών. Τα ευρήματα της έρευνας είναι ενδεικτικά για τη συνεισφορά μαθημάτων/διαλέξεων με θέμα την επιχειρηματικότητα στη διαμόρφωση μιας θετικής αντίληψης των μαθητών έναντι στο επιχειρείν. Απαιτείται βεβαίως περαιτέρω διερεύνηση ώστε να διαπιστωθεί ποια συμπεράσματα θα εξάγονταν από μια εκτενέστερη και πιο συστηματική παρέμβαση στους μαθητές του Δημοτικού Σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: επιχειρηματικότητα, εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα, επιχειρηματικές τάσεις και δεξιότητες, Get2test, πρωτοβάθμια εκπαίδευση

Εισαγωγή

Σύμφωνα με την επιστημονική βιβλιογραφία (Hornaday, 1982; Hisrich & Peters, 2002), υπάρχουν συγκεκριμένα χαρακτηριστικά γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν την προσωπικότητα των ατόμων που διακρίνονται για το επιχειρηματικό τους «πνεύμα» (entrepreneurial mindset). Ορισμένα από τα χαρακτηριστικά αυτά επιδέχονται βελτίωσης μέσω της εκπαίδευσης (Kuratko, 2016). Όμως, υπάρχουν και άλλα τα οποία μπορούν να θεωρηθούν περισσότερο ως έμφυτα γνωρίσματα. Η έντονη ενεργητικότητα, που συνδυάζεται με τη σταθερή συναισθηματική κατάσταση, η δημιουργικότητα, η αυξημένη αντίληψη και το όραμα, συνιστούν ορισμένα από τα γνωρίσματα που χαρακτηρίζουν άτομα που είναι θετικά διακείμενα στην ανάπτυξη επιχειρηματικού πνεύματος (Timmons, 1994). Θα πρέπει να επισημανθεί ότι είναι πλέον ευρύτατα επιστημονικά αποδεκτή η άποψη σύμφωνα με την οποία τα χαρακτηριστικά αυτά μπορούν πλέον να αποκτηθούν αλλά και να ενισχυθούν περαιτέρω μέσω της εμπειρίας και της συστηματικής/στοχευμένης

εκπαίδευσης (Deakins & Freel, 2007). Σκοπός της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα είναι η προώθηση της δημιουργικότητας, της καινοτομίας και της θετικής αντίληψης για την αυτοαπασχόληση και το επιχειρείν στους μαθητές. Ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με αντικείμενο την επιχειρηματικότητα πρέπει να εστιάζει ταυτόχρονα σε δύο άξονες: α) στην ανάπτυξη των προσωπικών χαρακτηριστικών και των δεξιοτήτων των μαθητών (δημιουργικότητα, αίσθηση πρωτοβουλίας, ανάγκη για επίτευξη στόχων, ανάληψη κινδύνων, αυτονομία, αυτοπεποίθηση, ηγεσία, ομαδικό πνεύμα, κλπ.) και β) στην ευαισθητοποίηση και την παρακίνηση των μαθητών για την αυτοαπασχόληση και το επιχειρείν, ως επιλογές και κατευθύνσεις επαγγελματικής σταδιοδρομίας (European Commission, 2008). Ιδιαίτερο ενδιαφέρον για την ανάπτυξη πολιτικών που ενισχύουν την εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα παρατηρείται στην Ευρωπαϊκή Ένωση. Ενδεικτικό παράδειγμα αποτελεί το Πλαίσιο Επιχειρηματικών Δεξιοτήτων (EntreComp) που ανέπτυξε το Κοινό Κέντρο Ερευνών (Joint Research Centre) της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, εκ μέρους της Γενικής Διεύθυνσης Απασχόλησης, Κοινωνικών Υποθέσεων και Συμπερίληψης (DG EMPL). Το EntreComp αποτελεί ένα ολοκληρωμένο πλαίσιο αναφοράς για τον προσδιορισμό των επιχειρηματικών ικανοτήτων Ευρωπαίων μαθητών και πολιτών (Bacigalupo, et al., 2016).

Κύριος στόχος ενός προγράμματος εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα είναι οι εκπαιδευόμενοι (μαθητές) να αναπτύξουν επιχειρηματικές ικανότητες (entrepreneurial competencies), δηλαδή συναφείς με την επιχειρηματικότητα γνώσεις, δεξιότητες/ γνωστικές ικανότητες και στάσεις/μη γνωστικές ικανότητες. Γενικά, οι γνωστικές ικανότητες είναι εύκολο να διδαχθούν και να αξιολογηθούν, ενώ οι μη γνωστικές απαιτούν τη μάθηση μέσα από την πρακτική άσκηση και, συνεπώς, είναι συνήθως πιο δύσκολο να αξιολογηθούν (Lackeus, 2015). Η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα δεν συνδέεται αποκλειστικά και μόνο με τις διαδικασίες σχεδιασμού, ίδρυσης, λειτουργίας και ανάπτυξης μιας επιχείρησης. Στοχεύει επίσης στην ανάπτυξη της κατάλληλης επιχειρηματικής νοοτροπίας και κουλτούρας, των απαραίτητων δεξιοτήτων και των γνώσεων, που θα επιτρέπουν στους μελλοντικούς επιχειρηματίες (entrepreneurs) ή ενδο-επιχειρηματίες (intrapreneurs) να είναι σε θέση να μετατρέπουν καινοτόμες επιχειρηματικές ιδέες σε επιτυχημένα επιχειρηματικά εγχειρήματα (Kuratko, 2016). Προκύπτει συνεπώς το συμπέρασμα ότι το επιχειρηματικό πνεύμα δεν είναι απαραίτητο μόνο στους επιχειρηματίες, αλλά και στους ενδο-επιχειρηματίες, δηλαδή στα στελέχη επιχειρήσεων/οργανισμών που διακρίνονται για την ανάληψη καινοτόμων πρωτοβουλιών και συμβάλλουν, με την εργασία τους, στην ανάπτυξη και βελτίωση της ανταγωνιστικής θέσης των επιχειρήσεων/οργανισμών.

Οι μαθητές που συμμετέχουν σε ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα με θέμα την επιχειρηματικότητα πρέπει να αποκομίζουν τις συναφείς γνώσεις αλλά και να πειραματίζονται, αναπτύσσοντας έξυπνες ιδέες που οδηγούν σε καινοτόμες επιχειρηματικές εφαρμογές (Wei, et al., 2019). Μέσω της εξοικείωσης με τις έννοιες και τις πρακτικές της επιχειρηματικότητας καθώς και μέσω της εκπαίδευσης στην επιχειρηματικότητα, οι μαθητές πρέπει επίσης να μπορούν να ανιχνεύουν και να δραστηριοποιούν τα ταλέντα και τις δυνατότητές τους για έκφραση, δημιουργία και καινοτομία. Η στάση έναντι στην επιχειρηματικότητα θεωρείται ότι ισοδυναμεί με μια αλλαγή στάσης ζωής και αντιλήψεων, με αξιοποίηση της γνώσης και της τεχνολογίας (Hisrich & Peters, 2002). Μια θετική στάση έναντι στην επιχειρηματικότητα ωθεί τους μαθητές ώστε ως αυριανοί πολίτες να συμμετέχουν στο κοινωνικό, πολιτικό και οικονομικό γίγνεσθαι, προλαμβάνοντας τόσο την ανεργία, όσο και τον κοινωνικό αποκλεισμό (Καλαϊτζή, 2019). Η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα προετοιμάζει τους μαθητές ώστε να είναι υπεύθυνοι, δραστήριοι και δημιουργικοί πολίτες και τους βοηθάει να αναπτύξουν τις απαιτούμενες, δεξιότητες, γνώσεις και συμπεριφορές για να επιτυγχάνουν στόχους που οι ίδιοι θέτουν για τους εαυτούς τους. Οι «επιτυχημένοι» επιχειρηματίες περιγράφονται ως καινοτόμα άτομα που μπορούν να αναγνωρίζουν τις κατάλληλες ευκαιρίες, αναπτύσσουν στρατηγικές προσεγγίσεις και εργάζονται συστηματικά για να επιτυγχάνουν τους στόχους

τους (Hornaday, 1982; Stevenson & Jarillo, 1990). Αντίστοιχα, οι «επιτυχημένοι» μαθητές, που συμμετέχουν ιδιαίτερα σε διαδικασίες δια βίου και εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, μπορούν να θεωρηθούν όσοι ασχολούνται με την αποτελεσματική επίτευξη των μαθησιακών τους στόχων, όσοι αναζητούν εκπαιδευτικές ευκαιρίες και τις αξιοποιούν, διαχειρίζονται με τον καλύτερο δυνατό τρόπο τους διαθέσιμους σε αυτούς πόρους (όπως το χρόνο, την τεχνολογία, τις διαθέσιμες επιλογές και τη προσφερόμενη διδακτική υποστήριξη/καθοδήγηση κλπ.). Οι περισσότεροι μαθητές αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες και προβλήματα, όμως ως «επιτυχημένοι» μπορούν να θεωρηθούν οι μαθητές που μελετούν συστηματικά, επιμένοντας στις μαθησιακές τους προσπάθειες, ανακαλύπτοντας ενδιαφέροντα πεδία μάθησης και νέους δημιουργικούς και καινοτόμους τρόπους μάθησης, επενδύοντας στη γνώση, ως ανθρώπινο κεφάλαιο (Kramarae, 2001; Sullivan, 2001).

Η επιχειρηματικότητα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση δε διδάσκεται ως ξεχωριστό μάθημα στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες, με εξαιρέσεις χώρες όπως τη Σλοβακία, όπου υπάρχει στο πρόγραμμα σπουδών ένα μάθημα που ονομάζεται «Εκπαίδευση στην Εργασία», και τη Φινλανδία, όπου υπάρχει η δυνατότητα ανάπτυξης συγκεκριμένων εκπαιδευτικών πεδίων για διάφορες κατηγορίες της επιχειρηματικότητας (Παπαγιάννης, 2014). Με βάση το ωρολόγιο πρόγραμμα στην Ελλάδα, για την πρωτοβάθμια εκπαίδευση, στο Δημοτικό σχολείο δε διδάσκονται συγκεκριμένα μαθήματα με στόχο την εξοικείωση των μαθητών με έννοιες της οικονομίας και των επιχειρήσεων. Μπορεί η διδασκαλία άλλων μαθημάτων να περιλαμβάνει την αναφορά σε ορισμένες γενικές έννοιες για την οικονομία και τις επιχειρήσεις και το ρόλο τους στην κοινωνία, όμως οι γνώσεις αυτές δεν αποτελούν μέρος ενός ξεχωριστού μαθήματος. Αναμένεται ότι από το νέο σχολικό έτος (2021-2022) στο μάθημα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» θα ενταχθούν προγράμματα για την επιχειρηματικότητα από το Δημοτικό σχολείο που στοχεύουν στην απόκτηση των λεγόμενων «δεξιοτήτων ζωής», και ειδικότερα στις δεξιότητες επιχειρηματικότητας όπως είναι η πρωτοβουλία, η οργανωτική ικανότητα, ο προγραμματισμός και η αποτελεσματικότητα.

Σκοπός της μελέτης περίπτωσης

Σκοπός της πραγματοποιηθείσας μελέτης περίπτωσης ήταν να διερευνηθεί κατά πόσο χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών που συνδέονται με την επιχειρηματικότητα προϋπάρχουν στον χαρακτήρα των μαθητών, καθώς και κατά πόσο μια διάλεξη (σχετικά με τα επιχειρηματικά κίνητρα, την ανάληψη ρίσκου, την αυξημένη δημιουργικότητα) που προσφέρεται από έναν έμπειρο/επιτυχημένο επιχειρηματία επηρεάζει θετικά τους μαθητές, έστω και βραχυπρόθεσμα, αναφορικά με τη στάση και τις αντιλήψεις τους έναντι στην επιχειρηματικότητα.

Μεθοδολογία

Συμμετέχοντες

Στη μελέτη περίπτωσης συμμετείχαν συνολικά 53 μαθητές της Στ τάξης δημόσιου Δημοτικού σχολείου της πόλης της Λάρισας. Οι μαθητές ενθαρρύνθηκαν και κλήθηκαν να συμπληρώσουν ανώνυμα ένα ερωτηματολόγιο 18 ερωτήσεων, που διαμορφώθηκε με βάση μια κατάλληλα προσαρμοσμένη σε μαθητές έκδοση του ερωτηματολογίου Get2test (www.get2test.net). Το ερωτηματολόγιο Get2test (Caird, 2013) αποτελεί ένα διεθνώς διαδεδομένο ψυχομετρικό εργαλείο για την ανίχνευση και αξιολόγηση των επιχειρηματικών τάσεων ενός ατόμου. Μια έκδοση του Get2test προσαρμοσμένη σε μαθητές Δημοτικού σχολείου απαντήθηκε από τους συμμετέχοντες μαθητές, δύο φορές, πριν και μετά από την παρέμβαση (δηλ. πριν και μετά τη διάλεξη του επιχειρηματία). Κάθε φορά, πριν να μοιραστεί το ερωτηματολόγιο οι μαθητές είχαν ενημερωθεί ότι δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις και δεν θα αξιολογηθούν για τις απαντήσεις που θα δώσουν. Επίσης τους τονίστηκε ότι το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο και συνεπώς

δεν υπάρχει η δυνατότητα, ούτε η πρόθεση, να προσδιοριστεί ποιος/ποια δίνει τις απαντήσεις.

Η παρέμβαση

Μετά την πρώτη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου ένας έμπειρος/επιτυχημένος επιχειρηματίας κλήθηκε στο σχολείο και μίλησε στους μαθητές σχετικά με τη δουλειά του. Ανέφερε στους μαθητές πως ξεκίνησε, τι ρίσκα πήρε, πως επένδυσε τα πρώτα χρήματά του και τι κινήσεις έκανε ώστε οι επενδύσεις του να του αποδώσουν ακόμα περισσότερα χρήματα. Αναφέρθηκε κυρίως σε προσωπικά του βιώματα και στις προσωπικές αποφάσεις που έλαβε μόνος του, πριν να οργανώσει τις επιχειρήσεις του με τα διοικητικά στελέχη και με τους συνεργάτες του. Ο επιχειρηματίας συνομίλησε με τους μαθητές και απάντησε σε ερωτήσεις τους. Οι μαθητές επικέντρωσαν το ενδιαφέρον τους περισσότερο στις ιδέες του επιχειρηματία για νέες επενδύσεις και με ποιον τρόπο τις επιλέγει κάθε φορά. Οι ερωτήσεις τους είχαν να κάνουν με τον τρόπο που σκέφτεται και πως καταφέρνει να εντοπίζει καινοτόμα και πρωτότυπα επιχειρηματικά εγχειρήματα που του αποδίδουν κέρδη. Τον ρώτησαν σχετικά με την επιτυχία αλλά και την αποτυχία των επενδυτικών του αποφάσεων καθώς και για την καθημερινότητά του. Σχετικά με το άγχος που τον διακατέχει, τον ελεύθερο χρόνο που διαθέτει και την ευχαρίστηση που λαμβάνει γενικότερα από τη ζωή του.

Εργαλείο συλλογής δεδομένων

Για τη συλλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο που διαμορφώθηκε για τις ανάγκες της έρευνας και βασίστηκε στο ερωτηματολόγιο Get2test, το οποίο αναπτύχθηκε από τους S. Caird και C. Johnson στο Durham University Business School της Μεγάλης Βρετανίας (Caird, 2013). Βασική υπόθεση του συγκεκριμένου test αυτο-αξιολόγησης (self-assessment test) είναι ότι το υποκείμενο της έρευνας έχει συγκεκριμένα επιχειρηματικά χαρακτηριστικά, τάσεις και δεξιότητες (enterprising tendencies) καθώς και ότι αυτά τα χαρακτηριστικά μπορούν να ανιχνευθούν, να αυτο-αξιολογηθούν και να καλλιεργηθούν μέσω της εκπαίδευσης και της εμπειρίας. Στην ακαδημαϊκή βιβλιογραφία έχουν αναπτυχθεί διάφορες απόψεις αναφορικά με τις τάσεις για επιχειρηματικότητα στην προσωπικότητα ενός ατόμου. Η προσέγγιση για την ανάπτυξη των τάσεων επιχειρηματικότητας περιλαμβάνει τον εντοπισμό χαρακτηριστικών που διακρίνουν συχνά πολλούς επιτυχημένους επιχειρηματίες και συνδέονται με τον τρόπο δράσης τους όταν αναλαμβάνουν επιχειρηματικές πρωτοβουλίες. Τα συγκεκριμένα επιχειρηματικά χαρακτηριστικά που προσδιορίζονται και αξιολογούνται στο Get2test είναι η ανάγκη για επίτευξη στόχων (need for achievement), η ανάγκη για αυτονομία/ανεξαρτησία (need for autonomy/independence), η τάση για δημιουργικότητα (creativity), η τάση για ανάληψη κινδύνων εξετάζοντας το όφελος και το κόστος κάθε εγχειρήματος·(calculated risk taking) και η τάση για εσωτερικό έλεγχο των καταστάσεων (internal locus of control), που αναφέρεται στην πεποίθηση που έχει ένα άτομο σχετικά με το κατά πόσο ελέγχει την πορεία της ζωής του και κατά πόσο αυτή εξαρτάται και ορίζεται από άλλους παράγοντες όπως το πεπρωμένο, η τύχη, οι εξωτερικές συνθήκες, η οικογένεια, το περιβάλλον κλπ.

Σύμφωνα με το Get2test οι άνθρωποι αναλαμβάνουν και δημιουργούν επιχειρηματικά εγχειρήματα επειδή έχουν κίνητρα (για να επιτύχουν προσωπικούς στόχους), παρακινούμενοι από καινοτόμες ιδέες, αντιμετωπίζοντας και υπολογίζοντας τους κινδύνους και τις επιπτώσεις τους, θεωρώντας τις διαθέσιμες πληροφορίες και τις αβεβαιότητες, καθώς και επειδή πιστεύουν στις δυνατότητες τους ότι μπορούν, με εργασία και συστηματική προσπάθεια, να υλοποιήσουν τις επιδιώξεις τους. Το Get2test παρέχει ένα ενδεικτικό, αν και όχι οριστικό, μέτρο χαρακτηριστικών/τάσεων δυνητικής επιχειρηματικότητας ενός ατόμου. Η βασική υπόθεση είναι ότι το κάθε υποκείμενο

διαθέτει, σε ένα βαθμό, τα ακόλουθα βασικά επιχειρηματικά χαρακτηριστικά/τάσεις/παράγοντες:

1. Ανάγκη για επίτευξη στόχων: Ένα άτομο είναι ιδιαίτερα ενεργητικό και έχει θέληση για σκληρή εργασία. Είναι δυναμικό και αφοσιωμένο στο να επιτυγχάνει τους στόχους του.
2. Ανάγκη για αυτονομία: Τάση που εκδηλώνει ένα άτομο ως επιθυμία να οδηγήσει, να διαμορφώσει και να ολοκληρώσει, με προσωπικό τρόπο, νέα έργα/εγχειρήματα, χωρίς την ανάγκη να είναι απλά μέλος μιας ομάδας.
3. Δημιουργικότητα: Ένα άτομο είναι ανήσυχο, έχει νέες ιδέες, ακολουθεί μια δημιουργική προσέγγιση για την επίλυση προβλημάτων και τείνει να έχει μια προσωπική θεώρηση των πραγμάτων και καταστάσεων, ακολουθώντας ένα διαφορετικό/προσωπικό τρόπο. Η τάση για καινοτομία/δημιουργικότητα και η ανάγκη για επίτευξη στόχων αποτελούν καθοριστικούς παράγοντες για ένα άτομο ώστε να αναπτύσσει ιδέες που οδηγούν στη δημιουργία νέων προϊόντων, υπηρεσιών και διαδικασιών, όπως είναι, για παράδειγμα, καινοτόμες τεχνολογίες, νέες επιχειρήσεις, έργα, οργανώσεις, καθώς και ιδέες που αφορούν καλλιτεχνικά εγχειρήματα.
4. Ανάληψη κινδύνου: Ένα άτομο εκμεταλλεύεται ευκαιρίες και διαθέσιμους πόρους και επιδιώκει να συγκεντρώσει πληροφορίες για να αξιολογήσει εάν αξίζει η ανάληψη του ρίσκου που εμπεριέχεται σε κάθε νέα επιχειρηματική ευκαιρία.
5. Έλεγχος καταστάσεων: Ένα άτομο ασκεί το λεγόμενο «εσωτερικό έλεγχο καταστάσεων» (internal locus of control) πιστεύοντας ότι μπορεί να ελέγχει το μέλλον του. Αυτό σημαίνει ότι το άτομο προσπαθεί να επιτύχει τους στόχους του με τις δικές του προσπάθειες και με σκληρή δουλειά και ότι έχει την πεποίθηση ότι η επιτυχία (ή η αποτυχία) των εγχειρημάτων του οφείλεται πρωτίστως στις δικές του επιλογές και ενέργειες και όχι σε εξωτερικούς/μη ελέγξιμους παράγοντες.

Η έκδοση του ερωτηματολογίου Get2test, όπως διαμορφώθηκε κατάλληλα για τις ανάγκες της έρευνας, παρουσιάζεται σε Παράρτημα του παρόντος άρθρου. Επίσης στο Παράρτημα δίνουμε ποιες προτάσεις του ερωτηματολογίου αντιστοιχούν σε καθέναν από τους προαναφερόμενους παράγοντες. Το συγκεκριμένο ερωτηματολόγιο ζητούσε από κάθε μαθητή ανωνύμως να συμφωνήσει ή να διαφωνήσει με συγκεκριμένες δηλώσεις/προτάσεις που αφορούν τα προαναφερόμενα επιχειρηματικά χαρακτηριστικά. Το τεστ αποτελούνταν από 18 δηλώσεις και για καθεμία ζητήθηκε από τους μαθητές να εκφράσουν την προσωπική τους άποψη, είτε με "Σ" (εάν τείνουν προς το «ΣΥΜΦΩΝΩ»), είτε με "Δ" (εάν τείνουν προς το «ΔΙΑΦΩΝΩ»). Οι 18 προτάσεις διακρίνονται στις δηλώσεις που απαριθμούνται με άρτιους αριθμούς (2, 4, 6, …, 18) και στις δηλώσεις που απαριθμούνται με περιττούς αριθμούς (1, 3, 5, …, 17). Για τον υπολογισμό του τελικού σκορ κάθε μαθητή, κάθε "Σ" που δίνεται ως απάντηση σε μια δήλωση με άρτιο αριθμό λαμβάνει μία (1) μονάδα, ενώ κάθε "Δ" που δίνεται ως απάντηση σε δήλωση με περιττή αρίθμηση λαμβάνει επίσης μία (1) μονάδα. Το τελικό άθροισμα βαθμών κατατάσσει τους μαθητές, με βάση τις τάσεις τους έναντι στο επιχειρείν, ως εξής:

– Μαθητές με υψηλό σκορ: 14 – 18 / ποσοστό 80%-100% / σκορ στην κλίμακα 0..1: 0.5 – 1
– Μαθητές με μέτριο σκορ: 9 – 13 / ποσοστό 50%-80% / σκορ στην κλίμακα 0..1: 0.5 – 0.8
– Μαθητές με χαμηλό σκορ: 0 – 8 /ποσοστό 0%-50% / σκορ στην κλίμακα 0..1: 0 – 0.5

Αποτελέσματα

Πραγματοποιήθηκε αρχικά περιγραφική στατιστική ανάλυση των σκορ/επιδόσεων των μαθητών, υπολογίζοντας τους μέσους όρους (Μ.Ο.) και την τυπική απόκλιση για κάθε επιχειρηματική τάση (παράγοντα) που αξιολογήθηκε με βάση το ερωτηματολόγιο (Πίνακας 1). Σημειώθηκαν τα αποτελέσματα δύο (2) μετρήσεων που πραγματοποιήθηκαν, αντίστοιχα, πριν και μετά από την παρέμβαση (δηλ. πριν και μετά από τη διάλεξη/συζήτηση με τον προσκεκλημένο επιχειρηματία).

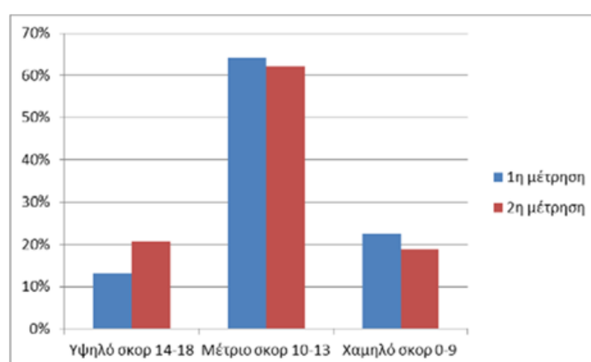
Πίνακας 4. Μ.Ο και τυπικές αποκλίσεις των παραγόντων του ερωτηματολογίου

	Μ.Ο (1η μέτρηση)	Τυπική Απόκλιση (1η μέτρηση)	Μ.Ο (2η μέτρηση)	Τυπική Απόκλιση (2η μέτρηση)
Ανάγκη για επίτευξη στόχων	0.52	0.19	0.56	0.17
Δημιουργικότητα	0.64	0.18	0.75	0.20
Ανάληψη κινδύνου	0.7	0.33	0.66	0.35
Έλεγχος καταστάσεων	0.71	0.19	0.75	0.19
Τάση για αυτονομία	0.59	0.34	0.77	0.3

Στον Πίνακα 2 και στο Σχήμα 1 παρουσιάζονται τα ποσοστά των μαθητών σε κάθε κατηγορία, ανάλογα με τελικό σκορ που έλαβαν με βάση τις απαντήσεις τους στην 1η και στη 2η μέτρηση.

Πίνακας 5. Κατάταξη μαθητών με βάση το τελικό σκορ στο ερωτηματολόγιο

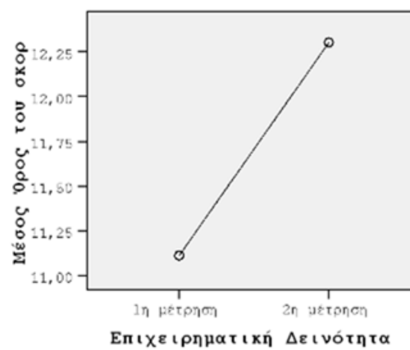
	1η μέτρηση	2η μέτρηση
Υψηλό σκορ 14-18	13%	21%
Μέτριο σκορ 10-13	64%	62%
Χαμηλό σκορ 0-9	23%	19%



Σχήμα 1. Διαγραμματική απεικόνιση του Πίνακα 2

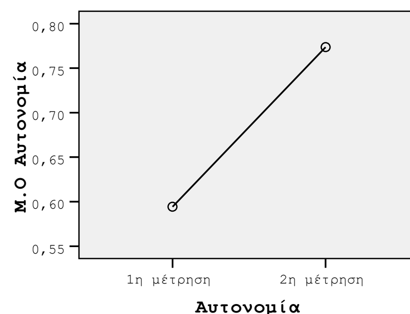
Παρουσιάζεται ότι στην 1η μέτρηση το 13% των μαθητών είχε υψηλό σκορ, το 64% μέτριο σκορ ενώ το 23% είχε χαμηλό σκορ. Αντίστοιχα, στη 2η μέτρηση οι επιδόσεις των μαθητών βελτιώθηκαν αισθητά: το 21% των μαθητών είχε υψηλό σκορ, το 62% είχε μέτριο σκορ και το 19% είχε χαμηλό σκορ.

Στη συνέχεια εφαρμόστηκε στατιστική ανάλυση με το στατιστικό πακέτο IBM SPSS 15.0 για να διαπιστώσουμε εάν υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο μετρήσεων της επιχειρηματικής «δεινότητας» (τάσης) των μαθητών συνολικά. Συγκεκριμένα, πραγματοποιήθηκε ανάλυση διακύμανσης επαναλαμβανόμενων μετρήσεων (ANOVA repeated measures), που έδειξε να υπάρχει μια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο μετρήσεων με $F = 15.08$ $p= 0.000$ (Σχήμα 2).



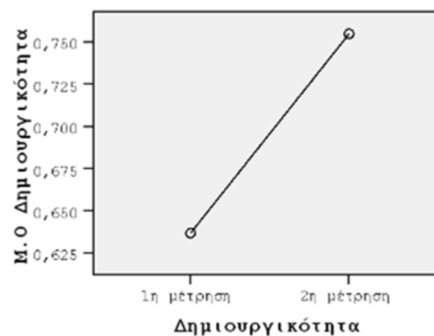
Σχήμα 2. Η επιχειρηματική δεινότητα/τάση των μαθητών πριν και μετά από την παρέμβαση

Έγιναν επιμέρους αναλύσεις για κάθε παράγοντα του ερωτηματολογίου ξεχωριστά. Αναφορικά με τον παράγοντα της τάσης για αυτονομία φάνηκε να υπάρχει μια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ 1ης και 2ης μέτρησης, με F= 6.08 p= 0.017 (Σχήμα 3).



Σχήμα 3. Η τάση για αυτονομία των μαθητών πριν και μετά από την παρέμβαση

Αναφορικά με τον παράγοντα της δημιουργικότητας φάνηκε επίσης να υπάρχει μια στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ 1ης και 2ης μέτρησης, με F= 11.1 p= 0.002 (Σχήμα 4).



Σχήμα 4. Η τάση για δημιουργικότητα των μαθητών πριν και μετά από την παρέμβαση

Για τους άλλους τρεις παράγοντες του ερωτηματολογίου δε διαπιστώθηκε να υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές παρόλο που οι Μ.Ο. όλων των παραγόντων είχαν κάποια μικρή βελτίωση.

Συμπεράσματα

Στο άρθρο παρουσιάστηκε μια μελέτη περίπτωσης στην οποία εξετάστηκε κατά πόσο τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας των μαθητών του Δημοτικού Σχολείου, που συνδέονται με τάσεις προς την επιχειρηματικότητα, προϋπάρχουν στο χαρακτήρα των μαθητών, καθώς και σε ποιο βαθμό μια διάλεξη από έναν έμπειρο και επιτυχημένο επιχειρηματία δύναται να επηρεάσει θετικά τη στάση και τις αντιλήψεις των μαθητών έναντι στην επιχειρηματικότητα.

Με βάση τα ευρήματα της μελέτης περίπτωσης, διαπιστώθηκε μια ενθαρρυντική ένδειξη αναφορικά με βελτίωση της γενικής δεινότητας/τάσης των μαθητών ως προς το επιχειρείν. Αναλύοντας τα αποτελέσματα από τα ερωτηματολόγια βλέπουμε ότι αυξήθηκε το ποσοστό των μαθητών στην κατηγορία με το υψηλό σκορ (ως προς την «τάση για επιχειρείν»), ενώ μειώθηκαν ελαφρώς τα ποσοστά στις άλλες δυο κατηγορίες. Οι μαθητές διαφοροποίησαν τη στάση και τις αντιλήψεις τους ως προς την επιχειρηματικότητα, προσλαμβάνοντας θετικά μηνύματα από τη σχετική διάλεξη και από τη συζήτηση που πραγματοποιήθηκε με τον προσκεκλημένο επιχειρηματία. Η θετική αυτή μεταβολή στα αποτελέσματα του σκορ των μαθητών μεταξύ των δύο μετρήσεων (πριν και μετά από τη διεξαγωγή της διάλεξης) φαίνεται ότι οφείλονταν κυρίως στη διαφοροποίηση των απόψεων των μαθητών σχετικά με τις δηλώσεις/προτάσεις του ερωτηματολογίου που αφορούσαν τους παράγοντες της δημιουργικότητας και της ανάγκης για αυτονομία. Φάνηκε δηλαδή ότι τα ερεθίσματα από τη διάλεξη και τα συμπεράσματα από τη συζήτηση με τον επιχειρηματία, επηρέασαν θετικά τους μαθητές, τους προξένησαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον και ότι τελικά οδήγησαν τη βελτίωση του σκορ των μαθητών, κυρίως ως προς τους δυο αυτούς παράγοντες. Αξίζει να σημειωθεί ότι η επιχειρηματικότητα είναι ένα εντελώς άγνωστο αντικείμενο στους συγκεκριμένους μαθητές του Δημοτικού σχολείου που έλαβαν μέρος στη μελέτη περίπτωσης (όπως συμβαίνει και με την πλειονότητα των μαθητών της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης). Αντίστοιχα αποτελέσματα έχουν προκύψει και σε παρόμοιες έρευνες σε μαθητές Λυκείου (Καλαϊτζή, 2019), όμως αυτά παρατηρήθηκαν μετά από τη διεξαγωγή της διδασκαλίας ενοτήτων μαθημάτων συναφών με την επιχειρηματικότητα.

Στη σύγχρονη εποχή όπου η σημασία της επιχειρηματικότητας, της καινοτομίας και της ανταγωνιστικότητας είναι τεράστια, αναγνωρίζεται διεθνώς ότι είναι απαραίτητο, ωφέλιμο και ενδιαφέρον για τους μαθητές, από μικρή ηλικία, να γνωρίζουν τις βασικές έννοιες της επιχειρηματικότητας και να εκπαιδεύονται με στόχο την απόκτηση και ανάπτυξη σχετικών τάσεων/δεξιοτήτων, που θα τους είναι ωφέλιμες, τόσο στην καθημερινότητα τους ως μαθητές, όσο και αργότερα, στη ζωή τους ως ενεργοί και δημιουργικοί πολίτες. Η εισαγωγή κατάλληλα στοχευμένων μαθημάτων στο πρόγραμμα του Δημοτικού σχολείου, όπως αυτό των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων», και στο πλαίσιο αυτών η βιωματική διδασκαλία επιχειρηματικών δεξιοτήτων πιστεύουμε ότι αναμένεται να προσφέρει δυνατότητες στους μικρούς μαθητές να αποκτήσουν ορισμένες ιδιαίτερα χρήσιμες δεξιότητες, λαμβάνοντας υπόψη ότι η εκπαίδευση στην επιχειρηματικότητα αποτελεί μια διαδικασία που αφορά την ίδια την ανθρώπινη ζωή (European Commission, 2004). Ιδιαίτερα ενδιαφέρον θα ήταν να υλοποιηθούν παρόμοιες έρευνες ύστερα από πιο συστηματικές παρεμβάσεις, με σειρά μαθημάτων για την επιχειρηματικότητα, σε μαθητές Δημοτικού. Να επισημανθεί τέλος ότι τα αποτελέσματα αναφέρονται στη συγκεκριμένη ομάδα μαθητών/τριών και θα ήταν ενδιαφέρον να επιβεβαιωθούν σε μεγαλύτερο πληθυσμό.

Αναφορές

Bacigalupo, M., Kampylis, P., Punie, Y., and Brande, G. V. (2016), EntreComp: the entrepreneurship competence framework. Publication office of the European Union, Luxembourg.

Caird, S. (2013). General measure of Enterprising Tendency Test – User Guide. Open Research Online, The Open University's Repository of Research Publications, Open University, UK: https://oro.open.ac.uk/5393/2/Get2test_guide.pdf

Deakins, D., and Freel, M. (2007). Entrepreneurship and Small Firms. Prosperus Editions.

European Commission (2008). Entrepreneurship in higher education, especially within non-business studies, Final Report of the expert Group.

European Commission, (2004). Final report of the expert group "Education for Entrepreneurship" - Making progress in promoting entrepreneurial attitudes and skills through Primary and Secondary education, Enterprise Directorate General, Brussels.

Hisrich, R. D. & Peters, M. P. (2002). Entrepreneurship (5th Ed). McGraw Hill.

Hornaday, J. A. (1982). Research about Living Entrepreneurs. In Encyclopedia of Entrepreneurship, eds. Kent, C., Sexton, D. & Vesper, K., Prentice Hall, 26–27.

Kramarae, C. (2001). The third shift: Women learning online. Washington DC: AAUW Sullivan, 2001.

Kuratko, D. F. (2016). Entrepreneurship: Theory, Process, Practice (10th Ed). Cengage.

Lackeus, M., (2015). Entrepreneurship in Education, What, Why, When, How, Entrepreneurship 360 Background paper, OECD.

Stevenson, H. H., and Jarillo C., (1990). A Paradigm of Entrepreneurship: Entrepreneurial Management, Strategic Management Journal, Vol 11, Special Issue: Corporate Entrepreneurship, pp.17-27.

Timmons, J.A. (1994). New Venture Creation; Entrepreneurship for the 21st Century. Sydney: Irwin.

Wei, X., Liu, X., and Sha, J. (2019). How does the entrepreneurship education influence the students' innovation? Testing on the multiple mediation model. Frontiers in Psychology. 10, 3 – 10.

Παπαγιάννης, Δ. (2014). Επιχειρηματικότητα και εκπαίδευση: η συμβολή των εκπαιδευτικών προγραμμάτων επιχειρηματικότητας στην ανάπτυξη του επιχειρηματικού πνεύματος των νέων στην Ελλάδα. Διδακτορική Διατριβή, Τμήμα Εκπαιδευτικής & Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Καλαϊτζή, Μ. (2019). Ανάπτυξη και αξιολόγηση της επιχειρηματικότητας σε μαθητές Γ΄ Λυκείου υπό το πρίσμα οικονομικών μαθημάτων. Μεταπτυχιακή Διατριβή, Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων, Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

ΠΑΡΑΡΤΗΜΑ

Ερωτηματολόγιο ανίχνευσης – αξιολόγησης επιχειρηματικών τάσεων

Παρακαλώ να απαντήσεις αν Συμφωνείς ("Σ") ή αν Διαφωνείς ("Δ") με καθεμία από τις παρακάτω προτάσεις. Βάλε σε κύκλο την απάντηση που σε αντιπροσωπεύει περισσότερο. Δεν υπάρχουν σωστές και λανθασμένες απαντήσεις και δεν θα αξιολογηθείς για τις απαντήσεις σου. Απλά δήλωσε (με "Σ" ή "Δ") την άποψή σου για καθεμία από τις ακόλουθες προτάσεις. Το ερωτηματολόγιο είναι ανώνυμο. Δεν μπορούμε, ούτε θέλουμε να έχουμε τη δυνατότητα να προσδιορίσουμε ποιος/ποια είσαι.

1. Είναι εύκολο για μένα να χαλαρώνω στις διακοπές και στα Σαββατοκύριακα, ξεχνώντας καθετί σχετικό με τα μαθήματα του σχολείου. Συμφωνώ (Σ) Διαφωνώ (Δ)
2 Μου αρέσει να δοκιμάζω ασυνήθιστους τρόπους για την επίλυση των ασκήσεων που έχω να κάνω στα μαθήματα του σχολείου. Συμφωνώ (Σ) Διαφωνώ (Δ)
3. Σε μια ομαδική εργασία προτιμώ να συνεργάζομαι περισσότερο με συμμαθητές μου που είναι φίλοι μου, και ας μην είναι τόσο καλοί μαθητές, παρά το να συνεργάζομαι με συμμαθητές μου που δεν είναι φίλοι μου, κι ας είναι καλοί στα μαθήματα. Συμφωνώ (Σ) Διαφωνώ (Δ)
4. Η επιτυχία σε ένα διαγώνισμα είναι αποτέλεσμα της μελέτης και της προσπάθειας, η τύχη δεν έχει να κάνει με αυτό. Συμφωνώ (Σ) Διαφωνώ (Δ)
5. Εάν συναντώ δυσκολίες σε ένα θέμα μιας εργασίας σε κάποιο μάθημα, το αφήνω, το ξεχνάω και προχωράω στο επόμενο θέμα. Συμφωνώ (Σ) Διαφωνώ (Δ)
6. Όταν σχεδιάζω να κάνω κάτι σχεδόν πάντα το υλοποιώ. Συμφωνώ (Σ) Διαφωνώ (Δ)
7. Δεν μου αρέσουν οι μη αναμενόμενες αλλαγές στο συνηθισμένο εβδομαδιαίο πρόγραμμά μου. Συμφωνώ (Σ) Διαφωνώ (Δ)
8. Με ενοχλεί όταν κάνω μια εργασία μαζί με κάποιους συμμαθητές μου και τελικά αποδίδεται μόνο σε αυτούς (και όχι και σε εμένα) ο έπαινος για την εργασία μας. Συμφωνώ (Σ) Διαφωνώ (Δ)
9. Θα προτιμούσα να παίξω σε ένα παιχνίδι τύχης από το να συμμετέχω σε έναν διαγωνισμό. Συμφωνώ (Σ) Διαφωνώ (Δ)
10. Μου αρέσει να ασχολούμαι με δραστηριότητες που δοκιμάζουν τις ικανότητές μου και βαριέμαι με δραστηριότητες που μπορώ να τις κάνω εύκολα. Συμφωνώ (Σ) Διαφωνώ (Δ)
11. Προτιμώ να κάνω ομαδικές εργασίες στο σχολείο ως απλό μέλος μιας ομάδας μαθητών, αντί να αναλαμβάνω την ευθύνη να κάνω τις εργασίες μόνος μου ή ως ο υπεύθυνος της ομάδας. Συμφωνώ (Σ) Διαφωνώ (Δ)
12. Προτιμώ να είμαι πολύ καλός σε πολλά και διαφορετικά πράγματα, από το να είμαι πολύ καλός σε ένα και μόνο πράγμα. Συμφωνώ (Σ) Διαφωνώ (Δ)
13. Δεν τα πάω πολύ καλά και είμαι επιφυλακτικός με τα gadgets και τις νέες τεχνολογίες. Συμφωνώ (Σ) Διαφωνώ (Δ)
14. Μερικές φορές οι φίλοι μου βρίσκουν τις ιδέες μου ασυνήθιστες. Συμφωνώ (Σ) Διαφωνώ (Δ)
15. Πολύ σπάνια ονειροπολώ και κάνω σχέδια για το μέλλον. Συμφωνώ (Σ) Διαφωνώ (Δ)
16. Στο σχολείο αναλαμβάνω συχνά μόνος μου πρωτοβουλίες και τις κατευθύνω, χωρίς να ανησυχώ για το τι σκέφτονται οι συμμαθητές μου. Συμφωνώ (Σ) Διαφωνώ (Δ)
17. Εάν υπάρχει μεγάλη πιθανότητα αποτυχίας σε μια δραστηριότητα που θα κάνω για πρώτη φορά, προτιμώ να μην την αναλάβω. Συμφωνώ (Σ) Διαφωνώ (Δ)
18. Με ενοχλεί όταν οι φίλοι μου δεν έρχονται στην ώρα τους στις συναντήσεις μας. Συμφωνώ (Σ) Διαφωνώ (Δ)

Σύνδεση των προτάσεων του ερωτηματολογίου με τα επιχειρηματικά χαρακτηριστικά

1. Ανάγκη για επίτευξη στόχων: προτάσεις 1, 3, 5, 10

2. Ανάγκη για αυτονομία: προτάσεις 8, 11, 16

3. Δημιουργικότητα: προτάσεις 2, 7, 12, 13, 14, 15

4. Ανάληψη κινδύνου: προτάσεις 9, 17

5. Έλεγχος καταστάσεων: προτάσεις 4, 6, 18

Analysis and Reflection of an in-service training course based on Six Thinking Hats: Integration of Theory and Practice

Αμαραντίδου Δέσποινα
Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Νομού Δράμας
damarant@sch.gr

Abstract

Life-long development is a very important aspect for the personal improvement of teachers so that compatibility with the demands of times is obtained. This training can be really important for teachers as new educational methods are always introduced in the teaching community. The following essay is referred to an in-service course, which was organized by the Directorate of Secondary Education in the Prefecture of Drama, the Democritus University of Thrace and the Inter-Orthodox Center of the Church of Greece during the school year 2012-2013. The purpose of the present paper is to investigate the effectiveness of applying the method of creative thinking 'Six Thinking Hats' of Edward de Bono in online distance teachers training. The parameters of analysis involve teacher education models, the conceptions of teaching and the enriched reflection model. The aspects of training and development are also discussed together with the methodology of the course.

Key words: Training course, Six Thinking Hats, reflection, conceptions of teaching.

Introduction

Bartlett (in Richards & Nunan, 1990: 206-7) includes a set of questions that might help teachers to identify significant issues regarding the notion of reflection and thoughts on becoming teachers as well as on the process of training. Being a teacher is a very important profession as there is constant interaction with young learners. Scrivener (1994) makes use of the characterizations involver, enabler and explainer which mean that an educator has the responsibility of involving students into activities ensuring active participation and should have the ability to show learners that they can gain autonomy, as Nunan (1988) suggests. Finally, they should be able to give clear instructions and explanations to their students.

Strevens (1974) includes the element of selection among his basic principles pointing out that not every human being would make an adequate teacher. Last but not least, teachers ought to be up-to-date trained and guard self-improvement in order a balance to be developed between the inconsistencies of the past and the demands of the future as education promotes learner-centered teaching. Due to this fact teachers should attend on-going courses in order self-development and continuing personal education could be achieved.

Participation in innovative courses promotes teaching qualities and enhances the motivation and interest of trainees. The method of creative learning called Six Thinking Hats was created by Edward de Bono (1992) and it forms an alternative method which is based on the theory of lateral thinking of Edward de Bono, who is considered to be a dominating power in the field of creative thinking. The method of Six Thinking Hats involves the active participation of the trainees through the assignment of roles, expression of ideas and group work.

Teacher training and development

The difference between teacher training and development or continuing professional development lies on the fact that the former refers to the policies and procedures designed to equip prospective teachers with the knowledge and skills that are required to perform

their tasks effectively whereas the latter is an in-service process for practicing teachers according to Howard (2003). General professional training embraces that which all teachers need to know, understand and do, as Strevens (1974) suggests.

Widdowson (1983), considers teacher training as an approach that simplifies the complexities of teaching behavior since teaching is viewed as an aggregate of skills and techniques transferred from the trainer to the trainees. Training is located in the micro-perspective domain of teaching which is guided by technique-convergent, low-inference processes (Richards & Nunan, 1990) and refers to the transmission of a set of specific and trainable skills (Richards, 1987).

Development is a necessity as no initial course of teaching education can be sufficient to prepare a teacher for a career of 30 or 40 years because the teaching skills required are evolving likewise and the world is changing rapidly. The fundamental principle of Strevens (1974) is obvious: teachers should not be ill-educated people. In addition, as the student body continues to change due to demographic issues there is a pressure on academics to have mastery of their subjects but also to understand their students. Professional development is the process by which teachers reflect upon their competencies and develop them further. Freeman (1989, p.37) offers an alternative relationship between education, training and development. Thus, the term education is preserved as the super-ordinate concept, whereas training and development are used to describe the strategies by which teachers are educated. Continuing teacher education is not a distinct and single event, but an evolutionary effort, an unceasing commitment for improvement and up-to-date practices, which will have a positive effect to learning (Roberts, 1998).

In 2012 the Secondary Education of Drama organized a training course for teachers through a Moodle platform and it was open for a lot of attendants. The basic registrations of the participants were 853 from 88 different towns of Greece. The subject of the course was learning through design and the main theory parameter was the method of "Six Thinking Hats" of Edward de Bono (2006). The object of training also included learning by design (Kalantzis, Cope & Arvanitis, 2009) and learning through art and artful thinking (Harvard, 2004). It took place from September 2012 to April 2013 and there were supervisors that uploaded material on the platform and checked the assignments that were obligatory. The participants had a deadline to organize a project for their assignment. They also had to study the material, use it in their classroom and provide the final outcome when they were asked through activities of the course. It was necessary to integrate with other colleagues on the platform and exchange ideas. The final product of the seminar was presented at the end of the course.

The method of Six Thinking Hats

The method of Six Thinking Hats by Edward de Bono was first used at advertising companies in order new ideas to be introduced. It constitutes a form of creative learning (Cropley, 2006) and has been developed as a framework of solving selected problems for individuals and groups. Six different colors symbolize the different ways of thinking that are applied during the procedure of solving a problem or dealing with a situation. The trainees are separated into six groups and each team wears a hat representing a notion according to which they have to provide their opinion on the subject of the debate. When the participants change hats, the method of thinking of the person who wears the new hat changes virtually. Each thinking hat represents a color and its perspectives.

The White hat calls for information known or needed, "the facts, just the facts". It is similar to the calm and pure emotions associated with the white color and this type of thinking focuses on analytical, objective thinking, with an emphasis on facts and feasibility. It represents objective knowledge, data and information related to a problem or situation. The Yellow hat symbolizes brightness and optimism and the positive qualities are explored.

Yellow often symbolizes sunshine and happiness so the yellow hat is about thinking optimistic, speculative and best-case scenarios. This hat collects and justifies the positive aspects of a suggested solution and the advantages or future benefits. The Black hat is the devil's advocate or why something may not work and it spots the difficulties. The particular color has been stereotypically linked with doom and gloom and so this forms a type of thinking that is critical and skeptical, focusing on risks and identifying problems. It collects all the negative aspects of a decision and it describes the dangers, the obstacles and the negative implications that may arise.

The Red hat signifies feelings, hunches and intuition. It is often associated with anger and heat and hence this hat represents emotional thinking, subjective feelings, perception and opinion. The Green hat focuses on creativity, alternatives and new ideas. It is basically associated with the color of trees and nature and it represents creative, associative thinking, brainstorming and the out-of-the box notion. Finally, the Blue hat is used to manage the thinking process and it is the control mechanism. Blue is the color of the sky and creates a sense of structured thinking and a high-level overview of the situation, like a big picture. This hat allows the participants to guide the procedure and to concentrate towards the right direction (De Bono, 2000).

The advantages of using the present method in teaching involve maximization of productive collaboration and interaction and consideration of issues, problems, decisions, and opportunities systematically. The usage of Parallel Thinking as a group or team generates more, better ideas and solutions and there is stimulation of innovation by generating more and better ideas quickly. Moreover, people would like to take part because of the dynamic, results oriented meetings and the discovery of effective, alternative solutions together with spotting opportunities where others see only problems. Thinking clearly is also involved and participants may make thorough evaluations. Finally, there is the opportunity of viewing problems from new and unusual angles and the achievement of significant and meaningful results in less time than usually required because of the team work. Last but not least, all sides of a situation can be seen and analyzed.

According to Edward de Bono (2000), the particular technique aims to the encouragement of lateral thinking, which is a liberated thought that aims to the creation of new ideas (De Bono, 1976), and to the holistic confrontation of a problem. A lot of attitudes are deposited from the part of the participants and there is creative contribution of all the involved parts. When one develops ability to use all six hats well, one actually enters the higher stages of adult developmental thinking models. All involve the obtaining of relevant evidence, weighing of contradictory evidence, addressing affective influences, developing empathy with others oppositional viewpoints, and understanding the influences of one's own bias and feelings on a decision (Nuhfer and Pavelich, 2001).

Description of the methodology of Six Thinking Hats

A collaborative model called computer-supported collaborative conversational framework was selected for the online distance education which combines learning development, active participation of trainees and technical enhancement (Crawley, 1999). Trainees were grouped through lottery into six groups and they were given a color. The course involved nine units that the participants had to attend through the Moodle platform. Their common target was to help Anestis, a newly-appointed teacher who is really confused and believes that he will not be able to use Six Thinking Hats during his teaching. All participants should enrich Anestis' experiences and his knowledge through the notions of their hat.

The first unit (from 1st to 30th September 2012) included meeting of trainers and trainees and the signing of the learning contract. Trainees talked about themselves and wrote down their expectations from the course on the forums of the platform. The second unit (from October 1st to October 15th) involved the presentation of the method of Six Thinking Hats to

the participants, who met their groups wearing their hats that were given to them through lottery and random choice. This meant that they had to use the perspective of their hat and they also met the coordinators of their group, who were volunteers with previous experience in online training and had to guide, encourage and organize their trainees. During the second unit, participants learnt about the methodological framework of Six Thinking Hats through uploaded material on the platform and through the Internet.

The third unit (October 15th to October 28th) focused on Learning by Design, which refers to an innovative program which started in Australia and America. Trainees had the opportunity of attending a webinar about the program through the course. The fourth unit (October 29th to November 11th) included learning through art and artful thinking (Harvard, 2004) and aimed at helping trainees to use pieces of art into their teaching. The groups worked under the notion of their thinking hats and cooperated. The fifth unit (November 12th to November 18th) gave the chance to the participants to change their hats and choose the color of their choice. They could also decide to keep the hat they already had if they wanted. During the sixth unit (November 19th to February 28th), all trainees had to design and apply Six Thinking Hats into their teaching. Special forms and templates were used and there were forums for their support.

Unit seven (March 1st to March 31st) included the uploading of the final assignments on the platform. The participants had to create their final product of work. The evaluation of the course took part during the eighth unit (April 1st to April 20th) through a collection of online questionnaires. Experiential workshops were implemented and presented by the trainers during the ninth unit (26-28 April).

The course with reference to the Models of Education

According to Wallace (1991) the particular in-service course belongs to the case of Reflective Model as practice and previous experiential knowledge are involved and professional competence is reflected. It is an enquiry approach that emphasizes an ethic of care, a constructivist approach to teaching and creative problem solving, as claimed by Henderson (1992). Emphasis is placed on construction and concepts, the learning is active and co-operative as the six teams interweave assessment with teaching. The trainees are viewed as thinkers, creators and constructors, adopting one basic principle of teacher training which is the special training for foreign language teachers, as suggested by Strevens (1974). Reflective practice is learning through and from experience towards gaining new insights of self and practice (Finlay, 2008). Reflection is a systematic reviewing process for all teachers which allows them to make links from one experience to the next, making sure their students make maximum progress. Reflection is a basic part of teaching and learning. It aims to make teachers more aware of their own professional knowledge and action by 'challenging assumptions of everyday practice and critically evaluating practitioners' own responses to practice situations' (Finlay, 2008).

The reflective process encourages people to work with others as they can share best practice and draw on others for support. Ultimately, reflection makes sure all students learn more effectively as learning can be tailored to them. Reflective practice is an ancient concept. Over 2,500 years ago the ancient Greeks practiced reflection as a form of contemplation in search of truth. There are also references of reflective learning attributed to the ancient philosopher Confucius around 460 BC. Trainees should teach or recall past experiences and then reflect in order to work out theories about teaching (Ur, 1996). Reflection in teaching refers to teachers learning to subject their own beliefs of teaching and learning to a critical analysis, and taking more responsibility for their actions, as Korthagen (1993) claims.

Self-motivated teachers might reach a level where their actions are guided by critical thinking and reflection, where previous feedback and knowledge is used (Richards, 1987). According to Manolopoulou-Sergi (2005), reflection is a prerequisite for professional

development since it enables teachers to develop their critical self through consideration of their own teaching reality and it is also a method of assessing thoughts and actions. Additionally, as Moon (1999) points out, reflection is a mental process of thinking about what we have done, learned and experienced that leads to developmental insight (Bolton, 2010). The process requires that teachers should look beneath the surface of experiences and achieve deeper levels of reflection and learning. Lawrence-Wilkes & Ashmore (2014) use the terms: remember, experience, focus, learn, evaluate, consider and trial to represent the stages of Reflective Practice.

However, according to Ur (1996), one needs to take advantage of the enormous amount of professional knowledge and expertise, by hearing, seeing or reading about the experiences of others or by reading the literature or listening to lectures and then process it through personal reflection and construction. Teachers become researchers of their teaching practices taking active participation into written journals, diaries, reflective dialogue and discussion, social media, academic studies and group work (Richards & Farrell, 2005).

Conceptions of teaching

Zahoric (1986) has formed the theories of teaching under the rubrics of theory-based and values-based conceptions. Freeman and Richards (1993: 206) summarize these conceptions into the art or craft model where teachers act on their own best understanding and have a compelling desire to explore teaching by careful observation and classification of the teaching process and depend on themselves to learn and develop.

According to Pennington (1990), perspective teaching depends on the teacher and participation in courses that are not obligatory proves that teachers try to improve themselves and transfer the new knowledge to their learners by discovering things that work and taking on new ones through bottom-up, processes of analysis and reflection (Freeman and Richards, 1993: 208).

Six Thinking Hats is a method that involves all these as it provides trainees with the theory and then the practice. Through communication and group work learners try to reach an outcome and then present it to the rest of the group. Practice is improved from experiences and students are engaged in learning experiences and share their knowledge. In order all these to be accomplished, teachers should serve as students in both classroom and field. This can be done through active learning and constructivism. Learners work to create and interpret.

The enriched reflection model

Reflection in teaching refers generally to teachers learning to subject their own beliefs of teaching and learning to a critical analysis, and taking more responsibility for their actions, as Korthagen claims (1993) and self-motivated teachers might reach a level where their actions are guided by critical thinking and reflection as Richards (1990) suggests, where previous feedback and knowledge is used.

However, according to Ur (1997), one needs to take advantage of the enormous amount of professional knowledge and expertise “out there”, by enriching experience by hearing, seeing or reading about the experiences of others or by reading the literature or listening to lectures and then process it through personal reflection and construction.

Six Thinking Hats is a method that was used in an in-service course that pre-supposes a lot of studying, discussions and extra material in order the method to be more clear to the trainees involved. The teachers that participated in this online distance training had to reflect regarding the issues that they discussed through the six different perspectives of the method according to their color. In the end, they could choose individually and with justifications the hat of their preference that actually represented them.

Conclusion

It is obvious that teachers should not rely on their education which is the umbrella term for training and development and should participate in courses that can help them improve themselves. Teachers who expect interest from trainees should include methods and techniques into their teaching that promote motivation such as technology and innovation. Courses including innovative methods like Six Thinking Hats help learners to reflect on how their ideas and impressions have changed overtime. This method helps them recognize new understandings, opinions and beliefs and become more reflective and self-aware. Through participation in this kind of courses, participants may be trained effectively and they can gain spherical knowledge of cooperative and communicative learning by working in an environment that creates positive emotions. This kind of learning contributes to the enhancement of critical and lateral thinking and to the active participation for the acquisition of knowledge, experiences together with the development of dynamic environments of learning. What is more, integration of practice and theory enhances active learning and constructivism because of the fact that learners learn to create and interpret.

References

Bartlett, L. (1990). Teacher development through reflective teaching. In: Richards, J.C. & Nunan, D. (Eds). *Second Language Teacher Education*. Cambridge University Press, New York.

Crawley, H. (1998). Living up to the empowerment claims: The potential of PRA. In I. Guijt, & M. K. Shah (Eds.), The myth of community. London: Intermediate Technology Publications.

Cropley, A. (2006). Creativity: A Social Approach. Roeper Review, 28(3), 125-140.

De Bono, E. (1985). Six Thinking Hats. Published by Little, Brown and Company.

De Bono, E. (1992). Teach your child how to think. New York: Penguin.

De Bono, E. (2000). Six Thinking Hats. New York: Penguin.

De Bono, E. (2006). Τα έξι καπέλα σκέψης. Μπαρουξής, Γ. (μτφρ). 1η έκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Αλκυών.

Finlay, L. (2008) Reflecting on “Reflective Practice”, PBPL paper 52 (January), pp.1–27. Available at: www.open.ac.uk/pbpl

Freeman, D. (1989). ‘Teacher Training, Development, and Decision Making. A Model of Teaching and Related Strategies for Language Teacher Education’. *TESOL QUARTERLY,* 23/1: 28-46.

Freeman, J. & Richards, J.C. (1993).Conceptions of teaching and the education of second language teachers in *TESOL Quarterly* 27/2: 27-45.

Harvard. (2004). Project Zero and Artful Thinking. Retrieved from: http://www.old-pz.gse.harvard.edu/tc/overview.ctm

Henderson, J.G. (1992). *Reflective Teaching: The Study of your Constructivist Practices*. Englewood Cliffs, N.J. : Merrill.

Howard, T.C. (2003). *Culturally Relevant Pedagogy: Ingredients for Critical Teacher Reflection*. Theory into Practice, 42 (3)-195-202.

Kalantzis, M., Cope, B. & Arvanitis, E. (2009). Ο Εκπαιδευτικός ως Σχεδιαστής: Η Παιδαγωγική στην Εποχή των Νέων Ψηφιακών Μέσων. Πρακτικά Γ’ Διεθνούς Συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας: Αναλυτικά Προγράμματα και Σχολικά Εγχειρίδια. Ελληνική Πραγματικότητα και Διεθνής Εμπειρία, 20-22 Νοεμβρίου 2009, Γιάννενα.

Korhagen, F. (1993). Two modes of reflection. Teaching and Teacher Education 9, 317-326.

Lawrence-Wilkes, L., & Ashmore, L. (2014). ‘The Reflective Practitioner in Professional Education’. Basingstoke: Palgrave Macmillan.

Nuhfer E. and Pavelich M. (2001). Levels of thinking and educational outcomes. *National Teaching and Learning Forum* 11 (1) 9-11.

Nunan, D. (1988). *The Learner-Centred Curriculum*. Cambridge: Cambridge University Press.

Pennington, M.C. (1990). A professional development focus for the language teaching practicum in Richards & Nunan (eds): 132-151.

Richards, J.C. (1990). Beyond training: approaches to teacher education in language teaching. The Language Teacher 14, 3-8.

Richards, J.C. & Farrell, T.S.C (2005). *Professional development for language teachers. Strategies for teacher training*. Cambridge: Cambridge University Press.

Richards, J.C., & Nunan, D. (1990). *Second language teacher education*. New York: Cambridge University Press.

Roberts, J. (1998). *Language teacher education*. London: Arnold.

Scrivener, J. (1994). Learning Teaching. The essential guide to Eenglish Language Teaching. Third Edition. Macmillan Books for Teachers. Series Editor: Adrian Underhill.

Strevens, P. (1974). Some basic principles of teacher training in ELTJ 29/1: 19-27.

Ur, P. (1997). The English teacher as professional. *English Teaching Professional 1* (2), 3-5.

Wallace, M. (1991). *Training Foreign Language Teachers: A Reflective Approach*. Cambridge: Cambridge University Press.

Widdowson, H.G. (1983). *Learning purpose and language use*. Oxford University Press.

Zahorik, J. (1986). Acquiring teaching skills in *Journal of Teacher Education*, 27/2: 21-25.

Οφέλη του eTwinning για τη σχολική κοινότητα

Αραμπατζής Δημήτριος
Χημικός, PhD, 8ο ΓΕΛ Βόλου,
dimgreen@hotmail.com

Περίληψη

Το eTwinning είναι μια επιτυχημένη ευρωπαϊκή καινοτομία που στοχεύει στην εύρεση εταίρων και τη δημιουργία, διαχείριση και υλοποίηση έργων, την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών και την παροχή ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς. Έχει σημαντικό αντίκτυπο στους μαθητές επηρεάζοντας θετικά την κινητοποίησή τους και τα μαθησιακά αποτελέσματα, ενώ συντελεί και στην ανάπτυξη των ψηφιακών δεξιοτήτων και των ικανοτήτων συνεργασίας και συλλογικής εργασίας των μαθητών. Επίσης, το eTwinning έχει σημαντικό θετικό αντίκτυπο στους εκπαιδευτικούς επιδρώντας τόσο στην ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων τους όσο και στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης. Ακόμη, η συμμετοχή σε έργα eTwinning μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή της κουλτούρας των εκπαιδευτικών και του σχολείου, ενώ μέσω των έργων eTwinning προσδίδεται μία Ευρωπαϊκή διάσταση στη διδασκαλία, τη μάθηση και την ποιότητα εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολείου.

Λέξεις κλειδιά: eTwinning, οφέλη, μαθητές, εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Το eTwinning αναγνωρίζεται ως μια επιτυχημένη ευρωπαϊκή καινοτομία που βασίζεται στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας (ΤΠΕ) και συμβάλλει στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση (European Commission, 2013a). Ξεκίνησε ως η κύρια δράση του προγράμματος eLearning με σκοπό την ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ σχολείων της Ευρώπης για την υλοποίηση κοινών έργων, ενώ οι κύριοι άξονες του σχεδιασμού περιλάμβαναν την εύρεση εταίρων και τη δημιουργία, διαχείριση και υλοποίηση έργων με χρήση των ΤΠΕ, την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών και την παροχή ευκαιριών επαγγελματικής ανάπτυξης στους εκπαιδευτικούς (European Council, 2003). Με την πάροδο του χρόνου το eTwinning συνέχισε να μεγαλώνει και το 2013 έρευνα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής διαπίστωσε την αποτελεσματικότητα της καινοτόμου αυτής δράσης, η οποία παρείχε τη δυνατότητα συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών, την εφαρμογή αποτελεσματικών πρακτικών διδασκαλίας και την προαγωγή δεξιοτήτων που θεωρούνται απαραίτητες για την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη (European Commission, 2013b).

Σήμερα το eTwinning αποτελεί μία μεγάλη κοινότητα εκπαιδευτικών, με τα μέλη της να έχουν τη δυνατότητα υλοποίησης συνεργατικών έργων, επικοινωνίας μεταξύ τους και συμμετοχής σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Στο eTwinning συμμετέχουν εκπαιδευτικοί και σχολεία από 36 Ευρωπαϊκές χώρες και 8 γειτονικές χώρες (Gilleran, 2019). Τα συνεργατικά έργα eTwinning στοχεύουν κυρίως στην ανάπτυξη ικανοτήτων, όπως οι ψηφιακές και οι μεταγνωστικές, και εγκάρσιων δεξιοτήτων, όπως η συνεργασία, η επικοινωνία, η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργικότητα και η πολιτιστική ευαισθητοποίηση (Gilleran & Kearney, 2014; Kampylis & Punie, 2013).

Μελέτες που έχουν διεξαχθεί τόσο σε τοπικό/εθνικό όσο και σε πανευρωπαϊκό επίπεδο αναφέρουν σημαντικά ευρήματα σχετικά με τις επιδράσεις που είχε και έχει το eTwinning κυρίως στους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές τους, αλλά και στη σχολική μονάδα και το ευρύτερο περιβάλλον της (Crişan, 2013; Kane, 2011; Kearney & Gras-Velázquez, 2018; Moreno Peña, 2007). Στην παρούσα εργασία θα παρουσιαστούν τα παιδαγωγικά οφέλη που αποκομίζουν από τη συμμετοχής τους σε έργα eTwinning οι μαθητές, οι εκπαιδευτικοί και η σχολική μονάδα.

Οφέλη του eTwinning

Το eTwinning ενθαρρύνει την ανάπτυξη έργων που προϋποθέτουν συνεργατική μάθηση και διαθεματική προσέγγιση. Η συνεργασία αποτελεί σημαντικό παράγοντα για τη σχολική ανάπτυξη δεδομένου ότι ενισχύει την ανεξάρτητη μάθηση και την ατομική υπευθυνότητα. Αν και κατά τα αρχικά στάδια της συνεργασίας απαιτείται χρόνος και κόπος, μεσοπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα η συλλογική εργασία οδηγεί σε μείωση της προσπάθειας και εξοικονόμηση χρόνου, καθώς η ανταλλαγή πληροφοριών, γνώσεων και υλικών οδηγεί σε αμοιβαία υποστήριξη (Galvin et al., 2006a).

Τα έργα eTwinning στοχεύουν κυρίως στην ανάπτυξη ικανοτήτων και εγκάρσιων δεξιοτήτων, όπως η συνεργασία, η επικοινωνία, η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργικότητα και η πολιτιστική ευαισθητοποίηση μέσω μιας ουσιαστικής και αυθεντικής μάθησης που βασίζεται σε συνθετικές εργασίες (project-based learning) (Gilleran & Kearney, 2014; Kampylis & Punie, 2013).

Σύμφωνα με την Παιδαγωγική Συμβουλευτική Ομάδα του eTwinning υπάρχουν πέντε περιοχές προστιθέμενης αξίας στην εκπαίδευση μέσα από τα έργα eTwinning (Galvin et al., 2006a):

Αυθεντική μάθηση. Οι μαθητές κινητοποιούνται περισσότερο όταν συμμετέχουν σε αυθεντικές και με σημασία δραστηριότητες μάθησης.

Συνεργασία. Τα έργα eTwinning απαιτούν συνεργασίες σε πολλά επίπεδα. Η ικανότητα συνεργασίας είναι μία από τις βασικές δεξιότητες και σε πολλές χώρες αποτελεί στόχο του προγράμματος σπουδών. Ακόμη, η συνεργατική μάθηση είναι ένας τρόπος να βελτιωθούν τα μαθησιακά αποτελέσματα.

Ευρωπαϊκή διάσταση. Τα έργα eTwinning φέρνοντας σε επαφή μαθητές και εκπαιδευτικούς από διάφορα μέρη της Ευρώπης ενισχύουν την ανοχή και κατανόηση και τονίζουν την ευρωπαϊκή διάσταση και την διαπολιτισμική ευαισθητοποίηση.

Χρήση ΤΠΕ. Κύριος στόχος του eTwinning είναι η προώθηση της χρήσης των Τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην εκπαίδευση, παρέχοντας τη δυνατότητα στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να αναπτύξουν και να χρησιμοποιήσουν τις ψηφιακές τους δεξιότητες σε αυθεντικές καταστάσεις που τους αφορούν.

Επαγγελματική ανάπτυξη εκπαιδευτικών. Το eTwinning γενικά, και τα έργα eTwinning συμβάλουν στην επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών.

Πρέπει να σημειωθεί ότι η συμβολή των έργων eTwinning στην επίτευξη θετικών αποτελεσμάτων προϋποθέτει την εκπλήρωση κάποιων βασικών απαιτήσεων: ο καθορισμός των στόχων ενός έργου πρέπει να είναι επακριβής, τα επιδιωκόμενα αποτελέσματα σαφή και τα χρονοδιαγράμματα πρέπει να εναρμονίζονται με τις απαιτήσεις κάθε δραστηριότητας (Kampylis & Punie, 2013).

Οφέλη για τους μαθητές

Η αναδιοργάνωση της διδασκαλίας απασχολεί τις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες έτσι ώστε οι μαθητές να αναπτύξουν ικανότητες για να καλύψουν τις σύγχρονες κοινωνικές απαιτήσεις και τις ανάγκες για νέες δεξιότητες.

Σύμφωνα με τους Hoskins και Crick (2010) "μία ικανότητα αναφέρεται σε έναν σύνθετο συνδυασμό γνώσεων, δεξιοτήτων, αντιλήψεων, αξιών, στάσεων και επιθυμιών που οδηγούν σε αποτελεσματική, ενσώματη ανθρώπινη δράση στον κόσμο σε κάποιον συγκεκριμένο τομέα" (σελ. 122). Οι ικανότητες μπορεί να βασίζονται σε ένα γνωστικό αντικείμενο (π.χ. μαθηματικά) ή να είναι εγκάρσιες, δηλαδή διαθεματικές (π.χ. κοινωνικές ικανότητες), ενώ μπορούν να διατυπωθούν και να κατανοηθούν ποικιλοτρόπως, ανάλογα με το εκάστοτε εθνικό πλαίσιο. Το eTwinning χρησιμοποιεί ως σημείο αναφοράς τη σύλληψη των παρακάτω Βασικών Ικανοτήτων της Ευρωπαϊκής Ένωσης, οι οποίες θεωρούνται απαραίτητες για την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, την κοινωνική ένταξη και απασχόληση όλων των ατόμων (European Council, 2006; Gilleran & Kearney, 2014):

- Επικοινωνία στη μητρική γλώσσα
- Επικοινωνία σε ξένες γλώσσες
- Μαθηματική ικανότητα και βασικές ικανότητες στην επιστήμη και την τεχνολογία
- Ψηφιακή ικανότητα
- Μεταγνωστικές ικανότητες (Learning to learn)
- Κοινωνικές ικανότητες και ικανότητες που σχετίζονται με την ιδιότητα του πολίτη
- Πρωτοβουλία και επιχειρηματικότητα
- Πολιτισμική συνείδηση και έκφραση

Οι οκτώ αυτές βασικές ικανότητες είναι αλληλένδετες μεταξύ τους, ενώ έμφαση δίνεται στην πρωτοβουλία, τη δημιουργικότητα, την κριτική σκέψη, την αξιολόγηση του κινδύνου, την εποικοδομητική διαχείριση των συναισθημάτων, την επίλυση προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων (Gilleran & Kearney, 2014).

Η μάθηση που βασίζεται σε συνθετικές εργασίες (project-based learning) προάγει τη συνεργατική και διεπιστημονική μάθηση και είναι κατάλληλη για την ανάπτυξη και βελτίωση των ικανοτήτων των μαθητών, καθώς αρκετές βασικές ικανότητες καλλιεργούνται ταυτόχρονα με διαθεματικό τρόπο (Gilleran & Kearney, 2014). Επομένως, τα έργα eTwinning προσφέρουν στους μαθητές (και στους εκπαιδευτικούς) τη δυνατότητα να επιτύχουν την ανάπτυξη τόσο των «ακαδημαϊκών» ικανοτήτων (γλωσσική ανάπτυξη, μαθηματικά κλπ.) όσο και των εγκάρσιων (μεταγνωστικές ικανότητες, κοινωνικές και πολιτικές δεξιότητες κλπ.).

Το eTwinning έχει σημαντικό αντίκτυπο στους μαθητές επηρεάζοντας θετικά την κινητοποίησή τους και τα μαθησιακά αποτελέσματα (Papadakis, 2016):

Η αλληλεπίδραση στα έργα eTwinning προσφέρει στους μαθητές ευκαιρίες να επικοινωνούν και να δημιουργούν επαφές. Μέσω των έργων οι μαθητές έρχονται σε επαφή με διαφορετικούς πολιτισμούς, γνωρίζουν και κατανοούν τις πολιτισμικές διαφορές και ομοιότητες μέσα και έξω από την τάξη, αλληλεπιδρούν και συμμετέχουν σε συνεργατικές δραστηριότητες, αναπτύσσουν διαφορετικές απόψεις και συμπεριφορές, δημιουργούν κοινούς πόρους και εμβαθύνουν στην κληρονομιά της Ευρώπης (Camillieri, 2016; Galvin et al., 2007; Pateraki, 2018).

Τα έργα eTwinning είναι συναρπαστικά και παρέχουν κίνητρα και διασκέδαση, υπό την προϋπόθεση ότι είναι καλά δομημένα, χρονικά περιορισμένα και προσανατολισμένα προς τα αποτελέσματα. Όταν τα έργα αυτά υλοποιούνται σε αυθεντικές καταστάσεις της πραγματικής ζωής έχουν τη δυνατότητα να διευρύνουν τις προοπτικές μάθησης και να οδηγούν σε βελτιωμένα μαθησιακά αποτελέσματα (Galvin et al., 2006a; Kampylis & Punie, 2013).

Το eTwinning έδωσε σε έναν εντυπωσιακό αριθμό μαθητών την ευκαιρία να συμμετάσχουν σε διασυνοριακά έργα συνεργασίας, να ανταλλάξουν εμπειρίες και να βελτιώσουν τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες σε μία ξένη γλώσσα. Η κοινωνική αλληλεπίδραση και η επικοινωνία με μαθητές άλλων χωρών βοηθά τους μαθητές να αναπτύξουν τις γλωσσικές τους ικανότητες σε μια ξένη γλώσσα σε ένα αυθεντικό πλαίσιο, επικοινωνώντας με άτομα της ίδιας ηλικίας και με παρόμοια ενδιαφέροντα (Kampylis & Punie, 2013; Popescu et al., 2010; Velea, 2012).

Ανάλογα με το ή τα γνωστικά αντικείμενα που εμπλέκονται στο έργο, το eTwinning μπορεί να συμβάλει στην επίτευξη των στόχων του προγράμματος σπουδών για τα αντικείμενα αυτά (π.χ. ιστορία, γεωγραφία, μαθηματικά, ξένες γλώσσες, φυσικές επιστήμες κ.ά.). Επίσης, το eTwinning συνδυάζει παραδοσιακές και νέες μορφές τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας και δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να τις χρησιμοποιούν με φυσικό και ουσιαστικό τρόπο (Kampylis & Punie, 2013; Kearney & Gras-Velázquez, 2018).

Ακόμη ένα από τα οφέλη των έργων eTwinning είναι η διεύρυνση των οριζόντων των μαθητών μέσω δραστηριοτήτων που προάγουν την κατανόηση της ένταξης, την ανάπτυξη

κοινών αξιών και μια θετική θεώρηση της διαφορετικότητας. Οι μαθητές έχουν την ευκαιρία να κατακτήσουν διαπολιτισμικές ικανότητες, να γνωρίσουν τις δημοκρατικές αξίες και την έννοια του ενεργού πολίτη, όπως και τη σημασία της κοινωνικής ένταξης. Μαθαίνουν να αποδέχονται τις διαφορές μεταξύ των ατόμων και επηρεάζουν θετικά το σχολείο και την κοινότητά τους ως προς την εκτίμηση της διαφορετικότητας στην κοινωνία τους. Συνεπώς, το eTwinning συμβάλλει σε έναν κόσμο που βασίζεται στο ανοιχτό πνεύμα, την ανοχή και τη δικαιοσύνη (Gilleran et al., 2017; Kampylis & Punie, 2013; Nawrot-Lis, 2018).

Τα έργα eTwinning προσφέρουν εξαιρετικές ευκαιρίες για την ανάπτυξη των ταλέντων των παιδιών, ακολουθώντας τη θεωρία των πολλαπλών τύπων νοημοσύνης του Gardner. Δεδομένου ότι τα περισσότερα έργα eTwinning απευθύνονται σε όλους/πολλούς τύπους νοημοσύνης και στοχεύουν στην ανάπτυξη πολλαπλών δεξιοτήτων, μπορούμε να ενισχύσουμε τις δεξιότητες αυτές μοιράζοντας στους μαθητές συγκεκριμένα καθήκοντα και ευθύνες ή δημιουργώντας συγκεκριμένα έργα (Galvin et al., 2006b; Kane, 2011; Komninou, 2010). Ακόμη, η συμμετοχή σε έργα eTwinning συχνά βελτιώνει την παιδαγωγική σχέση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών και αυξάνει την αυτοεκτίμηση και την αυτοπεποίθηση των μαθητών (Kampylis & Punie, 2013; Kane, 2011).

Τέλος, συμμετέχοντας σε έργα eTwinning οι μαθητές γίνονται ενεργά μέλη μιας ψηφιακής κοινότητας μάθησης με κοινές αξίες, ανησυχίες και ενδιαφέροντα, ανταλλάσσουν απόψεις, εμπειρίες και στρατηγικές για την ολοκλήρωση του έργου, οικοδομούν σχέσεις και αποκτούν αίσθημα ευθύνης για την εργασία που έχουν αναλάβει (Αλεξίου, 2019; Popescu et al., 2010).

Όπως αναφέρει ο Santi Scimeca, με αφορμή τη συμπλήρωση 10 χρόνων από την έναρξη του eTwinning, μπορούμε να μιλάμε για την έννοια της γενιάς του eTwinning, "μια γενιά νέων ανθρώπων που μοιράζονται την ίδια αντίληψη σχετικά με κοινούς στόχους: τη βελτίωση της εκπαίδευσης, το αίσθημα του ανήκειν σε μια κοινότητα και, τελικά, το να είναι κομμάτι της ίδιας, ενωμένης Ευρώπης" (Cassells et al., 2015, σελ. 6). Μια γενιά που πιστεύει σε αξίες όπως η πολιτισμική συνείδηση και ανοχή και συνειδητοποίησε τη σημασία του να ακούς και να κατανοείς την οπτική γωνία των άλλων.

Οφέλη για τους εκπαιδευτικούς

Το eTwinning έχει σημαντικό αντίκτυπο στους εκπαιδευτικούς επιδρώντας τόσο στην ανάπτυξη και βελτίωση των δεξιοτήτων τους όσο και στις διαδικασίες διδασκαλίας και μάθησης:

Η συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και η συμμετοχή τους σε μία διαδικτυακή εκπαιδευτική κοινότητα δημιουργεί μία αίσθηση εμπιστοσύνης, αμοιβαιότητας, κοινών αξιών και πεποιθήσεων μεταξύ των συμμετεχόντων. Έτσι μέσω της ανταλλαγής ιδεών, πρακτικών συμβουλών και του κριτικού αναστοχασμού, ενισχύεται η ικανότητα των εκπαιδευτικών για μάθηση και αλλαγή, ενώ παρέχεται η ευκαιρία ανάπτυξης των τεχνικών δεξιοτήτων και των γνώσεών τους (Holmes, 2013; Lomos et al., 2011). Οι εκπαιδευτικοί οικοδομούν νέες φιλίες και δικτυώνονται στην Ευρώπη και αυτό μπορεί να λειτουργήσει θετικά στην ανάπτυξη διεθνών συνεργατικών σχεδίων (π.χ. Erasmus+), ενώ το eTwinning μπορεί να χρησιμοποιηθεί και για την εξεύρεση εταίρων.

Συμμετέχοντας σε έργα eTwinning οι εκπαιδευτικοί βελτιώνουν τις ψηφιακές τους ικανότητες και το επίπεδο γνώσης και χρήσης της ξένης γλώσσας επικοινωνίας. Ενισχύουν τις ικανότητες διαχείρισης και επικοινωνίας, την πολιτισμική συνείδηση και έκφραση, και τις μεταγνωστικές και προσωπικές τους δεξιότητες, όπως η ευελιξία στη σκέψη (Kearney & Gras-Velázquez, 2015; Velea, 2016). Ακόμη, το eTwinning παρέχει έναν ασφαλή, υποστηρικτικό και απαλλαγμένο από γραφειοκρατικές διαδικασίες χώρο, κατάλληλο για πειραματισμό και ανταλλαγή γνώσεων, εμπειριών και πρακτικών. Μπορεί να ενισχύσει τον επαγγελματισμό, το αίσθημα της αυτοαποτελεσματικότητας και έτσι να αποφευχθεί το στρες και η επαγγελματική εξουθένωση (Kampylis & Punie, 2013).

Επίσης, το eTwinning έχει συμβάλλει στην προώθηση της δια βίου μάθησης στους εκπαιδευτικούς, ενώ προσφέρει τυπικές και άτυπες μορφές επαγγελματικής ανάπτυξης σε διάφορα επίπεδα (Kampylis & Punie, 2013; Kearney & Gras-Velázquez, 2018), ενώ δίνεται η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να ενισχύσουν, μέσω διεπιστημονικών έργων, τη συνεργασία με συναδέλφους του σχολείου τους. Ακόμη, μπορεί να αποτελέσει το έναυσμα για την παραγωγή συνεργατικού εκπαιδευτικού υλικού και πόρων τους οποίους θα μοιραστούν με τους συναδέλφους τους.

Τέλος, τα διεθνή συνεργατικά έργα και η χρήση των ΤΠΕ είναι συναρπαστικά, κινούν το ενδιαφέρον και μπορούν να συμβάλλουν στην ελκυστικότητα του μαθήματος και τη βελτίωση της παιδαγωγικής σχέσης μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών, κάνοντας τη διδασκαλία πιο εύκολη και αποδοτική (Crawley et al., 2009; Moreno Peña, 2007).

Οφέλη για τη σχολική μονάδα και τους γονείς

Σύμφωνα με τη μελέτη της Ευρωπαϊκής Επιτροπής, για να έχει το eTwinning σημαντικό αντίκτυπο στη σχολική μονάδα πρέπει η Διεύθυνση του σχολείου να συμμετέχει ενεργά σε αυτό, αν δεν είναι η κινητήρια δύναμη πίσω από τις δραστηριότητες eTwinning, ή πρέπει στα διεθνικά συνεργατικά έργα να εμπλέκονται αρκετές τάξεις ή ακόμα και ολόκληρο το σχολείο (European Commission, 2013b).

Όπως έχει ήδη αναφερθεί, πέρα από την βελτίωση των δεξιοτήτων εκπαιδευτικών και μαθητών (ψηφιακές, κοινωνικές κ.ά.), η συμμετοχή σε έργα eTwinning βελτιώνει τόσο την αυτοεκτίμηση τους όσο και τις μεταξύ τους σχέσεις, και αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της συνολικής εικόνας του σχολείου. Ακόμη, μέσω των έργων eTwinning προσδίδεται μία Ευρωπαϊκή διάσταση στη διδασκαλία, τη μάθηση και την ποιότητα εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολείου (Bacescu, 2016; Galvin, 2009), ενώ μέσα από τα έργα eTwinning προωθείται η εικόνα του σχολείου και αυτό μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο σε μελλοντικές διεθνικές συνεργασίες.

Οι εμπειρίες, πρακτικές και μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης των συνεργαζόμενων σχολείων μπορεί να επηρεάσουν θετικά τη λειτουργία και τα αποτελέσματα της σχολικής μονάδας. Ακόμη, τα έργα eTwinning παρέχουν στις σχολικές μονάδες τη δυνατότητα μιας πιο αποτελεσματικής και ισορροπημένης διαμόρφωσης του σχολικού προγράμματος, συμβάλλοντας στην προαγωγή της επιστημονικής εκπαίδευσης. Μπορούν να υλοποιηθούν έργα που υποστηρίζουν τα μαθηματικά, τις φυσικές επιστήμες και τη διεπιστημονικότητα και να εναρμονιστούν με τους στόχους του προγράμματος σπουδών (Kampylis et al., 2012; Manfredini, 2007).

Δεδομένου ότι η κύρια μέθοδος που χρησιμοποιείται στα έργα eTwinning είναι η μάθηση που βασίζεται σε συνθετικές εργασίες, μπορεί να γίνει μέσω του eTwinning γνωριμία με τη μέθοδο αυτή σε σχολεία όπου η εμπειρία τέτοιων προσεγγίσεων είναι μικρή. Το eTwinning μπορεί να συνεισφέρει στην εισαγωγή της συλλογικής εργασίας και της προσέγγισης project ή να ενταχθεί στο σχολείο υποστηρίζοντας μία ήδη καθιερωμένη κουλτούρα project-based learning (European Commission, 2013b).

Τέλος, η συμμετοχή σε έργα eTwinning μπορεί να οδηγήσει σε αλλαγή της κουλτούρας των εκπαιδευτικών και του σχολείου. Οι εκπαιδευτικοί επιθυμούν να μοιραστούν την εργασία και τα αποτελέσματα των μαθητών τους, όχι μόνο με τους συνεργάτες τους, αλλά και με τους συναδέλφους, τους γονείς των μαθητών και την ευρύτερη κοινότητα (Crawley et al., 2010). Ακόμη, οι γονείς των μαθητών μαθαίνουν περισσότερα για τις χώρες των συνεργαζόμενων σχολείων από τα παιδιά τους και τις εργασίες τους. Μάλιστα, για μερικούς γονείς αυτό μπορεί να θέσει σε αμφισβήτηση τις αντιλήψεις τους και να οδηγήσει σε λιγότερο κλειστές συμπεριφορές.

Συμπεράσματα

Από το ξεκίνημά του το eTwinning είχε ως στόχο την αδελφοποίηση σχολείων της Ευρώπης και ενθάρρυνε τη συνεργασία μεταξύ σχολείων της Ευρώπης για την υλοποίηση

κοινών έργων με ένα μη επίσημο τρόπο, χωρίς σημαντικές δεσμεύσεις. Ο αντίκτυπος του eTwinning ήταν και είναι ιδιαίτερα θετικός. Τα έργα eTwinning προκαλούν την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών και συμβάλλουν σημαντικά στην καλύτερη κατανόηση από τους μαθητές της Ευρώπης και των ανθρώπων της, όπως και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών στις Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας. Ακόμη, η συμμετοχή των μαθητών στα έργα eTwinning τους βοηθά να αναπτύξουν ικανότητες συνεργασίας και συλλογικής εργασίας. Όσον αφορά τους εκπαιδευτικούς, η υλοποίηση έργων eTwinning τους βοηθά να χρησιμοποιήσουν περισσότερο την τεχνολογία στη διδασκαλία τους, να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση στη χρήση των ΤΠΕ, να αναπτύξουν καινοτόμες μεθόδους διδασκαλίας και να βελτιώσουν την διδακτική τους εμπειρία με τους μαθητές. Ακόμη, μέσω των έργων eTwinning προσδίδεται μία Ευρωπαϊκή διάσταση στη διδασκαλία, τη μάθηση και την ποιότητα εκπαίδευσης σε επίπεδο σχολείου.

Αναφορές

Αλεξίου (Alexiou), Λ. (2019). Teaching mathematical concepts using web-based collaborative enviroments. An eTwinning case study. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(1), 111-124.

Bacescu, M. C. (2016). eTwinning - The community for schools in Europe. In: I. Roceanu (Ed.), *eLearning Vision 2020!*, Volume II (pp. 194-199). Proceedings of the 12th International Scientific Conference “eLearning and Software for Education”; Bucharest, Romania, April 21-22, 2016. Bucharest: Carol I National Defence University Publishing House.

Camilleri, R.-a. (2016). Global education and intercultural awareness in eTwinning. *Cogent Education*, *3*(1), 1210489.

Cassells, D., Gilleran, A., Morvan, C., & Scimeca, S. (2015). *eTwinning generation, celebrating ten years of eTwinning.* Brussels: Central Support Service of eTwinning-European Schoolnet.

Crawley, C., Gilleran, A., Scimeca, S., Vuorikari, R., & Wastiau, P. (2009). *Beyond school projects: A report on eTwinning 2008-2009.* Brussels: Central Support Service of eTwinning-European Schoolnet.

Crawley, C., Gerhard, P., Gilleran, A., & Joyce, A. (Eds.). (2010). *eTwinning 2.0: Building the community for schools in Europe.* Brussels: Central Support Service of eTwinning-European Schoolnet.

Crişan, G. I. (2013). The impact of teachers' participation in eTwinning on their teaching and training. *Acta Didactica Napocensia*, *6*(4), 19-28.

European Commission (2013a). *Analysis and mapping of innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources in Europe Accompanying the document Communication ‘Opening Up Education’*. Brussels: European Commission. Retrieved June 2, 2021, from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX: 52013SC0341.

European Commission (2013b). *Study of the impact of eTwinning on participating pupils, teachers and schools*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. Retrieved June 2, 2021, from https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ec23d4e3-e305-4d1c-83da-1989d35ec7e0.

European Council. (2003). Decision No 2318/2003/EC of the European Parliament and of the Council of 5 December 2003 adopting a multiannual programme (2004 To 2006) for the effective integration of information and communication technologies (ICT) in education and training systems in Europe (eLearning Programme). *Official Journal of the European Union*, *345*, 9-16. Retrieved June 2, 2021, from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/ALL/ ?uri=CELEX: 32003D2318.

European Council (2006). Recommendation of the European Parliament and of the Council of 18 December 2006 on key competences for lifelong learning. *Official Journal of*

the European Union, *L394*, 10-18. Retrieved June 2, 2021, from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/?uri=CELEX%3A32006H0962

Hoskins, B., & Crick, R. D. (2010). Competences for learning to learn and active citizenship: different currencies or two sides of the same coin?. *European Journal of Education*, *45*(1), 121-137.

Galvin, C. (2009). *eTwinning in the classroom: A showcase of good practice (2008-2009)*. Brussels: Central Support Service of eTwinning-European Schoolnet.

Galvin, C., Gilleran, A., Hogenbirk, P., Hunya, M., Selinger, M., & Zeidler, B. (2006a). *Reflections on eTwinning: Collaboration and eTwinning. Enrichment and added value of eTwinning projects*. Brussels: eTwinning Central Support Service.

Galvin, C., Gilleran, A., Hogenbirk, P., Hunya, M., Selinger, M., & Zeidler, B. (2006b). *Reflections on eTwinning: Pedagogical issues in eTwinning*. Brussels: eTwinning Central Support Service.

Galvin, C., Gilleran, A., Hogenbirk, P., Hunya, M., Selinger, M., & Zeidler, B. (2007). *Reflections on eTwinning: Cultural understanding and integration professional development*. Brussels: eTwinning Central Support Service.

Gilleran, A. (2019). *eTwinning in an era of change: Impact on teachers' practice, skills, and professional development opportunities, as reported by eTwinners.* Brussels: Central Support Service of eTwinning-European Schoolnet.

Gilleran, A., & Kearney, C. (2014). *Developing pupil competences through eTwinning*. Brussels: Central Support Service of eTwinning-European Schoolnet.

Gilleran, A., Pateraki, I., Scimeca, S., & Morvan, C. (2017). *eTwinning Book: Building a culture of inclusion through eTwinning*. Brussels: Central Support Service of eTwinning-European Schoolnet.

Holmes, B. (2013). School teachers' continuous professional development in an online learning community: lessons from a case study of an e T winning Learning Event. *European Journal of Education, 48*(1), 97-112.

Kampylis, P., Bocconi, S., & Punie, Y. (2012). Fostering innovative pedagogical practices through online networks: the case of eTwinning. In: J. Valtanen, E. Berki, M. Ruohonen, J. Uhomoibhi, M. Ross & G. Staples (Eds.), *Education matters* (pp. 17-28). Proceedings of the SQM and INSPIRE Conferences 2012; Tampere, Finland, August 20-23, 2012. Tampere: University of Tampere.

Kampylis, P., & Punie, Y. (2013). Case report 1: eTwinning - the community for schools in Europe. In: P. Kampylis, N. Law & Y. Punie (Eds.), *ICT-enabled innovation for learning in Europe and Asia* (pp. 21-35). Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Kane, G. (2011). *Exploring the benefits of participating in an eTwinning project for small collaborative groups in a primary classroom setting - Case Study* (Μεταπτυχιακή εργασία). University of Limerick, Limerick. Retrieved June 2, 2021, from https://ulir.ul.ie/handle/10344/1820.

Kearney, C., & Gras-Velázquez, À. (2015). *eTwinning Ten Years On: Impact on teachers' practice, skills, and professional development opportunities, as reported by eTwinners.* Brussels: Central Support Service of eTwinning-European Schoolnet.

Kearney, C., & Gras-Velázquez, À. (2018). *eTwinning Twelve Years On: Impact on teachers' practice, skills, and professional development opportunities, as reported by eTwinners.* Brussels: Central Support Service of eTwinning-European Schoolnet.

Komninou, I. (2010). New pedagogical theories in practice: multiple intelligences and eTwinning. *Multiple Intelligences a challenge for eTwinning. eTwinning learning event*. Retrieved June 2, 2021, from http://www.etwinning.gr/files/MI_eTwinning.pdf.

Lomos, C., Hofman, R. H., & Bosker, R. J. (2011). Professional communities and student achievement – a meta-analysis. *School Effectiveness and School Improvement*, *22*(2), 121-148.

Manfredini, E. (2007). The contribution of eTwinning to innovation–mathematics, science and technology (MST). In: A. Ceccherelli & A. Tosi (Eds.), *Key Competences in Lifelong Learning - Cultural Expression, Science and Citizenship: some eTwinning success stories* (pp. 21-28). Florence: Grafiche Gelli Firenze.

Moreno Peña, B. (2007). *La dimensión europea de la educación: una investigación evaluativa en torno al programa eTwinning* (Διδακτορική Διατριβή). Universidad de Granada, Granada. Retrieved June 2, 2021, from https://digibug.ugr.es/handle/10481/1667.

Nawrot-Lis, B. (2018). The impact of eTwinning projects on teachers' professional development in the context of the English and Polish educational system. *EduAkcja. Magazyn Edukacji Elektronicznej*, *1*(15), 23-40.

Papadakis, S. (2016). Creativity and innovation in European education. Ten years eTwinning. Past, present and the future. *International Journal of Technology Enhanced Learning*, *8*(3-4), 279-296.

Pateraki, I. (2018a). eTwinning and its relation to cultural heritage. In: I. Pateraki & S. Scimeca (Eds.), *Learning from the past, designing our future: Europe's cultural heritage through eTwinning* (pp. 14-36). Brussels: Central Support Service of eTwinning-European Schoolnet.

Popescu, A.-N., Popa, G., Diaconescu, C., & Ionescu, I. (2010). A model of pedagogical collaboration: eTwinning in Romania. In: N. Mastorakis, V. Mladenov & Z. Bojkovic (Eds.), *Latest trends on Communications and Information Technology* (pp. 124-127). Proceedings of the 4th International Conference on Communications and Information Technology; Corfu Island, Greece, July 22-25, 2010. Stevens Point, Wisconsin: WSEAS.

Velea, S. (2012). Transnational school partnerships supported by ICT. Benefits for learning. In: I. Roceanu (Ed.), *Leveraging technology for learning*, Volume I (pp. 377-382). Proceedings of the 8th International Scientific Conference "eLearning and Software for Education"; Bucharest, Romania, April 26-27, 2012. Bucharest: Editura Universitara.

Velea, S. (2016). Learning quality assurance of schools collaborative online projects. In: I. Roceanu (Ed.), *eLearning Vision 2020!*, Volume II (pp. 280-285). Proceedings of the 12th International Scientific Conference "eLearning and Software for Education"; Bucharest, Romania, April 21-22, 2016. Bucharest: Carol I National Defence University Publishing House.

Σχολική εορτή 25ης Μαρτίου
Η συμβολή των νέων τεχνολογιών στη διατήρηση της ιστορικής μνήμης

Μακαρίδου Μαρία
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας, MEd
mariamakaridou@gmail.com

Περίληψη

Παρακολουθώντας κάποιες σχολικές εθνικές εορτές όπου οι μαθητές απαγγέλουν ποιήματα ή τραγουδούν επετειακά τραγούδια διερωτόμαστε αν αυτό το κλασικό εθιμοτυπικό διευκολύνει τους μαθητές στην πρόσκτηση και διατήρηση των υπό παρουσίαση πληροφοριών. Από την άλλη, η διενέργεια εορτών μόνο με παρουσίαση ιστορικών ντοκιμαντέρ δεν έχει διερευνηθεί αν συμβάλλει θετικά προς αυτή την κατεύθυνση. Σε αυτό το ερώτημα θα επιχειρήσει να ρίξει φως η υπό μελέτη έρευνα που διενεργήθηκε σε ένα λύκειο από την εκπαιδευτικό και τους μαθητές/τριές της στα πλαίσια του μαθήματος σχεδίου εργασίας (project), έτσι ώστε να διερευνηθεί μέσα από τρεις διαφορετικούς τρόπους παρουσίασης των ιστορικών γεγονότων μιας σχολικής εορτής για την 25η Μαρτίου και μιας ποσοτική έρευνας πάνω στα δεδομένα, ποιος από τους τρεις τρόπους διευκόλυνε τελικά τους μαθητές στην εμπέδωση του υπό παρουσίαση περιεχομένου.

Λέξεις κλειδιά: σχολική εορτή, ιστορική μνήμη, βιωματικότητα, νέες τεχνολογίες

Εισαγωγή

Καθώς οι μαθητές στο πλαίσιο του μαθήματος σχεδίου εργασίας (project) της Β Λυκείου κλήθηκαν να ερευνήσουν την επανάσταση της 25ης Μαρτίου και να αποκομίσουν γνώσεις για αυτή την ιστορική περίοδο, πέρα από αυτές που προσφέρουν τα σχολικά βιβλία, τρόπο τινά βιωματικά, μέσα από την ενεργή συμμετοχή τους στη συνδιοργάνωση της σχολικής εορτής για την εν λόγω επέτειο, έπρεπε αρχικά να βρουν μαζί με την εκπαιδευτικό σχετικές έρευνες, που διενεργήθηκαν κυρίως σε ελληνικά δεδομένα.

Χρήσιμα στοιχεία για το σχεδιασμό της έρευνας αντλήθηκαν από μια ποιοτική έρευνα στα πλαίσια μιας διπλωματική εργασίας (Γιαννάκη, 2011) όπου σύμφωνα με τα ευρήματά της ανεδείχθησαν τρεις κατηγορίες εθνικών σχολικών γιορτών, οι τυπικές, οι βιωματικές και οι θεματικές. Η πιο βασική, σύμφωνα πάντα με την ερευνήτρια, καθώς απαντάται στην πλειοψηφία των ελληνικών σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, είναι εκείνη των τυπικών, η οποία διαρκεί το πολύ 45 λεπτά, μέσα στα οποία παρουσιάζονται εν συντομία τα κυριότερα γεγονότα της περιόδου, απαγγέλλονται ποιήματα και ακούγονται τραγούδια από τη χορωδία. Εντούτοις σύμφωνα πάντα με τα συμπεράσματα της ίδιας έρευνας η τυποποιημένη αυτή μορφή συνδέεται με τον υποχρεωτικό τους χαρακτήρα, καθώς και με τη μέριμνα των διοργανωτών να τηρηθεί επιβεβλημένα ένα επιφανειακό τυπικό.

Ωστόσο, *«οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν ότι οι εθνικές σχολικές γιορτές μπορούν να προσφέρουν ικανοποίηση στους συμμετέχοντες· μπορούν δηλαδή να εγείρουν ισχυρά συναισθήματα και να δώσουν τη δυνατότητα στους μαθητές μέσω της αυξημένης συμμετοχής να αφομοιώσουν τα μηνύματά τους με βάση τις δικές τους εμπειρίες και ανάγκες. Οι δηλώσεις αυτές, παρότι αφορούν ένα μικρό αριθμό γιορτών, μας οδηγούν στο συμπέρασμα ότι σε ορισμένες σχολικές γιορτές το στοιχείο του καταναγκασμού υποχωρεί και η συμμετοχή σ' αυτές καθίσταται επιθυμητή*» (Γιαννάκη, 2011, σελ. 92).

Εδώ γεννήθηκε στους μαθητές και στην εκπαιδευτικό η επιθυμία μέσα από το project τους να ερευνήσουν με ποιο τρόπο θα μπορούσε η συμμετοχή τους στη σχολική εορτή να

εγείρει το ενδιαφέρον των συμμαθητών/τριών τους και να εξασφαλίσει την αδιάσπαστη προσοχή τους παρουσιάζοντας ταυτόχρονα τα σημαντικά ιστορικά γεγονότα ώστε να διατηρείται η ιστορική μνήμη.

Ένα άλλο στοιχείο της προαναφερθείσας έρευνας που κίνησε την περιέργειά τους και τους ώθησε στο να σχηματίσουν τις δικές τους ερευνητικές υποθέσεις και έπειτα ένα πλάνο δράσης είναι το ότι «*όλοι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί αναφέρθηκαν στη χρήση των σύγχρονων μέσων τεχνολογίας και ιδιαίτερα του προγράμματος Powerpoint της Microsoft*». Ωστόσο οι περισσότεροι φάνηκαν επιφυλακτικοί σχετικά με την εισαγωγή νέων στοιχείων στη σύνθεση των εθνικών σχολικών εορτών και αναφέρθηκε η προσήλωσή τους στην τυποποιημένη τους μορφή, ενώ κάποιος ανέφερε πως παρακολούθησε απλές γιορτές που ήταν πολύ αξιόλογες.

Σύμφωνα πάντα με τους εκπαιδευτικούς «*ορισμένες εθνικές σχολικές γιορτές, εκείνες που ονομάζουν οι ίδιοι* βιωματικές, *κατορθώνουν να συγκινήσουν τους καθηγητές και ιδιαίτερα τους μαθητές. Η Βάγια αναφερόμενη στα έντονα συναισθήματα που γεννούν στους μαθητές αυτού του τύπου οι γιορτές, λέει: «Δηλαδή αυτή η χαρά που θα νιώσουν τα παιδιά, γιατί συνέλεξαν πληροφορίες, γιατί έμαθαν κάποια ιστορικά γεγονότα, γιατί συγκινήθηκαν με κάποια τραγούδια, τα οποία ετοίμασαν μόνα τους, ή που έμαθαν να παίζουν, έτσι, στην κιθάρα, στο πιάνο… τουλάχιστον για μένα είναι απ' τα πιο σημαντικά.»* (ο.π. σελ.81).

Τα δεδομένα αυτά αύξησαν την επιθυμία των εμπλεκόμενων στο project να ερευνήσουν τον τρόπο που θα μπορούσε να τροποποιηθεί η όλη διαδικασία ώστε να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών, χωρίς να αλλοιωθεί ο χαρακτήρας της παρουσίασης των σημαντικότερων ιστορικών γεγονότων της εποχής υποσκελιζόμενη από άλλα δρώμενα, επιθυμία η οποία ήταν κοινή με την επιβλέπουσα καθηγήτρια, η οποία ανέλαβε για πρώτη φορά τη διοργάνωση της συγκεκριμένης σχολικής εορτής.

Μετατρέποντας το υποχρεωτικό σε επιθυμητό

Τα ευρήματα αυτά της έρευνας λειτούργησαν ως αφορμή στο να ασχοληθούν κάποιοι μαθητές περισσότερο με τη γιορτή, άλλοι συλλέγοντας πληροφορίες και άλλοι βοηθώντας στο βιωματικό μέρος της γιορτής.

Πράγματι, όπως φάνηκε και από τα σχόλια των μαθητών/τριών στη σχολική εορτή του Λυκείου μας, το σημείο όπου μια μαθήτρια κλήθηκε από την καθηγήτρια να συντάξει και να εκφωνήσει λίγα λόγια για τον Ευαγγελισμό της Θεοτόκου από τη δική της οπτική, τράβηξε το ενδιαφέρον τους και επιπλέον προκάλεσε τη συγκίνησή τους, διότι ο λόγος της είχε αμεσότητα και ανταποκρινόταν στις συναισθηματικές ανάγκες της ηλικίας τους.

Επιπλέον η συμμετοχή μιας συμμαθήτριάς τους, μέλος της παρούσας εργασίας στη διοργάνωση της εθνικής εορτής, τη βοήθησε να ερευνήσει σε βάθος το ρόλο των γυναικών στην επανάσταση του 1821 και να τον παρουσιάσει με επιτυχία στους μαθητές, εξαιτίας του ότι εμπλέχτηκε η ίδια ενεργά στη διαδικασία της συνδιοργάνωσης της εορτής.

Όπως αναφέρεται άλλωστε και από τους Turner (1967) και Cohen (1985) η υποχρεωτικότητα της σχολικής εορτής παύει να υφίσταται εκεί όπου οι μαθητές/τριες βιώνουν έντονα συναισθήματα, αλλά και εκεί που λαμβάνονται υπόψιν οι εμπειρίες και οι ανάγκες τους.

Περιγραφή μεθοδολογίας

Αποφασίστηκε λοιπόν να προσομοιωθεί στο πλαίσιο του project με τρεις διαφορετικούς τρόπους ένα μέρος μιας σχολικής εορτής, αυτό της παρουσίασης ιστορικών γεγονότων και να ερευνηθεί σε ποιον από αυτούς τους τρεις τρόπους παρατηρήθηκε μεγαλύτερο ενδιαφέρον από τους μαθητές αλλά και σημαντική βελτίωση της γνώσης τους σε σχέση με τα γεγονότα που παρουσιάστηκαν. Διατυπώθηκε λοιπόν ένα ερευνητικό ερώτημα που εμπεριείχε όλα τα παραπάνω ζητήματα, εστιάζοντας στο κατά πόσο η χρήση των νέων

τεχνολογιών που απαντάται σε μερικές σχολικές εορτές πετυχαίνει από μόνη της τη συγκέντρωση των μαθητών αλλά και τη συγκράτηση των προβαλλόμενων πληροφοριών.

Ερευνητικό ερώτημα

Σε ποιο βαθμό επηρεάζει η χρήση βίντεο την πρόσκτηση και τη συγκράτηση πληροφοριών που παρουσιάζονται στις εθνικές σχολικές εορτές;

Για να απαντηθεί το ερώτημα αυτό διατυπώθηκαν κάποιες ερευνητικές υποθέσεις, τις οποίες και αποπειραθήκαμε να διερευνήσουμε:

Η1= Η απλή παρουσίαση των γεγονότων με Powerpoint (ppt) έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή, δηλαδή στο μέσο όρο (Μ.Ο.) βαθμολογίας τάξης στο τεστ αξιολόγησης γνώσεων (ερωτηματολόγιο).

Η2= Η παρουσίαση των ιστορικών γεγονότων μόνο με βίντεο (τύπου ιστορικών αφηγήσεων και ντοκιμαντέρ), χωρίς τη φυσική παρουσία του ομιλητή έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή, δηλαδή στο Μ.Ο. βαθμολογίας τάξης στο τεστ αξιολόγησης γνώσεων.

Η3= Η παρουσίαση των ιστορικών γεγονότων με ppt και βίντεο έχει στατιστικά σημαντική επίδραση στην εξαρτημένη μεταβλητή, δηλαδή στο Μ.Ο. βαθμολογίας τάξης στο τεστ αξιολόγησης γνώσεων.

Μέθοδος

Αρχικά το υλικό που συγκέντρωσε η κάθε ομάδα αποθηκεύτηκε σε φακέλους στο Google drive, όπου είχαν πρόσβαση όλα τα μέλη της κάθε ομάδας και μπορούσαν να κάνουν κι από το σπίτι τους προσθαφαιρέσεις. Από αυτό αντλήθηκαν οι ερωτήσεις των ερωτηματολογίων, καθώς και ένα μεγάλο μέρος του περιεχομένου της παρουσίασης. Οι βαθμολογίες των μαθητών στα ερωτηματολόγια που ήταν ουσιαστικά ένα είδος τεστ αξιολόγησης γνώσεων τύπου κουίζ καταχωρήθηκαν στο στατιστικό εργαλείο SPSS, όπου και αναλύθηκαν. Για την απεικόνιση των δεδομένων που εξήχθησαν από αυτές τις αναλύσεις χρησιμοποιήθηκαν πίνακες από το SPSS.

1ο στάδιο

Αρχικά θεωρήθηκε αναγκαίο να ανιχνευθούν με έναν αντικειμενικό τρόπο οι προϋπάρχουσες γνώσεις των μαθητών σχετικά με το περιεχόμενο που επρόκειτο να τους παρουσιαστεί μέσα σε μια διδακτική ώρα. Για το σκοπό αυτό δημιουργήθηκαν ερωτηματολόγια με 17 ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, που εξέταζαν τις γνώσεις των μαθητών σχετικά με την ελληνική επανάσταση, π.χ. «Ποιος ήταν ο πρώτος βασιλιάς της Ελλάδας;».

2ο στάδιο

Έπειτα διανεμήθηκαν τα ερωτηματολόγια σε 5 τμήματα της Α Λυκείου και συμπληρώθηκαν ανώνυμα.

3ο στάδιο

Διορθώθηκαν τα ερωτηματολόγια από τους συμμετέχοντες στην έρευνα και έπειτα καταχωρήθηκαν οι βαθμολογίες για κάθε μαθητή ξεχωριστά σε φύλλο εργασίας του excel, ξεχωριστά για κάθε τμήμα. Βρέθηκαν οι Μ.Ο. κάθε τμήματος με την κατάλληλη συνάρτηση του excel και καταχωρήθηκαν εκ νέου.

4ο στάδιο

Στην ολομέλεια της τάξης αποφασίστηκε σε ποια 3 από τα 5 τμήματα θα γίνουν διδακτικές παρεμβάσεις (δηλαδή οι παρουσιάσεις του υλικού). Τα τρία αυτά τμήματα επιλέχθηκαν αφού ελέγχθηκε η ισοδυναμία τους, εκτελώντας το στατιστικό κριτήριο one way Anova στο SPSS. Οι 3 από τις 16 μεταβλητές που δημιουργήθηκαν για να εκτελεστεί το

κριτήριο αυτό ονομάστηκαν Α3_πριν, Α4_πριν και Α5_πριν (δηλαδή πριν την παρουσίαση) και κάθε μια μεταβλητή πήρε τις τιμές των αποτελεσμάτων κάθε μαθητή (το σύνολο δηλαδή των σωστών απαντήσεών του), όπως είχαν καταχωρηθεί προηγουμένως στο excel.

Από την ανάλυση του στατιστικού κριτηρίου διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των τιμών των δυο ομάδων 0,76>0,5, άρα οι ομάδες είναι ισοδύναμες: F(2,56), 0,276, p= 0,760 (ns).

5ο στάδιο

Στο πλαίσιο μιας διδακτικής ώρας προσομοιώσαμε το κομμάτι της παρουσίασης των ιστορικών γεγονότων μιας σχολικής εορτής με την παρουσίαση που κάναμε σε 3 τμήματα της Α Λυκείου ξεχωριστά, στο καθένα με διαφορετικό τρόπο. Οι παρουσιάσεις έγιναν από μαθητές/τριες έπειτα από δική τους επιλογή.

Στο Α3 έγινε χρήση μόνο οπτικοακουστικού υλικού (προσεκτικά επιλεγμένων ντοκιμαντέρ ώστε να περιέχουν τις απαντήσεις του τεστ αξιολόγησης που μοιράσαμε αμέσως μετά την παρουσίασή τους) σχετικό με την επανάσταση του 1821.

Στο Α5 έγινε απλή παρουσίαση με ppt των σημαντικότερων γεγονότων της επανάστασης, του ρόλου των γυναικών, αλλά και της περιόδου αμέσως μετά την ελληνική επανάσταση.

Στο Α4 συνδυάσαμε τις δυο παραπάνω μεθόδους.

Και στα τρία τμήματα χρησιμοποιήσαμε φορητό υπολογιστή και προτζέκτορα για την παρουσίαση.

Αμέσως μετά από κάθε παρουσίαση μοιράσαμε εκ νέου ένα ερωτηματολόγιο ίδιο με το αρχικό, με τις ίδιες ακριβώς ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής όπου επανεξετάσαμε ανώνυμα τις γνώσεις των μαθητών.

6ο στάδιο

Στο στάδιο αυτό διορθώσαμε εκ νέου τα ερωτηματολόγια και καταγράψαμε τους Μ.Ο των βαθμολογιών των τμημάτων ξεχωριστά σε ένα φύλλο εργασίας excel, όπως ακριβώς κάναμε στα πρώτα ερωτηματολόγια και περιγράψαμε στο 3ο στάδιο.

Έπειτα, συγκρίναμε τους αρχικούς Μ.Ο. με τους τελικούς για κάθε τμήμα ξεχωριστά εκτελώντας το στατιστικό κριτήριο one-Way ANOVA με διαφορετικές αυτή τη φορά μεταβλητές. Ο έλεγχος της ισοδυναμίας του 4ου σταδίου μας οδήγησε στο να χρησιμοποιήσουμε ξανά το στατιστικό κριτήριο one-Way ANOVA, δημιουργώντας 3 καινούριες μεταβλητές που τις ονομάσαμε Α3_μετά, Α4_μετά και Α5_μετά (δηλαδή μετά τη διδακτική παρέμβαση).

Αποτελέσματα

Η προαναφερθείσα διαδικασία καταχώρησης των αποτελεσμάτων των ερωτηματολογίων και της σύγκριση των Μ.Ο. των βαθμολογιών των τμημάτων πριν και μετά από την παρουσίαση με τη βοήθεια των άνωθεν εργαλείων επιχείρησε να ρίξει φως στο παρακάτω ερευνητικό ερώτημα που παρατίθεται μαζί με την περιγραφή των στατιστικών αναλύσεων.

Ερευνητικό ερώτημα

Παρατηρείται σημαντική διαφορά των Μ.Ο. των βαθμολογιών των τμημάτων πριν και μετά από την εκάστοτε διδακτική παρέμβαση;

Μηδενική υπόθεση

Δεν παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά των Μ.Ο. των βαθμολογιών των τμημάτων πριν και μετά από την εκάστοτε διδακτική παρέμβαση.

Εναλλακτική υπόθεση

Παρουσιάζεται στατιστικά σημαντική διαφορά των Μ.Ο. των βαθμολογιών των τμημάτων πριν και μετά από την εκάστοτε διδακτική παρέμβαση.

Για τη διενέργεια του κριτηρίου λάβαμε ως μεταβλητές τους Μ.Ο. των βαθμολογιών των τμημάτων πριν και μετά την παρουσίαση και τρέξαμε το στατιστικό κριτήριο one-Way ANOVA για κάθε τμήμα ξεχωριστά.

Πίνακας 1. Αποτελέσματα one-Way ANOVA test για σύγκριση Μ.Ο. βαθμολογιών Α4 πριν και μετά την παρουσίαση.

Παρουσίαση	Σύνολο μαθητών	Μ.Ο.	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Πριν	20	8,95	1	17
Μετά	19	10,37	5	14

Από το one-Way ANOVA test παρατηρήθηκε πως δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά ανάμεσά τους: p= 0,193>0,05, άρα για το Α4 δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Συνεπώς δεν παρουσιάζεται διαφορά των Μ.Ο. πριν και μετά την παρουσίαση.

Πίνακας 2. Αποτελέσματα one-Way ANOVA test για σύγκριση Μ.Ο. βαθμολογιών Α3 πριν και μετά την παρουσίαση.

Παρουσίαση	Σύνολο μαθητών	Μ.Ο.	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Πριν	18	9,72	5	16
Μετά	18	9,06	3	17

Δεν υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο Μ.Ο. p= 0,564>0,05, άρα για το Α3 δεν απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση. Συνεπώς δεν παρουσιάζεται σημαντική διαφορά των Μ.Ο. πριν και μετά την παρουσίαση.

Πίνακας 3. Αποτελέσματα one-Way ANOVA test για σύγκριση Μ.Ο. βαθμολογιών Α5 πριν και μετά την παρουσίαση.

Παρουσίαση	Σύνολο μαθητών	Μ.Ο.	Ελάχιστη τιμή	Μέγιστη τιμή
Πριν	21	9,48	3	16
Μετά	16	12,06	8	16

Υπάρχει στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δυο Μ.Ο., p= 0,008<0,05, άρα για τη διαφορά των Μ.Ο. του Α5 πριν και μετά την παρουσίαση απορρίπτεται η μηδενική υπόθεση, γεγονός που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Σχολιασμός αποτελεσμάτων

Στο Α3 παρατηρήθηκε μια ανησυχία και αδυναμία συγκέντρωσης στα βίντεο (καίτοι αποσπάσματα) για συνεχές χρονικό διάστημα χωρίς ενοχλήσεις, γεγονός που μας οδήγησε στο συμπέρασμα ότι η δυσφορία οφείλεται στην έλλειψη ζωντάνιας λόγω της έλλειψης φυσικής παρουσίας του παρουσιαστή/ομιλητή, γεγονός που εξομαλύνθηκε αρκετά στο Α5, όπου υπήρχε απλή παρουσίαση των γεγονότων από διαφορετικούς όμως ομιλητές - τους μαθητές/τριες δηλαδή της Β που συμμετείχαν στο project.

Στο ίδιο τμήμα (Α5) οι δυο παρουσιάσεις των μαθητριών φάνηκε να τραβούν περισσότερο την προσοχή των μαθητών στο περιεχόμενο καθεαυτό, γεγονός που ίσως οφείλεται στο ότι οι διαφάνειες στηρίχτηκαν σε υλικό που συνέλεξαν οι ίδιες οι ομιλήτριες, ενώ η τρίτη παρουσίαση παρόλο που έγινε μέσω μιας ιστοσελίδας με υλικό που δε συγκέντρωσε ο ίδιος ο ομιλητής, φάνηκε να τραβάει την προσοχή των μαθητών εξαιτίας του χιούμορ και της παραστατικότητας και αμεσότητας του ίδιου.

Όσον αφορά την παρέμβαση στο Α4 που συνδύασε τις δυο παραπάνω διδακτικές προσεγγίσεις, (παρουσίαση μικρής διάρκειας ντοκιμαντέρ με ιστορικά γεγονότα και ppt και υλικό από τους ίδιους τους μαθητές) διαπιστώθηκε ανησυχία στο ακροατήριο, γεγονός όμως που μπορεί και να οφείλεται στη δυσκολία συγκέντρωσης στα βίντεο λόγω κακής ποιότητας του ήχου.

Εμπόδια στην έρευνα

Κάποιοι μαθητές που βρίσκονταν στην τάξη στην πρώτη διανομή του ερωτηματολογίου, έλειπαν την ημέρα που πραγματοποιήθηκε η παρουσίαση και ως εκ τούτου δε συμπλήρωσαν το δεύτερο. Επίσης κάποιοι μαθητές φάνηκε ότι δεν είχαν αρκετό χρόνο να σκεφτούν τις απαντήσεις και ενδεχομένως να απάντησαν λάθος κάτω από την πίεση του χρόνου. Τα ηχεία δεν ήταν αρκετά καλής ποιότητας και ως εκ τούτου κάποιοι μαθητές έχασαν κάποιες πληροφορίες από τα βίντεο. Άλλος ένας παράγοντας που συνετέλεσε σε αυτό φαίνεται να ήταν και η γενική αναστάτωση που προκλήθηκε μεταξύ των μαθητών λόγω της αδυναμίας τους να παρακολουθήσουν για πολλή ώρα τα βίντεο.

Διαπιστώσεις και προτάσεις για περαιτέρω έρευνα

Άρα μελλοντικές σχολικές εθνικές εορτές είναι ωφέλιμο να προσανατολιστούν προς αυτή την κατεύθυνση, σε συνδυασμό βέβαια με τη συμμετοχή των μαθητών στην εύρεση και επιλογή του υλικού προς παρουσίαση. Πιο συγκεκριμένα, από τα αποτελέσματα της έρευνας συμπεραίνουμε πως θα προσήλκυε περισσότερο το ενδιαφέρον των μαθητών/τριών η παρουσίαση των ιστορικών γεγονότων από τους ίδιους τους μαθητές/τριες, χωρίς τη διαμεσολάβηση ντοκιμαντέρ/βίντεο που καθιστούν τους μαθητές περισσότερο παθητικούς δέκτες παρά ενεργούς ακροατές.

Στις ήδη υπάρχουσες έρευνες ερευνήθηκαν οι στάσεις των καθηγητών ως προς τις σχολικές εορτές. Προτείνουμε σε μελλοντική έρευνα να ασχοληθεί κάποιος με τις στάσεις των μαθητών απέναντι σε αυτές, καθώς και τις προτιμήσεις τους, καθώς είναι οι άμεσοι αποδέκτες της όλης διαδικασίας. Στα ερωτηματολόγια που διανείμαμε υπήρχαν τέτοιου είδους ερωτήσεις και θα μας ενδιέφερε ιδιαίτερα να τις αναλύσουμε μελλοντικά, εξάγοντας χρήσιμα συμπεράσματα για το υπό μελέτη θέμα.

Αναφορές

Cohen, A. P. (1985). *The Symbolic Construction of Community.* London: Routledge.

Turner, V. (1967). *The Forest of Symbols. Aspects of Ndembu Ritual.* Ithaca, London: Cornelee University.

Γιαννάκη, Κ. (2011). Οι εθνικές σχολικές γιορτές μέσα από τα μάτια των εκπαιδευτικών. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων.
(Διαθέσιμο: http://edu.pep.uoi.gr/emedage/images/ergasies/giannaki_keimeno.pdf, προσπελάστηκε στις 19/6/2021)

Χωρικές παρεμβάσεις στις αυλές σχολείων που οδηγούν στην ποιοτικότερη αξιοποίηση του χρόνου του διαλείμματος

Κέμελη Ευγενία
Εκπαιδευτικός, Τοπογράφος Μηχανικός
evgkeme@gmail.com

Περίληψη

Ο σκοπός είναι, να ληφθούν σοβαρά υπόψιν και να αποτελέσουν «οδηγό», όλα τα θετικά σημεία που μπορεί να υπάρξουν με την αναδιαμόρφωση, τις παρεμβάσεις ή την εξ' αρχής και εξ' ολοκλήρου διαμόρφωση των σχολικών αύλειων χώρων. Πέραν του θεωρητικού πλαισίου, παρουσιάζεται η σημαντικότητα των σχολικών αύλειων χώρων και γενικότερα η κατάσταση που επικρατεί σήμερα στα ελληνικά σχολεία. Περιγράφονται αναλυτικά οι αρχές αλλά και τα «σημεία κλειδιά» του σχεδιασμού και πως μπορεί ένας σωστά σχεδιασμένος σχολικός αύλειος χώρος να επιδράσει θετικά στην συμπεριφορά των μαθητών – παιδιών & στην ποιοτικότερη διαχείριση του χρόνου του διαλείμματος. Τέλος ακολουθεί η έρευνα πάνω σε ήδη διαμορφωμένες σχολικές αυλές που έχουν υποστεί παρεμβάσεις, η μεθοδολογία της έρευνας που χρησιμοποιήθηκε, τα αποτελέσματα που εξάχθηκαν, τα συμπεράσματα και οι προτάσεις.

Λέξεις κλειδιά: σχολικές αυλές, παρεμβάσεις, αναδιαμόρφωση, σχολικό διάλειμμα

Εισαγωγή

Έρευνες έχουν αποδείξει ότι οι σχολικοί αύλειοι χώροι είναι τόσο σημαντικοί στο έργο της εκπαίδευσης όσο και στην συνολική ευημερία των μαθητών. Μπορούν να επιδράσουν θετικά σε ένα μεγάλο εύρος αξιών: στην εκπαίδευση (εμπλουτίζοντας την ή επιδρώντας εποικοδομητικά στην «απορρόφηση» της νέας γνώσης), στην κοινωνικότητα των μαθητών (παρέχοντας ευκαιρίες για ορθότερη αξιοποίηση του χρόνου του διαλείμματος – ομαδικές δραστηριότητες) κ.α.

Όμοια σημαντικότητα παρέχουν και γενικότερα στο εκπαιδευτικό προσωπικό μιας σχολικής κοινότητας, καθώς προσφέρουν την ευκαιρία για αξιοποίηση ενός εναλλακτικού τρόπου διδασκαλίας, που δεν μπορεί να υπάρξει εντός της τάξης. Η συγκεκριμένη μελέτη-εισήγηση, στοχεύει στο να παρουσιάσει την κατάσταση των σχολικών αυλών / αύλειων χώρων στην Ελλάδα και να προβληματίσει.

Στοχεύει επίσης στο να αποδείξει ότι τα οφέλη από έναν σωστά χωρικά διαμορφωμένο εξωτερικό σχολικό χώρο, μπορούν να είναι ευεργετικά για τους μαθητές σε ένα μεγάλο εύρος θετικών στοιχείων που προσφέρουν : από την ποιοτικότερη διαχείριση του χρόνου του διαλείμματος, μέχρι την αλλαγή της ίδιας της ψυχολογίας των μαθητών.

Σχολικοί αύλειοι χώροι

Ο σχολικός αύλειος χώρος ή η σχολική αυλή ορίζεται ως χώρος κοινωνικής συνευρέσεως, άθλησης, εκπαίδευσης, καθώς και σωματικής και διανοητικής χαλάρωσης από το μάθημα στην αίθουσα (Παναγιωτίδου, 2008).

Άλλος ένας ορισμός του σχολικού αύλειου χώρου είναι ότι παίζει διαμεσολαβητικό ρόλο ανάμεσα στο σχολικό κτίριο (κτιριακή υποδομή) και στο οικοδομικό σύνολο με το οποίο συνορεύει (γειτνιάζει) το σχολείο ή το σχολικό συγκρότημα (Malek, 2012).

Μερικά στατιστικά στοιχεία για τους σχολικούς αύλειους χώρους (από το κτιριολογικό πρόγραμμα του Οργανισμού Σχολικών Κτιρίων 1982) :

- στα 6/θέσια (180 μαθητές/τριες) θα πρέπει να αναλογούν σε κάθε παιδί 9,4 m^2 από το χώρο της αυλής,

- στα 9/θέσια (270 μαθητές/τριες) να αναλογούν 7,8 m^2
- στα 12/θέσια (369 μαθητές/τριες) να αναλογούν 7,0 m^2 ανά μαθητή/τρια. (Δελίδου, 2016)

Η σημαντικότητα των σχολικών αυλών

Στη σύγχρονη κοινωνία, η αγχώδης, πολυάσχολη και πολύπλευρη ζωή των ανθρώπων ειδικά στα αστικά κέντρα, έχει διαμορφωθεί έτσι ώστε να χαρακτηρίζεται από κοινωνικές συγκρούσεις και ψυχολογική αστάθεια. Αυτές οι σύγχρονες τάσεις επηρέασαν εκτός των άλλων και τη «θεσμοθετημένη αγωγή».

Η Παιδεία πλέον «παράγεται» μέσω της εκπαίδευσης σε «εργοστασιακού τύπου σχολεία» ως κοινωνικό αγαθό και «καταναλώνεται» από τους μαθητές, ενώ χαρακτηρίζεται από την συμπυκνωμένη διδακτέα ύλη, τον γρήγορο ρυθμό και την συγκέντρωση εκατοντάδων μαθητών στα σχολικά κτίρια και δεκάδων στις αίθουσες διδασκαλίας (Σχίζα, 2008).Απ’ όλα, λοιπόν, τα δημόσια κτίρια μιας πόλης, τα σχολεία είναι από τα πιο σημαντικά γιατί μέσω αυτών διαμορφώνονται και αναπτύσσονται οι διαδοχικές γενιές (Malek, 2012). Βάσει αυτής της διαμόρφωσης, έρχονται οι σχολικοί αύλειοι χώροι να αποτελέσουν ένα συνδετικό κρίκο που βοηθάει, βελτιώνει ή αποθαρρύνει από την άλλη πλευρά, την ανάπτυξη των παιδιών σε συνδυασμό με την εκπαίδευση που προσφέρει το σχολείο. Παρ’ όλα αυτά είναι γνωστό ότι οι αύλειοι χώροι των σχολικών μονάδων αποτελούν «την τελευταία πτυχή που εξετάζεται, και το πρώτο στοιχείο που περικόπτεται, όταν οι προϋπολογισμοί τίθενται εκτός ορίων» (TheStationeryOffice, 2006)

Η σχολική αυλή αποδεικνύει την σημαντικότητα της και μέσω των σκοπών τους οποίους εξυπηρετεί: είναι χώρος παιχνιδιού κατά το διάλειμμα και παράλληλα χαλάρωσης, προσφέρει ασφάλεια και οικειότητα, προσφέρεται ως χώρος διδασκαλίας των μαθημάτων Φυσικής Αγωγής αλλά και ως χώρος συμπληρωματικής διδασκαλίας (πχ μάθημα Γεωγραφίας – παρατήρηση εδάφους κλπ.), ως χώρος δραστηριοτήτων (πχ παραδοσιακοί χοροί, προετοιμασία εορτών κλπ.) αλλά και ως χώρος κοινωνικοποίησης.

Αν μπορούμε να καθορίσουμε πέντε γενικές ιδιότητες στις οποίες πρέπει να υπόκειται και να εξυπηρετεί μια σχολική αυλή πάντα με επίκεντρο την ανάπτυξη και την ευημερία των παιδιών, αυτές είναι:

-Να προσφέρει ασφάλεια
-Να συμβάλλει θετικά σε όλους τους τομείς για τους οποίους υφίσταται
-Να προωθεί την κοινωνικότητα των παιδιών
-Να ενδείκνυται για βιωματική εκπαίδευση και μάθηση

Ο ρόλος του σχολικού διαλείμματος

Όπως ήδη αναφέρθηκε, ο σχολικός αύλειος χώρος αποτελεί σημαντικότατο συμπλήρωμα της συνολικής εικόνας του σχολείου για πολλούς λόγους – ψυχολογικούς, παιδαγωγικούς& κοινωνικούς. Ένας από αυτούς είναι και η ύπαρξη του σχολικού διαλείμματος, το οποίο δεν αποτελεί απλώς χρόνο ανάπαυλας και κοινωνικής εκτόνωσης όπου δρα το παιδί για τον εαυτό του αλλά είναι και χρόνος ελεύθερης επικοινωνίας των μαθητών καθώς και συλλογικού παιχνιδιού (Πατσάλης & Μπάμπη, 2001).

Τα κυριότερα επιχειρήματα που συνοψίζουν τον ρόλο του διαλείμματος από εκφραστές & διερευνητές είναι:

- Η ώρα του διαλείμματος, είναι η μόνη μη ελεγχόμενη ώρα κατά την οποία οι ίδιοι οι μαθητές θα καθορίσουν τόσο τα πρόσωπα με τα οποία θα επικοινωνήσουν, όσο και την ίδια τη μορφή επικοινωνίας. Έτσι, μέσα σ’ αυτό το πλαίσιο έχουν την δυνατότητα να αποκτήσουν κοινωνικές δεξιότητες.
- Το πλήθος και η γνησιότητα των κοινωνικών σχέσεων που αναπτύσσονται μεταξύ ομάδων, φύλων, φίλων και φυλών καταστούν το διάλειμμα ως χώρο ενός δεύτερου, «άτυπου» σχολικού προγράμματος, όπου εμπεδώνονται

κοινωνικές αξίες, στάσεις και πρακτικές. Αυτό αυτομάτως κάνει το διάλειμμα χρόνο ενίσχυσης ή και αναίρεσης της επίσημης διδασκαλίας.

- Σημαντικό παράγοντα παίζει το διάλειμμα και στην σωματική άσκηση και κινητική εκτόνωση και χαλάρωση από τη συναισθηματική φόρτιση, καθώς και ευκαιρία για χαλάρωση από τον φόρτο των διαδοχικών διδασκαλιών και μαθημάτων (Ματσαγγούρας, 2001)

Η κατάσταση των σχολικών αυλών στην Ελλάδα

Οι αύλειοι χώροι στα σύγχρονα ελληνικά (και κατά κύριο λόγο δημόσια) σχολεία, δεν αποτελούν σε καμία περίπτωση την ιδανική σχολική αυλή, που θα δώσει κίνητρα, θα ευαισθητοποιήσει τα παιδιά για το περιβάλλον, ή θα τα ωθήσει στην κοινωνικότητα και τη συμμετοχή. Στα περισσότερα σχολεία, συνήθως χωρίς εξαίρεση στην εκπαιδευτική βαθμίδα, θυμίζει ένα «βιολογικά στείρο τοπίο, εχθρικό σε φύση και μαθητή» (Γαϊτανίδη, 2010).

Ο ρόλος, λοιπόν, της σχολικής αυλής στη χώρα μας είναι υποτιμημένος, παρ' όλο που το 1/5 του συνολικού χρόνου παραμονής τους στο σχολείο, οι μαθητές τον δαπανούν στον αύλειο χώρο (Κατράκου, 2017). Οι σχολικές αυλές χαρακτηρίζονται από μπετόν και τσιμέντο, αποτελώντας «αδρανή και αφιλόξενα τοπία» για τους μαθητές (Παπαϊωάννου, Ι,. Σακοβέλη, Π., & Λάζαρης, Α., 2015).

Παραδείγματα ελληνικών σχολικών αυλών – Περιπτώσεις από την Καβάλα

Για τη διαπίστωση της πραγματικής κατάστασης των Ελληνικών σχολικών αύλειων χώρων, έγινε αυτοπρόσωπη έρευνα σε ένα δείγμα έξι (6) περιπτώσεων σχολείων της πόλης της Καβάλας της Περιφέρειας Ανατολικής Μακεδονίας και Θράκης, και πιο συγκεκριμένα, παρατηρήθηκαν δύο (2) Γυμνάσια και τέσσερα (4) Δημοτικά σχολεία.

Προσεγγιστικά, μετρήθηκαν οι αύλειοι χώροι των σχολείων μέσα από την Ιστοσελίδα www.daftlogic.comμε χρήση του εργαλείου εμβαδομέτρησης με σημεία στον χάρτη (σε κάτοψη). Παρακάτω (Πίνακας 1),καταγράφονται τα ονόματα των σχολείων με τη σειρά που παρατηρήθηκαν καθώς και το εμβαδόν των αύλειων χώρων τους.

Πίνακας 1. Σχολεία που ερευνήθηκαν οι αύλειοι χώροι τους

Α/Α	**Σχολείο**	**τ.μ. (m^2)**
1	25ο Δημοτικό Σχολείο Καβάλας	~885
2	10ο Δημοτικό Σχολείο Καβάλας	~455
3	5ο Δημοτικό Σχολείο Καβάλας	~920
4	1ο Γυμνάσιο Καβάλας	~1095
5	5ο Γυμνάσιο Καβάλας	~560
6	7ο Δημοτικό Σχολείο Καβάλας	~683

Γενική περιγραφή της κατάστασης των αύλειων χώρων των παραπάνω σχολείων μετά από παρατήρηση επί τόπου

Αποτιμώντας την σημερινή κατάσταση στα ελληνικά δεδομένα και το τι πραγματικά επικρατεί στα σχολεία της επικράτειας αλλά, και έπειτα από «αυτοψία» σε μερικά σχολεία της πόλης της Καβάλας μπορούν να εξαχθούν κάποια αποτελέσματα σε γενικό πλαίσιο.

Κοινό στοιχείο στα ελληνικά σχολεία αποτελούν οι σχολικοί αύλειοι χώροι φτιαγμένοι από σκληρή επιφάνεια (τσιμέντο – μπετόν – άσφαλτος). Λίγα έως καθόλου τοποθετημένα όργανα γυμναστικής βρίσκονται συνήθως στις ελληνικές σχολικές αυλές ενώ τα συχνότερα που συναντούμε σε μια σχολική αυλή είναι τα μονόζυγα και τα πολύζυγα.

Όσον αφορά τα γήπεδα εντός των ελληνικών σχολικών αυλών, όλες ή σχεδόν όλες οι σχολικές αυλές διαθέτουν έστω ένα υποτυπώδες γήπεδο μπάσκετ (πολλές φορές όχι οριοθετημένο στο έδαφος αλλά νοητό με την ύπαρξη δύο μπασκετών αντικριστά), τέρματα (εξίσου συνήθως όχι οριοθετημένο γήπεδο ποδοσφαίρου αλλά νοητό, και συνήθως τα τέρματα είναι χωρίς δίχτυ) ενώ πιο σπάνια συναντάμε γήπεδο βόλεϊ με, ή χωρίς, φιλέ τοποθετημένο ανάμεσα στα δοκάρια.

Όσον αφορά το πράσινο και τους χώρους πρασίνου εντός των σχολικών αυλών σε σχολεία της Ελλάδας, όπως παρατηρήθηκε, το πράσινο και οι χώροι πρασίνου με ό,τι συνεπάγονται αυτοί (δέντρα, χώροι διαθέσιμοι για φύτευση, χώροι πρασίνου με γκαζόν, άνθη κ.λπ.) είναι ελάχιστοι στα ελληνικά σχολεία. Υπάρχουν σε ορισμένες περιπτώσεις ελάχιστα δέντρα, και ελάχιστοι χώροι διαθέσιμοι για φύτευση. Σε καμία περίπτωση δεν θεωρούνται επαρκείς οι χώροι πρασίνου στα (δημόσια) ελληνικά σχολεία.

Ανασχεδιασμός σχολικών αύλειων χώρων – Θεωρητικό πλαίσιο

Βελτιώνοντας ήδη υπάρχοντες αύλειους χώρους σε σχολεία με μικρές παρεμβάσεις, πρέπει να εξασφαλίζεται ότι οι αλλαγές θα είναι βιώσιμες και εφαρμόσιμες. Υπάρχουν διάφορα μοντέλα σχεδιασμού. Όλα περιλαμβάνουν την επιτόπια έρευνα και την τοπογράφηση του χώρου, την έρευνα και την κατανόηση των πραγματικών αναγκών, τον σχεδιασμό των αλλαγών και τέλος την υλοποίηση.

Για να ξεκινήσει η βελτίωση ή οι παρεμβάσεις στον σχολικό αύλειο χώρο, είναι ζωτικής σημασίας να προσδιοριστεί το τι πρέπει να πετύχει μια τέτοια αξιοποίηση:

- Για να ενισχύσει τη διδασκαλία και τη μάθηση
- Για να εξυπηρετεί κάθε μαθητή, ακόμη και μαθητές με αναπηρία (πχ με τη δημιουργία ράμπας κ.λπ.)
- Για να βελτιώσει τον τρόπο με τον οποίο αισθάνονται οι μαθητές αλλά και το εκπαιδευτικό προσωπικό στην καθημερινότητα τους
- Για να δώσει την ευκαιρία και στους μαθητές του σχολείου να εκφράσουν την γνώμη τους για το πώς θα ήθελαν την σχολική αυλή αλλά και να εμπλακούν στην όλη διαδικασία υλοποίησης (πχ στο βάψιμο – σχεδιασμό των παιχνιδιών αυλής)
- Για να κάνει το σχολείο πιο φιλόξενο και πιο προσβάσιμο

Όταν οι περιοχές του σχολικού αύλειου χώρου ταυτοποιηθούν, θα πρέπει πριν την παρέμβαση να ληφθούν υπόψη τα παρακάτω «σημεία»:

- Το κόστος
- Η διαθεσιμότητα του χώρου
- Τα υλικά που θα χρησιμοποιηθούν αλλά και που θα βρεθούν (πηγές)
- Πώς θα υλοποιηθεί η παρέμβαση
- Ποιος μπορεί να βοηθήσει στην υλοποίηση

Κεντρικό ρόλο στο σχεδιασμό και στην παρέμβαση στους σχολικούς αύλειους χώρους, παίζει η ανάγκη ενθάρρυνσης του σεβασμού μεταξύ των παιδιών – τους βασικούς αξιοποιητές του χώρου. Το εκπαιδευτικό προσωπικό, οι εκπαιδευτικοί φυσικής αγωγής, οι μηχανικοί-σχεδιαστές και όσοι εμπλέκονται στις παρεμβάσεις θα πρέπει να χρησιμοποιήσουν τις δεξιότητες τους για να εξασφαλίσουν την πλήρη συμμετοχή – από το στάδιο της αρχικής ιδέας στην δημιουργία έως την συνεχή συντήρηση και την περαιτέρω αξιοποίηση. Αυτό απαιτεί χρόνο ο οποίος πρέπει να ληφθεί υπόψη στη διαδικασία σχεδιασμού. Οι εξωτερικοί αύλειοι χώροι ενός σχολείου, πρέπει να υποστηρίζουν μια ποικιλία δραστηριοτήτων καθώς και τις διαφορετικές ανάγκες των μεμονωμένων μαθητών.

Πρέπει να δημιουργηθεί ένας αύλειος χώρος με ποικιλία σε επιλογές, που προσφέρει ευελιξία, ενώ κάθε χαρακτηριστικό του να προορίζεται για πολλές πιθανές χρήσεις. Μερικές από αυτές μπορεί να είναι:

- Ήσυχος χώρος με καθίσματα για κοινωνική αλληλεπίδραση μεταξύ των παιδιών.
- Μεγάλος ανοιχτός χώρος για παιχνίδι και δραστηριότητες.

- Χώροι που θα προσφέρουν φαντασία: δημιουργικά παιχνίδια, παιχνίδια αυλής.

Τα όρια του σχολικού αύλειου χώρου μπορούν να είναι νοητά ή με σημάνσεις, με την οριοθέτηση της αυλής με μια σειρά θάμνων, δέντρων ή λουλουδιών.

Έρευνα – Η περίπτωση παρεμβάσεων σε αυλές σχολείων της Θράκης

Πέρα από το θεωρητικό πλαίσιο που αναλύθηκε παραπάνω, παρακάτω παρουσιάζεται έρευνα για την περίπτωση χωρικών παρεμβάσεων σε αύλειους χώρους σχολείων της Θράκης. Αυτό έρχεται για να προστεθεί ως αποτέλεσμα – συμπέρασμα στις παραπάνω θεωρητικές προσεγγίσεις, διότι αποτελεί το «πράττειν» ως συνέχεια της θεωρίας στα Ελληνικά δεδομένα. Η συγκεκριμένη έρευνα έγινε με σκοπό την διερεύνηση πραγματικών δεδομένων και καταστάσεων που υφίστανται στη χώρα μας σε σχολικούς αύλειους χώρους σε σχολεία της Θράκης που υπέστησαν κάποια παρέμβαση.

Στόχος είναι να παρουσιαστούν τα θετικά και ωφέλιμα στοιχεία που επέφεραν αυτές οι παρεμβάσεις στις σχολικές κοινότητες. Στους μαθητές ως πρωταρχικούς χρήστες των σχολικών αυλών, στους εκπαιδευτικούς – που μπορούν να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους και περισσότερο στους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής (τους γυμναστές) όπου η σχολική αυλή αποτελεί τον χώρο διδασκαλίας τους.

Μεθοδολογία έρευνας

Για τις ανάγκες της Έρευνας αλλά και για την εξαγωγή αποτελεσμάτων και στοιχείων, απευθύνθηκα στη Σχολική Σύμβουλο Φυσικής Αγωγής της Περιφέρειας ΑΜΘ – κ. Κωνσταντινίδου Ξανθή, όπου και μέσω δομημένης συνέντευξης διερευνήθηκε η άποψή της στο θέμα των παρεμβάσεων και συλλέχθηκαν τα ποσοτικά και ποιοτικά δεδομένα που παρουσιάζονται στη συνέχεια.

Για την συγκέντρωση περαιτέρω στοιχείων, κατασκευάσθηκε ένα σύντομο ερωτηματολόγιο που στάλθηκε μέσω e-mail στους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής των σχολείων που υπέστησαν χωρικές παρεμβάσεις, ώστε να εξαχθούν στοιχεία που θα οδηγήσουν στις διαπιστώσεις και στα συμπεράσματα όσον αφορά την επίδραση αυτών των παρεμβάσεων στην ποιοτικότερη διαχείριση του χρόνου του διαλείμματος, στη βέλτιστη αξιοποίηση της αυλής κ.α.

Παρακάτω παρατίθενται οι απόψεις της Σχολικής Συμβούλου, που εξάχθηκαν ως απαντήσεις στις ερωτήσεις που της τέθηκαν στη συνέντευξη:

Όσον αφορά τον ρόλο της ως Σχολική Σύμβουλος στην στήριξη που παρείχε στους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής στην προσπάθεια τους να αναμορφώσουν τις αυλές των σχολείων όπου υπηρετούν, μας ανέφερε ότι οδηγήθηκε σε αυτήν την καινοτομία θέλοντας να αυξηθεί η φυσική δραστηριότητα των παιδιών. Ως παράδειγμα έφερε τις 2 ώρες Φυσικής Αγωγής την εβδομάδα, στις τάξεις της Ε' και ΣΤ' Δημοτικού και ότι δεν είναι αρκετές, οπότε θέλησαν να αξιοποιήσουν τον χρόνο του διαλείμματος. Η βελτίωση της αυλής βοηθάει πολύ σ' αυτήν την κατεύθυνση.

Στην ερώτηση που αφορούσε τους τρόπους με τους οποίους στήριξε τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής (πχ με σεμινάρια, ερχόμενη σε επικοινωνία μαζί τους, με διάχυση καλών πρακτικών, με κατάθεση ιδεών κάθε φορά που επισκεπτόταν κάποιο σχολείο κ.λπ.), ανέφερε ότι χρησιμοποίησε όλους τους τρόπους. Υλοποιήθηκε ένα σεμινάριο στην Αλεξανδρούπολη με επισκέψεις στα σχολεία όπου κατευθύνει τους γυμναστές αλλά και τους διευθυντές να αξιοποιήσουν τις αυλέςμε τη μεταφορά καλών πρακτικών. Ένα παράδειγμα που δόθηκε είναι ότι κάθε φορά που επισκέπτεται μια αυλή που έχει «κάτι καλό να δείξει» την φωτογραφίζει. Μεταφέρει μέσω του blogτης αυτές τις ιδέες σαν καλές πρακτικές αλλά και σε παρουσιάσεις και συνέδρια καθώς και στέλνοντας το υλικό ηλεκτρονικά, ώστε να διαμοιραστεί μεταξύ των εκπαιδευτικών και να γίνει αυτή η διάχυση.

Επιπρόσθετα, ρωτήθηκε για τις προδιαγραφές που μπορεί να έχει μια σχολική αυλή ώστε να μπορεί να αξιοποιηθεί. Σ' αυτό μας ανέφερε ότι κάθε αυλή έχει τη δυνατότητα να αξιοποιηθεί, ακόμα και μια μικρή σχολική αυλή. Μας ανέφερε επίσης, σαν παράδειγμα ότι επισκέπτεται περισσότερο τις μικρότερες αυλές, προτείνοντας λύσεις όπως τα παιχνίδια αυλής που μπορούν να «βοηθήσουν» στο να αξιοποιηθεί ο λίγος χώρος που είναι διαθέσιμος. Σε μεγαλύτερες αυλές τα πράγματα είναι πολύ πιο εύκολα καθ' ότι δεν υπάρχει περιορισμός.

Στο ερώτημα που αφορούσε στο ποιος αύλειος χώρος θεωρείται ποιοτικά αναβαθμισμένος, απάντησε ότι σαφώς ένας μεγάλος σχολικός αύλειος χώρος που έχει χωμάτινα κομμάτια και μπορούν τα παιδιά να αξιοποιήσουν την επαφή τους με τη Φύση. Ένας χώρος που έχει το αισθητικό κομμάτι αλλά παράλληλα διαθέτει και γήπεδα αθλοπαιδιών (μπάσκετ, ποδοσφαίρου, βόλεϊ). Και φυσικά στο τσιμεντένιο κομμάτι του αύλειου χώρου, ή σε σημείο με πλάκες, να είναι ζωγραφισμένα κάποια παιχνίδια αυλής.

Ρωτήθηκε ακόμα, για το αν οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής όσον αφορά τις παρεμβάσεις που έγιναν ήταν μόνοι ή είχαν και την στήριξη των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών του σχολείου. Εδώ ανέφερε ότι κανείς δεν μπορεί να κάνει τίποτα στο σχολείο μόνος του. Ότι ιδιαίτερα οι διευθυντές παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο και ήταν πολύ θετικοί στις παρεμβάσεις που έγιναν στα σχολεία τους. Αλλά όχι μόνο οι διευθυντές αλλά και οι εκπαιδευτικοί άλλων ειδικοτήτων μπορούν να βοηθήσουν στις παρεμβάσεις, πχ. οι εικαστικοί, αλλά και οι δάσκαλοι διότι ο στόχος είναι να συνδεθεί το μάθημα διαθεματικά και να αναδειχθεί ότι μπορεί κάθε εκπαιδευτικός να αξιοποιήσει τον αύλειο χώρο για την στήριξη των μαθημάτων του.

Στο ερώτημα που αφορούσε για το αν της έχουν αναφέρει κάποια θετικά αποτελέσματα από τις αναμορφώσεις των σχολικών αύλειων χώρων (πχ. από τους γονείς), απάντησε ότι δεν έχει άμεση επαφή με τους γονείς, αλλά από τους γυμναστές αναφέρονται θετικά αποτελέσματα. Αυξάνεται η Φυσική Δραστηριότητα στο διάλειμμα αλλά βελτιώνεται και το αισθητικό κομμάτι.

Στο ερώτημα για το αν υπήρχε κάποιο παράδειγμα που συντέλεσε στην απόφαση της να στηρίξει μια τέτοια καινοτομία, ένα παράδειγμα που μας έφερε ήταν η επίσκεψη της στα σχολεία της ορεινής ζώνης του Ν. Ξάνθης. Στα λεγόμενα «Πομακοχώρια» δηλαδή. Εκεί παρατήρησε σε ένα μικρό μειονοτικό σχολείο με ελάχιστο διαθέσιμο αύλειο χώρο, ότι είχε ένα «παιχνίδι αυλής»: το «Φιδάκι». Χαρακτηριστικά είπε «Ήταν όλη η αυλή του το Φιδάκι». Την ίδια μέρα επισκέφτηκε άλλο ένα σχολείο που δεν είχε σχεδόν καθόλου αυλή και τους πρότεινε να υλοποιήσουν 1-2 παιχνίδια αυλής. Μετά από μια εβδομάδα είχαν υλοποιήσει κάτι αντίστοιχο με το πρώτο σχολείο, δηλαδή ζωγραφισμένα «παιχνίδια αυλής». Πρόσθεσε ότι είναι σημαντικό για τις μικρές αυλές, και για όσα σχολεία δεν έχουν χώρους αθλοπαιδιών να δημιουργούν τέτοια «παιχνίδια αυλής».

Στο ερώτημα «Αν αξιολογούσατε τους λόγους που ένα σχολείο πρέπει να αναμορφώσει την αυλή του, ποιους θα βάζατε στις τρείς πρώτες θέσεις» μας ανέφερε ότι ο πρώτος λόγος είναι η αύξηση της Φυσικής Δραστηριότητας, ο δεύτερος το αισθητικό κομμάτι και η δημιουργικότητα που αισθάνονται τα παιδιά (εδώ πρόσθεσε ότι πάντα προτείνει στα σχολεία να συμμετέχουν και τα ίδια τα παιδιά στις διαμορφώσεις αυλής) και ως τρίτος λόγος η αποφυγή τραυματισμών, σχολιάζοντας ότι όταν τα παιδιά έχουν με κάτι να ασχοληθούν και μάλιστα κάτι το οποίο είναι κινητικό και υπάρχει ένας στόχος σε κάποιο παιχνίδι δεν κινούνται ανεξέλεγκτα, οπότε αυτό μειώνει και τους τραυματισμούς.

Στην τελευταία ερώτηση «Με ποιον τρόπο μπορούν να διαχέονται οι καλές πρακτικές όσων σχολείων επέλεξαν να αναμορφώσουν τους αύλειους χώρους τους;» ανέφερε ότι μέσω των Σχολικών Συμβούλων, μέσα από Ιστοσελίδες, μέσα από blogs αλλά και από την παρουσίαση καλών πρακτικών σε συνέδρια.

Το ερωτηματολόγιο σχεδιάστηκε με βάση τον ερευνητικό σκοπό της παρούσας εισήγησης - μελέτης. Δηλαδή να ερευνηθούν κατά πόσο έχουν επηρεάσει θετικά τη σχολική

κοινότητα (μαθητές, εκπαιδευτικό προσωπικό, το ίδιο το σχολείο κ.λπ.) οι χωρικέςπαρεμβάσεις και αναμορφώσεις που έγιναν σε ήδη υφιστάμενους σχολικούς αύλειους χώρους. Παρακάτω παρατίθενται οι τέσσερις (4) ερωτήσεις του ερωτηματολογίου το οποίο στάλθηκε μέσω e-mail σε πέντε (5) εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής που υπηρετούν σε σχολεία της Θράκης και οι οποίοι συμμετείχαν σε αισθητικές χωρικές παρεμβάσεις – αναμορφώσεις των αύλειων χώρων των σχολείων. Το δείγμα είναι σχετικά μικρό, και τα αποτελέσματα παρουσιάζονται παρακάτω. Οι ερωτήσεις ήταν οι εξής:

- Ποιοι λόγοι σας οδήγησαν στην αναδιαμόρφωση του αύλειου χώρου του σχολείου σας και ποιοι οι στόχοι της παρέμβασης αυτής;
- Ποια παρέμβαση-εις / αξιοποίηση υφίσταται πλέον στο δικό σας σχολείο:
- Ποιοι οι ποιοτικοί δείκτες που καταγράφετε στις μαθητικές δραστηριότητες κατά το διάλειμμα; Αναφέρετε ένα παράδειγμα.
- Αν συγκρίνατε τις δραστηριότητες των μαθητών του σχολείου κατά την ώρα του διαλείμματος, ποιες διαφορές παρατηρείτε μετά την διαμόρφωση της αυλής;



Σχήμα 1. Λόγοι που οδήγησαν στην αναδιαμόρφωση του αύλειου χώρου των σχολείων και ποιοι οι στόχοι της παρέμβασης αυτής.



Σχήμα 2. Ποια παρέμβαση-εις/αξιοποίηση υφίσταται πλέον στο κάθε σχολείο.

Όσον αφορά την τρίτη (3η) ερώτηση «Ποιοι οι ποιοτικοί δείκτες που καταγράφετε στις μαθητικές δραστηριότητες κατά το διάλειμμα; Αναφέρετε ένα παράδειγμα.» ως ποιοτικοί

δείκτες αναφέρθηκαν: Συμμετοχή αριθμού παιδιών, Συχνότητα συμμετοχής, Συχνότητα τραυματισμών.



Σχήμα 3.Ποιες διαφορές παρατηρούνται μετά την διαμόρφωση της αυλής.

Συμπεράσματα

Ο σκοπός της έρευνας αυτής, ήταν να αποδειχθεί πως οι χωρικές παρεμβάσεις – αναμορφώσεις στους σχολικούς αύλειους χώρους μπορούν να αποβούν ευεργετικές στο σύνολο του εκπαιδευτικού έργου, καθώς επιδρούν θετικά στην ψυχολογία μαθητών και εκπαιδευτικών, συμβάλουν στον εμπλουτισμό της διδασκαλίας, στη διαθεματική διδασκαλία, στην αποφυγή τραυματισμών, στο αισθητικό κομμάτι του σχολείου κ.λπ.

Από τα αποτελέσματα που εξάχθηκαν, έγιναν οι εξής διαπιστώσεις:

- Όλοι οι εκπαιδευτικοί Φ.Α. απάντησαν ότι οι λόγοι που τους οδήγησαν στην αναμόρφωση της σχολικής αυλής ήταν η μεγαλύτερη ποικιλία δραστηριοτήτων, ενώ οι 4 στους 5 συμφώνησαν ότι στήριξαν αυτή την ιδέα για την αύξηση της φυσικής δραστηριότητας και για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος Φυσικής Αγωγής, αλλά και για αισθητικούς λόγους, ενώ 2 στους 5 απάντησαν για την αποφυγή τραυματισμών.
- Ως αποτέλεσμα των παρεμβάσεων, 3 στους 5 εκπαιδευτικούς παρατήρησαν περισσότερους «ενεργούς» μαθητές και λιγότερες ή καθόλου συγκρούσεις μεταξύ τους, ενώ μόλις 1 στους 5 παρατήρησε «μεγαλύτερη συμμετοχή σε ομαδικά παιχνίδια».

Όπως φαίνεται και από τα αποτελέσματα που εξάχθηκαν μέσω των δεδομένων που συλλέχθηκαν από τους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής που συμμετείχαν σε παρεμβάσεις αλλά και από την Σχολική Σύμβουλο Φυσικής Αγωγής της Περιφέρειας ΑΜΘ, η έρευνα οδηγεί στις διαπιστώσεις για τις οποίες υλοποιήθηκε.

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, μέσα από παρατηρήσεις που έχουν κάνει στα σχολεία όπου υπηρετούν, έχουν διαπιστώσει πολλά θετικά στοιχεία που συμβαίνουν μετά από τις παρεμβάσεις που έγιναν.

Ενδεικτικά κάποια από αυτά είναι:

• Λιγότερες ή καθόλου συγκρούσεις μεταξύ των μαθητών
• Καλύτερη αισθητική εικόνα στον περιβάλλοντα χώρο
• Περισσότερη ενεργητικότητα από τους μαθητές
• Καλύτερη διαχείριση του χρόνου του διαλείμματος

• Λιγότεροι τραυματισμοί
• Δημιουργία ευκαιριών για ομαδικά παιχνίδια
•Αύξηση της Φυσικής Δραστηριότητας
• Διαθεματικότητα στην διδασκαλία άλλων μαθημάτων
• Καλύτερη εφαρμογή του αναλυτικού προγράμματος Φ.Α.

Προτάσεις

Λαμβάνοντας υπόψη ως παράγοντες τα οικονομικά κριτήρια, την γραφειοκρατία και τον διαθέσιμο χώρο της σχολικής αυλής γενικότερα, καταθέτονται παρακάτω μερικές προτάσεις που μπορούν να αξιοποιηθούν και να συντελέσουν στις παρεμβάσεις των σχολικών αύλειων χώρων:

• Στις μεγαλύτερες σχολικές αυλές, μπορεί να γίνει προσπάθεια για τη δημιουργία σκάμματος, με την προσθήκη άμμου ή χαλικιών.

• Μπορεί να γίνει δενδροφύτευση με τη βοήθεια των μαθητών, ώστε να ενισχυθεί η ευαισθησία τους προς το περιβάλλον και η έννοια του εθελοντισμού καθώς και η υπευθυνότητα και ο σεβασμός που θα νιώθουν για κάτι που συνετέλεσαν, ώστε να συμβεί, αλλά και η συμμετοχικότητα. Δενδροφύτευση μπορεί να γίνει είτε σε διαθέσιμο χώρο για φύτευση που ήδη υφίσταται, είτε σε πρόσθετους χώρους διαθέσιμους για φύτευση πχ. γλάστρες.

• Να δημιουργηθούν ακόμα περισσότερα και πιο μελετημένα παιχνίδια αυλής. Είναι δημιουργικά, μπορούν να βοηθήσουν στο αισθητικό κομμάτι του σχολικού περιβάλλοντος και μπορούν να συμμετέχουν τα ίδια τα παιδιά σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς στη δημιουργία τους. Τα δημιουργικά παιχνίδια αυλής, διευκολύνουν την εποπτεία στο διάλειμμα καθώς τα παιδιά έχουν έναν στόχο και δεν κινούνται ανεξέλεγκτα, βοηθούν στη μείωση των τραυματισμών ενώ κάνουν τα παιδιά περισσότερο ενεργητικά.

• Θα μπορούσε να οριοθετηθεί η αυλή, με διαχωριστικά μονοπάτια από βότσαλα ή άλλους επίπεδους λίθους. Έτσι θα ενισχυθεί κατά πολύ το αισθητικό κομμάτι της αυλής καθώς θα γίνει αισθητή η σύνδεση με τη φύση, αλλά θα ενισχυθεί και η διαχείριση του χώρου καλύτερα καθώς τα μονοπάτια θα διαχωρίζουν κομμάτια της αυλής όπως κάποιο γήπεδο αθλοπαιδιών από τα δημιουργικά παιχνίδια ή από κάποιο χώρο συγκέντρωσης με καθίσματα κ.λπ.

Αναφορές

Malek, N., (2012). Evaluating the component of flexibility in the schoolyard, *Journal of American Science*, 413. Retrieved May 22, 2021, from https://scholar.googleusercontent.com/

TSO (The Stationery Office) (2006). Schools for the future: designing school grounds, London, UK: Dpt for Education and Skills

Γαϊτανίδη, Μ,. (2010). Ηπαιδαγωγικήτουχώρου: ΣχολικήΑρχιτεκτονική. Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Δελίδου,Ε., (2010). Σχολική Αυλή και Φυσική Δραστηριότητα των μαθητών/τριών της ΣΤ' Δημοτικού στα σχολεία του Νομού Έβρου, Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας

Κατράκου,Χ., (2017).Σχολικόςαύλειοςχώρος: ΙκανοποίησηκαιΠροσδοκίες (Διαθέσιμο: https://dasarxeio.com/2017/03/16/42778/, προσπελάστηκε στις 05/06/2021)

Ματσαγγούρας, Η., (2001). Η Σχολική Τάξη, Τόμος Α΄. Αθήνα: Γρηγόρη.

Παναγιωτίδου, Μ., (2008). Σχολικές αυλές σχεδιασμένες με περιβαλλοντικά και εκπαιδευτικά κριτήρια: Ο σχολικός κήπος, Κιλκίς: Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης.

Παπαϊωάννου, Ι,. Σακοβέλη, Π., & Λάζαρης, Α., (2015)«Η Αρχιτεκτονική πάει σχολείο», Βόλος: Πρακτικά 7ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ, 8-10 Μαΐου 2015, 1-2.

Πατσάλης, Χ,. Το διάλειμμα ως άτυπο περιβάλλον κοινωνικής μάθησης από τη σκοπιά των δασκάλων της Α/Βάθμιας Εκπαίδευσης – Μια πρόταση έρευνας (Διαθέσιμο: http://www.pi-schools.gr/publications/dea/dea_36.pdf, προσπελάστηκε στις 12/06/2021)

Σχίζα, Κ., (2008). Συστημική Σκέψη και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Ένα διδακτικό μοντέλο που οικοδομεί την κριτική σκέψη και την σκέψη με τον «άλλον», Αθήνα: Δαρδάνος Χρήστος.

Διασχολικά παιχνίδια επιχειρηματολογίας: ένα βιωματικό εργαλείο συνεργατικής μάθησης για την καλλιέργεια της ψηφιακής πολιτειότητας σε μαθητές Λυκείου

Εφραιμίδου Μελπομένη
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, 2ο Πρότυπο ΓΕΛ Θεσσαλονίκης,
melina.efraimidou@gmail.com

Κοσμίδης Εμμανουήλ
Εκπαιδευτικός Πληροφορικής, Πειραματικό Σχολείο Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης
mkosmidis@sch.gr

Μπιτσάνη Αναστασία
Διευθύντρια, Εκπαιδευτικός Φιλόλογος, 2ο Πρότυπο ΓΕΛ Θεσσαλονίκης,
tassabitsani@gmail.com

Τζώρτζης Εμμανουήλ
Εκπαιδευτικός Φιλόλογος, 2ο Πρότυπο ΓΕΛ Θεσσαλονίκης,
etzortzis@sch.gr

Περίληψη

Η εργασία αυτή αποσκοπεί στην περιγραφή μιας πρωτότυπης διδακτικής πρακτικής που εφαρμόστηκε σε μαθητές και μαθήτριες του Γενικού Λυκείου για την υιοθέτηση κριτικής στάσης απέναντι στην ψηφιακή επικοινωνία και την ευαισθητοποίησή τους σε θέματα Ασφάλειας στο Διαδίκτυο. Υλοποιήθηκε ως κοινή δράση σε μαθητές της Α' Λυκείου δύο σχολείων, του 2ου Πρότυπου Λυκείου Θεσσαλονίκης "Λευκός Πύργος" και του Πειραματικού Σχολείου Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Δύο μεικτές τετραμελείς ομάδες μαθητών των δύο σχολείων συμμετείχαν σε αγώνα επιχειρηματολογίας με θέμα την ψηφιακή επικοινωνία, ενώ οι υπόλοιποι μαθητές των αντίστοιχων τμημάτων των σχολείων παρακολούθησαν τον αγώνα και ανέδειξαν μέσα από ψηφοφορία την ομάδα που παρουσίασε τα επιχειρήματά της με τον πιο πειστικό τρόπο. Η αποτίμηση της αποτελεσματικότητας της παρέμβασης είναι ιδιαίτερα ενθαρρυντική, καθώς διατυπώθηκε πληθώρα επιχειρημάτων, όλοι οι μαθητές επέδειξαν ιδιαίτερο ενδιαφέρον κατά τη διάρκεια της επιχειρηματολογίας και εκφράστηκε στον υπερθετικό βαθμό η επιθυμία τους για επανάληψη παρόμοιας δράσης. Παράλληλα οφέλη αποτελούν η εξάσκηση στη γλώσσα και στη δημόσια ομιλία καθώς και η ενίσχυση των δεξιοτήτων επικοινωνίας και συνεργασίας. Η εισαγωγή του παράγοντα του αγώνα στη διδασκαλία δημιουργεί κλίμα ενθουσιασμού και δίνει ώθηση για έμπνευση και δημιουργία.

Λέξεις κλειδιά: Ασφάλεια στο Διαδίκτυο, ψηφιακή επικοινωνία, αγώνες επιχειρηματολογίας

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια στα Προγράμματα Σπουδών των μαθημάτων Πληροφορικής κάνουν την εμφάνιση τους όλο και πιο συχνά θεματικές ενότητες που αφορούν την ασφάλεια στο διαδίκτυο, την ιδιωτικότητα, τα προσωπικά δεδομένα, το ψηφιακό αποτύπωμα, την ψηφιακή φήμη, τα πνευματικά δικαιώματα, κλπ. Πρόκειται για γνωστικά αντικείμενα που επιδιώκουν την καλλιέργεια της "ψηφιακής πολιτειότητας" των μαθητών, την καλλιέργεια δηλαδή εκείνων των κοινωνικών στάσεων και δεξιοτήτων που διαμορφώνουν τη σύγχρονη ψηφιακή κουλτούρα και την ταυτότητα του υπεύθυνου ψηφιακού πολίτη σε σχέση με τη χρήση της τεχνολογίας (e-citizenship).

Για παράδειγμα, το πρόγραμμα σπουδών του μαθήματος Πληροφορικής Γυμνασίου (ΙΕΠ, 2020α) επιχειρεί να καλύψει θέματα που αφορούν την ασφαλή πλοήγηση στο διαδίκτυο, την αξιολόγηση των πηγών πληροφορίας, καθώς και τα δικαιώματα πνευματικής δημιουργίας. Οι μαθητές μαθαίνουν να αξιολογούν τις πληροφορίες που εντοπίζουν σε ηλεκτρονικές πηγές, χρησιμοποιώντας συγκεκριμένα κριτήρια, να σέβονται και να αναφέρουν τα πνευματικά δικαιώματα σε πληροφορίες και λογισμικό που αντλούν από τον παγκόσμιο ιστό και να αναγνωρίζουν τις άδειες χρήσης περιεχομένου και λογισμικού. Παρόμοια ζητήματα περιλαμβάνει το μάθημα Εφαρμογές Πληροφορικής της Α' τάξης του Γενικού Λυκείου (ΙΕΠ, 2020β) στη διδακτική ενότητα με θέμα "Συνεργασία και Ασφάλεια στο Διαδίκτυο" στην οποία εισάγονται θέματα κοινωνικών δικτύων, πνευματικών δικαιωμάτων, ασφάλειας και προστασίας στο διαδίκτυο. Οι μαθητές μαθαίνουν να διακρίνουν τα κυριότερα κοινωνικά δίκτυα και τις επιπτώσεις από τη χρήση τους και συζητούν για θέματα ορθής συμπεριφοράς στο διαδίκτυο. Μαθαίνουν επίσης να εντοπίζουν και να διαχειρίζονται θέματα ασφάλειας και προστασίας στο διαδίκτυο, μεταξύ των οποίων η προστασία της ιδιωτικότητας, των προσωπικών τους δεδομένων και της ψηφιακής τους ταυτότητας.

Η καλλιέργεια της ιδιότητας του ψηφιακού πολίτη δεν περιορίζεται μόνο στα μαθήματα της Πληροφορικής. Για παράδειγμα, το ψηφιακό περιβάλλον και η θέση του ανθρώπου στον ψηφιακό κόσμο περιέχονται στους θεματικούς άξονες που διδάσκονται οι μαθητές στο μάθημα της Νεοελληνικής Γλώσσας της Γ' Λυκείου (ΙΕΠ, 2019).

Οι παραπάνω προσθήκες στα προγράμματα σπουδών διαφορετικών μαθημάτων κινούνται μεν προς την κατεύθυνση καλλιέργειας της ιδιότητας του ψηφιακού πολίτη, στερούνται όμως των πλεονεκτημάτων που θα παρείχε η διεπιστημονική ομπρέλα ενός ενιαίου προγράμματος σπουδών "ψηφιακής πολιτειότητας" (Ψυχάρης & Καλοβρέκτης; 2017).

Την ανάγκη αυτή έρχονται να καλύψουν εν μέρει πρωτοβουλίες όπως αυτή του Διαπεριφερειακού Θεματικού Δικτύου "Ασφάλεια στο Διαδίκτυο" που λειτουργεί από το 2014 και στο πλαίσιο του οποίου υλοποιούνται βιωματικές δράσεις σχετικά με την ασφαλή χρήση του διαδικτύου, τους τρόπους και τις πρακτικές πρόληψης και αποφυγής των κινδύνων κατά την πλοήγηση, καθώς και την αποφυγή κινδύνων εθισμού.

Σκοπός του Δικτύου είναι μέσα από γόνιμο προβληματισμό να δημιουργηθεί μία κοινότητα μάθησης που θα την χαρακτηρίζουν:

- οι συνεργασίες μεταξύ των συμμετεχόντων,
- η έκφραση δημιουργικότητας και ανταλλαγής ιδεών ανάμεσα σε εκπαιδευτικούς, μαθητές/τριες και εξειδικευμένους επιστήμονες σχετικά με την ασφαλή χρήση του Διαδικτύου
- ενημέρωση-επιμόρφωση εκπαιδευτικών, μαθητών και γονέων δια ζώσης και εξ αποστάσεως
- βιωματικές δράσεις που υλοποιούνται στα σχολεία σχετικά με την ασφαλή χρήση του Διαδικτύου, τους τρόπους και τις πρακτικές πρόληψης και αποφυγής των κινδύνων κατά την πλοήγηση καθώς και την αποφυγή κινδύνων εθισμού.

Στο πλαίσιο αυτού του διαπεριφερειακού θεματικού δικτύου, κατά τη διάρκεια του σχολικού έτους 2020-21, υλοποιήθηκε μεταξύ άλλων και η διδακτική πρακτική που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία, στην οποία συμμετείχαν το 2ο Πρότυπο Λύκειο Θεσσαλονίκης "Λευκός Πύργος" και το Πειραματικό Σχολείο του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης. Σκοπός της εργασίας ήταν η διερεύνηση της δυνατότητας εκπαιδευτικής αξιοποίησης του βιωματικού εργαλείου των "διττών λόγων", μέσα από την πειραματική εφαρμογή μιας ολοκληρωμένης διδακτικής παρέμβασης με αντικείμενο την διδασκαλία εννοιών που αφορούν στην ψηφιακή πολιτειότητα και την καταγραφή, μελέτη και αξιολόγηση των αντιλήψεων και του βαθμού ικανοποίησης των εμπλεκόμενων μαθητών.

Μεθοδολογία

Σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης

Κεντρικό ρόλο στην προτεινόμενη διδακτική πρακτική διαδραματίζουν (α) η αξιοποίηση του εκπαιδευτικού εργαλείου των "διττών λόγων", το οποίο συνδυάζει στοιχεία ομαδοσυνεργατικής, βιωματικής και διερευνητικής/ανακαλυπτικής μάθησης και (β) η υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης υπό τη μορφή συνεργασίας δύο διαφορετικών σχολικών μονάδων, εν είδει "αγώνα επιχειρηματολογίας".

Ειδικότερα κατά την υλοποίηση της βιωματικής εκπαιδευτικής δράσης των "διττών λόγων" οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ομάδες, μοιράζονται τις ιδέες τους, αλληλοσυμπληρώνονται και αντιπαρατίθενται κατά την αναζήτηση επιχειρημάτων και κατακτούν ως ομάδα τους γνωστικούς στόχους του αναλυτικού προγράμματος. Η διδακτική προσέγγιση βασίζεται στις αρχές που διέπουν την ομαδοσυνεργατική μέθοδο, που με τη σειρά της βασίζεται στην ανακαλυπτική μάθηση και στις αρχές του εποικοδομητισμού των Piaget και Papert, και εστιάζει στην παιδοκεντρική αγωγή. Οι μαθητές εκτός από γνωστικούς στόχους κατακτούν κοινωνικούς στόχους μέσα από την ανάπτυξη επικοινωνιακών ικανοτήτων, συνεργατικού πνεύματος και την προαγωγή του συναισθήματος της κοινωνικής ευθύνης.

Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία έχει ευρέως χαρακτηριστεί ως κατάλληλη για την ανάπτυξη των γνωστικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών. Η εργασία σε ομάδες με σκοπό την επίτευξη ενός μαθησιακού στόχου συνήθως οδηγεί σε υψηλότερες επιδόσεις και επιτεύγματα, αυξημένες κοινωνικές δεξιότητες και ενισχυμένη αυτοεκτίμηση (Laal & Ghodsi, 2012).

Οι βιωματικές ή εμπειρικές διδακτικές προσεγγίσεις, παρέχουν κατά γενική ομολογία μία σειρά από οφέλη στους μαθητές, όπως για παράδειγμα ευκολότερη και αβίαστη αφομοίωση γνώσεων, ενίσχυση της κοινωνικοποίησης τους μέσα από τη συνεργασία, ενίσχυση της αυτογνωσίας αλλά και της ενσυναίσθησης των μαθητών με ταυτόχρονη βελτίωση σε ζητήματα κατανόησης ως προς τη συμπεριφορά και τα συναισθήματα των άλλων (Dewey, 1980).

Τα κύρια οφέλη που προκύπτουν από τη συνεργασία μεταξύ των σχολείων περιλαμβάνουν τη βελτίωση στην επίδοση των μαθητών, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, την ενίσχυση των δεσμών και την αμοιβαία κατανόηση μεταξύ των συμμετεχόντων σχολείων. Η προσέγγιση των σχολείων μπορεί να καταρρίψει φραγμούς, ώστε να λειτουργήσουν μαζί με αμοιβαία επωφελή τρόπο. Στους εκπαιδευτικούς παρουσιάζονται ευκαιρίες ανταλλαγής ιδεών και ορθών πρακτικών, που ενισχύουν τη διδακτική τους εμπειρία. Οι μαθητές απολαμβάνουν μια βελτιωμένη μαθησιακή διαδικασία που επιφέρει υψηλότερες επιδόσεις ενώ ταυτόχρονα επωφελούνται κοινωνικά από την αλληλεπίδραση με μαθητές από άλλα σχολεία (Atkinson et al., 2007).

Η άσκηση στον δημόσιο λόγο σχετίζεται με την επίλυση μη δομημένων προβλημάτων (Voss, 2005) και τα οφέλη που αποκομίζουν οι μαθητές από τη συμμετοχή τους σε αγώνες επιχειρηματολογίας είναι πολλαπλά λόγω της προστιθέμενης διδακτικής και παιδαγωγικής αξίας και σημασίας τους:

- η ισόρροπη ενδυνάμωση τόσο της συγκλίνουσας σκέψης, κυρίως μέσα από την οργάνωση λογικών επιχειρημάτων και την κριτική θέαση του σύγχρονου κόσμου, όσο και της αποκλίνουσας σκέψης, μέσα από την καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας,
- η καλλιέργεια των εκφραστικών και επικοινωνιακών δεξιοτήτων με όλους τους διαθέσιμους τρόπους και τις τεχνικές πειθούς και μέσα από την ενεργητική ακρόαση και τον σεβασμό στην αντίθετη άποψη,
- η προώθηση της ομαδικότητας και του πνεύματος συνεργασίας μέσα σε ένα παιγνιώδες περιβάλλον,

- η σφαιρική ενημέρωση και ευαισθητοποίηση πάνω σε ζητήματα της επικαιρότητας, διλημματικής κυρίως φύσης,
- η καθεαυτή αισθητική απόλαυση,
- η εξοικείωση με τις αξίες, τις αρχές και τους κανόνες του εποικοδομητικού δημοκρατικού διαλόγου, με απώτερο στόχο την καλλιέργεια μιας ευρύτερης κουλτούρας διαλόγου και την προετοιμασία των αυριανών ενεργών και υπεύθυνων πολιτών.

Μέσα σε όλη αυτή τη διαδικασία ο εκπαιδευτικός αποκτά περισσότερο τον χαρακτήρα του συνεργάτη, συνερευνητή και συντονιστή, ο οποίος διατηρεί την ευθύνη για την οργάνωση της διδακτικής διαδικασίας, αλλά παράλληλα διασφαλίζει κλίμα οικειότητας και ελευθερίας στην τάξη. Το κλίμα αυτό αποτελεί βασική προϋπόθεση για οποιαδήποτε προσπάθεια του εκπαιδευτικού να ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετάσχουν ενεργά και να καλλιεργήσουν το αίσθημα της αυτοπεποίθησης και του αυτοσεβασμού τους.

Υλοποίηση της διδακτικής παρέμβασης

Κατά το διάστημα Φεβρουαρίου-Μαρτίου 2021, οι μαθητές της Α΄ τάξης του Πειραματικού Σχολείου του Πανεπιστημίου Θεσσαλονίκης και του 2ου Πρότυπου ΓΕΛ Θεσσαλονίκης «Λευκός Πύργος», σε συνεργασία με τους αντίστοιχους διδάσκοντες εκπαιδευτικούς Πληροφορικής, μελέτησαν το εκπαιδευτικό υλικό της ενότητας "Συνεργασία και Ασφάλεια στο Διαδίκτυο" του μαθήματος Εφαρμογές Πληροφορικής. Η μελέτη/διδασκαλία της θεματικής ενότητας υλοποιήθηκε ανεξάρτητα σε καθένα από τα δύο σχολεία.

Στις 8 Απριλίου 2021 οι μαθητές και μαθήτριες της Α τάξης Λυκείου των δύο σχολείων παρακολούθησαν ταυτόχρονα, μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης Cisco Webex, την διαδικτυακή εισήγηση της υποψήφιας διδακτόρισσας του Data and Web Science Lab του Τμήματος Πληροφορικής του ΑΠΘ κας Δήμητρας Καρανάτσιου, με θέμα «Σχηματίζοντας το προφίλ των χρηστών στα Social Media». Μετά την εισήγηση ακολούθησε συζήτηση κατά τη διάρκεια της οποίας οι μαθητές και οι μαθήτριες είχαν την ευκαιρία να θέσουν ερωτήσεις και να διατυπώσουν τους προβληματισμούς τους, ενώ αναλύθηκαν περαιτέρω θέματα έκθεσης προσωπικών δεδομένων και παρουσιάστηκαν/αναλύθηκαν μέθοδοι και στρατηγικές προστασίας. Η συνολική διάρκεια της εισήγησης/συζήτησης ήταν δύο 40λεπτές διδακτικές ώρες.

Την επομένη (9 Απριλίου 2021) οι ίδιοι μαθητές και μαθήτριες των δύο σχολείων συμμετείχαν στο δεύτερο σκέλος της εκπαιδευτικής δράσης. Στο πλαίσιο της δράσης αυτής οργανώθηκε αγώνας επιχειρηματολογίας-αντιλογίας, στον οποίο δύο μεικτές ομάδες μαθητών από τα δύο σχολεία κλήθηκαν να διατυπώσουν τις σκέψεις τους σε προσχεδιασμένο προφορικό λόγο και να αναπτύξουν την επιχειρηματολογία τους πάνω στο ερώτημα αν και κατά πόσο η φυσική επικοινωνία υπερέχει της ψηφιακής επικοινωνίας. Δεδομένου ότι το διάστημα αυτό όλες οι σχολικές μονάδες τελούσαν υπό αναστολή λειτουργίας λόγω των έκτακτων υγειονομικών συνθηκών, ο αγώνας πραγματοποιήθηκε εξ ολοκλήρου διαδικτυακά, μέσω της ηλεκτρονικής πλατφόρμας σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης Cisco Webex, και για τη διεξαγωγή του ακολουθήθηκαν, με κάποιες απαραίτητες προσαρμογές, το πλαίσιο και η τυπολογία των Πανελλήνιων Μαθητικών Αγώνων Επιχειρηματολογίας (Αντιλογίας).

Την παραμονή του αγώνα ορίστηκαν από κάθε σχολείο τρεις ομιλητές και ένας χρονομέτρης, οι οποίοι ενημερώθηκαν πάνω στο πλαίσιο και τους κανόνες ενός αγώνα επιχειρηματολογίας. Στη συνέχεια, προκειμένου να αναπτυχθούν συναισθήματα άμιλλας και συνεργασίας μεταξύ των δύο σχολείων, αλλά και για να αποφευχθεί η απόκλιση από τον στόχο της προσεκτικής παρακολούθησης και αξιολόγησης των επιχειρημάτων, προέκυψαν έπειτα από κλήρωση δύο μεικτές τετραμελείς ομάδες, η ομάδα του Λόγου και η ομάδα του Αντιλόγου, με την εξής σύνθεση:

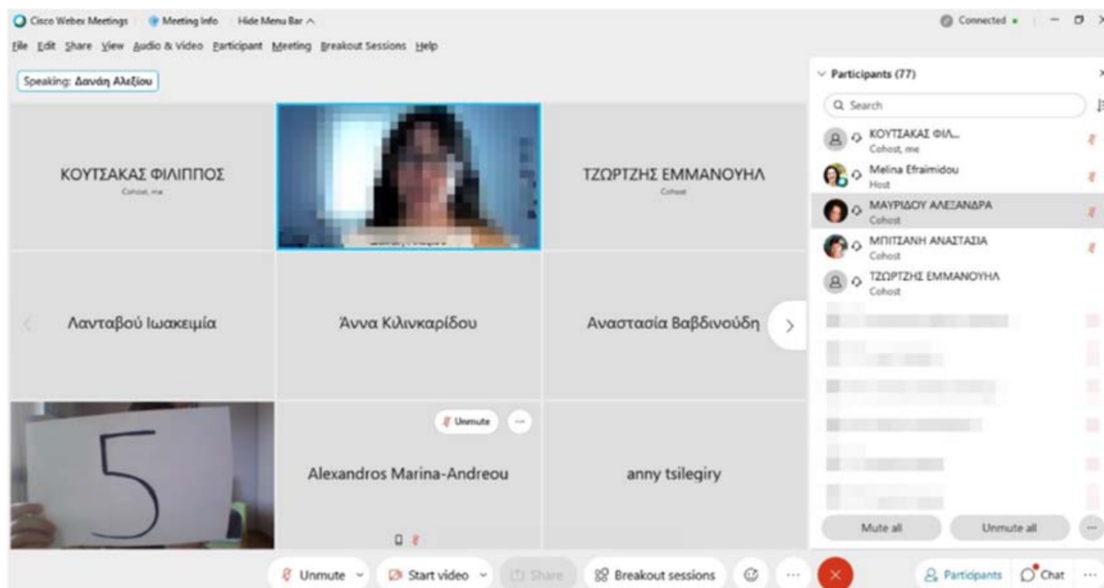
ΟΜΑΔΑ ΛΟΓΟΥ	ΟΜΑΔΑ ΑΝΤΙΛΟΓΟΥ
1ος Ομιλητής - ΠΣΠΘ	1ος Ομιλητής - 2ο Πρότυπο ΓΕΛ
2ος Ομιλητής - 2ο Πρότυπο ΓΕΛ	2ος Ομιλητής - ΠΣΠΘ
3ος Ομιλητής - ΠΣΠΘ	3ος Ομιλητής - 2ο Πρότυπο ΓΕΛ
Χρονομέτρης - 2ο Πρότυπο ΓΕΛ	Χρονομέτρης - ΠΣΠΘ

Η ομάδα του Λόγου κλήθηκε να τοποθετηθεί υπέρ της θέσης ότι η φυσική επικοινωνία υπερέχει της ψηφιακής, ενώ η ομάδα του Αντιλόγου κλήθηκε να υποστηρίξει το αντίθετο, ότι δηλαδή η ψηφιακή επικοινωνία είναι αυτή που υπερέχει έναντι της φυσικής επικοινωνίας.

Την ημέρα του αγώνα, 40 λεπτά πριν από την έναρξη της διεξαγωγής του, οι οκτώ μαθητές/τριες συνδέθηκαν στην ψηφιακή τάξη του συντονιστή εκπαιδευτικού. Εκεί ζητήθηκε στα μέλη κάθε ομάδας να μεταβούν στα αντίστοιχα υπο-δωμάτια, που είχαν δημιουργηθεί με τη χρήση των breakout sessions της πλατφόρμας Cisco Webex, για να προετοιμάσουν την επιχειρηματολογική τους γραμμή, χωρίς την παρέμβαση τρίτων (συμμαθητών, καθηγητών κ.ά.), και να ορίσουν τη σειρά των ομιλητών. Κατά τη διάρκεια της προετοιμασίας επιτρεπόταν η χρήση βοηθημάτων (βιβλίων, περιοδικών, σημειώσεων κ.ά.) και η χρήση ηλεκτρονικών μέσων (κινητών τηλεφώνων, υπολογιστών κ.ά.). Οι μαθητές/τριες, καθώς προετοιμάζονταν, κράτησαν σημειώσεις, τις οποίες και χρησιμοποίησαν κατά τη διάρκεια του αγώνα. Μετά το στάδιο της προετοιμασίας οι μαθητές/τριες επέστρεψαν στο κυρίως δωμάτιο της ολομέλειας. Εκεί βρίσκονταν ήδη οι υπόλοιποι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι και θα αποτελούσαν το κοινό και τον τελικό κριτή του αγώνα.

Ο αγώνας λόγων ξεκίνησε με την ομιλία του πρώτου ομιλητή της ομάδας του Λόγου, στην οποία ορίστηκε με σαφήνεια το πλαίσιο της συζήτησης, και τη σκυτάλη πήρε αμέσως μετά ο πρώτος ομιλητής της ομάδας του Αντιλόγου. Στη συνέχεια ακολούθησε ένας δεύτερος κύκλος ομιλιών από τους δεύτερους ομιλητές των δύο ομάδων. Καθένας από τους τέσσερις αυτούς ομιλητές είχε πέντε λεπτά στη διάθεσή του για να συνθέσει και να αναπτύξει την επιχειρηματολογία του, ενώ κατά τη διάρκεια της ομιλίας του ήταν δυνατόν να δεχθεί ερωτήσεις από τα μέλη της άλλης ομάδας. Τέλος, τον αγώνα έκλεισαν οι τρίτοι ομιλητές, καθένας από τους οποίους συνόψισε μέσα σε τέσσερα λεπτά τα επιχειρήματα της ομάδας του. Την παρακολούθηση, καταγραφή και κοινοποίηση της χρονικής διάρκειας των ομιλιών ανέλαβαν εναλλάξ οι δύο χρονομέτρες, οι οποίοι κρατούσαν κάρτες όπου αναγράφονταν τα λεπτά που είχε διαθέσιμα κάθε ομιλητής για την ολοκλήρωση της ομιλίας του.

Η τελική ετυμηγορία για τη νικήτρια ομάδα προέκυψε μέσα από δημοσκόπηση (poll) με το ερώτημα ποια από τις δύο ομάδες έκανε την πιο ολοκληρωμένη παρουσίαση με κριτήρια την πειστικότητα, την οργάνωση και την εκφραστική δύναμη των επιχειρημάτων. Δικαίωμα ψήφου είχαν οι μαθητές/τριες και οι εκπαιδευτικοί που παρακολούθησαν τον αγώνα. Για την ιστορία του πράγματος, στον αγώνα νίκησε η ομάδα του Αντιλόγου, αλλά κατά γενική ομολογία νικήτρια τελικά αναδείχθηκε η χαρά της συζήτησης και του διαλόγου.



Σχήμα 1. Διεξαγωγή του αγώνα Λόγου-Αντιλόγου στην πλατφόρμα σύγχρονης ΕξΑΕ WebEx

Ανατροφοδότηση/Αξιολόγηση της δράσης από τους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς

Για την εξαγωγή συμπερασμάτων, σχετικά με τα αποτελέσματα της υλοποίησης της δράσης, ζητήθηκε μετά την ολοκλήρωσή της, ανατροφοδότηση από τους συμμετέχοντες μαθητές με τη μορφή ερωτηματολογίου. Απάντησαν 44 μαθητές σε ερωτήσεις σε κλίμακα ιεράρχησης τύπου Likert πέντε σημείων από 1-Καθόλου έως 5-Πάρα πολύ και τα συμπεράσματα που προέκυψαν από τις απαντήσεις τους μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

- Περισσότεροι από τους μισούς μαθητές δήλωσαν ότι ο αγώνας επιχειρηματολογίας τους βοήθησε από πολύ έως πάρα πολύ να σκεφτούν τις διαφορετικές οπτικές του θέματος.
- Η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών δήλωσε ότι όσα ακούστηκαν στον αγώνα επιχειρηματολογίας τους προβληματίζουν από αρκετά έως πάρα πολύ για το αποτύπωμα που αφήνουν μέσα από την ψηφιακή επικοινωνία.
- Στην πλειονότητα τους οι μαθητές δήλωσαν ότι όσα άκουσαν τους κάνουν από αρκετά έως πάρα πολύ πιο επιφυλακτικούς στην ανάρτηση προσωπικών δεδομένων στα κοινωνικά δίκτυα.
- Στη συντριπτική πλειονότητα τους οι μαθητές δηλώνουν ότι ο αγώνας επιχειρηματολογίας τους βοήθησε να δουν τα υπέρ και τα κατά της ψηφιακής επικοινωνίας.
- Δήλωσαν επίσης ότι μαθαίνουν καλύτερα όταν τους δίνεται ο χώρος να ασκήσουν την κριτική τους σκέψη σχετικά με την πληροφορία που τους παρουσιάζεται.
- Επίσης σε μεγάλη πλειονότητα οι μαθητές δηλώνουν ότι αντιλαμβάνονται καλύτερα την πληροφορία όταν προέρχεται από συνομηλίκους σε σχέση με την διδασκαλία από καθηγητές.



Σχήμα 2. Γραφική απεικόνιση της ανατροφοδότησης από τους μαθητές

Σχήμα 3. Γραφική απεικόνιση της ανατροφοδότησης από τους μαθητές

- Τέλος η μεγάλη πλειονότητα των μαθητών απάντησε με την μέγιστη τιμή της κλίμακας ότι τους άρεσε η διαδικασία του μαθήματος μέσα από την διεξαγωγή του αγώνα επιχειρηματολογίας, ότι θέλουν να επαναληφθεί η διαδικασία και για άλλα διδακτικά αντικείμενα και ότι τους αρέσει η ιδέα της από κοινού δραστηριότητας με μαθητές από άλλα σχολεία.

Από τους συμμετέχοντες μαθητές ζητήθηκε να εκφράσουν σε μία λέξη τη σκέψη τους για όσα άκουσαν. Από τις λέξεις των μαθητών σχηματίστηκε το συννεφόλεξο, όπως φαίνεται στην εικόνα, το οποίο συγκεντρώνει τις σκέψεις των μαθητών και των δύο σχολείων.

Σχήμα 4. Συννεφόλεξο

Αντίστοιχη με την ενθουσιώδη αποδοχή της συνεργατικής δράσης από τους μαθητές, υπήρξε και η στάση των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, οι οποίοι στις απαντήσεις τους εξέφρασαν μεγάλη ικανοποίηση για τα αποτελέσματα της δράσης. Ειδικότερα οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι στο πλαίσιο της δράσης αυτής δημιουργήθηκαν ευκαιρίες ανταλλαγής ιδεών και ορθών πρακτικών, μειώθηκε το αίσθημα επαγγελματικής απομόνωσης που συχνά βιώνουν και ενισχύθηκαν τα κίνητρα για περαιτέρω επαγγελματική ανάπτυξη.

Οι δυσκολίες που σημειώθηκαν εστιάζονται κυρίως στα πρακτικά προβλήματα της οργάνωσης και του συντονισμού μεταξύ των δύο σχολείων καθώς και στον πρόσθετο φόρτο εργασίας που συνοδεύει την προετοιμασία της δράσης.

Συμπεράσματα

Με την υλοποίηση ανάλογων εκπαιδευτικών δράσεων το κέντρο βάρους μετατίθεται πραγματικά στους μαθητές και τους αναδεικνύουν σε κύριο άξονα και βασικό συντελεστή

της όλης διδακτικής διαδικασίας. Μέσα από μια απολύτως φυσική διαδικασία τους δίνονται οι δυνατότητες, ανάλογα με τα ενδιαφέροντα, το γλωσσικό τους υπόβαθρο, τα ατομικά τους χαρακτηριστικά, τις εμπειρίες τους, την προσπάθεια που οι ίδιοι καταβάλλουν, να αφομοιώσουν με επιτυχία ένα υλικό που απευθύνεται σε όλους αδιακρίτως με τρόπο ουσιαστικό και βιωματικό (Fischer et al., 2001). Οι μαθητές συγκεντρώνουν με τρόπους ενδιαφέροντες και ενεργητικούς γνώσεις και απόψεις που θα τους βοηθήσουν σε δεδομένη στιγμή να ανακαλέσουν εύκολα σκέψεις και επιχειρήματα για οποιοδήποτε θέμα και να τα εκθέσουν πειστικά με το σωστό επίπεδο ύφους. Στο πλαίσιο αυτό, και με τους πρόσθετους περιορισμούς που επέβαλαν οι έκτακτες συνθήκες της πανδημίας, το ηλεκτρονικό μέσο δεν παύει να αποτελεί το ιδανικό περιβάλλον εκπαιδευτικής αλληλεπίδρασης που ακυρώνει χωροχρονικές δυσκολίες και εμπόδια. Αναμφίβολα θεωρούμε ότι τέτοιου είδους πρωτοβουλίες ανταποκρίνονται απόλυτα στο όραμα μιας αίθουσας, ενός σχολείου, μιας κοινωνίας που διατείνεται ότι προωθεί τη δημοκρατία μέσα από ανοιχτό και επί ίσοις όροις, ουσιαστικό διάλογο.

Αναφορές

Atkinson, M., Springate, I., Johnson, F. and Halsey, K. (2007). *Inter-school collaboration: a literature review*. Slough: NFER.

Dewey, J. (1980). *Εμπειρία και εκπαίδευση* (Μτφρ. Α. Πολενάκης). Αθήνα:Ελληνικά Γράμματα.

Fisher, M., LaPointe, C., Peterson, K., and White, D. (2001). “Using debate to develop empowered learning in the classroom: A prescription.” Ανακτήθηκε στις 23 Ιουνίου, 2021, από http://debate.uvm.edu/NFL/rostrumlib/Snider%20Empow.pdf

Laal, M. and Ghodsi, S., 2012. Benefits of collaborative learning. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, 31, pp.486-490.

Voss, J. F. (2005). “Toulmin’s Model and the Solving of Ill-Structured Problems”. *Argumentation* 19, 321–329. Ανακτήθηκε στις 23 Ιουνίου, 2021, από https://doi.org/10.1007/s10503-005-4419-6

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2019), *Εμείς και οι Άλλοι*. Φάκελος Υλικού Νεοελληνική Γλώσσα Γ Λυκείου. ΙΤΥΕ Διόφαντος. Ανακτήθηκε στις 23 Ιουνίου, 2021, από http://www.iep.edu.gr/images/IEP/Modules/Sj_K2_Extra_Slider/Fakeloi_Ylikou/Neoelliniki-Glossa_G-Lykeiou_Fakelos-Ylikou_Diktya-Keimenon.pdf

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2020α), Διδακτέα ύλη, διδακτικό υλικό και οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος «Πληροφορική» των Α΄, Β΄ και Γ΄ τάξεων των ημερήσιων Γυμνασίων για το σχ. έτος 2020-2021. Ανακτήθηκε στις 23 Ιουνίου, 2021, από http://iep.edu.gr/el/graf-b-yliko/gymnasio

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2020β),Οδηγίες για τη διδασκαλία του μαθήματος Εφαρμογές Πληροφορικής» της Α΄ τάξης του Ημερησίου και Εσπερινού Γενικού Λυκείου για το σχολικό έτος 2020-2021. Ανακτήθηκε στις 23 Ιουνίου, 2021, από http://iep.edu.gr/el/graf-b-yliko/geniko-lykeio

Ψυχάρης, Σ., Καλοβρέκτης, Κ., (2017). *Διδακτική και σχεδιασμός εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων STEM και ΤΠΕ.* Θεσσαλονίκη, Εκδόσεις Τζιόλα.

Καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση, “Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.”

Μακατσώρη Αγγελική
Εκπαιδευτικός ΠΕ81, Δ/νση Β/θμιας Εκπ/σης Φλώρινας,
makaggeliki18@gmail.com

Καπουλίτσας Αθανάσιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δ/νση Α/θμιας Εκπ/σης Φλώρινας,
kapoulsak@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρακάτω εργασία αποτελεί βιβλιογραφική ανασκόπηση σχετικά με την καινοτομία και τα καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση. Γίνεται αναφορά στο καινοτόμο πρόγραμμα Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. και στα θετικά αποτελέσματα από την εφαρμογή του. Η εκπαίδευση αποτελεί το θεμέλιο της κοινωνίας και θα πρέπει να εξελίσσεται και να προσαρμόζεται στις κοινωνικές, οικονομικές, τεχνολογικές μεταβολές και στις σύγχρονες ανάγκες των μαθητών/-τριών. Απαραίτητη προϋπόθεση είναι η ύπαρξη κατάλληλης ηγεσίας, ως φορέας καινοτόμων αλλαγών στον χώρο της εκπαίδευσης. Το σχολείο χρειάζεται την εφαρμογή καινοτομιών, προκειμένου να μπορεί να αντεπεξέρχεται στις μεταβολές της κοινωνίας, να εξελίσσεται και να διατηρεί την ποιότητά του. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να επιμορφώνονται για να παρέχουν προηγμένη εκπαίδευση, να δημιουργούν φιλικά για τα παιδιά περιβάλλοντα στην τάξη, να εφαρμόζουν καινοτόμες μεθόδους στη διδασκαλία και να πραγματοποιούν καινοτόμα προγράμματα. Το σχολείο πρέπει να είναι τόπος συνεργασίας, επικοινωνίας, ομαδικής εργασίας και ενεργούς συμμετοχής.

Λέξεις-κλειδιά: καινοτομία, εκπαίδευση, προγράμματα, ρόλος διευθυντή/-τριας

Εισαγωγή

Η εκπαιδευτική καινοτομία προωθεί νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση, με σκοπό την βελτίωση και την αποτελεσματικότητα του σχολείου, με τη χρήση νέων διδακτικών μέσων, την εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και την αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων. Η εισαγωγή καινοτομιών στις σχολικές μονάδες έχει συσχετιστεί με υψηλές ακαδημαϊκές επιδόσεις, βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων, ανάπτυξη της κριτικής ικανότητας και της αναλυτικοσυνθετικής σκέψης (Γιαννακάκη, 2005). Η ενίσχυση της καινοτομίας γίνεται είτε παρέχοντας υλικό εξοπλισμό, εποπτικά μέσα και χρηματικούς πόρους, είτε παρέχοντας ευκαιρίες για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εμπλέκονται με την εκπαιδευτική καινοτομία (Κοντάκος κ.ά., 2007). Το σχολείο πρέπει να αποτελεί τόπο εξέλιξης και ανάπτυξης για τους/τις μαθητές/-τριες και για τους/τις εκπαιδευτικούς. Κάθε αλλαγή στο σχολικό περιβάλλον μπορεί να επιφέρει την επιθυμητή αλλαγή στην εκπαίδευση. Το εκπαιδευτικό σύστημα, λοιπόν, καλείται να ανταπεξέλθει στις αλλαγές αυτές βελτιώνοντας τις παραδοσιακές μεθόδους και αναδεικνύοντας νέες πρακτικές (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015).

Τα τελευταία χρόνια γίνεται μια προσπάθεια από πολλούς/πολλές εκπαιδευτικούς να εγκαταλείψουν τον παραδοσιακό τρόπο διδασκαλίας και να εστιάσουν στον/στη μαθητή/-τρια. Τα σχολικά προγράμματα καινοτομίας μετατρέπουν τον/την μαθητή/-τρια από παθητικό δέκτη στείρων γνώσεων σε ενεργητικό φορέα, που εμπλέκεται ενεργά στη διαδικασία μάθησης. Στα προγράμματα αυτά οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν νέες μεθόδους, την ομαδοσυνεργατική, τη συμμετοχική, τη βιωματική, τη διαθεματική και προσπαθούν να καλλιεργήσουν την κριτική ικανότητα των μαθητών/-τριών. Σύμφωνα με

τον Παπακωνσταντίνου (2008), η επιτυχής έκβαση των εκπαιδευτικών καινοτομιών εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από το εκπαιδευτικό προσωπικό. Οι εκπαιδευτικοί εθελοντικά υλοποιούν καινοτόμα προγράμματα στο σχολείο και συμβάλλουν σημαντικά στην ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής μονάδας, παρόλο που ο φόρτος εργασίας είναι μεγάλος. Ο αριθμός των εκπαιδευτικών που υλοποιούν καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα παραμένει μικρός, αφού δεν έχουν βρει ακόμη τη θέση που τους αρμόζει στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι (Σπυροπούλου κ.ά., 2008). Το κλειδί για την επιτυχή λειτουργία της καινοτομίας αποτελεί ένας/μία αποτελεσματικός/ή διευθυντής/-τρια που μπορεί να αποτελέσει εγγυητή/-τρια της εφαρμογής της καινοτομίας, να την προωθήσει και να πείσει τους/τις εκπαιδευτικούς για την ωφελιμότητά της. Ο/Η διευθυντής/-τρια επικοινωνεί με τα μέλη της σχολικής κοινότητας, τους/τις παρακινεί και τους/τις ενθαρρύνει στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων για τη θετική πορεία του σχολείου. Κινούμενη στο παραπάνω πλαίσιο, η παρακάτω βιβλιογραφική ανασκόπηση στοχεύει στην παρουσίαση του καινοτόμου προγράμματος Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. και των θετικών αποτελεσμάτων από την εφαρμογή του σε μαθητές/-τριες και εκπαιδευτικούς των ΕΠΑ.Λ.

Στόχος της εργασίας είναι να παρουσιάσουμε, ότι για πρώτη φορά στα ΕΠΑ.Λ επιχειρείται μια ολοκληρωμένη παρέμβαση για την υποστήριξη του κοινωνικού ρόλου του σχολείου και την αποτελεσματική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού ρόλου. Μέσα από τις δράσεις του προγράμματος ΜΝΑΕ, ενθαρρύνονται πρωτοβουλίες για «άνοιγμα» της σχολικής μονάδας στην τοπική κοινωνία μέσα από ενημερωτικές εκδηλώσεις και δημιουργικές συνεργασίες.

Καινοτόμα σχολικά προγράμματα

Τα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα είναι δράσεις που με την εισαγωγή νέων στρατηγικών, διδακτικών μεθόδων, ανανεώνουν τον σκοπό της εκπαίδευσης (Ν.1566).Ο βασικός στόχος των προγραμμάτων είναι να ενισχυθεί η κοινωνικοποίηση, η υπευθυνότητα, η αυτοπεποίθηση και η ανάπτυξη δεξιοτήτων των μαθητών/-τριών. Όλοι/-ες οι μαθητές/-τριες έχουν ίσες ευκαιρίες και ανεξάρτητα από τις σχολικές επιδόσεις, το φύλο, την καταγωγή γίνονται αποδεκτοί/-ές από την ομάδα. Επίσης, παρά τον συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος, παρέχουν στο σχολείο αυτονομία και αποκέντρωση (Σολομών, 1999). Προωθούν την επικοινωνία μεταξύ των μαθητών/-τριών, των εκπαιδευτικών, των φορέων της τοπικής κοινωνίας και μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών άλλων σχολείων. Δίνουν έμφαση στη συνεργασία, στη συλλογική εργασία, στην αλληλεγγύη και βοηθούν τον/τη μαθητή/-τρια να αναπτύξει ολόπλευρα την προσωπικότητά του/της. Από το 1992, εισήχθησαν, στην Ελληνική Εκπαίδευση, καινοτόμα προγράμματα, που προβλέπονταν από την Υπουργική Απόφαση Γ2 4867/28.8.1992 (ΦΕΚ 629/23-10-1992) (Γεωργακόπουλος & Χανιώτης, 1992). Στην Ελλάδα, τα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα που εφαρμόζονται είναι Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αγωγής Υγείας, Αγωγής Σταδιοδρομίας, Ευρωπαϊκά Προγράμματα, Πολιτιστικά Προγράμματα, Κυκλοφοριακής Αγωγής, ως προαιρετικά προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούνται το κλειδί για κάθε εκπαιδευτική καινοτομία (Fullan, 2005). Οι ηγέτες/-ιδες, διευθυντές/-τριες στην εκπαίδευση ενισχύουν και παρακινούν τους/τις εκπαιδευτικούς να συμμετάσχουν σε προγράμματα που προωθούν τη δημιουργία, κοινές αξίες και νέες εκπαιδευτικές αντιλήψεις στη διδασκαλία. Υπάρχει ισχυρή σχέση μεταξύ καινοτομίας και ηγεσίας. Ένα συμμετοχικό στυλ ηγεσίας δημιουργεί κοινωνικοποίηση και διαπροσωπικές σχέσεις μέσα στην ομάδα, διευκολύνοντας την προώθηση της καινοτομίας, καθιστώντας τον/τη διευθυντή/-τρια απολύτως αποδεκτό/-ή από τους/τις συναδέλφους/-ισσες του/της. Η καινοτομία είναι ένα κοινωνικό φαινόμενο και μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο με την εργασία και την προσπάθεια της ομάδας. Ο/Η διευθυντής/-τρια είναι το κλειδί πίσω από όλα αυτά, το κλειδί που ανοίγει όλες οι πόρτες στη διαχείριση του σχολείου. Ο/Η ηγέτης/-ιδα διευθυντής/-τρια συνδέει όλους τους παράγοντες του σχολείου, αυτός/ή οδηγεί τη σχολική μονάδα στην επιτυχία. Ο ρόλος της ηγεσίας είναι

σημαντικός στη σχολική μονάδα, αφορά την ποιότητα, την ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και τη σχολική κουλτούρα (Fullan, 2001). Ο/Η διευθυντής/-τρια είναι αυτός/-ή που θα παρακινήσει τους/τις εκπαιδευτικούς για περαιτέρω εκπαίδευση, βελτίωση, όραμα και στόχους (Barnett & McCormick, 2003).

Τα καινοτόμα προγράμματα στην εκπαίδευση αποτελούν μέρος της επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών. Τα ελληνικά σχολεία έχουν επιδείξει σταθερή δέσμευση για την ενσωμάτωση καινοτόμων προγραμμάτων στην εκπαιδευτική τους πρακτική και συνήθως όταν έχουν πρωτοπόρους/-ες ηγέτες/-ιδες, οι οποίοι/-ες αναζητούν το κατάλληλο κίνητρο για να εμπνεύσουν το διδακτικό τους προσωπικό.

Το πρόγραμμα "Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ."

Το πρόγραμμα Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. – Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑ.Λ. σχεδιάστηκε με στόχο την υποστήριξη των ΕΠΑ.Λ., ώστε να προσφέρουν σ' όλους/-ες τους/τις μαθητές/-τριες τους ευκαιρίες για την ενεργοποίηση των δυνατοτήτων τους. Να δημιουργηθεί σε κάθε ΕΠΑ.Λ. μια κοινότητα μάθησης που θα ενθαρρύνει τη συμμετοχική - ενεργητική προσέγγιση της γνώσης, την αναζήτηση νοήματος σε όλα τα μαθήματα και τις δραστηριότητες, την ανάπτυξη δεσμών και συνεργασιών καθώς και την ανάληψη πρωτοβουλιών των μαθητών-τριών, προς την κατεύθυνση της δημιουργικότητας και της καινοτομίας.

Το πρόγραμμα Μία Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. εντάσσεται στο Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ) και της Μαθητείας, του Υπουργείου Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016). Το Πρόγραμμα είναι ένα καινοτόμο, φιλόδοξο και πολυδιάστατο πρόγραμμα συγχρηματοδοτούμενο από το ΕΣΠΑ και στοχεύει στην αναβάθμιση της ποιότητας της παρεχόμενης επαγγελματικής εκπαίδευσης, στη βελτίωση της εικόνας των ΕΠΑ.Λ στην κοινωνία και στους/στις ίδιους/-ιες τους/τις μαθητές/-τριες, μέσα από ένα σύνολο δράσεων. Εφαρμόστηκε πιλοτικά σε εννέα Επαγγελματικά Λύκεια κατά το σχολικό έτος 2017-2018, ενώ από τον Σεπτέμβριο του 2018 γενικεύτηκε σε όλα τα ΕΠΑ.Λ. της χώρας. Το πρόγραμμα αφορά μαθητές/-τριες της Α΄ τάξης των ΕΠΑ.Λ. και επιδιώκει να στηρίξει τους/τις μαθητές/-τριες να μεταβούν ομαλά από το Γυμνάσιο στο Επαγγελματικό Λύκειο.

Οι βασικές δράσεις του προγράμματος

- Η εφαρμογή της Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας στα μαθήματα των Νέων Ελληνικών και των Μαθηματικών, στους/στις μαθητές/-τριες της Α΄ τάξης ΕΠΑ.Λ. Υλοποιείται με την ταυτόχρονη παρουσία δύο εκπαιδευτικών στην τάξη και στοχεύει στη βελτίωση του γλωσσικού και αριθμητικού γραμματισμού των μαθητών/-τριών (ΦΕΚ τ. Β΄ 3622/2018). Το πρόγραμμα στηρίζεται στις αρχές της διαφοροποιημένης διδασκαλίας *«κατά την οποία οι εκπαιδευτικοί προβαίνουν στην τροποποίηση του αναλυτικού προγράμματος, των μεθόδων διδασκαλίας, των πηγών, των μαθησιακών δραστηριοτήτων και του τελικού αποτελέσματος, με στόχο την ανταπόκριση στις διαφοροποιημένες ανάγκες του/της κάθε μαθητή/-τριας ξεχωριστά, ώστε να μεγιστοποιηθούν οι μαθησιακές ευκαιρίες για κάθε μαθητή/-τρια μέσα στην τάξη»* (Bearne, 1996). Η διαμόρφωση ενός προγράμματος με τα παραπάνω χαρακτηριστικά απαιτεί συνεργασίες εντός και εκτός τάξης μεταξύ εκπαιδευτικών, εκπαιδευτικών και μαθητών και μαθητών μεταξύ τους.
- Η στελέχωση των ΕΠΑ.Λ. με Ψυχολόγους οι οποίοι/-ες θα στηρίξουν ψυχοκοινωνικά τους/τις μαθητές/-τριες και θα οργανώσουν τη δικτύωση των σχολείων με υποστηρικτικές δομές ψυχοκοινωνικής υγείας της περιοχής (ΦΕΚ τ. Β΄ 3622/2018).Οι ψυχολόγοι που στελεχώνουν τα ΕΠΑ.Λ παρέχουν ψυχολογική υποστήριξη σε μαθητές/-τριες, εκπαιδευτικούς και γονείς. Καλύπτουν τις ανάγκες όλων των μαθητών/-τριών του σχολείου, αλλά κυρίως εστιάζουν στους/στις μαθητές/-τριεςτης Α΄ τάξης. Η συνεισφορά του/της Ψυχολόγου στη δημιουργία ενός θετικού σχολικού κλίματος που καλλιεργεί την αποδοχή και τον σεβασμό, ενδυναμώνει την αυτοεκτίμηση και την ψυχική ανθεκτικότητα,

αντιμετωπίζει τη βία και τη θυματοποίηση, προάγει την ψυχική υγεία, είναι σαφώς ανεκτίμητη.

- Η υλοποίηση Σχεδίων Δράσης (projects) τα οποία είναι χρηματοδοτούμενα με στόχο την ενίσχυση της καινοτομίας και της δημιουργικότητας που θα υλοποιεί το σχολείο πάνω σε συγκεκριμένους θεματικούς άξονες (πχ. πολιτισμό, επιστήμες, τεχνολογία, επιχειρηματικότητα κ.α.) και θα παρουσιάζονται στο τέλος της χρονιάς με εκδηλώσεις ανοιχτές σε όλη την κοινωνία. Τη δράση διαχειρίζεται και συντονίζει το «Κέντρο Διάδοσης Επιστημών-Νόησις», εποπτευόμενος φορέας του Υπουργείου Παιδείας (ΦΕΚ τ. Β΄ 3622/2018). Λόγω της ιδιαιτερότητας της φύσης των επαγγελματικών λυκείων, δίνεται ιδιαίτερη σημασία στην καλλιέργεια της καινοτομίας, στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και στην προώθηση της επιχειρηματικότητας. Για αυτό επιλέχθηκε μία από τις παρεμβάσεις του προγράμματος να είναι τα Σχέδια Δράσης (projects), είναι καινοτόμα και δημιουργικά projects που μπορεί να συνδέονται με τις επιστήμες, την τεχνολογία, τον πολιτισμό, τις τέχνες, κ.λπ. Στόχος τους είναι ο εμπλουτισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας στην Επαγγελματική Εκπαίδευση, η επαύξηση του κύρους και της ελκυστικότητάς της, η ανακατασκευή προκαταλήψεων και η εξωστρέφεια.
- Ο εξοπλισμός των ΕΠΑ.Λ. με υποδομές τηλεδιασκέψεων - τηλεκπαίδευσης, ώστε να έχουν τη δυνατότητα της δικτύωσης μεταξύ τους, της καλύτερης επικοινωνίας και της ανταλλαγής καλών πρακτικών (ΦΕΚ τ. Β΄ 5206/2018). Η δικτύωση των σχολείων έχει σκοπό την ανταλλαγή εμπειριών και πληροφοριών μεταξύ των σχολείων. Λειτούργησε ως χώρος κοινής αναφοράς, όπου αναδείχθηκε με εντυπωσιακό τρόπο ο ιδιαίτερος δημιουργικός χαρακτήρας της επαγγελματικής εκπαίδευσης. Σταδιακά η επικοινωνία ανάμεσα στα σχολεία εξελίχθηκε σε ευρύτερες διασχολικές συνεργασίες, με κοινούς στόχους, με αποτέλεσμα το δίκτυο να εξελιχθεί σε κοινότητα. Η συνεργασία ενός σχολείου με άλλο ή άλλα σχολεία σημαίνει ότι διαφορετικά μεταξύ τους σχολεία συνεργάζονται σε κοινά σχέδια και δραστηριότητες, μέσω των οποίων επιδιώκεται να βελτιωθεί η ποιότητα της παρεχόμενης εκπαίδευσης στους/στις μαθητές/-τριες.
- Η ενεργοποίηση και η προώθηση του θεσμού του Συμβούλου Καθηγητή και του Συμβούλιου Τάξης με στόχο τη δημιουργία γέφυρας επικοινωνίας μεταξύ μαθητών/-τριών και συλλόγου διδασκόντων/-ουσών, την αντιμετώπιση συγκρούσεων, τη βελτίωση του κλίματος στη σχολική κοινότητα, τον εντοπισμό των προβλημάτων που αναστέλλουν τη μαθησιακή πρόοδο και την αυτό-βελτίωση του/της ίδιου/-ιας του/της εκπαιδευτικού (ΦΕΚ 5097/τ. Β΄/18-11-2020).Ο θεσμός του Συμβούλου Καθηγητή είναι μία καινοτόμος δράση, εφαρμόζεται στους/στις μαθητές/-τριες της Α΄ τάξης, με στόχο τη συστηματική υποστήριξη τους στη σχολική ζωή και τη δημιουργία θετικού κλίματος στη σχολική κοινότητα. Στην αρχή του σχολικού έτους συγκροτείται η ομάδα των εκπαιδευτικών που επιθυμούν να υλοποιήσουν τη δράση και ορίζεται ένας/μία εκπαιδευτικός ως συντονιστής/-τρια. Η ομάδα εκπαιδεύεται από τον/την ψυχολόγο του σχολείου σε τεχνικές συμβουλευτικής, σε βασικές αρχές επικοινωνίας και ομαδικής συνεργασίας. Μετά την κατά τα ανωτέρω συγκρότηση και εκπαίδευσή της, η ομάδα των εκπαιδευτικών, οργανώνει, δια του/της Συντονιστή/-τριας της, ενημέρωση του Συλλόγου Γονέων, καθώς και των τμημάτων Α΄ τάξης της οικείας σχολικής μονάδας, για την ύπαρξη και τον σκοπό της δράσης. Επίσης, σχετικές ανακοινώσεις αναρτώνται σε κάθε τμήμα, στον γενικό πίνακα ανακοινώσεων και στην ιστοσελίδα του σχολείου (Θέμελη, 2021). Με τον θεσμό του Συμβούλου - Καθηγητή επιδιώκεται να γίνει το σχολείο λιγότερο απρόσωπο απέναντι στον/στη μαθητή/-τρια, να γίνει, όπως το είχε θέσει ο Freire (1974), ένα σχολείο που σκέφτεται, συμμετέχει, δημιουργεί, μιλά, και όχι ένα σχολείο που σιωπά και παραιτείται. Επιδιώκεται μέσω του Συμβούλου-Καθηγητή οι μαθητές/-τριες να γνωρίζουν από πού να αντλήσουν αξιόπιστη πληροφόρηση σχετικά με το σχολείο, τις επαγγελματικές τους επιλογές, καθώς και να αισθάνονται ότι έχουν υποστήριξη στη διερεύνηση και επίτευξη των στόχων τους και στην εναρμόνιση τους τόσο με το εκπαιδευτικό πρόγραμμα όσο και με το γενικότερο πλαίσιο της

ένταξής τους στην κοινωνία (Θέμελη, 2021).Ο Σύμβουλος-Καθηγητής, σε καμία περίπτωση, δεν αναλαμβάνει τον ρόλο του/της ψυχολόγου ή του/της ψυχοθεραπευτή/-τριας, αλλά λειτουργεί εντός των ορίων του παιδαγωγικού του ρόλου.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τις σύγχρονες προσεγγίσεις στον χώρο της εκπαίδευσης, ένας από τους βασικούς στόχους του σχολείου είναι η συναισθηματική και ψυχική στήριξη παιδιών και εφήβων. Ο πρώτος απολογισμός και τα νέα που έρχονται από τα σχολεία είναι ενθουσιώδη και προοιωνίζουν θετικά την εφαρμογή του προγράμματος Μ.Ν.Α.Ε. σε όλα τα ΕΠΑ.Λ. (Θέμελη, 2021). Το πρόγραμμα, που για πρώτη φορά εφαρμόζεται στη χώρα μας, προβλέπει πολυεπίπεδη στήριξη των μαθητών/-τριών και εκπαιδευτικών, με εναλλακτική ενισχυτική διδασκαλία στη Γλώσσα και στα Μαθηματικά, ψυχοκοινωνική στήριξη των μαθητών/-τριών από ψυχολόγους, εκπόνηση Σχεδίων Δράσης με στόχο την καινοτομία και τη δημιουργικότητα, εφαρμογή του θεσμού του Συμβούλου Καθηγητή, εξοπλισμό των σχολείων με συστήματα τηλεδιάσκεψης για Δικτύωση των Σχολείων μεταξύ τους, αλλά και με την κοινωνία (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2016).

Το πρόγραμμα ΜΝΑΕ επικεντρώνεται στον κοινωνικό ρόλο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και στην προετοιμασία των μαθητών/-τριών για να ανταποκριθούν σε ένα επάγγελμα ή να συνεχίσουν τις σπουδές τους στην ανώτερη βαθμίδα εκπαίδευσης. Προωθεί αξίες όπως η δημιουργικότητα, η επικοινωνία, η συνεργασία και η δικτύωση των σχολείων, η ένταξη των κοινωνικά αδυνάτων, ο σεβασμός, η συνέπεια, η υπευθυνότητα. Είναι αναγκαίο για όλους/-ες τους/τις μαθητές/-τριες σε φάση μετάβασης από το γυμνάσιο στο ΕΠΑΛ. Ιδιαιτέρως όμως προσφέρει πολλαπλές ευκαιρίες βελτίωσης για όσους/-ες τα κοινωνικά ή μαθησιακά τους προβλήματα, τους/τις εμπόδισαν στην προηγούμενη μαθησιακή τους πορεία. Με λίγα λόγια, είναι θετική η συλλογική προσπάθεια των εκπαιδευτικών για προσέγγιση των μαθητών/-τριών, η ένταξή τους στην κοινωνία του σχολείου και η ενθάρρυνση τους να συμμετάσχουν σε δραστηριότητες με νόημα για αυτούς/-ές. Η δυνατότητα δηλαδή κάθε μαθητή/-τρια να έχει έναν/μία σύμβουλο που θα τον/τη βοηθήσει να ενταχθεί, να θέσει εφικτούς εκπαιδευτικούς στόχους, να διερευνήσει κατά το δυνατόν τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τον τρόπο που μαθαίνει ώστε να προσαρμοστεί στην εκπαιδευτική διαδικασία καλύτερα. Έναν/Μία σύμβουλο που, αφού γνωρίσει τα χαρακτηριστικά του/της μαθητή/-τριας θα μπορεί να συνδράμει τους/τις υπόλοιπους/-ες καθηγητές/-τριες στην προσπάθειά τους να του/της προσφέρουν ευκαιρίες να κάνει μια νέα αρχή και στο μάθημά τους. Να τον/την εντάξουν σε δραστηριότητες με νόημα για αυτόν/-ή ώστε να βιώσει επιτυχίες, ίσως για πρώτη φορά για κάποιους/-ες μαθητές/-τριες. Βεβαίως να ενταχθεί σε δημιουργικές αναζητήσεις ως έφηβος/-η.

Έτσι δίνεται η ευκαιρία στους/στις μαθητές/-τριες να κάνουν μια νέα αρχή στα ΕΠΑ.Λ. είτε είναι “καλοί/-ές” μαθητές/-τριες είτε είναι “αδύνατοι/-ες” ή αδιάφοροι/-ες μαθητές/-τριες, με ό,τι αυτό συνεπάγεται για έναν/μία έφηβο/-η που έχει βιώσει επί χρόνια αποτυχίες και αναζητεί κάτι διαφορετικό από το σχολείο που έχει γνωρίσει μέχρι σήμερα. Ένας “αδύνατος/-η”μαθητής/-τρια συνήθως οδηγήθηκε σε αυτήν την αδυναμία γιατί είχε πιο σημαντικά προβλήματα να λύσει ο/η ίδιος/-ια ή η οικογένεια του/της. Μπορεί ακόμη να είναι από αυτά τα “περίεργα” παιδιά που το σχολείο δεν κατάφερε να διαγνώσει έγκαιρα τις μαθησιακές τους δυσκολίες, ούτε είχαν την τύχη να τους παρέχεται παράλληλη στήριξη άγνωστη μέχρι πρόσφατα, ούτε οι δικοί τους είχαν τη γνώση ή την οικονομική δυνατότητα να τους υποστηρίξουν. Οι εκπαιδευτικοί των ΕΠΑ.Λ. κατά κανόνα έχουν μεγάλη ευαισθησία στα παιδαγωγικά ζητούμενα της ΜΝΑΕ καθώς ένα σημαντικό ποσοστό μαθητών/-τριών τους πρέπει, εξ ανάγκης, να προσεγγιστεί διαφορετικά. Οι περισσότεροι/-ες εκπαιδευτικοί έχουν να αναφέρουν πολλές περιπτώσεις μαθητών/-τριών που σώθηκαν αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρει η επαγγελματική εκπαίδευση και το γεγονός ότι έτυχε να βρεθεί δίπλα τους ένας/μία εκπαιδευτικός με τον/την οποίο/-α είχαν

κοινή χημεία, τον/την εμπιστεύτηκαν και κατάφερε να τους/τις βοηθήσει να αλλάξουν πορεία.

Αυτό που έκαναν για χρόνια οι περισσότεροι/-ες εκπαιδευτικοί, αυτό επιχειρεί να αναπτύξει το ΜΝΑΕ συλλογικά και συστηματικά. Δηλαδή να εξασφαλίσει καλύτερο αποτέλεσμα με ευκολότερο τρόπο. Προσφέροντας τους εργαλεία που δεν είχαν ούτε στις καλύτερες εποχές. Οι ψυχολόγοι που βρίσκονται πλέον μέσω του Προγράμματος σε κάθε ΕΠΑ.Λ., δίνουν ένα αίσθημα ασφάλειας στους/στις εκπαιδευτικούς, στην προσέγγιση των μαθητών/-τριών τους, αλλά και στη βελτίωση του κλίματος του σχολείου, τη συνεργασία με τους γονείς κλπ. Ανταποκρίνονται στην πρόκληση να αναδείξουν στην πράξη τον καταλυτικό ρόλο (Θέμελη, 2021).

Η αξιοποίηση των πλεονεκτημάτων της, γνωστής στα ΕΠΑ.Λ. εργαστηριακής διδασκαλίας, με επέκταση της στα Μαθηματικά και στα Ελληνικά, με δεύτερους/-ες καθηγητές/-τριες στην Α τάξη, απαντούν με εναλλακτικό τρόπο στις αδυναμίες του μαθητικού δυναμικού σε αυτά τα βασικά μαθήματα. Έτσι, απελευθερώνονται οι υπόλοιποι/-ες εκπαιδευτικοί και επικεντρώνονται στη διδασκαλία του αντικειμένου τους και όχι των προαπαιτούμενων γενικών γνώσεων που ήταν αναγκασμένοι/-ες να διδάσκουν σε ορισμένους/-ες μαθητές/-τριες. Προαπαιτούμενες γνώσεις που μπορεί να επεκτείνονται μέχρι την κατανόηση των εννοιών "πλεονεκτήματα" και "μειονεκτήματα" ή τη διαίρεση με δεκαδικό αριθμό (Θέμελη,2021).

Οι ευκαιρίες που προσφέρονται από τη χρηματοδότηση του σχεδίου δράσης κάθε σχολείου για εξωστρέφεια, μέσα από πολλαπλές ευκαιρίες δραστηριοτήτων για κάθε μαθητή/-τρια, ιδιαιτέρως για αυτόν/-ή που έχει ανάγκη να βιώσει επιτυχίες και να ενθαρρυνθεί, συμπληρώνουν τις βασικές δράσεις της ΜΝΑΕ. Στην ίδια κατεύθυνση αλληλοϋποστήριξης, κάθε σχολείο θα εφοδιαστεί με προηγμένο σύστημα τηλεδιάσκεψης ώστε να μπορεί να επικοινωνήσει αποδοτικά με άλλα σχολεία, π.χ. τα πιλοτικά, αλλά και με τους/τις εμπειρογνώμονες του ΜΝΑΕ, τους/τις υπεύθυνους/-ες των ΠΕΚΕΣ, τους/τις συντονιστές/-τριες ειδικότητας κλπ. Με στόχο κανένα σχολείο να μην αισθάνεται μόνο του και κανείς/καμία καθηγητής/-τρια να μην αισθάνεται μόνος/-η του/της (Θέμελη, 2021).

Βεβαίως, είναι καθοριστικό να εξακολουθήσει η πολιτική ηγεσία του Υπουργείου να υποστηρίζει τις αξίες του σχολείου για όλους/-ες τους/τις μαθητές/-τριες. Να θεωρεί ως πρωτεύοντα ρόλο του σχολείου τη βελτίωση της Παιδείας όλων των μαθητών/-τριών και όχι την κατάταξή τους με βάση τις επιδόσεις τους. Να επιδιώκει τουλάχιστον ένα σχολείο που έστω και αν δεν καταφέρνει να περιορίσει τις επιδράσεις των κοινωνικών ανισοτήτων, τουλάχιστον να μην τις επαυξάνει.

Μετά από τρία έτη, αποδείχθηκε πως η Επαγγελματική Εκπαίδευση της χώρας αγκάλιασε το πρόγραμμα αυτό. Η ευρύτερη κοινωνία αναγνώρισε το πολύτιμο έργο που συντελείται στην Επαγγελματική Εκπαίδευση και οι εγγραφές νέων μαθητών/-τριών, σύμφωνα με δεδομένα, αυξήθηκαν. Η επιτυχία του προγράμματος αυτού είναι επιτυχία όλων (Θέμελη, 2021).

Αναφορές

Barnett, K., & McCormick, J. (2003). Teacher Vision, Relationships and Motivation: A Case Study. *Her newspaper Educational Administration*, 41(1), 55-73.

Bearne, E. (1996). *Differentiation and diversity in the primary school.* London: Routledge.

Freire P. (1974). *Pedagogy of the Oppressed*. New York, USA: Seabury Press.

Fullan, M. (2001). *Going to a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Fullan, M. (2005). *The New Meaning of Educational Change*. 3rd ed. London: Taylor & Francies e-Library.

Γεωργακόπουλος, Α. & Χανιώτης Δ. (1992). Σχολικές Δραστηριότητες. *Εφημερίδα της Κυβερνήσεως της Ελληνικής Δημοκρατίας*, 629 (2), 5959-5966.

Γιαννακάκη, Μ. Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Α. Καψάλης (επιμ.), *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων (σσ.* 243-270). Θεσ/νίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Θέμελη, Ο. (2021). *Θεσμός σύμβουλου καθηγητή. Ο ρόλος του στην υποστήριξη μαθητών και μαθητριών, για την καλύτερη ένταξή τους στην σχολική ζωή, με προτεραιότητα στους μαθητές και στις μαθήτριες της Α΄τάξης*. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (ΙΕΠ).

Κοντάκος, Α., Παπαγεωργίου, Ι., & Κιούση, Σ. (2007). Εισαγωγή στην εκπαίδευση. Στο Φ. Καλαβάσης, Α. Κοντάκος, (Επιμ.). *Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού (σσ.* , 29-57). Αθήνα: Ατραπός.

Κ.Υ.Α. Φ.25γ/137912/Δ4 (ΦΕΚ 3622/τ.Β΄/24-08-2018). *Οργάνωση, Λειτουργία και Υλοποίηση Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας στα μαθήματα «Νέα Ελληνικά» και «Μαθηματικά» των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) της πράξης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. – Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑ.Λ.».* ΥΠΑΙΘ. (Διαθέσιμο: https://www.e-nomothesia.gr, προσπελάστηκε στις 4/6/2021).

Κ.Υ.Α. Φ.25γ/137911/Δ4 (ΦΕΚ 3622/τ.Β΄/24-08-2018). *Πρόσληψη ψυχολόγων στα ΕΠΑ.Λ. στο πλαίσιο του προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. – Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑ.Λ.»*. ΥΠΑΙΘ.(Διαθέσιμο: https://www.e-nomothesia.gr, προσπελάστηκε στις 4/6/2021).

Κ.Υ.Α. Φ.25α/195192/Δ4 (ΦΕΚ 5206/τ.Β΄/20-11-2018). *Πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας του προγράμματος «Μια νέα αρχή στα ΕΠΑ.Λ. – υποστήριξη σχολικών μονάδων ΕΠΑ.Λ.».* ΥΠΑΙΘ. (Διαθέσιμο: https://www.e-nomothesia.gr, προσπελάστηκε στις 8/6/2021).

Κυριακώδη, Δ., & Τζιμογιάννης, Α. (2015), Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης "Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών". *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση,* 8(3), 123-151, 126, 127, 147.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή, ΥΠ.Ε.Π.Θ.. Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο). Στο Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.). *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή* (σσ. 231-240). *Θεσσαλονίκη.*

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα. Αθήνα*: Παιδαγωγικό ΙνστιτούτοΤμήμα Αξιολόγησης.

Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., & Μπούρας, Σ. (2008). Καινοτόμα Προγράμματα στην Εκπαίδευση. Στο Δ. Βλάχος Α.Ι., Δαγκλής, & Ζουγανέλη Α. (επιμ.) *Η Ποιότητα της Εκπαίδευσης: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης* (σσ. 197-207). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων.

ΥΠΑΙΘ. ΦΕΚ 4316/τ.Β΄/11-12-2017. Υ. Α. Φ25α/216503/Δ4. *Οργάνωση, Λειτουργία και Υλοποίηση Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας στα μαθήματα «Νέα Ελληνικά» και «Μαθηματικά» της Α΄ τάξης των Πιλοτικών ΕΠΑ.Λ. της Δράσης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. (ΜΝΑΕ)» για το σχολικό έτος 2017-18.* (Διαθέσιμο: https://www.minedu.gov.gr, προσπελάστηκε στις8/6/2021).

ΥΠΑΙΘ. ΦΕΚ 3622/τ.Β΄/24-8-2018. Υ. Α. Φ25γ/137912/Δ4. *Οργάνωση, Λειτουργία και Υλοποίηση Εναλλακτικής Ενισχυτικής Διδασκαλίας στα μαθήματα «Νέα Ελληνικά» και «Μαθηματικά» των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.) της πράξης «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. - Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑ.Λ.».* (Διαθέσιμο: https://www.minedu.gov.gr, προσπελάστηκε στις 8/6/2021).

ΥΠΠΕΘ, (2016). *Εθνικό Στρατηγικό Πλαίσιο για την Αναβάθμιση της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και της Μαθητείας.* ΥΠΑΙΘ. (Διαθέσιμο: https://www.minedu.gov.gr, προσπελάστηκε στις7/6/2021).

ΦΕΚ 5206/τ.Β΄/20-11-2018. Υ. Α. Φ25α/195192/Δ4. *Πλαίσιο οργάνωσης και λειτουργίας του προγράμματος Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ. - Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑ.Λ.».* ΥΠΑΙΘ. (Διαθέσιμο: https://www.minedu.gov.gr, προσπελάστηκε στις 8/6/2021).

ΦΕΚ 5097/τ.Β΄/18-11-2020. Υ. Α. Φ25α/157408/Δ4. *Οργάνωση και Λειτουργία του θεσμού του «Συμβούλου Καθηγητή» στο πλαίσιο του Προγράμματος «Μια Νέα Αρχή στα ΕΠΑ.Λ.* – Υποστήριξη Σχολικών Μονάδων ΕΠΑ.Λ.» για το σχολικό έτος 2020-2021. ΥΠΑΙΘ.(Διαθέσιμο: https://www.minedu.gov.gr, προσπελάστηκε στις 8/6/2021).

Έμφυλη ισότητα: Μια προσέγγιση του 5^{ου} στόχου βιώσιμης ανάπτυξης μέσα από την τέχνη, σε παιδιά μέσης παιδικής ηλικίας.

Γερονικολού Παναγιώτα
ΠΕ 70 , 2^{ο} Δημοτικό Σχολείο Ορχομενού
panger030@gmail.com

Περίληψη

Το σχολείο οφείλει να παρέχει στους μαθητές/τριες ένα αξιακό υπόστρωμα που βασίζεται στις θεμελιώδεις αρχές της κοινωνικής δικαιοσύνης και της ισότητας. Η έμφυλη ισότητα είναι ένα θέμα που δεν θίγεται εύκολα και συχνά σε παιδιά μέσης παιδικής ηλικίας. Έργα τέχνης με τη μετασχηματιστική πρακτική γίνονται όχημα για προσέγγιση της ισότητας των δύο φύλων, ιδιαίτερα σε τομείς που αφορούν τον αμοιβαίο σεβασμό μέσα στην οικογένεια, το δικαίωμα στην εργασία, στην πολιτική και κοινωνική ζωή, καθώς και τα μείζονα δικαιώματα στην εκπαίδευση και την ασφάλεια. Η έρευνα που προηγήθηκε, σκοπό είχε να αναζητήσει τις προαντιλήψεις των μαθητών/τριών αυτής της ηλικίας, ώστε ο σχεδιασμός του προγράμματος να βασιστεί στη θεωρία του κονστρουκτιβισμού και της μάθησης μέσω σχεδιασμού. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως τα παιδιά σε μεγάλο ποσοστό πιστεύουν ότι υπάρχουν προκαθορισμένοι ρόλοι ανάλογα με το φύλο, ενώ η εφαρμογή του προγράμματος -το οποίο απέσπασε διάκριση στον διαγωνισμό Bravo Schools 2021- μπορεί να βοηθήσει στην ενημέρωση, στην ευαισθητοποίηση και να συμβάλει στην εξάλειψη των έμφυλων στερεοτύπων.

Λέξεις κλειδιά: έμφυλη ισότητα, τέχνη, μέση παιδική ηλικία, στερεότυπα, καινοτόμο πρόγραμμα

Εισαγωγή

Οι 17 στόχοι βιώσιμης ανάπτυξης του ΟΗΕ συναρθρώνονται γύρω από περιβαλλοντικά και κοινωνικά ζητήματα που χρειάζεται να επιλυθούν με γνώμονα την αειφορία. Τα τελευταία χρόνια, παρατηρείται αύξηση του ενδιαφέροντος στον χώρο της εκπαίδευσης σχετικά με την ισότητα των φύλων, που αποτελεί τον 5^{ο} στόχο βιώσιμης ανάπτυξης. Αυτό δημιουργεί μια εξαιρετική ευκαιρία για ουσιαστικές παρεμβάσεις, οι οποίες μπορούν να έχουν αντανάκλαση στο σύνολο της κοινωνίας (Αγγελή, 2018). Για να στηριχτεί αυτό το πλαίσιο υιοθετούνται εναλλακτικές και καινοτόμες διδακτικές πρακτικές που προωθούν τη συμμετοχική μάθηση, αξιοποιούν τις προϋπάρχουσες αντιλήψεις προσφέροντας νέες οπτικές, προάγουν την ενεργοποίηση των μαθητών/τριών στην εκπαιδευτική διαδικασία, την κριτική σκέψη και δράση, τη διαμόρφωση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών καλλιεργώντας την πολιτότητα (Δημητρίου, 2009 · Φλογαΐτη, 2011). Παρόλο που η έμφυλη ισότητα είναι ένα ζήτημα και ταυτόχρονα ένα ζητούμενο σε παγκόσμια κλίμακα, τόσο η έρευνα όσο και τα προγράμματα ενημέρωσης και παρέμβασης είναι περιορισμένα.

Πρόσφατες έρευνες σε ενήλικες επιβεβαιώνουν την επίδραση που έχουν τα έμφυλα στερεότυπα στην αντίληψη περί πνευματικής ικανότητας (Jaxon et al., 2019) στις φιλοδοξίες, καθώς και στην επιλογή ακαδημαϊκών σπουδών και σταδιοδρομίας (Olsson & Martiny, 2018). Σε πολλές περιοχές ειδικά στις αναπτυσσόμενες χώρες και στις ευάλωτες κοινωνικά ομάδες υπάρχει η κουλτούρα που ενθαρρύνει τα κορίτσια να αποδεχτούν τους "παραδοσιακούς" τους ρόλους εμποδίζοντας έτσι την είσοδό τους στη δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση (Huggins & Randell, 2007). Σύμφωνα με την Beauvais (2019) στερεοτυπικές αντιλήψεις οδηγούν στον αποκλεισμό των γυναικών από την πολιτική ζωή και τη δημόσια σφαίρα ακόμα και σε συνθήκες δημοκρατίας και επίσημης πολιτικής ισότητας. Βαθιά ριζωμένα και διάχυτα στερεότυπα για τον ρόλο των φύλων έχουν αντίκτυπο σε ένα ευρύ φάσμα συμπεριφορών που μπορεί να οδηγήσει ακόμη και σε ενδοοικογενειακή ή σεξουαλική βία (Bates et al., 2019).

Όπως σημειώνεται από το Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο για την ισότητα των φύλων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016, σελ. 8) «μολονότι η στάση της κοινής γνώμης στο θέμα της ισότητας εξελίσσεται, η σημερινή νέα γενιά δεν είναι απαλλαγμένη από στερεότυπα και ανισότητες με βάση το φύλο». Οι ασυνείδητες προκαταλήψεις που διαμορφώνονται κατά την παιδική ηλικία από τον κοινωνικό περίγυρο, τα μέσα μαζικής ενημέρωσης και τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης επηρεάζουν τη συμπεριφορά των ατόμων τόσο στην εφηβεία, όσο και στην ενήλικη ζωή τους (Leaper & Brown, 2018). Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες και τα προγράμματα μπορούν να λειτουργήσουν παρεμβατικά (Karabay et al., 2019· Unterhalter & Aikman, 2007), ωστόσο πολλές φορές ειδικά στο δημοτικό σχολείο βαλτώνουν αποτελώντας ένα θέμα ταμπού ειδικά σε πιο συντηρητικά πλαίσια.

Προηγούμενες μελέτες επικεντρώθηκαν, όπως ήδη αναφέρθηκε, στις αντιλήψεις των ενηλίκων για την έμφυλη ισότητα φωτίζοντας τον αντίκτυπο που μπορεί να έχουν στερεοτυπικές απόψεις. Στην παρούσα εργασία η μικρής έκτασης έρευνα, που προηγήθηκε του σχεδιασμού του προγράμματος, σκοπό είχε τη διερεύνηση στερεοτυπικών προαντιλήψεων των παιδιών και την αξιοποίηση αυτών, ακολουθώντας την εποικοδομητική θεωρία μάθησης. Ο κονστρουκτιβισμός υποστηρίζει ότι οι άνθρωποι δημιουργούν γνώση και νοήματα από μια αλληλεπίδραση μεταξύ των εμπειριών και ιδεών τους με τη νέα γνώση και οπτική που τους παρέχεται (Lightfoot, Cole & Cole, 2014). Ταυτόχρονα αυτό ενισχύθηκε και υποστηρίχτηκε από τις αρχές της μάθησης μέσω σχεδιασμού, η οποία αποδέχεται πως οι μαθητές/τριες δεν φέρνουν τις ίδιες εμπειρίες από τον βιόκοσμό τους και συνάμα ότι έχουν διαφοροποιημένες μαθησιακές ανάγκες και τρόπους απόκτησης της μάθησης (Kalantzis & Cope, 2012· Lyon, 2016). Εκκινώντας λοιπόν από τον βιόκοσμο των παιδιών και ενστερνιζόμενοι τη λογική της συμπερίληψης δημιουργήθηκε ένα καινοτόμο πρόγραμμα με αξιοποίηση της μετασχηματιστικής ιδιότητας της τέχνης. Τα έργα τέχνης έδωσαν έναν διαφορετικό χαρακτήρα υποκαθιστώντας τον αρχικό λόγο δημιουργίας τους και παρείχαν στους μαθητές/τριες ένα προσομοιωτικό περιβάλλον (Kokkos, 2010· Taylor & Granton, 2012) για να προσεγγίσουν ζητήματα έμφυλης ανισότητας, αποζητώντας ισότητα και δικαιοσύνη.

Έρευνα και σχεδιασμός προγράμματος για προσέγγιση της έμφυλης ισότητας

Η έρευνα

Πριν την έναρξη του σχολικού έτους πραγματοποιήθηκε μια μικρής έκτασης έρευνα σε 50 μαθητές/τριες ηλικίας 6-12 ετών με το ερωτηματολόγιο να είναι βασισμένο σε εικόνες, ώστε να είναι εύκολη η συμπλήρωσή του και από τις μικρές ηλικίες. Οι συμμετέχοντες προήλθαν από δειγματοληψία ευκολίας και χιονοστιβάδας. Τηρώντας τις αρχές δεοντολογίας τα ερωτηματολόγια ήταν ανώνυμα και υπήρχε έγγραφη συγκατάθεση των κηδεμόνων.

Το 76% των ερωτηθέντων μαθητών ανέφερε πως οι δουλειές του σπιτιού είναι γυναικεία υπόθεση. Το 68% των ερωτηθέντων κοριτσιών ενστερνίζονταν την ίδια άποψη. Το 80% πιστεύει πως μια γυναίκα μπορεί να μαγειρέψει πιο νόστιμα σπιτικά φαγητά από έναν άντρα, αλλά μόλις το 30% ανέφερε πως πιστεύει ότι ανάμεσα σε έναν άντρα και μια γυναίκα, πετυχημένη σεφ θα μπορούσε να γίνει η γυναίκα. Το 84% θεωρεί ότι η φροντίδα ενός παιδιού ανήκει στη γυναίκα. Όσον αφορά τη βοήθεια στο διάβασμα άντρες και γυναίκες είχαν το ίδιο ποσοστό. Τέλος, σχεδόν στο σύνολό τους τα παιδιά ανέφεραν ότι αμφότερα τα φύλα θα μπορούσαν να δουλεύουν, δίνοντας όμως το 60% των ερωτηθέντων περισσότερες πιθανότητες επαγγελματικής επιτυχίας στους άντρες. Τα αποτελέσματα της έρευνας αν και μικρής τοπικής κλίμακας συμφωνούν με τη βιβλιογραφία και το Ευρωπαϊκό Ινστιτούτο για την ισότητα των φύλων όπου αναφέρει πως οι νέοι αναπαράγουν στερεότυπα και ανισότητες με βάση το φύλο.

Η έρευνα είχε σκοπό να εξετάσει τυχόν στερεοτυπικές αντιλήψεις των παιδιών, ώστε να δημιουργηθεί ένα κατάλληλο πρόγραμμα προσέγγισης της έμφυλης ισότητας, βασισμένο

στις αρχές του κονστρουκτιβισμού και της μάθησης μέσω σχεδιασμού. Το καινοτόμο πρόγραμμα τελικά εφαρμόστηκε με μαθητές της Στ΄ δημοτικού.

Αφόρμηση

Με εναρκτήριο έναυσμα το έργο του Μιγκέλ ντε Θερβάντες "Δον Κιχώτης" και με το σύνθημα «Να αλλάξεις τον κόσμο δεν είναι τρέλα, ούτε ουτοπία, αλλά δικαιοσύνη…» αρχίσαμε να προσεγγίζουμε τους 17 στόχους βιώσιμης ανάπτυξης του ΟΗΕ. Δώσαμε μεγαλύτερη έμφαση στον 5^{ο} στόχο – ισότητα των φύλων, με μια εναλλακτική προσέγγιση μέσα από την τέχνη.

Α φάση: Βιώνοντας το γνωστό – βιώνοντας το νέο

Τα παιδιά κλήθηκαν να τοποθετήσουν δουλειές της καθημερινότητας κάτω από μια αντρική και κάτω από μια γυναικεία φιγούρα [αυτό μπορεί να γίνει σε ψηφιακό περιβάλλον ή έντυπα και τα παιδιά να δουλέψουν ομαδικά]. Η τοποθέτηση που έκαναν οι μαθητές/τριες επιβεβαίωσαν τα αποτελέσματα της έρευνας. Έπειτα, δείξαμε στα παιδιά φωτογραφία από ένα εφήμερο εικαστικό έργο μια ισπανικής τοπικής πολιτιστικής ομάδας (Asociación Cultural Octubre) όπου απεικονίζεται το βάρος της διαχείρισης του σπιτιού στους ώμους μιας γυναικάς. Ακολούθησε συζήτηση με αφόρμηση το γλυπτό και τον λόγο δημιουργίας του. Η συζήτηση αντικατόπτρισε διαφορετικές οπτικές και στάσεις όπου πολλές φορές ακόμα και ασυνείδητα αποδίδονται ανάλογα με το φύλο.

Β φάση: Εννοιολογώντας με θεωρία και ορολογία.

Τα παιδιά αναζήτησαν στο λεξικό την έννοια της ισότητας. Αναφερθήκαμε στη θέση της γυναίκας ανά την υφήλιο και ανά τους αιώνες κάνοντας ιδιαίτερη αναφορά στη θέση της γυναίκας από την αρχαία Ελλάδα ως σήμερα. Έπειτα διαβάσαμε το παραμύθι με τίτλο: «Το λουλούδι της ισότητας» που είναι έκδοση του Κέντρου Ερευνών για Θέματα Ισότητας (ΚΕΘΙ). Το παραμύθι δίνει έμφαση στα ανθρώπινα δικαιώματα, εστιάζοντας στην ισότητα των δύο φύλων.

Γ φάση: Εφαρμόζοντας κριτικά και λειτουργικά

Έργα τέχνης έδωσαν το έναυσμα για συζήτηση γύρω από θέματα που άπτονται της ισότητας των δύο φύλων. Η προσέγγιση μέσα από έργα τέχνης δημιουργεί ένα προσωμοιοτικό, μη φορμαλιστικό περιβάλλον.

- Αρχαία αγάλματα Κούρου και Κόρης, πρωτοκυκλαδικά ειδώλια και εικόνες αγγείων: Συζήτηση γύρω από τα ανατομικά χαρακτηριστικά των δύο φύλων.
- Το φιλί - Gustav Klimt [πίνακας ζωγραφικής], το φιλί - Φασιανός Αλέκος [πίνακας ζωγραφικής]: Συζήτηση γύρω από τον αμοιβαίο σεβασμό ανάμεσα σε ένα ζευγάρι.
- Πηγαίνοντας σχολείο - Frere Pierre Edouard [πίνακας ζωγραφικής]: Το αγόρι και το κορίτσι που αμφότερα πηγαίνουν σχολείο δίνουν το ερέθισμα για συζήτηση γύρω από το δικαίωμα και των δύο φύλων στην εκπαίδευση, σχολική και ακαδημαϊκή.
- Κορίτσι μπροστά στον καθρέπτη - Pablo Picasso [πίνακας ζωγραφικής]: Ο πίνακας δίνει αφορμή για συζήτηση σχετική με θέματα εμφάνισης που μπορεί να οδηγήσουν ακόμα και σε θέματα υγείας, π.χ. νευρική ανορεξία. Ένα θέμα που απασχολεί τα νεαρά κορίτσια που πιέζονται από το πρότυπο της όμορφης εικόνας.
- Nafea Faa Ipoipo; Πότε θα παντρευτείς; - Paul Gauguin [πίνακας ζωγραφικής]: Ο τίτλος του πίνακα αποτελεί μια φράση η οποία τις προηγούμενες δεκαετίες στέρησε από πολλά κορίτσια το δικαίωμα μόρφωσης. Ακόμα και στις μέρες μας η φράση αυτή εξακολουθεί να στερεί το δικαίωμα συνέχισης στην εκπαίδευση έφηβων κοριτσιών ευάλωτων κοινωνικών ομάδων.
- Απόγνωση - Sandro Botticelli [πίνακας ζωγραφικής]: Με ενσυναίσθηση οι μαθητές/τριες προσπάθησαν να απαντήσουν στο τι μπορεί να οδηγήσει μια γυναίκα, όπως αυτή του πίνακα, σε απόγνωση. Ανέφεραν και την ενδοοικογενειακή βία και τη σεξουαλική παρενόχληση ως αιτίες απόγνωσης μια γυναίκας.

- Η ψηφοφορία - George Caleb Bingham [πίνακας ζωγραφικής]: Σχολιάστηκε το γεγονός ότι στον πίνακα δεν εικονίζεται καμία γυναίκα. Η συζήτηση κατευθύνθηκε στο πότε απέκτησαν οι γυναίκες το δικαίωμα του εκλέγειν και εκλέγεσθαι στην Ελλάδα και πως ακόμα και σήμερα το ποσοστό των γυναικών στην πολιτική σκηνή είναι πολύ χαμηλότερο από αυτό των αντρών.
- Η άγνωστη εργαζόμενη γυναίκα - Louise Walsh [μπρούτζινο γλυπτό]: Το γλυπτό αποτέλεσε την αφορμή για συζήτηση γύρω από τα εργασιακά δικαιώματα των ανθρώπων γενικά και τους λόγους που οι γυναίκες πολλές φορές αντιμετωπίζουν περισσότερες δυσκολίες και εμπόδια στη δουλειά τους.
- Καθιστό ζεύγος μορφών - Καπράλος Χρήστος [γύψινο γλυπτό]: Η συμμετρία ανάμεσα στη μορφή του άντρα και της γυναίκας στο γλυπτό αποτελεί αλληγορική αφόρμηση για συζήτηση μεταξύ της ευρύτερης ισότητας των δύο φύλων σε όλες τις εκφάνσεις.

Δ φάση: Εφαρμόζοντας κατάλληλα και δημιουργικά

Τα παιδιά χωρίστηκαν σε 4 ομάδες ανάλογα με τις δεξιότητες και τις προτιμήσεις τους και ανέλαβαν από μια δραστηριότητα.

1η ομάδα: Σπουδαίες γυναίκες από τον χώρο της τέχνης, της επιστήμης, της μουσικής, της λογοτεχνίας. Αναζήτηση στο διαδίκτυο, δημιουργία κολλάζ.

2η ομάδα: Σπουδαίοι άντρες από τον χώρο της τέχνης, της επιστήμης, της μουσικής, της λογοτεχνίας. Αναζήτηση στο διαδίκτυο, δημιουργία κολλάζ.

Η 1η και η 2η ομάδα συνεργάστηκαν και δημιουργήσαν ενιαίο κολλάζ με τίτλο: «σπουδαίες γυναίκες, σπουδαίοι άντρες – σπουδαίοι άνθρωποι».

3η ομάδα: Δημιουργία καμβά με θέμα την ισότητα των δύο φύλων.

4η ομάδα: Δημιουργία εικαστικού έργου με πηλό με θέμα την ισότητα των δύο φύλων.

Η κάθε ομάδα παρουσίασε στην ολομέλεια τη δημιουργία της και εκφράζονταν απόψεις, απορίες, γνώμες μέσα από διάλογο που έδινε τη δυνατότητα συμμετοχής στο σύνολο της τάξης.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του προγράμματος έγινε αρχικά μέσα από διαλογική συζήτηση, έπειτα από την τεχνική του καταιγισμού ιδεών - η οποία έγινε στο τέλος και όχι στην αρχή όπως συνηθίζεται - και τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους μαθητές/τριες που συμμετείχαν στο πρόγραμμα μετά την ολοκλήρωση αυτού. Η εξέλιξη, αναπλαισίωση και αλλαγή των στερεοτυπικών αντιλήψεων καταδεικνύει ότι η ερευνητική καταγραφή των προϋπάρχουσων απόψεων είναι απαραίτητη για να αποβούν αποτελεσματικά τόσο τα διδακτικά εργαλεία, το περιεχόμενο και το υλικό, όσο και το εκπαιδευτικό πρόγραμμα στο σύνολό του (Χατζηνικήτα & Χρηστίδου, 2001). Η μετασχηματίζουσα μάθηση μέσα από την αισθητική εμπειρία εκτός από το αρχικό πεδίο εφαρμογής στους ενήλικες, φαίνεται πως μπορεί να αξιοποιηθεί και στα παιδιά μέσης παιδικής ηλικίας ενδυναμώνοντας την εκπαιδευτική διαδικασία.

Διάχυση

Στον πανελλήνιο σχολικό διαγωνισμό πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης Bravo Schools, που έχει την έγκριση του υπουργείου παιδείας, αποσπάστηκε διάκριση στην κατηγορία εφαρμοσμένα καινοτόμα προγράμματα που συνδέονται με τον 5ο στόχο βιώσιμης ανάπτυξης – ισότητα των φύλων. Το Bravo Schools αποτελεί μέρος του εκπαιδευτικού προγράμματος για τους Παγκόσμιους Στόχους και υλοποιείται σε συνεργασία με το World’s Largest Lesson, το επίσημο πρόγραμμα εκπαίδευσης του ΟΗΕ σε συνέργεια με την UNICEF και την UNESCO. Το πρόγραμμα με τίτλο «5ος στόχος βιώσιμης ανάπτυξης – μια προσέγγιση μέσα από την τέχνη» αναρτήθηκε στο παρατηρητήριο

βιωσιμότητας, το οποίο λειτουργεί ως δίκτυο ανταλλαγής γνώσης και εμπειριών μεταξύ της σχολικής κοινότητας.

Συμπεράσματα

Η προώθηση της ισότητας των φύλων αποτελεί έναν εθνικό και συνάμα παγκόσμιο στόχο. Στην πραγματικότητα, η επίτευξη της ισότητας των φύλων δεν θεωρείται σημαντική μόνο ως αυτοσκοπός αλλά συγκαταλέγεται στους καταλυτικούς στόχους για την επίτευξη αειφόρου ανάπτυξης, καθώς συνδέεται άμεσα με τα ανθρώπινα δικαιώματα. Η νέα γενιά δείχνει να υιοθετεί περισσότερο αξίες που σχετίζονται με την ισότητα των φύλων, αλλά εξακολουθεί να φέρει ίχνη στερεοτυπικών ρόλων και αντιλήψεων. Οι ενέργειες των ανθρώπων προκύπτουν από την αλληλεπίδραση προηγούμενης εμπειρίας με τις καινούριες πτυχές γνώσης και βιωμάτων που τους παρέχονται και αυτό καταδεικνύει τον σημαντικό ρόλο που μπορεί να παίξει η εκπαίδευση. Για να σταματήσει επομένως η διαιώνιση της ανισότητας των φύλων είναι επιτακτική ανάγκη το σχολείο να λειτουργήσει προς αυτή την κατεύθυνση.

Στην παρούσα εργασία η μικρής έκτασης έρευνα έδειξε πως τα παιδιά μέσης παιδικής ηλικίας δεν είναι απαλλαγμένα από έμφυλα στερεότυπα, αν και θεωρητικά ασπάζονται την ισότητα των φύλων. Αξιοποιώντας τις πρότερες αντιλήψεις σύμφωνα με τις σύγχρονες θεωρίες μάθησης και διδασκαλίας, σχεδιάστηκε ένα πρόγραμμα και με τη μετασχηματιστική δύναμη της τέχνης έδωσε την ευκαιρία να συζητηθούν πολλά ζητήματα που αφορούν την ισότητα των φύλων. Πιο συγκεκριμένα ασχοληθήκαμε με: βιολογικές και ανατομικές διαφορές, πρότυπα ομορφιάς που κατά κύριο λόγο λειτουργούν πιεστικά στα κορίτσια, θέματα ενδοοικογενειακής και σεξουαλικής βίας, κοινωνικά "πρέπει" του ρόλου του φύλου, ευκαιρίες εκπαίδευσης, επαγγελματικής εξέλιξης και συμμετοχής στην κοινωνική και πολιτική ζωή χωρίς περιορισμούς.

Τα σχολεία έχουν τεράστια δυνατότητα να αντισταθούν στα κυρίαρχα έμφυλα στερεότυπα και στις παγιωμένες έμφυλες ανισότητες που αφενός μπορεί να αποβούν επικίνδυνες και αφετέρου θέτουν κοινωνικούς, ακαδημαϊκούς και επαγγελματικούς περιορισμούς. Από την εφαρμογή του προγράμματος φάνηκε πως μέσω της εκπαίδευσης μπορεί να επηρεαστεί θετικά η σχέση μεταξύ των φύλων και να δημιουργηθεί μια γενιά ανδρών και γυναικών με κουλτούρα αμοιβαίου σεβασμού. Μελλοντική έρευνα μεγαλύτερης έκτασης στις αντιλήψεις των παιδιών μέσης άλλα και πρώτης παιδικής ηλικίας σχετικά με την ισότητα των φύλων θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη και πέρα από τη συνεισφορά της στο σώμα της γνώσης θα είχε πρακτική αξία στη δημιουργία εκπαιδευτικών προγραμμάτων και παρεμβάσεων, ώστε από νωρίς να εξαλείφονται στερεότυπα και προκαταλήψεις. Η εκπαίδευση οφείλει όχι μόνο να παρεμποδίσει την ανισότητα αλλά και να προωθήσει ενεργά την ισότητα των φύλων.

Αναφορές

Bates, E. A., Klement, K. R., Kaye, L. K., & Pennington, C. R. (2019). The impact of gendered stereotypes on perceptions of violence: A commentary. *Sex Roles*, *81*(1), 34-43.

Beauvais, E. (2019). Discursive inequity and the internal exclusion of women speakers. *Political Research Quarterly*, *74* (1), 103-116.

Huggins, A., & Randell, S. K. (2007, May). Gender equality in education in Rwanda: What is happening to our girls. In *South African Association of Women Graduates Conference. South Africa: Cape Town*.

Jaxon, J., Lei, R. F., Shachnai, R., Chestnut, E. K., & Cimpian, A. (2019). The acquisition of gender stereotypes about intellectual ability: Intersections with race. *Journal of Social Issues*, *75*(4), 1192-1215.

Kalantzis, M., & Cope, B. (2012). *New learning: Elements of a science of education*. Cambridge University Press.

Karabay, Ş. O., AYDIN, D. G., Merve, T. U. N. Ç., & Kanbur, B. N. (2019). The effects of social gender equality-oriented educational activities and materials on gender stereotypes of children. *International Journal of Educational Research Review*, *4*(3), 275-287.

Kokkos, A. (2010). Transformative learning through aesthetic experience: Towards a comprehensive method. *Journal of Transformative Education*, *8*(3), 155-177.

Leaper, C., & Brown, C. S. (2018). Sexism in childhood and adolescence: Recent trends and advances in research. *Child development perspectives*, *12*(1), 10-15.

Lightfoot, C., Cole, M., & Cole, S. R. (2014). *Η ανάπτυξη των παιδιών* (μτφ. Μ. Κουλεντιανού). Αθήνα: Gutenberg.

Lyon, P. (2016). *Design education: Learning, teaching and researching through design*. Routledge.

Olsson, M., & Martiny, S. E. (2018). Does exposure to counterstereotypical role models influence girls' and women's gender stereotypes and career choices? A review of social psychological research. *Frontiers in psychology*, *9*, 2264.

Taylor, E., Granton, P. (2012). *Transformative learning through artistic expression. The handbook of transformative learning: Theory, research, and practice*. New Jersey: Jossey-Bass

Unterhalter, E., & Aikman, S. (Eds.). (2007). *Practising gender equality in education*. Oxfam.

Αγγελή, Μ., (2018). *Καταπολεμώντας τα στερεότυπα του φύλου στην εκπαίδευση*. Κύπρος: Mediterranean Institute of Gender Studies

Δημητρίου, Α. (2009). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Περιβάλλον, Αειφορία. Θεωρητικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις. Αθήνα: Επίκεντρο

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2016). *Στρατηγική δέσμευση για την ισότητα των φύλων 2016-2019*. Λουξεμβούργο: Υπηρεσία Εκδόσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: Πεδίο

Χατζηνικήτα, Β. & Χρηστίδου, Β. (2001). Σημασία της έρευνας σχετικά με τις αντιλήψεις των μαθητών. Στο Β. Χατζηνικήτα & Κ. Δημόπουλος (επίμ.), *Διδακτική των Φυσικών Επιστημών, Τόμος Β* (σελ. 135 - 183). Πάτρα: ΕΑΠ.

Γεω-ταξίδι στην Αθήνα της Κατοχής και τα ιστορικά κτίρια της εποχής, με την χρήση Geotagging και Geolocation

Δήμου Αθανάσιος
M.Sc.- M.Sc.(M.Eng.) Μηχανικός Γεωπληροφορικής και Τοπογραφίας
ΑΣΠΑΙΤΕ (ΕΠΑΙΚ)
dimouatha@gmail.com

Παπαναγιώτου Ζωγραφιά
Φοιτήτρια, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, ΕΚΠΑ
zogrpapan@gmail.com

Περίληψη

Οι μαθητές διαφόρων ηλικιών αλλά και ιδιαίτερα οι μαθητές της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης καλούνται να αποκτήσουν χωρικές δεξιότητες και ικανότητες προσανατολισμού στον χώρο. Με μία παιγνιώδη δραστηριότητα μέσα από την χρήση των εκπαιδευτικών εφαρμογών Γεωπληροφορικής οι μαθητές ανακαλύπτουν τα ιστορικά κτίρια της Αθήνας σχετικά με την περίοδο της γερμανικής Κατοχής. Με βάση την εργασία σε ομάδες αλλά και την ενεργητική μάθηση οι μαθητές καλούνται να ανακαλύψουν τα κτίρια, να τα φωτογραφίσουν και με την μέθοδο του Geotagging να ενσωματώσουν στο λογισμικό τις φωτογραφίες των μνημείων δημιουργώντας τον δικό τους χάρτη. Οι μαθητές καλούνται να εντοπίσουν τα μνημεία σχεδιάζοντας την διαδρομή τους στον χάρτη με στόχο την ανάπτυξη της χωρικής σκέψης, τον κατάλληλο χειρισμό των γεωγραφικών δεδομένων και την κατάκτηση γεωγραφικών και τοπογραφικών εννοιών.

Λέξεις κλειδιά: Geotagging, Γεωπληροφορική, Παιγνιώδης δραστηριότητα, Ιστορικά μνημεία.

Εισαγωγή

Έναν από τους στόχους του σημερινού εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί και η κατάκτηση της ιστορικής γνώσης από τους μαθητές και η σύνδεση του παρελθόντος με το παρόν. Οι μαθητές καλούνται να αναγνωρίζουν την σημασία των μνημείων του πολιτισμού και των ιστορικών χώρων και να διαπιστώνουν την αξία τους. Στο πλαίσιο αυτό σχεδιάστηκε μία δραστηριότητα με την χρήση των εργαλείων Geotagging και Geolocation σχετικά με τα ιστορικά μνημεία της Αθήνας που σχετίζονται με την Γερμανική Κατοχή στην πόλη αλλά και τον εμφύλιο πόλεμο που ακολούθησε. Η δραστηριότητα που σχεδιάστηκε αξιοποιεί το θεωρητικό υπόβαθρο της παιγνιώδους, ανακαλυπτικής αλλά και της ομαδοσυνεργατικής μάθησης ως βασικές κατευθυντήριες γραμμές που στηρίζουν την υλοποίηση της.

Για την υλοποίηση της δραστηριότητας αξιοποιήθηκε το λογισμικό Qgis, το εργαλείο Geotagging και το πρόσθετο Import Photos. Στα πλαίσια της δραστηριότητας δημιουργείται με το παραπάνω λογισμικό ένας διαδραστικός χάρτης με ιστορικά κτίρια που σχετίζονται με την συγκεκριμένη ιστορική περίοδο. Η χρήση των τεχνολογικών συσκευών και των παραπάνω λογισμικών διευκολύνει την αλληλεπίδραση με τον χώρο και την δημιουργία του χάρτη με εύκολο και απλό για τους μαθητές τρόπο. Η επαφή των μαθητών με ένα λογισμικό που ανήκει στα γεωγραφικά συστήματα πληροφοριών αποτελεί προϋπόθεση για την ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης αλλά και της χωρικής σκέψης των μαθητών, ώστε να τους παρέχει εφόδια στη διαχείριση, επεξεργασία και διανομή της γνώσης και της πληροφορίας σε όλη την διάρκεια της ζωής τους.

Στοιχεία υλοποίησης της διδακτικής πρότασης

Η δραστηριότητα σχεδιάστηκε κυρίως για μαθητές των τελευταίων τάξεων του δημοτικού και συγκεκριμένα για μαθητές Ε΄ και ΣΤ΄ δημοτικού λόγω της συσχέτισης του ιστορικού πεδίου μελέτης με το αντίστοιχο μάθημα της Ιστορίας των τάξεων αυτών. Το γεγονός ότι οι μαθητές έχουν ήδη έρθει σε επαφή με κάποια γεγονότα της Γερμανικής κατοχής της Αθήνας αλλά και του εμφυλίου πολέμου μπορεί να διευκολύνει την κατανόηση της αξίας των συγκεκριμένων κτιρίων αλλά και να προσδώσει προστιθέμενη αξία στο περιεχόμενο του σχολικού εγχειριδίου. Οι μαθητές σε έντυπη μορφή αλλά και σε ψηφιακή μορφή στο τάμπλετ που κάθε ομάδα έχει έχουν πρόσβαση σε έναν κατάλογο με τα μνημεία της Αθήνας, που θα έχουν ως αποστολή να τοποθετήσουν πάνω στον χάρτη.

Τα στάδια που θα προηγηθούν της δραστηριότητας αποτελούν η εξοικείωση των μαθητών με τους τρόπους εισαγωγής φωτογραφιών και εικόνων στο QGis με την μέθοδο του Geotagging, αλλά και ο τρόπος χειρισμού του λογισμικού σε επίπεδο ομάδας. Η «διδασκαλία για τα GIS» και συγκεκριμένα του QGIS είναι απαραίτητο στάδιο, ώστε οι μαθητές να είναι οπλισμένοι με την απαραίτητη γνώση και να περάσουν στην «διδασκαλία με τα GIS» (Σιούπη, 2015). Σε δεύτερο χρόνο και μετά από την προετοιμασία στην τάξη οι μαθητές μεταβαίνουν στο κέντρο της Αθήνας και κινούνται σε ομάδες με την εποπτεία των εκπαιδευτικών και των συντονιστών της δραστηριότητας με σκοπό κάθε ομάδα να εντοπίσει τα κτίρια που της έχουν ανατεθεί και να αποτυπώσει τα κτίρια σε φωτογραφίες.

Αφού αποφασιστεί πώς θα γίνει η μετάβαση από το σημείο αφετηρίας που προτείνεται να είναι η Ακαδημία των Αθηνών οι μαθητές εντοπίζουν τα αντίστοιχα κτίρια και τα φωτογραφίζουν. Οι φωτογραφίες αποκτούν την αντίστοιχη χωρική ταμπέλα με την μέθοδο του Geotagging και σταδιακά δημιουργείται ο χάρτης με όλα τα ιστορικά κτίρια. Δίνεται ένα ελαστικό χρονικό περιθώριο, ώστε να ολοκληρωθεί η διαδικασία με ευκαιρία δοκιμής και πλάνης και οι ομάδες ολοκληρώνουν την διαδικασία στο σημείο που ξεκίνησαν.

Η εργασία γίνεται σε ομάδες και ανατίθεται σε κάθε μέλος ένας ρόλος για την διευκόλυνση της διαδικασίας και την ομαλότερη διεξαγωγή. Δύο μαθητές από τις δύο επιμέρους ομάδες που θα σχηματιστούν είναι αρμόδιοι να κοιτούν τον χάρτη και να δίνουν τις απαραίτητες οδηγίες και κατευθύνσεις. Δύο άλλοι μαθητές είναι αρμόδιοι για την αποτύπωση των φωτογραφιών. Κάποιοι μαθητές σε ρόλο ξεναγού υπενθυμίζουν στην ομάδα τις πληροφορίες και το ιστορικό υπόβαθρο κάθε κτιρίου που η ομάδα συναντά. Επίσης κάποιοι μαθητές αναλύουν τον πίνακα μεταδεδομένων που παρέχει η εφαρμογή για κάθε φωτογραφία, ώστε να καταγραφούν όλες οι απαραίτητες πληροφορίες. Δύο μαθητές σε περίπτωση που υπάρξει διαφωνία για τον προσανατολισμό μπορούν να είναι αυτοί που θα αποφασίζουν για την κίνηση της ομάδας έχοντας ρόλο ρυθμιστή της συζήτησης. Στο πλαίσιο των ομάδων και με ελαστικά χρονικά περιθώρια οι μαθητές εκφράζουν την άποψή τους, επιχειρηματολογούν και την τεκμηριώνουν και με σεβασμό αλλά και διάλογο επιλύουν όποια επιμέρους ζητήματα προκύψουν (Ματσαγγούρας, 1999). Οι μαθητές συνεργάζονται και μέσα από τον διομαδικό ανταγωνισμό προσπαθούν να ολοκληρώσουν την δραστηριότητα στον προκαθορισμένο χρόνο. Η διαδρομή της ομάδας προγραμματίζεται λαμβάνονται αποφάσεις και οι μαθητές αναλαμβάνουν την ευθύνη των αποφάσεων τους. Εκτός λοιπόν από τον εμπλουτισμό των γνώσεων και την καλλιέργεια συνεργατικών δεξιοτήτων οι μαθητές έχουν την δυνατότητα και κινηθούν ελεύθερα στο χώρο και να εκφραστούν.

Μεθοδολογία

Μέσα από την παιγνιώδη φύση της δραστηριότητας αλλά και την εργασία των μαθητών σε ομάδες επιδιώκεται η ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, δεξιοτήτων επικοινωνίας αλλά και προσανατολισμού. Η αξιοποίηση στοιχείων παιχνιδοποίησης της μάθησης αλλά και της βιωματικής μάθησης επιδιώκεται να προσδώσει τον χαρακτήρα ενός εκπαιδευτικού παιχνιδιού στην δραστηριότητα. Με βάση τις αρχές της παιχνιδοποίησης της μάθησης (gamification) καλούνται να εμπλακούν και να συμμετέχουν ενεργά στην δραστηριότητα. Οι μαθητές εξοικειώνονται με τον προσανατολισμό την χρήση της πυξίδας αναλογικής αλλά

και ψηφιακής και του GPS ενώ έχουν την δυνατότητα να περιηγηθούν στον αστικό ιστό της πόλης, για να εντοπίσουν τα συγκεκριμένα κτίρια.

Στόχοι - επιδιώξεις

Η χωρική σκέψη (spatial thinking) σχετίζεται με τη γνώση και κατανόηση χωρικών εννοιών και σχέσεων και την αναπαράστασή τους (Κάβουρας κ.ά., 2016). Οι μαθητές με ανεπτυγμένη την χωρική σκέψη έχουν την δυνατότητα απεικόνισης και ερμηνείας της θέσης, της απόστασης, της κατεύθυνσης και γενικότερα των σχέσεων που σχετίζονται με το χώρο (Gardner, 2006). Μέσω της δραστηριότητας οι μαθητές εξοικειώνονται με τον χώρο ενώ τοποθετούν τα μνημεία στον χάρτη της πόλης. Η επεξεργασία άλλωστε των χαρτών και η αποκωδικοποίηση των συμβόλων τους συμπεριλαμβάνεται και στις στοχεύσεις του αναλυτικού προγράμματος σχετικά με το μάθημα της Γεωγραφίας. Οι εκπαιδευτικές εφαρμογές Γεωπληροφορικής μπορούν να συνδράμουν προς την κατεύθυνση αυτή.

Η κατανόηση του χώρου αποτελεί βασικό στοιχείο για την επίλυση προβλημάτων για αυτό και πρέπει κάθε μαθητής να εξασκηθεί σε αυτήν. Η χωρική σκέψη που ενυπάρχει σε κάθε μαθητή πρέπει μέσα από την εκπαίδευση να καλλιεργηθεί και να εξελιχθεί (Gardner, 2006). Η οργάνωση, η σύγκριση των πληροφοριών σχετικά με την διαδικασία εύρεσης των ιστορικών κτιρίων μπορεί να συμβάλλει στην καλλιέργεια της χωρικής σκέψης. Επίσης οι μαθητές έχουν την δυνατότητα να εξασκηθούν στον προσανατολισμό. Ο προσανατολισμός συνδέεται (Metoyer et al., 2015) με την ικανότητα να φανταστούμε τα στοιχεία τοποθετημένα στον χώρο από διαφορετικές οπτικές.

Οι μαθητές έρχονται σε επαφή με το ιστορικό παρελθόν και έχουν την δυνατότητα να καταγράψουν τοποθετώντας στον χάρτη τα μνημεία της Αθήνας σχετικά με την Γερμανική Κατοχή. Ακόμη μαθαίνουν την ιστορική σημασία των κτιρίων όχι μέσα από την απλή μετάδοση γνώσεων από τον εκπαιδευτικό αλλά έχοντας ενεργητικό ρόλο και διαμορφώνοντας τον τρόπο απόκτησης της ιστορικής γνώσης ανάλογα με τα ενδιαφέροντα και τον ρυθμό μάθησής τους. Η επαφή με τους συνομηλίκους και η συνεργασία στο πλαίσιο της ομάδας βοηθά τους μαθητές να οικοδομήσουν από κοινού την γνώση βασιζόμενοι στο θεωρητικό πλαίσιο που έχει αναφερθεί στην τάξη.

Εργαλεία που αξιοποιούνται

Η δραστηριότητα επικεντρώθηκε σε υλικό βασισμένο στα γεωγραφικά συστήματα πληροφοριών (Geographic Information Systems- GIS). Αφορούν πρωτίστως λογισμικά διαχείρισης χωρικών δεδομένων και συσχετισμένων ιδιοτήτων που αποτελούν τα περιγραφικά δεδομένα. Είναι ένα ολοκληρωμένο σύστημα συλλογής, αποθήκευσης, διαχείρισης, ανάλυσης και απεικόνισης πληροφοριών σχετικών με ζητήματα γεωγραφικής φύσης (Goodchild, 1985). Συγκεκριμένα αξιοποιήθηκε το εργαλείο του Geotagging, που αναφέρεται ως η διαδικασία προσθήκης μεταδεδομένων γεωγραφικής αναγνώρισης σε διάφορα μέσα, όπως μια φωτογραφία ή βίντεο με γεωγραφικές ετικέτες και είναι μια μορφή γεωχωρικών μεταδεδομένων. Αφού οι μαθητές εξοικειωθούν με το εργαλείο αυτό καθίστανται ικανοί να ενσωματώνουν πληροφορίες με γεωγραφική ετικέτα πάνω στον χάρτη.

Αποτυπώνονται συντεταγμένες γεωγραφικού πλάτους και μήκους που προέρχονται από το παγκόσμιο σύστημα εντοπισμού θέσης (WGS’ 84) και περιλαμβάνουν υψόμετρο, απόσταση, δεδομένα ακρίβειας και ονόματα τόπων και ίσως μια χρονική σήμανση. Παρουσιάζεται κάθε θέση στη γη από 180° δυτικά έως 180° ανατολικά κατά μήκος του Ισημερινού και 90° βόρεια έως 90° νότια κατά μήκος του πρωταρχικού μεσημβρινού. Η τοποθεσία και ο χρόνος απόκτησης των φωτογραφιών, λαμβάνονται μέσω της κεραίας GNSS-GPS της φωτογραφικής μηχανής ή του smartphone.

Το λογισμικό συγκεκριμένα που χρησιμοποιήθηκε είναι το QGIS ένα φιλικό προς το χρήστη σύστημα γεωγραφικών πληροφοριών ανοιχτού κώδικα (GIS) με άδεια χρήσης της Γενικής Δημόσιας Άδειας GNU και επίσημο πρόγραμμα του Open Source Geospatial

Foundation (OSGeo). Από το 2017 το QGIS είναι διαθέσιμο για πολλά λειτουργικά συστήματα, συμπεριλαμβανομένων των Mac OS X, Linux, Unix και Microsoft Windows.

Οι μαθητές χρησιμοποιούν την υπηρεσία ανοικτού κώδικα Open Street Maps μέσω του QGIS, ώστε να ενσωματώσουν τις φωτογραφίες και να δημιουργήσουν τον χάρτη. Οι φωτογραφίες τους έχουν ακρίβεια ένα έως τρία μέτρα ανάλογα την συσκευή και το GPS. Εξάγεται παράλληλα ένας πίνακας με τις φωτογραφίες των κτιρίων που μετέβη η κάθε ομάδα σε συνδυασμό με αρκετά μεταδεδομένα, όπως συντεταγμένες WGS84 (lon, lat), το υψόμετρο (Elevation), ο χώρος αποθήκευσης εικόνας, τα χαρακτηριστικά συσκευής και κάμερας, η ονομασία της εικόνας αλλά και πληροφορίες χρόνου. Οι αναλυτικές αυτές πληροφορίες, καταγράφονται από τους μαθητές και λαμβάνονται υπόψιν σε κάθε περίπτωση από την ομάδα για την επεξεργασία.

Αξιοποιήθηκε επίσης το ImportPhotos, ένα πρόσθετο QGIS που δημιουργήθηκε για την εμφάνιση φωτογραφιών με γεωγραφική ετικέτα σε έναν χάρτη. Αυτό το εργαλείο μπορεί να χρησιμοποιηθεί για την εισαγωγή φωτογραφιών Geo-Tagged (jpg ή jpeg) ως σημεία στο QGIS. Μέσα από το λογισμικό οι μαθητές μπορούν να δουν τις φωτογραφίες που έχουν εισαχθεί με το πάτημα ενός κουμπιού. Ο πίνακας που δημιουργείται περιέχει το όνομα της εικόνας, την ημερομηνία και την ώρα λήψης, το υψόμετρο, το γεωγραφικό πλάτος, το πλάτος, το αζιμούθιο, το βορρά, την κάμερα και το μοντέλο, τον τίτλο, το σχόλιο του χρήστη και τη σχετική διαδρομή.

Διδακτικό υλικό

Από την πληθώρα των κτιρίων που εντοπίζονται στο κέντρο της Αθήνας, από διάφορες ιστορικές περιόδους, επιλέχθηκαν μερικά ενδεικτικά σχετικά με την ιστορική περίοδο που διερευνάται.

<u>Οδός Μπουμπουλίνας 20-22, Εξάρχεια (Εικόνα 1)</u>

Μία διαδήλωση έλαβε χώρα στον δρόμο αυτό στις 5.3.1943 ενώ είχε αρχίσει Γενική Απεργία στις 24.2.1943 ως μέτρο αντίστασης στην πολιτική εξορία πολλών Ελλήνων πολιτών στην Γερμανία. Η διαμαρτυρία σε συνδυασμό με την καταστροφή από τους διαδηλωτές των καταλόγων με τα ονόματα των Ελλήνων πολιτών που θα εξορίζονταν είχε ως αποτέλεσμα στην ανάκληση του μέτρου.

<u>Οδός Κοραή 4 (Εικόνα 2)</u>

Όσοι συλλαμβάνονταν για αντίσταση στο καθεστώς συγκεντρώνονταν στο κτίριο αυτό για ανάκριση. Πολλοί διαδηλωτές και πολίτες που υπηρέτησαν στην αντίσταση ή θεωρήθηκαν ύποπτοι για συμμετοχή ανακρίνονταν και κρατούνταν κάτω από πολύ δύσκολες συνθήκες στο κτίριο αυτό.

<u>Κτίριο-αρχηγείο της ΕΑΜ στην πλατεία Κοραή (Εικόνα 2)</u>

Με την είσοδο των γερμανικών στρατευμάτων στις 27 Απριλίου 1941 και συγκεκριμένα στις 6 Μαΐου το κτίριο επιτάχθηκε. Λειτούργησε ως χώρος κράτησης Ελλήνων και ξένων αντικαθεστωτικών πολιτών. Στους τοίχους βρίσκονται χαραγμένα πολλά σχέδια και σχήματα από τους κρατούμενους αλλά και ονόματα και χρονολογίες. Ακόμη και όταν οι τοίχοι βάφονταν από τους Γερμανούς υπεύθυνους, ξαναγέμιζαν με σχέδια. Με την αποχώρηση των γερμανικών στρατευμάτων, στις 12 Οκτωβρίου 1944 το κτίριο επιτάχθηκε από το Εθνικό Απελευθερωτικό μέτωπο (ΕΑΜ).

<u>Μνημείο Εθνικής Συμφιλίωσης- Πλατεία Κλαυθμώνος (Εικόνα 3)</u>

Κατασκευάστηκε από τον γλύπτη Βασίλη Δωρόπουλο. Απεικονίζει τρεις μορφές που μοιάζουν να αγκαλιάζονται και συνδέθηκε με την εθνική Συμφιλίωση μετά την λήξη του εμφυλίου πολέμου. Επίσης η πλατεία στην οποία βρίσκεται μετονομάστηκε σε πλατεία Εθνικής Συμφιλίωσης.

<u>Φιλολογικός Σύλλογος Παρνασσού (Εικόνα 4)</u>

Ιδρύθηκε ως πολιτιστικός σύλλογος το 1865 ενώ το 1943 το κτίριο μετατράπηκε σε στρατοδικείο, όταν παραδόθηκε στους Γερμανούς. Οι κατακτητές αφαίρεσαν έργα τέχνης μέσα από το κτίριο αυτό που υπήρξε κοιτίδα πολιτισμού.

Συμβολή οδών Πανεπιστημίου και Ομήρου (Εικόνα 5)

Στην συμβολή των οδών αυτών, πραγματοποιήθηκε στις 22.7.1943 διαμαρτυρία και διαδήλωση των πολιτών. Την αντίδραση πυροδότησε η απόφαση να επεκταθεί η ζώνη που κατείχαν τα βουλγαρικά στρατεύματα σύμμαχοι των Γερμανών, προς την Κεντρική Μακεδονία. Με την απόφαση αυτή η πόλη της Θεσσαλονίκης κινδύνευε να καταληφθεί από βουλγαρικά στρατεύματα. Για να κατασταλεί η διαμαρτυρία τα γερμανικά στρατεύματα άνοιξαν πυρ κατά των διαδηλωτών με αποτέλεσμα τον θάνατο 15 διαδηλωτών.

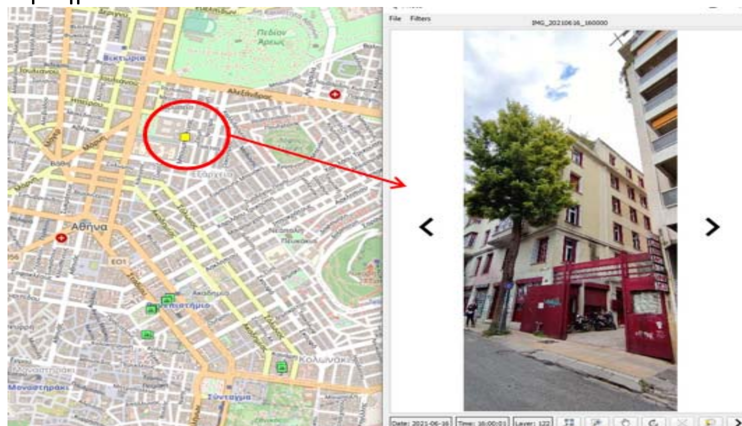
Οδός Μέρλιν 6, Κολωνάκι (Εικόνα 6)

Αποτέλεσε κτίριο στέγασης των γερμανικών υπηρεσιών ασφαλείας, και συγκεκριμένα της Γκεστάπο. Επίσης αποτέλεσε κέντρο βασανισμού και ανάκρισης των ατόμων που θεωρούνταν αντίθετοι στο γερμανικό καθεστώς. Εδώ στεγάζονταν και γραφεία Ελλήνων που συνεργάζονταν με το γερμανικό καθεστώς ως διερμηνείς ή καταδότες.

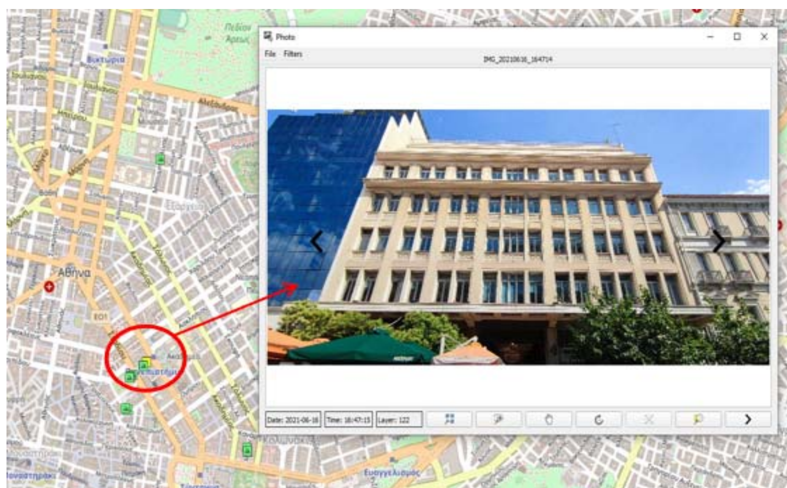
Διδακτικά βήματα- Παρουσίαση των δραστηριοτήτων

Οι μαθητές μετά από μία μικρή περίοδο εξοικείωσης και καθοδήγησης από τον εκπαιδευτικό μπορούν να χειριστούν με ευκολία το εργαλείο GIS σε επίπεδο ομάδας (Δήμου & Παπαναγιώτου, 2020). Βασικές δεξιότητες που πρέπει να έχουν κατακτήσει αποτελούν η γνώση βασικών σημείων του ορίζοντα για τον προσανατολισμό αλλά και βασικά εργαλεία χρήσης του προσθέτου Geotagging.

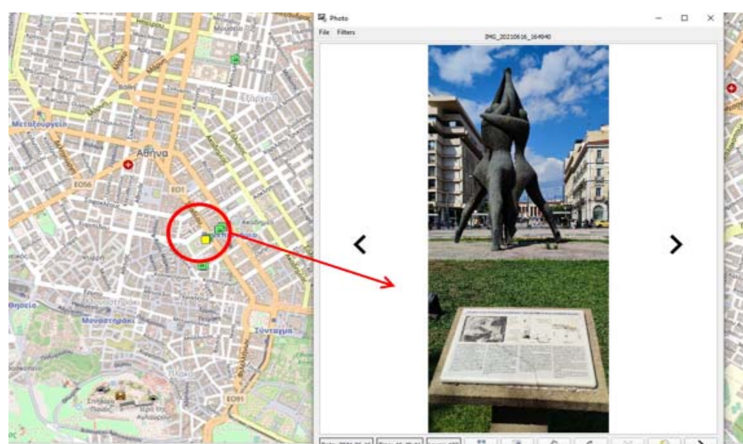
Έπειτα οι μαθητές θα μεταβούν στον τόπο διεξαγωγής της δραστηριότητας τους παρέχεται ένα τάμπλετ με σύνδεση στο διαδίκτυο με δυνατότητα ενσωμάτωσης συντεταγμένων στις φωτογραφίες και ανά ομάδα φωτογραφίζουν τα ιστορικά κτήρια τα οποία θα επισκεφτούν κατά την διάρκεια της περιήγησης στο κέντρο της πόλης. Οι μαθητές κινούνται σε ομάδες των πέντε ατόμων με την εποπτεία του εκπαιδευτικού, των συντονιστών της δραστηριότητας και την βοήθεια γονέων και κηδεμόνων αν κριθεί απαραίτητο από τον εκπαιδευτικό. Οι συνοδοί των ομάδων διασφαλίζουν την ασφαλή κίνηση στην πόλη και την γενικότερη διασφάλιση της ακεραιότητας των μαθητών. Οι διαφορετικές ομάδες μπορούν να επιλέξουν διαφορετική διαδρομή για να φτάσουν στο ίδιο μνημείο ή να επισκεφτούν τα μνημεία με διαφορετική σειρά. Επίσης η διαδρομή είναι γνωστή από πριν στους συντονιστές της δραστηριότητας και κυρίως τα μνημεία που οι μαθητές θα επισκεφτούν. Μετά την ολοκλήρωση της δραστηριότητας με την επιστροφή στην τάξη εισάγουν τις φωτογραφίες στο λογισμικό QGIS με το πρόσθετο εργαλείο Import Photos. Σε κάθε ομάδα μαθητών έχει ανατεθεί η εύρεση και λήψη φωτογραφιών κάποιων από τα παρακάτω μνημεία:



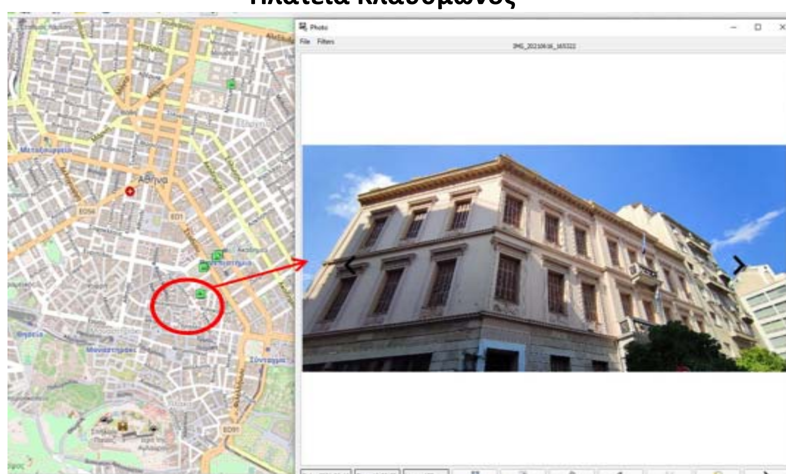
Εικόνα 1: Οδός Μπουμπουλίνας 20-22



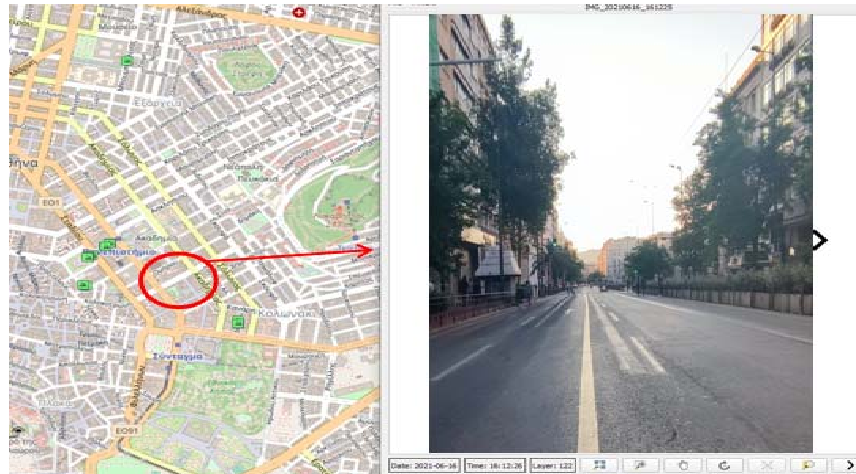
Εικόνα 2: Οδός Κοραή



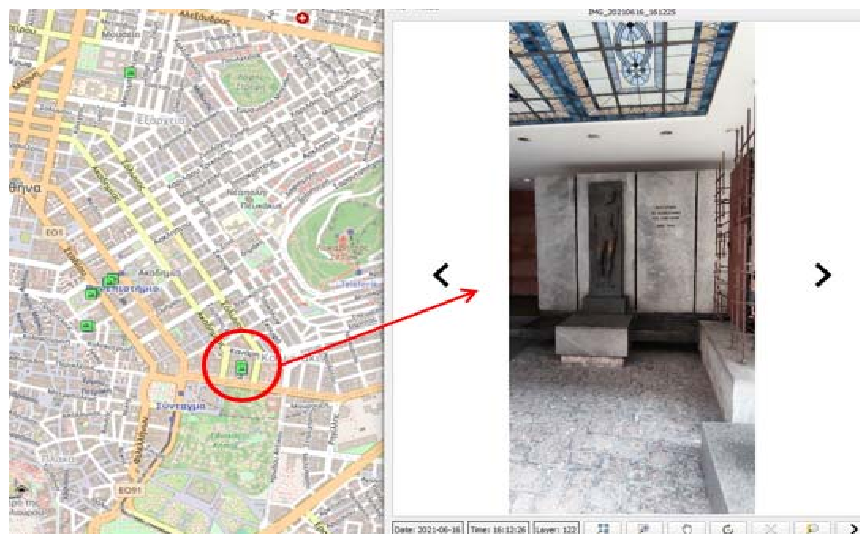
Εικόνα 3: Μνημείο Εθνικής Συμφιλίωσης
Πλατεία Κλαυθμώνος



Εικόνα 4: Φιλολογικός Σύλλογος Παρνασσού

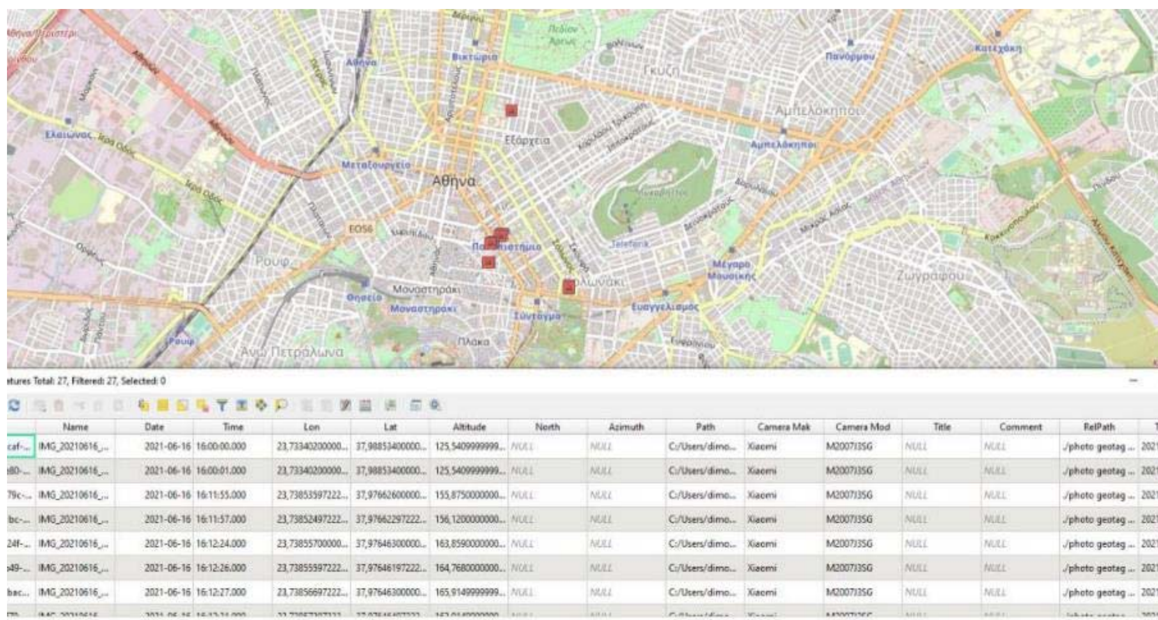


Εικόνα 5: Συμβολή οδών Πανεπιστημίου και Ομήρου



Εικόνα 6: Οδός Μέρλιν 6, Κολωνάκι

Αφού μεταβούν στην τοποθεσία που βρίσκεται το κάθε κτίριο αποτυπώνουν το κτίριο σε φωτογραφία. Οι μαθητές χρησιμοποιούν την υπηρεσία ανοικτού κώδικα Open Street Maps μέσω του QGIS. Οι φωτογραφίες τους έχουν ακρίβεια ένα έως τρία μέτρα ανάλογα με την συσκευή και το GPS. Καλούνται δηλαδή μέσα από το QGis να ενσωματώσουν geotagged πληροφορίες σε εικόνες του πραγματικού κόσμου που οι ίδιοι έχουν δημιουργήσει. Οι μαθητές παρατηρούν έναν πίνακα που έχει τις φωτογραφίες τις οποίες τράβηξαν μαζί με πολλές πληροφορίες και μεταδεδομένα, όπως Συντεταγμένες WGS84 (lon, lat), το υψόμετρο (Elevation) ο χώρος αποθήκευσης εικόνας, τα χαρακτηριστικά συσκευής και κάμερας, η ονομασία της εικόνας αλλά και πληροφορίες χρόνου.



Εικόνα 7: Χάρτης Ιστορικών Κτιρίων

Οι μαθητές εμπλέκονται σε ομαδικές μεταγνωστικές δραστηριότητες. Οι μαθητές μπορούν να επεξεργαστούν εκ νέου τον χάρτη που δημιούργησαν εντοπίζοντας τα σημεία που επισκέφτηκαν και την διαδρομή που ακολούθησαν. Έμφαση δίνεται στην τοποθεσία του κάθε μνημείου και την διαδρομή που οι μαθητές επέλεξαν. Διάλογος μπορεί να αναπτυχθεί ανάμεσα στις ομάδες οι οποίες ενδεχομένως δεν επισκέφτηκαν τα ίδια κτίρια ή δεν ακολούθησαν την ίδια διαδρομή. Μέσα από την αιτιολόγηση των διαφορετικών οπτικών οι μαθητές συνειδητοποιούν πώς οι διαφορετικές απόψεις με την σωστή τεκμηρίωση υπάρχουν και πρέπει να γίνονται σεβαστές. Επίσης μπορεί από κάθε ομάδα να δημιουργηθεί μία σύντομη παρουσίαση για την ιστορία των κτιρίων αλλά και να βρεθούν αναφορές και μαρτυρίες ανθρώπων που ήξεραν για αυτά τα κτίρια στην ιστορική περίοδο που αναφέρθηκε ακόμη και καλλιτεχνικά και λογοτεχνικά δημιουργήματα που συμπεριλαμβάνουν τα κτίρια αυτά σε βάθος χρόνου. Η πολύπλευρη προσέγγιση της ιστορίας των μνημείων αλλά και της θέσης τους καθώς και η μελέτη του περιβάλλοντος γύρω από αυτά μπορεί να υποστηρίξει την κριτική σκέψη σχετικά με τα ιστορικά γεγονότα.

Συμπεράσματα

Συνεπώς μέσω της παραπάνω δραστηριότητας οι μαθητές εξασκούνται με μία παιγνιώδη δραστηριότητα στον προσανατολισμό και αναπτύσσουν χωρικές και χαρτογραφικές δεξιότητες (Δήμου & Παπαναγιώτου, 2021). Έρχονται σε επαφή με ιστορικά κτίρια του κέντρου της Αθήνας σχετικά με την γερμανική κατοχή στην Ελλάδα. Επιπλέον εξετάζουν πολλαπλές πτυχές του χώρου με σκοπό να επιλύσουν ένα πρόβλημα που τίθεται στα πλαίσια της δραστηριότητας (NRC, 2006). Μέσα από την χρήση ενός εργαλείου που ανήκει στα γεωγραφικά συστήματα πληροφοριών μπορούν να διαχειριστούν χωρικά δεδομένα, να τα οργανώσουν και να δημιουργήσουν τον δικό τους χάρτη. Οι μαθητές μπορούν να παρατηρήσουν με το Geotagging πιο προσεκτικά το τοπίο. Μέσα από την χρήση του QGis οι μαθητές μαθαίνουν μέσω άσκησης και εφαρμογής θέματα που αφορούν την τοπική κοινότητα αλλά και γενικότερα την ιστορία της πόλης. Τα GIS αποτελούν εργαλείο διευκόλυνσης της διδασκαλίας και μάθησης πολλών γνωστικών αντικειμένων, όπως είναι στην συγκεκριμένη περίσταση το μάθημα της Ιστορίας.

Επομένως η εκμάθηση της ιστορίας των μνημείων γίνεται με την βιωματική επαφή των μαθητών με τα κτίρια της Αθήνας και την αλληλεπίδραση της ομάδας. Η γνώση οικοδομείται συνεργατικά μέσα από τις βιωματικές δραστηριότητες σε μία μαθητοκεντρική

διαδικασία. Οι έννοιες σχετικές με τα σημεία του ορίζοντα και τον προσανατολισμό γίνονται καλύτερα αντιληπτές από τον μαθητή ενώ ενδυναμώνεται η χωρική σκέψη. Η μελλοντική πρακτική εφαρμογή της δραστηριότητας μπορεί να βοηθήσει στην εξαγωγή συμπερασμάτων για την αποτελεσματικότητα της αλλά και να συνδράμει στον εντοπισμό σημείων προς βελτίωσή της.

Αναφορές

Gardner, H. (2006). *Intelligence reframed: Multiple intelligences for the 21st century*. New York: BasicBook.

Goodchild, M.I. (1985) Geographical Information Systems in Underground Geography: A Contemporary Dilemma*. The Operational Geographer, 8,* 34-38.

Metoyer, B., Bednarz R. (2015). Spatial thinking in education: Concepts, Development, and Assessment*. Geospatial Technologies and Geography Education in a Changing World*, 21-33.

National Research Council. (2006). *Learning to think spatially: GIS as a support system in the K-12 curriculum*. Washington. DC: The National Academies Press.

Δήμου, Α., Παπαναγιώτου, Ζ. (2020). Εξερευνώντας το πάρκο της γειτονιάς μου. Ένα κυνήγι θησαυρού με χρήση εκπαιδευτικών εφαρμογών γεωπληροφορικής. Στο Ε. Κανταρτζή, Γ. Παπαδημητρίου (Επιμ.), *Πρακτικά 1ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Το εκπαιδευτικό παιχνίδι στην τυπική και μη τυπική μάθηση,* 1, 236–245. Ανακτήθηκε από http://ekedisy.gr/?p=13809

Δήμου, Α., Παπαναγιώτου, Ζ. (2021). Η Αθήνα, μία πόλη γεμάτη ιστορία: Η αξιοποίηση εργαλείων γεωπληροφορικής, (Geotagging - Geolocation) για την εκμάθηση ιστορικών μνημείων. Υπό δημοσίευση στα πρακτικά του *6ου Πανελλήνιου Συνεδρίου, Εκπαίδευση και πολιτισμός στον 21ο αιώνα.*

Η Αθήνα ελεύθερη, 12 Οκτωβρίου 1944 (Διαθέσιμο: http://freeathens44.org/, προσπελάστηκε στις 26/6/2021).

Κάβουρας, Μ., Δάρρα, Α., Κόκλα, Μ., Κονταξάκη, Σ., Πανόπουλος, Γ., Τομαή, Ε. (2016). Χωρική σκέψη και η σημασία της στην εκπαίδευση. Στο Κάβουρας, Μ., Δάρρα, Α., Κόκλα, Μ., Κονταξάκη, Σ., Πανόπουλος, Γ., Τομαή, Ε. *Επιστήμη Γεωγραφικής Πληροφορίας - Ολοκληρωμένη Προσέγγιση και Ειδικά Θέματα*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. Διαθέσιμο https://repository.kallipos.gr/bitstream/11419/6386/1/02_chapter_10.pdf, προσπελάστηκε στις 21/6/2021)

Κουτσόπουλος, Κ., Ευελπίδου Ν., Βασιλόπουλος Αν. (2006). *Γεωγραφικά συστήματα πληροφοριών, χρήση του MapInfo Professional.* Αθήνα: Παπασωτηρίου.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Σιούπη, Χ. (2015). *Τα ελεύθερα λογισμικά GIS και η άποψη των εκπαιδευτικών για την αξιοποίησή τους στην εκπαίδευση*. Παιδαγωγικό τμήμα Δημοτικής εκπαίδευσης, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Διαθεματική προσέγγιση του έργου «Όνειρο καλοκαιρινής νύχτας» σε διασκευή της Αγγελικής Δαρλάση με μαθητές της Γ΄ Δημοτικού. Μια διδακτική πρόταση.

Ντόντου Βασιλική
Παιδαγωγός στη Λακωνική Σχολή-Εκπαιδευτήρια Φραγκή
vicky.ntontou@gmail.com

Περίληψη

Κατά το σχολικό έτος 2016-17 με τους μαθητές της Γ΄ Δημοτικού στα πλαίσια της Διαθεματικής Εργασίας που αναλαμβάνει κάθε τάξη κάθε σχολικό έτος επιλέχθηκε το έργο-βιβλίο «Όνειρο καλοκαιρινής νύχτας» σε διασκευή της κ. Αγγελικής Δαρλάση. Οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να γνωρίσουν τον κορυφαίο Άγγλο ποιητή και θεατρικό συγγραφέα Σαίξπηρ και να έρθουν σε επαφή με ένα από τα σπουδαιότερα έργα του σε μορφή κατανοητή για την ηλικία τους μέσα από αυτή την εξαιρετική διασκευή. Ταυτόχρονα, ενεπλάκησαν σε ποικίλες δημιουργικές δραστηριότητες και μέσω της ενσυναίσθησης, της βιωματικότητας και της δημιουργικότητας απόλαυσαν το έργο και μέσω αυτού προσέγγισαν και άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως η Γλώσσα, τα Μαθηματικά, η Θεατρική Αγωγή, η Συναισθηματική Αγωγή, τα Εικαστικά, η Μουσική. Ανταποκρίθηκαν με μεγάλο ενθουσιασμό στη διδακτική αυτή πρόταση καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς και τα αποτελέσματα ήταν πάρα πολύ ενθαρρυντικά.

Λέξεις-κλειδιά: διαθεματικότητα, θεατρικό έργο, διασκευή, βιωματικότητα

Εισαγωγή

Θεωρώντας δεδομένο ότι το θεατρικό έργο εμπλέκεται με έναν ιδιαίτερο τρόπο, εξαιτίας της ποικίλης θεματολογίας του, με άλλα γνωστικά αντικείμενα όπως η Ιστορία, η Γλώσσα κ.ά. (Αποστολίδου κ.ά., 2002) είναι δυνατόν να χρησιμοποιηθεί υποστηρικτικά για τη διδασκαλία των υπολοίπων γνωστικών, σχολικών αντικειμένων, καθώς και να αξιοποιηθεί αποτελεσματικά επιτυγχάνοντας την κατάκτηση της διαθεματικότητας στη μετάδοση της σχολικής γνώσης (Αθανασοπούλου, 2004). Φυσικά, η καλλιέργεια της αναγνωστικής ωριμότητας είναι μια θεμελιώδης δεξιότητα προκειμένου να είμαστε χρήσιμοι στην κοινωνία (Kelly & Decker, 2009).

Η επιλογή του συγκεκριμένου θεατρικού έργου

Η επιλογή – επεξεργασία του συγκεκριμένου έργου έγινε με αφορμή τα 400 χρόνια από τον θάνατο του William Shakespeare (1616-2016). Το Όνειρο Καλοκαιρινής Νύχτας είναι ένα έργο, που εύκολα γοητεύει ανθρώπους κάθε ηλικίας. Ο συγγραφέας συμπλέκει έντεχνα τον **κόσμο του παραμυθιού** με τον **αληθινό κόσμο**. Στη ρομαντική αυτή κωμωδία, είναι έντονη η αντίθεση **φαίνεσθαι –είναι**. Έργο γραμμένο το 1595, το *Όνειρο Καλοκαιρινής Νύχτας* είναι ένας ύμνος της ερωτικής μέθης του βίου. Ο έρωτας ως θαύμα, μαγεία, όνειρο, θάνατος, πάθος, κυριαρχεί στους νέους, που αγνοούν τις κοινωνικές επιταγές και υπακούουν στις βουλές της καρδιάς τους. Αποτελεί ιδανικό έργο για το θέατρο των ανήλικων θεατών, καθώς περιλαμβάνει τρία κύρια στοιχεία της παιδικής ηλικίας: παραμύθι, παιχνίδι, όνειρο (Κουτσά, 2019). Διαθέτει έντονα αναγεννησιακά στοιχεία. Το έργο διεισδύει και στον κόσμο των ξωτικών, για να επαναλάβει κι εκεί την ίδια μαγική πορεία του έρωτα. Παράλληλα, καταδεικνύει και την απλοϊκότητα, αλλά και την αγνότητα της ψυχής των εργατών, που συμμετέχουν κι αυτοί με τον τρόπο τους στη γιορτή αυτή. Τα ποικίλα ηθογραφικά στοιχεία, οι λαϊκές παραδόσεις και τα παραμύθια κυριαρχούν σ' αυτό το Όνειρο κάποιας βραδιάς του καλοκαιριού. Νεράιδες και ξωτικά συνομιλούν με τους ανθρώπους της καθημερινής ζωής και τα μπερδέματα δεν αργούν να λάβουν χώρα…

Μεταμορφώσεις, έρωτες, ξωτικά, ένας γάιδαρος και η βασίλισσα Τιτάνια δημιουργούν μια περίτεχνη ιστορία (theatroaloni, 2016).

Τα σαιξπηρικά έργα ανήκουν στην κατηγορία της κλασικής δραματουργίας. Τα παιδιά μπορούν να κατανοήσουν τα έργα αυτά λόγω της αμεσότητας και της παραστατικότητας στη δράση (Γραμματάς, 2006). Επιλέχθηκε ένα θεατρικό έργο που απευθύνεται κυρίως σε παιδιά και νέους, για τους μαθητές της Γ΄ τάξης του Δημοτικού σχολείου, καθώς οι έννοιες της παιδικής ηλικίας και της παιδικότητας είναι αναπόσπαστα δεμένες με το θέατρο για παιδικό και νεανικό κοινό. Επιπλέον, το παιχνίδι αποτελεί ένα από τα συστατικά στοιχεία του θεάτρου και είναι γεγονός ότι οι μικροί θεατές νιώθουν ασφαλείς όταν έρχονται σε επαφή με γεγονότα που έχουν παιγνιώδη διάθεση. Είναι γεγονός ότι τα παιδιά μπορούν να αισθανθούν οικειότητα με τα έργα του Σαίξπηρ γιατί ο ίδιος, ως άνθρωπος πρώτα και έπειτα ως συγγραφέας δεν αντιμετωπίζει τη ζωή με «μεγαλίστικη» ματιά, αλλά βιώνει έντονα συναισθήματα και ενεργεί με βάση αυτά (Σαίξπηρ, 2000). Στα σαιξπηρικά έργα υπάρχει έντονο το στοιχείο του ονείρου και της μαγείας, γεγονός που διεγείρει τη φαντασία των παιδιών και τους μεταφέρει σε έναν άλλο κόσμο. Η φαντασία αποτελεί μία μορφή εκδήλωσης της παιδικότητας (Appleyard J.A., 1991.) Επιπλέον, το παραμυθιακό στοιχείο, όπου υπάρχουν οι «καλοί» και οι «κακοί» ήρωες, αλλά και η ύπαρξη του αφηγητή είναι κατανοητά και οικεία στα παιδιά (Κανατσούλη, 1993).

Η έννοια της διασκευής

Επιλέχθηκε το διασκευασμένο έργο από την Αγγελική Δαρλάση (Δαρλάση, 2016) καθώς είθισται η διασκευή να προσφέρεται για το θέατρο για παιδιά διότι τα φέρνει σε επαφή με τα κλασικά έργα της παγκόσμιας λογοτεχνίας με τρόπο προσιτό και ευχάριστο. Επιπροσθέτως, μέσω των διασκευών γνωρίζουν μία αισθητική διαφορετική από τη δική τους (Deldlime R., 1996).

Ο στόχοι που τέθηκαν

Απώτερος στόχος μου ήταν η αναγνωστική και αισθητική απόλαυση του έργου σε συνδυασμό με την καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας. Οι ειδικοί λένε πως όσο νωρίτερα έρθει σε επαφή ένα παιδί με το βιβλίο τόσο μεγαλύτερες πιθανότητες έχει να γίνει ένας μελλοντικός συνεπής αναγνώστης (Πουρνή, 2017).

Παιδαγωγικοί στόχοι

Να μάθουν πώς να ερευνούν, πώς να βρίσκουν ό,τι τους ενδιαφέρει, ερευνώντας είτε ατομικά, είτε ομαδικά.

Να αναπτύξουν πρωτοβουλίες και να συμμετέχουν ενεργά στην αναζήτηση της γνώσης.

Να αναπτύξουν κλίμα συνεργασίας και εποικοδομητικής συζήτησης εντός της τάξης μεταξύ τους και με τον δάσκαλό τους.

Να μάθουν να αυτενεργούν.

Να αποκτήσουν την ικανότητα να συγκεντρώνουν τις απαραίτητες και κατάλληλες πληροφορίες σχετικά με ένα θέμα.

Να αναπτύξουν την κριτική σκέψη.

Να καλλιεργήσουν τις δεξιότητές τους.

Να αναπτύξουν τη συναισθηματική νοημοσύνη τους.

Να αποκτήσουν αξίες και ιδανικά ως άνθρωποι.

Οι φάσεις μελέτης του βιβλίου

Α΄ φάση πριν την ανάγνωση (προαναγνωστική)

Έγινε η πρώτη γνωριμία των μαθητών με τον Σαίξπηρ, ως άνθρωπο και ως ποιητή, με κάποια από τα κορυφαία έργα του και με τη βασικά ορόσημα της ζωής του (μετωπική διδασκαλία, διάλογος). Στη συνέχεια, δόθηκε ο τίτλος του έργου «Όνειρο καλοκαιρινής

νύχτας» ως αφόρμηση σε μια προσπάθεια οι μαθητές να σκεφτούν το πιθανό περιεχόμενο του έργου αυτού, που φέρει τον συγκεκριμένο τίτλο. Στη φάση αυτή οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες λίγων ατόμων προσπάθησαν να συνθέσουν και ένα δικό τους ποίημα με τον ίδιο τίτλο, το οποίο μάλιστα και το εικονογράφησαν (ομαδοσυνεργατική μέθοδος).

Β΄ φάση κατά την ανάγνωση (αναγνωστική)

Διαβάστηκε το βιβλίο χωρισμένο σε σκηνές. Κάθε ανάγνωση συνοδευόταν από συζήτηση και φύλλα εργασίας τα οποία κατόπιν ολοκλήρωσης παρουσίαζαν στην ολομέλεια της τάξης όπως η περιγραφή των κεντρικών ηρώων του έργου, η αναγνώριση σχημάτων λόγου στο κείμενο, η αναζήτηση στοιχείων που κατατάσσουν το θεατρικό αυτό έργο ως κωμωδία, η προσπάθεια εξήγησης φράσεων του σαιξπηρικού έργου. Επίσης, έγιναν αναφορές στη Μυθολογία με αφορμή τα ονόματα μυθικών ηρώων των κεντρικών ηρώων του έργου όπως ο Θησέας και η Ιππολύτη αλλά και στην Ιστορία, καθώς ως τόπος του έργου ορίζεται η Αρχαία Αθήνα.

Γ΄ φάση μετά την ανάγνωση : Εκφράζομαι και δημιουργώ

Ακολουθούν κάποιες ενδεικτικές δραστηριότητες από όσες πραγματοποιήθηκαν με τους μαθητές της Γ΄ τάξης και συνιστούν ένα εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού. Μπορούν να προσαρμοστούν τόσο σε μικρότερες όσο και σε μεγαλύτερες ηλικίες.

Μαθηματικά

Στο δάσος έξω από την Αθήνα ένα από τα ξωτικά σκαρφαλώνει σε ένα πανύψηλο δέντρο ύψους 1.000 μέτρων. Ως τώρα έχει διανύσει τα 2/4 της απόστασης. Πόσα μέτρα έχει ακόμη να ανέβει;

Σε έναν καλικάτζαρο, που ανήκει στην ακολουθία του βασιλιά των ξωτικών Όμπερον, αρέσει πάρα πολύ το ρύζι. Μια μέρα βρήκε χυμένα κάτω στο έδαφος 96 γραμμάρια ρύζι και έτρωγε από λίγο κάθε μέρα, 3 γραμμάρια την ημέρα. Σε πόσες μέρες θα του τελειώσει το ρύζι;

Η Ελένη έχει φτιάξει ένα λικέρ βύσσινο, για να εντυπωσιάσει τον Δημήτρη. Αν το απόβαρο (μπουκάλι) ζυγίζει 149 γραμμάρια και το καθαρό βάρος είναι (λικέρ) 123 γραμμάρια, πόσο είναι το μεικτό βάρος (λικέρ και μπουκάλι);

Στην αρχαία Αθήνα ο άρχοντας Θησέας ετοιμάζεται να παντρευτεί την αμαζόνα Ιππολύτη. Οι καλεσμένοι τους από την επαρχία είναι πολλοί. Νοίκιασαν πούλμαν. Το εισιτήριο για τα παιδιά ήταν 6 ευρώ, ενώ για τους ενήλικες 12 ευρώ. Αν τα παιδιά ήταν 48 και οι ενήλικες 86, πόσο στοίχισε το ταξίδι;

Το νυφικό της Ιππολύτης κόστισε 5.000 ευρώ. Το 1/5 του ποσού το πλήρωσε ο Θησέας και το υπόλοιπο (4/5) το πλήρωσε η πεθερά της. Πόσα χρήματα έδωσε ο Θησέας και πόσα η πεθερά;

Η Ερμία αγόρασε στον Λύσανδρο τρία πουκάμισα. Πλήρωσε με ένα χαρτονόμισμα των 100 ευρώ και πήρε ρέστα 10 ευρώ. Πόσο κόστιζε το κάθε πουκάμισο;

Φτιάχνω ένα δικό μου πρόβλημα με πρωταγωνιστές την Τιτάνια και τον Όμπερον και το λύνω.

Συναισθηματική αγωγή

Με αφορμή τις παρεξηγήσεις που συμβαίνουν μεταξύ των πρωταγωνιστών του έργου αυτού να αναλογιστείς και να καταγράψεις πότε βίωσες κάτι αντίστοιχο και πώς ένιωσες;

Όσον αφορά στην προσπάθεια καλλιέργειας της ενσυναίσθησης στους μαθητές δημιουργήθηκαν σχετικές δράσεις όπως «Αν ο ήρωας/η ηρωίδα του έργου σου εκμυστηρευόταν πως πληγώθηκε από τη συμπεριφορά αυτού/αυτής που αγαπούσε, πώς θα του/της έδειχνες ότι συμπάσχεις και τι θα τον/τη συμβούλευες να πράξει;» ή «Αφού προσπαθήσεις να κατανοήσεις τη συναισθηματική φόρτιση του Όμπερον/της Τιτάνια να αποδώσεις ποιες πιστεύεις ότι ήταν οι σκέψεις και τα συναισθήματα του/της και γι' αυτό έκανε τις ενέργειες αυτές στο έργο».

Περιγραφή

Πώς φαντάζεσαι «το λουλούδι του έρωτα»; Ποιες μαγικές ιδιότητες έχει; Περίγραψέ το και ζωγράφισέ το.

Έκθεση

Αν ήσουν κι εσύ για μια μέρα αόρατος όπως ο Όμπερον τι θα έκανες για να γίνει ο κόσμος μας καλύτερος;

Γίνομαι μικρός δημοσιογράφος

Φαντάζομαι πως παίρνω συνέντευξη από τον Σαίξπηρ. Ποιες 4 ερωτήσεις θα του έθετα;

Παραμύθι

Γράφω ένα δικό μου παραμύθι το οποίο να ξεκινάει με τα εξής λόγια: «Είναι η νύχτα του μεσοκαλόκαιρου, νύχτα περίεργη, αλλόκοτη, που πολλοί λένε πως είναι μαγική…»

Δραματοποίηση

Δραματοποιούν σκηνές όπως αυτή που οι νεράιδες σκεπάζουν την Τιτάνια με φεγγαροκλωστές κι αποσύρονται για να κοιμηθούν και ο Όμπερον στάζει αθόρυβε χυμό από το λουλούδι στα μάτια της ψιθυρίζοντας μαγικά λόγια, τη σκηνή, όπου ο Πουκ μεταμορφώνει τον μαστρο-Στημόνη σε γάιδαρο.

Συνεχίζω την ιστορία

Προσπαθώ να φανταστώ τη συνέχεια της ιστορίας από «Στο μεταξύ ο Όμπερον βλέπει πως ο Πουκ τα έκανε μαντάρα και πως πάλι είναι μπερδεμένοι οι νεαροί ερωτευμένοι…»

Εικαστικά

Οι μαθητές κλήθηκαν:

Να κατασκευάσουν μάσκες από γυψόγαζα και να τις σχεδιάσουν/διακοσμήσουν με βάση τα χαρακτηριστικά των κεντρικών ηρώων του έργου

Να ζωγραφίσουν πίνακες με σκηνές από το έργο

Να κατασκευάσουν μάσκες ξωτικών

Να κατασκευάσουν το λουλούδι του έρωτα

Να φτιάξουν μακέτα με το δάσος, στο οποίο διαδραματίζεται το όνειρο

Να δημιουργήσουν το κοστούμι μιας νεράιδας

Να κατασκευάσουν το στέμμα της Τιτάνια

Να δημιουργήσουν την κουβέρτα από τις φεγγαροκλωστές

Να κατασκευάσουν μια μάσκα του κεφαλιού ενός γαιδάρου

Να «στρώσουν» το γαμήλιο τραπέζι του Θησέα και της Ιππολύτης

Να ζωγραφίσουν το πορτρέτο του Σαίξπηρ

Να αναζητήσουν πληροφορίες για τη ζωή και το έργο της εικονογράφου Σάντρας Ελευθερίου, που εικονογράφησε το βιβλίο «Ο πρώτος μου Σαίξπηρ»

Να δημιουργήσουν το φεγγάρι, που έφεγγε εκείνη τη νύχτα του μεσοκαλόκαιρου

Μουσική- Χορός

Γίνομαι συνθέτης και στιχουργός

Οι νεράιδες τραγουδούν ένα νανούρισμα στην Τιτάνια. Γράψε πώς φαντάζεσαι τους στίχους αυτού και προσπάθησε να το μελοποιήσεις.

Οι μαθητές απόλαυσαν και να κατέγραψαν τους στίχους του τραγουδιού «Όνειρο θερινής νυκτός», που τραγούδησαν οι Λαθρεπιβάτες σε στίχους και μουσική Παντελή Θαλασσινού

Κλήθηκαν να φανταστούν και να επιλέξουν τι είδους χορό, μπορεί να έστηναν στις γειτονιές ενόψει του γάμου του Θησέα και της Ιππολύτης

Απόλαυσαν την κλασική μουσική και όπερα "A midsummer's night" (Mendelssohn, Peter Pears, Νίκος Σπανάτης)

Τραγούδι και θεατρικό

Στο τέλος κάθε σχολικής χρονιάς στο σχολείο μας γίνεται μια παρουσίαση της Διαθεματικής εργασίας, που ο κάθε εκπαιδευτικός δουλεύει με τους μαθητές τους ενώπιον των γονέων τους. Η συγκεκριμένη παρουσίαση συνοδεύτηκε από τραγούδι σε στίχους δικούς μου και σε μουσική της τραγουδίστριας-τραγουδοποιού Μιρέλας Πάχου. Επίσης, οι μαθητές υποδύθηκαν ρόλους σε θεατρικό το οποίο συνέγραψα με την εκπαιδευτικό Τάνια Μάνεση (διαθέσιμο στον σύνδεσμο http://taniamanesi-kourou.blogspot.com/2019/04/25.html)

Το τραγούδι

Μιας νύχτας καλοκαιρινής
Όνειρο μοιάζει η ιστορία
που με έναν γάμο αρχινά
και μια ωραία κομπανία.

Θησέας και Ιππολύτη
Θα παντρεύονταν μαζί
Μα πού να ‘ξεραν τη νύχτα
Τι μπορούσε να συμβεί…

Νεράιδες και ξωτικά
Αγόρια και κορίτσια
Στον έρωτα μπλεχτήκανε
και αρχίσαν τα καπρίτσια…

Μια αγάπη σαν αυτή
νικάει πάντα στη ζωή;
Μήπως ο έρωτας αυτός
όνειρο θερινής νυκτός;

Συνομιλία μέσω skype με την κ. Αγγελική Δαρλάση

Ως επιστέγασμα όλης αυτής της προσπάθειας και αφού είχε ολοκληρωθεί η ανάγνωση και η επεξεργασία του έργου, οι μαθητές είχαν την ευκαιρία να συνομιλήσουν μέσω skype με την κ. Αγγελική Δαρλάση. Μέσα από στοχευμένες ερωτήσεις γνώρισαν την ίδια ως άνθρωπο και ως συγγραφέα και φυσικά συζήτησαν μαζί της για την επιλογή του έργου αυτού και για τον Σαίξπηρ ως θεατρικό συγγραφέα.

Επίτευξη παιδαγωγικών και εκπαιδευτικών στόχων– Τρόπος αξιολόγησης

Καθ’ όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς οι μαθητές αξιολογούνταν μέσω των εκάστοτε δράσεων, που τους ανέθετα. Έμφαση δόθηκε στην εξέλιξη που παρουσίασε ο καθένας από την αρχή ως το τέλος ως προς τον τρόπο εφαρμογής των οδηγιών που τους έδινα για την υλοποίηση μιας εργασίας, ως προς την κριτική σκέψη και τη φαντασία, όπου αυτά απαιτούνταν, αλλά και ως προς την ανάληψη πρωτοβουλίας για την πιο επιτυχημένη παρουσίαση της Διαθεματικής εργασίας στους γονείς στη λήξη του σχολικού έτους. Ακόμη, μιας και θεωρώ ιδιαίτερα σημαντική την ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης των παιδιών, παρακολούθησα μέσα από συζητήσεις μας είτε σε προσωπικό επίπεδο, είτε στην ολομέλεια της τάξης, αλλά και μέσα από τις αντίστοιχα σχεδιασμένες δράσεις τον κάθε μαθητή και την πορεία του. Προς μεγάλη μου ικανοποίηση το σύνολο των μαθητών από την αρχή ως το πέρας της σχολικής χρονιάς παρουσίασε ουσιώδη εξέλιξη τόσο σε μαθησιακό επίπεδο, αλλά και όσον αφορά στο παιδαγωγικό κομμάτι. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσίασε, επίσης, το γεγονός ότι πολλοί μαθητές ανακάλυψαν δεξιότητες και κλίσεις μέσω των δράσεων που ανέλαβαν.

Συμπεράσματα

Με την παρούσα ανακοίνωση αποδεικνύεται πως όταν ο σχεδιασμός μιας διδακτικής δράσης είναι προσεκτικά και με όρεξη σχεδιασμένος από τον εκάστοτε διδάσκοντα, τότε αναμφίβολα έχει επιτυχία. Καθίσταται ιδιαίτερα σημαντικό να λαμβάνουν χώρα δράσεις οι οποίες είναι κατάλληλες και στοχευμένες στην ηλικία και το επίπεδο των μαθητών αλλά και να είναι τέτοιες που να αναδεικνύουν τις δεξιότητες και τις ικανότητες αυτών. Μέσα από τις δημιουργικές δραστηριότητες που πραγματοποιήθηκαν ήταν εντυπωσιακό πως ακόμη και μαθητές που συνήθως δεν εκδηλώνουν ενδιαφέρον για κάποια γνωστικά αντικείμενα, εργάστηκαν με προθυμία και συμμετείχαν με ζήλο παρουσιάζοντας πολύ ενδιαφέρουσες εργασίες. Επιπλέον, με τη διδακτική αυτή δράση οι μαθητές γνώρισαν τον Σαίξπηρ με τον οποίο στην ηλικία αυτή δε θα έρχονταν εύκολα σε επαφή και μελέτησαν ένα από τα κορυφαία έργα του.

Συνοψίζοντας, η παρούσα διδακτική πρόταση θεωρώ ότι βοήθησε την ολόπλευρη έκφραση της προσωπικότητας των μαθητών. Κατάφερε να θέσει τους μαθητές στο επίκεντρο μέσα από τις βιωματικές δράσεις, ενώ συνάμα τους ώθησε να αναλάβουν πρωτοβουλίες αναπτύσσοντας την κριτική και δημιουργική σκέψη τους. Τέλος, λειτούργησε πολύ ομαλά η συνεργασία μεταξύ των μαθητών οι οποίοι ειδικότερα στην τελική φάση (οπότε κι έγινε η παρουσίαση προς τους γονείς τους) εργάστηκαν από κοινού για την παραγωγή του τελικού αποτελέσματος (τραγούδι, θεατρικό, δημιουργικές κατασκευές).

Αναφορές

Appleyard J. A., (1991) "*Early Childhood: The reader as player", Becoming a Reader. The Experience of Fiction from Childhood to Adulthood*, Cambridge University Press, Cambridge, σ. 3

Deldime, R. (1996) Θέατρο για την παιδική και νεανική ηλικία. Μτφρ. Θόδωρος Γραμματάς, Τυπωθήτω, Αθήνα, σειρά «Θεατρική Παιδεία» 2

Kelley, M. & Decker, E.O. (2009) The current state of motivation to read among middle school students, *Reading Psychology* 30 (5), 466-485

Theatroaloni (2016) Όνειρο καλοκαιρινής νύχτας- Ουίλιαμ Σαίξπηρ (Διαθέσιμο: https://www.theatroaloni.gr/2016/2017/5/31/- ,προσπελάστηκε στις 28/8/2021)

Αθανασοπούλου, Α. (2004), Ιστορία και Λογοτεχνία στο Σχολείο. Μια διεπιστημονική πρόταση διδασκαλίας για την κριτική αγωγή των μαθητών στο σύγχρονο πολιτισμό, στον τόμο Αγγελάκος Κ., Κόκκινος Γ. (επιμ.) *Η διαθεματικότητα στο σύγχρονο σχολείο και η διδασκαλία της Ιστορίας με τη χρήση πηγών. Πρακτικά επιστημονικού σεμιναρίου.* Αθήνα: ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ.

Αποστολίδου, Β. , Ζημαρίτου, Έ., Κοντολέων, Μ. Λάζος, Χρ., Λάππα, Κ., Ντεκάστρο, Μ. Παπαδάτος, Γ. & Ψαρρά, Ε. (2002) *Σκυταλοδρομίες* Ενημερωτικό έντυπο. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας & Θρησκευμάτων, Υπουργείο Πολιτισμού, Εθνικό Κέντρο Βιβλίου

Γραμματάς Θ. (επιμ.), (2006) *Διασκευές έργων του Σαίξπηρ για παιδιά και νέους.* Θέατρο-Λογοτεχνία, ΙΜΠ, Αθήνα

Δαρλάση, Α. (2016) Ο πρώτος μου Σαίξπηρ- Όνειρο καλοκαιρινής νύχτας, ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΜΕΤΑΙΧΜΙΟ

Κανατσούλη, Μ. (1993) Ο *μεγάλος περίπατος του γέλιου. Το αστείο στην παιδική λογοτεχνία*, Έκφραση, Αθήνα

Κουτσά, Ε. (2019) *Διασκευές έργων του Σαίξπηρ για παιδιά και νέους στην Ελλάδα,* Διπλωματική Εργασία, Αθήνα

Πουρνή, Μ. (2017) *Φιλαναγνωσία ή γιατί να διαβάζουμε βιβλία,* psaxna.gr

Σαίξπηρ, Ο. (2000), Όνειρο καλοκαιρινής νύχτας, ΕΚΔΟΣΕΙΣ ΚΕΔΡΟΣ

Επίδραση του eTwinning στις δεξιότητες των μαθητών

Αραμπατζής Δημήτριος
Χημικός, PhD, 8ο ΓΕΛ Βόλου,
dimgreen@hotmail.com

Περίληψη

Το eTwinning αποτελεί ένα διαδεδομένο και βιώσιμο εκπαιδευτικό δίκτυο που παρέχει στα μέλη του δυνατότητες επικοινωνίας, συνεργασίας στην υλοποίηση κοινών έργων και συμμετοχής σε δραστηριότητες επαγγελματικής ανάπτυξης. Μελέτες που έχουν διεξαχθεί αναφέρουν σημαντικά ευρήματα σχετικά με τις επιδράσεις που έχει το eTwinning στους μαθητές. Η συμμετοχή των μαθητών σε έργο eTwinning έχει σημαντικό θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη και βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους, των δεξιοτήτων συνεργασίας και συλλογικής εργασίας, όπως και των δεξιοτήτων επικοινωνίας και ξένων γλωσσών. Ακόμη, το eTwinning συμβάλλει θετικά στην ανάπτυξη και βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών και στην ενδυνάμωση της Ευρωπαϊκής ταυτότητάς τους. Εκτός από την ανάπτυξη και βελτίωση συνεργατικών δεξιοτήτων, αυξάνει την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τη δημιουργικότητά τους, τις δεξιότητες μάθησης και το σεβασμό στη διαφορετικότητα.

Λέξεις κλειδιά: eTwinning, επίδραση, δεξιότητες, μαθητές

Εισαγωγή

Το eTwinning αναγνωρίζεται ως μια επιτυχημένη ευρωπαϊκή καινοτομία που βασίζεται στις τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας και συμβάλλει στον εκσυγχρονισμό της εκπαίδευσης και της κατάρτισης στην Ευρωπαϊκή Ένωση (European Commission, 2013a). Δημιουργήθηκε ως η κύρια δράση του προγράμματος eLearning και είχε σκοπό την ενθάρρυνση της συνεργασίας μεταξύ σχολείων της Ευρώπης για την υλοποίηση κοινών έργων παρέχοντας ευκαιρίες εύρεσης εταίρων, δημιουργίας, διαχείρισης και υλοποίησης έργων με χρήση των τεχνολογιών της πληροφορίας και της επικοινωνίας και τη στήριξη συνεργατικών δικτύων στον τομέα της συνεχούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (European Council, 2003). Ακόμη, το eTwinning προωθεί την ανταλλαγή βέλτιστων πρακτικών μεταξύ εκπαιδευτικών συστημάτων και την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Bacescu, 2016).

Στο eTwinning συμμετέχουν εκπαιδευτικοί και σχολεία από 36 Ευρωπαϊκές χώρες και 8 γειτονικές χώρες, οι οποίες συμμετέχουν μέσω του eTwinning Plus (Gilleran, 2019). Τα συνεργατικά έργα eTwinning στοχεύουν κυρίως στην ανάπτυξη ικανοτήτων, όπως οι ψηφιακές και οι μεταγνωστικές, και εγκάρσιων δεξιοτήτων, όπως η συνεργασία, η επικοινωνία, η επίλυση προβλημάτων, η δημιουργικότητα και η πολιτιστική ευαισθητοποίηση μέσω μιας ουσιαστικής και αυθεντικής μάθησης που βασίζεται σε συνθετικές εργασίες (Gilleran & Kearney, 2014; Kampylis & Punie, 2013). Η συμμετοχή σε έργα eTwinning προκαλεί την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών για μάθηση, αναπτύσσει και βελτιώνει διάφορες δεξιότητες των μαθητών και των εκπαιδευτικών, επιδρά θετικά στις διαδικασίες της διδασκαλίας και μάθησης και συμβάλλει σημαντικά στην καλύτερη κατανόηση της Ευρώπης και των ανθρώπων της. Αρκετές έρευνες έχουν διεξαχθεί τόσο σε τοπικό/εθνικό επίπεδο όσο και σε πανευρωπαϊκό για να διερευνήσουν την επίδραση που είχε και έχει το eTwinning στους μαθητές. Στη συγκεκριμένη εργασία γίνεται ανασκόπηση της ελληνικής και διεθνούς βιβλιογραφίας και παρουσιάζονται τα ευρήματα μελετών σχετικών με το eTwinning και την επίδρασή του στις δεξιότητες των μαθητών.

Ανασκόπηση ερευνών

Τα αποτελέσματα της έρευνας του Moreno Peña (2007), στην οποία πήραν μέρος 186 εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην υλοποίηση έργων eTwinning στην Ισπανία, έδειξαν ότι το ενδιαφέρον ήταν υψηλό ή πολύ υψηλό για το 85% των μαθητών, ενώ η μεθοδολογία της συνεργατικής μάθησης επηρέασε θετικά το ενδιαφέρον τους και συνέβαλλε στην επίτευξη των στόχων του έργου. Η ολοκλήρωση έργου eTwinning ανέπτυξε και βελτίωσε τόσο τις ψηφιακές ικανότητες μαθητών και εκπαιδευτικών όσο και τις δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας. Επίσης, υπήρξε βελτίωση στο επίπεδο γνώσης και χρήσης της ξένης γλώσσας επικοινωνίας και προώθηση της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης, μέσω της επαφής με άλλους ευρωπαϊκούς πολιτισμούς. Όπως αναφέρει ο ερευνητής, “η δράση eTwinning είναι ένα από τα πιο αποτελεσματικά εργαλεία για να γνωρίσουν οι μαθητές την κοινωνία άλλων ευρωπαϊκών χωρών” (σελ. 486). Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξαν και οι έρευνες των Török-Lakatos και Dorner (2008), στην οποία συμμετείχαν 65 σχολεία της Ουγγαρίας, και της Αλεξίου (2019).

Τη σημαντική συμμετοχή που είχαν οι τεχνολογίες της πληροφορίας και της επικοινωνίας (ΤΠΕ) στη βελτίωση της διαδικασίας διδασκαλίας και μάθησης κατά την εκτέλεση ενός έργου eTwinning, στο πλαίσιο του μαθήματος ξένων γλωσσών, καταδεικνύουν αρκετές έρευνες (Βουτυρά, 2008; Γκουβάτσου, 2018; Silva, 2013). Η ομαδοσυνεργατική διδασκαλία, η μέθοδος project, η αξιοποίηση του διαδικτύου και η χρήση των ΤΠΕ διεύρυναν τις μαθησιακές εμπειρίες, διαφοροποίησαν τη διδασκαλία, βελτίωσαν την ικανότητα παραγωγής γραπτού και προφορικού λόγου των μαθητών στην ξένη γλώσσα και τις επικοινωνιακές τους δεξιότητες, και οδήγησαν σε αλλαγή της στάσης των μαθητών απέναντι στη σχολική μαθησιακή διαδικασία. Κατά τη διαδικασία εκπόνησης έργου eTwinning επιτεύχθηκε η ενίσχυση των κινήτρων των μαθητών μέσα από την επικοινωνία σε πραγματικές συνθήκες, τη σύναψη φιλίας με τους ξένους μαθητές, την ενδυνάμωση της συνεργατικότητας, την ενίσχυση της αυτοπεποίθησης των μαθητών και την ενεργητική μάθηση. Ακόμη, υπήρξε ανάπτυξη της διαπολιτισμικής συνείδησης και της κοινωνικότητας των μαθητών, όπως και καλλιέργεια μεταγνωστικών δεξιοτήτων. Σε παρόμοια συμπεράσματα κατέληξε η έρευνα της Øverland (2015), η οποία έδειξε επίσης ότι η συνεργασία σε ένα έργο eTwinning αυξάνει τη διαπολιτισμική ικανότητα των συμμετεχόντων.

Την περίοδο από 23 Νοεμβρίου έως 23 Δεκεμβρίου 2008 η Κεντρική Υπηρεσία Υποστήριξης του eTwinning σε συνεργασία με τις Εθνικές Υπηρεσίες Υποστήριξης διεξήγαγε μία ποσοτική έρευνα στα αποτελέσματα της οποίας καταγράφηκε ότι το eTwinning είχε πολύ μεγάλο ή μεγάλο αντίκτυπο στην κινητοποίηση των μαθητών, στην ενίσχυση της συλλογικής εργασίας των μαθητών, στη βελτίωση των σχέσεων τόσο μεταξύ εκπαιδευτικών και μαθητών όσο και μεταξύ των μαθητών και στη βελτίωση των δεξιοτήτων μάθησης των μαθητών (Crawley et al., 2009). Την έρευνα αυτή ακολούθησε μία συμπληρωματική λεπτομερής έρευνα (μελέτη περίπτωσης) που διήρκησε 14 μήνες και εξέτασε 31 σχολεία σε 11 Ευρωπαϊκές χώρες (Galvin, 2009). Στην έρευνα έλαβαν μέρος 106 εκπαιδευτικοί και 1439 μαθητές, ενώ τα σχολεία επιλέχθηκαν από τις Εθνικές Υπηρεσίες Υποστήριξης και θεωρούνταν εμβληματικά. Είχαν καλές επιδόσεις στο eTwinning, μερικές φορές σε δύσκολες συνθήκες, και δεν αποτελούσαν απλώς παραδείγματα ιδανικής πρακτικής, αλλά είχαν υλοποιήσει καινοτόμα και δημιουργικά έργα. Ο αντίκτυπος του eTwinning ήταν ιδιαίτερα θετικός. Σύμφωνα με τους περισσότερους εκπαιδευτικούς τα έργα προκάλεσαν την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών. Το eTwinning συνέβαλλε σημαντικά στην καλύτερη κατανόηση από τους μαθητές της Ευρώπης και των ανθρώπων της, όπως και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων των μαθητών στις ΤΠΕ. Ακόμη, η συμμετοχή των μαθητών στα έργα eTwinning τους βοήθησε να αναπτύξουν ικανότητες συνεργασίας και συλλογικής εργασίας.

Έρευνες που έγιναν στη Ρουμανία για τη μελέτη της επίδρασης του eTwinning (Crişan, 2013; Fat, 2012; Popescu et al., 2010; Velea 2011, 2016) έδειξαν ότι υπήρξε θετικός

αντίκτυπος τόσο στους μαθητές και εκπαιδευτικούς όσο και στα σχολεία. Η συμμετοχή των μαθητών σε έργα eTwinning τους ενθάρρυνε και τους κινητοποίησε να μάθουν περισσότερα για άλλους πολιτισμούς και συντέλεσε στη βελτίωση της απόδοσης των μαθητών στην εκμάθηση ξένων γλωσσών. Μέσα από την εργασία σε ομάδες οι μαθητές ανάπτυξαν τις κατάλληλες δεξιότητες για τη χρήση νέων τεχνολογιών στη διαδικασία της μάθησης, βελτίωσαν τις κοινωνικές τους δεξιότητες, απόκτησαν αυτοπεποίθηση και ενισχύθηκε η ικανότητά τους να παίρνουν πρωτοβουλίες σε ότι αφορά την καλύτερη συμμετοχή τους στο έργο στα στάδια της υλοποίησης και της διαχείρισης.

Το συμπέρασμα της έρευνας (μελέτη περίπτωσης) που διεξήγαγε η Kane (2011) για να διερευνήσει τα οφέλη που προκύπτουν για μικρές συνεργατικές ομάδες από τη συμμετοχή σε ένα έργο eTwinning, σε μία τάξη Δημοτικού, ήταν ότι η συμμετοχή των μαθητών ήταν εξαιρετικά επωφελής τόσο στο γνωστικό όσο και στο συναισθηματικό επίπεδο. Το Twinspace παρείχε ένα ασφαλές περιβάλλον επικοινωνίας και συνεργασίας, ενώ υπήρξε εγγενής παρακίνηση των μαθητών με αποτέλεσμα την αύξηση της αυτοπεποίθησης και της αυτοεκτίμησή τους και την ενίσχυση της προσωπικής τους ανάπτυξης. Οι μαθητές ανέπτυξαν δεξιότητες συνεργασίας και συλλογικής εργασίας, έμαθαν να σέβονται ο ένας τις απόψεις και τις ιδέες του άλλου και βελτίωσαν τις κοινωνικές δεξιότητές τους. Η χρήση των ΤΠΕ αύξησε την αλληλεπίδραση, την επικοινωνία και τη συνεργασία μέσα στις ομάδες, ενώ η συμμετοχή στο έργο eTwinning είχε ως αποτέλεσμα τη μεγιστοποίηση του μαθησιακού δυναμικού τους, μέσω της αξιοποίησης διαφόρων τύπων νοημοσύνης ώστε η διαδικασία της μάθησης να καταστεί επωφελής. Σε παρόμοια αποτελέσματα κατέληξε και η έρευνα της Valls Cassí (2014), ενώ στις έρευνες τους η Acitores Martínez (2014) και η Κολλητίδου (2018) τόνισαν την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης των μαθητών Δημοτικού σχολείου που συμμετείχαν σε έργα eTwinning.

Το 2013 η Ευρωπαϊκή Επιτροπή δημοσίευσε μία μελέτη για την αξιολόγηση του αντίκτυπου του eTwinning στην παιδαγωγική διαδικασία, την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και τη μάθηση των μαθητών, όπως και την ανάλυση των παραγόντων που συμβάλλουν ή περιορίζουν την επιτυχή συμμετοχή στο eTwinning. Η μελέτη βασίστηκε στα στοιχεία δύο ερευνών, που συγκεντρώθηκαν σε χρονικό διάστημα 21 μηνών. Η μία έρευνα ήταν ποσοτική και συμμετείχαν 5956 εγγεγραμμένοι χρήστες του eTwinning, ενώ η άλλη ήταν ποιοτική (μελέτη περίπτωσης) και συμμετείχαν 24 σχολεία σε 13 χώρες (European Commission, 2013b). Τα αποτελέσματα της μελέτης σε ότι αφορά τον αντίκτυπο στους μαθητές έδειξαν ότι οι μαθητές αντιλαμβάνονται τα οφέλη της συνεργατικής και συλλογικής εργασίας και μαθαίνουν για άλλους πολιτισμούς, ενώ η βελτίωση των ψηφιακών τους δεξιοτήτων είναι μικρότερη της βελτίωσης άλλων δεξιοτήτων τους, λόγω της εμπειρίας τους στη χρήση εργαλείων ΤΠΕ. Ακόμη, το eTwinning έχει αντίκτυπο στις στάσεις των μαθητών (π.χ. παροχή κινήτρων, αυτονομία της μάθησης, περιέργεια και ανοιχτή στάση/δεκτικότητα για τις άλλες ευρωπαϊκές κουλτούρες), σε πιθανές αλλαγές της παιδαγωγικής σχέσης με τους εκπαιδευτικούς, στην πολιτιστική ευαισθητοποίηση, στις κοινωνικές δεξιότητες των μαθητών, και στις δεξιότητες στην ξένη γλώσσα και τη συλλογική εργασία. Τέλος, όπως έδειξε η ποιοτική έρευνα, η συμμετοχή σε έργα eTwinning σχετίζεται ιδιαίτερα με τα αισθήματα της ενδυνάμωσης και αυτονομίας των μαθητών.

Η δεύτερη μεγάλη ποσοτική έρευνα για το eTwinning έγινε το φθινόπωρο του 2016 και σε αυτή συμμετείχαν 5900 eTwinners (Kearney & Gras-Velázquez, 2018). Σε αυτή την έρευνα αναλύονται τα δεδομένα και ανά χώρα, εφόσον ο αριθμός των απαντήσεων ήταν ικανοποιητικός (πάνω από 200). Πρέπει να σημειωθεί ότι από την ανάλυση της έρευνας προκύπτουν σε αρκετές περιπτώσεις παρόμοια αποτελέσματα με την έρευνα του 2014 (Kearney & Gras-Velázquez, 2015), ενώ όσον αφορά το ερωτηματολόγιο της έρευνας αυτό ήταν καλύτερα δομημένο. Η συντριπτική πλειοψηφία των μελών του eTwinning που συμμετείχαν στην έρευνα δήλωσε ότι το eTwinning ενισχύει την εσωτερική παρακίνηση των

μαθητών, αναπτύσσει τις δεξιότητες μάθησής τους, προάγει τη συλλογική εργασία μεταξύ των μαθητών και βελτιώνει τις διαπροσωπικές τους σχέσεις.

Σημαντική είναι η έρευνα που οργάνωσε η Εθνική Υπηρεσία Υποστήριξης της Σλοβενίας για τη μελέτη της επίδρασης του eTwinning στη σχολική εκπαίδευση (Lenc et al. , 2016). Η έρευνα διεξήχθη την Άνοιξη του 2015 και συμμετείχαν 109 άτομα. Το 71% των συμμετεχόντων εργάζονταν στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, το 26% στη δευτεροβάθμια, ενώ το 4% στην προσχολική εκπαίδευση. Οι εκπαιδευτικοί, σε μεγαλύτερο ποσοστό, δήλωσαν ότι το eTwinning επηρέασε θετικά το ενδιαφέρον των μαθητών για άλλες Ευρωπαϊκές χώρες και την κουλτούρα τους, την ευαισθητοποίηση και τη γνώση για διαφορετικούς πολιτισμούς, την αυτοπεποίθησή τους κατά τη χρήση μιας ξένης γλώσσας, την κινητοποίηση για εκμάθηση ξένης γλώσσας, την επιθυμία για συνεργασία, την ευαισθητοποίηση για τη γλωσσική ποικιλομορφία στην Ευρώπη, το σεβασμό στη διαφορετικότητα, τις δεξιότητες επικοινωνίας, ξένων γλωσσών και συνεργασίας, την επιθυμία να αποκτήσουν νέες γνώσεις, τις ψηφιακές δεξιότητες και την δημιουργικότητα τους.

Η τρίτη μεγάλη ποσοτική έρευνα για το eTwinning, που οργάνωσε η Κεντρική Υπηρεσία Υποστήριξης, έγινε το φθινόπωρο του 2018 και σε αυτή συμμετείχαν 8600 eTwinners (Gilleran, 2019). Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζοντας ότι το eTwinning είχε και έχει έναν θετικό αντίκτυπο, τόσο σε αυτούς όσο και στους μαθητές τους, όσον αφορά τις δεξιότητες για να αντιμετωπίζουν πολυπολιτισμικές καταστάσεις, αναφέρουν τις προτεραιότητες για την ανάπτυξή τους και την ανάπτυξη των μαθητών τους (σε ποσοστό 80% περίπου):

- Προώθηση του διαπολιτισμικού διαλόγου μέσω συλλογικής εργασίας με συναδέλφους και εκπαιδευόμενους.
- Διασφάλιση απόκτησης, τόσο από τον εκπαιδευτικό όσο και από τους μαθητές, κοινωνικών και διαπολιτισμικών δεξιοτήτων, όπως και δεξιοτήτων που αφορούν την ιδιότητα του πολίτη.
- Παροχή ευκαιριών στους μαθητές ώστε να μάθουν για τις δημοκρατικές αξίες και να αναπτύξουν την ενεργή πολιτότητα και τις ικανότητες του ενεργού πολίτη (Gilleran, 2019).

Έρευνα με θέμα την αξιοποίηση συνεργατικών δράσεων eTwinning στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση πραγματοποίησε και η Μπούκλα (2018), στην οποία συμμετείχαν 99 εκπαιδευτικοί. Σε ότι αφορά την περιοχή στην οποία βρίσκονταν το σχολείο, το 56% ήταν σε αστική περιοχή, το 21% σε ημιαστική και το 23% σε αγροτική. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι ο θετικός αντίκτυπος του eTwinning στους μαθητές είναι μεγάλος στην προαγωγή της συλλογικής εργασίας μεταξύ των μαθητών, στην αύξηση των κινήτρων για μάθηση, στη βελτίωση των προσωπικών σχέσεων μεταξύ των μαθητών και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων μάθησης. Ακόμη, σε έρευνα που πραγματοποίησε η Δρακονταειδή (2015) σε δείγμα εκπαιδευτικών για την επίδραση των έργων eTwinning και των σχεδίων Comenius, διαπίστωσε ότι υπήρξε βελτίωση του επιπέδου γνώσης των ΤΠΕ και της ξένης γλώσσας επικοινωνίας τόσο για τους μαθητές όσο και για τους εκπαιδευτικούς, και ενδυνάμωση της Ευρωπαϊκής ταυτότητας των μαθητών όπως και κατανόηση των πολιτιστικών διαφορών μεταξύ των μαθητών. Επίσης υπήρξε κινητοποίηση των μαθητών και ανάπτυξη δεξιοτήτων συνεργασίας και ανταλλαγής.

Τέλος, σε έρευνα που πραγματοποιήθηκε το 2019 μεταξύ εκπαιδευτικών της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης διερευνήθηκε η επίδραση του eTwinning στη βελτίωση των ψηφιακών αλλά και άλλων δεξιοτήτων των μαθητών (Αραμπατζής, 2020). Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα αξιολόγησαν τη συνολική εμπειρία των μαθητών τους από τη συμμετοχή τους σε έργο eTwinning ως πολύ θετική/θετική σε πολύ μεγάλο ποσοστό, ενώ η επίδραση του έργου eTwinning θεωρήθηκε ως μεγάλη/πολύ μεγάλη στην ανάπτυξη και βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών τους και στην ενδυνάμωση της Ευρωπαϊκής ταυτότητας των μαθητών. Επίσης, η πλειοψηφία των

εκπαιδευτικών εκτίμησε ότι η επίδραση του έργου eTwinning στην ανάπτυξη και βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών τους ήταν μεγάλη/πολύ μεγάλη, όπως και στη βελτίωση της γνώσης και χρήσης της ξένης γλώσσας επικοινωνίας των μαθητών τους.

Όταν οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί στην έρευνα κλήθηκαν να αξιολογήσουν τον θετικό αντίκτυπο που είχε για τους μαθητές τους η συμμετοχή τους σε έργο eTwinning σε διάφορους τομείς απάντησαν ότι πολύ/πάρα πολύ θετικός αντίκτυπος υπήρξε σε: Συνεργασία μεταξύ των μαθητών – Έκφραση δημιουργικότητας – Σεβασμός στη διαφορετικότητα – Ενδιαφέρον για άλλες Ευρωπαϊκές χώρες και την κουλτούρα τους – Προσωπικές σχέσεις μεταξύ μαθητών. Ακόμη πολύ σημαντικός ήταν ο θετικός αντίκτυπος σε: Ανάπτυξη κριτικής ικανότητας σκέψης – Βελτίωση δεξιοτήτων μάθησης – Ευαισθητοποίηση για τη γλωσσική πολυμορφία στην Ευρώπη. Μικρότερος υπήρξε ο θετικός αντίκτυπος στην κινητοποίηση για εκμάθηση ξένων γλωσσών.

Συμπεράσματα

Η συμμετοχή σε έργα eTwinning προάγει δεξιότητες που θεωρούνται απαραίτητες για την προσωπική ολοκλήρωση και ανάπτυξη των μαθητών και συντελεί στη βελτίωση της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης. Η παρούσα ανασκόπηση έδειξε ότι η συμμετοχή των μαθητών σε έργο eTwinning έχει σημαντικό θετικό αντίκτυπο στην ανάπτυξη και βελτίωση των κοινωνικών δεξιοτήτων τους, των δεξιοτήτων συνεργασίας και συλλογικής εργασίας, όπως και των δεξιοτήτων επικοινωνίας και ξένων γλωσσών. Επίσης, συμβάλει θετικά στην ανάπτυξη και βελτίωση των ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών και στην ενδυνάμωση της Ευρωπαϊκής ταυτότητάς τους. Ακόμη, αυξάνει την εσωτερική παρακίνηση των μαθητών, ενισχύει την αυτοπεποίθηση και τη δημιουργικότητά τους, ενώ βελτιώνει τη συνεργασία μεταξύ των μαθητών, τις δεξιότητες μάθησης και το σεβασμό στη διαφορετικότητα.

Αναφορές

Acitores Martínez, I. (2014). *Intercultural exchange through an e-twinning project* (Bachelor thesis). Universitat de Vic – Universidad de Valladolid, Valladolid. Retrieved June 18, 2021, from https://uvadoc.uva.es/handle/10324/6862.

Αλεξίου (Alexiou), Λ. (2019). Teaching mathematical concepts using web-based collaborative enviroments. An eTwinning case study. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία*, 15(1), 111-124.

Bacescu, M. C. (2016). eTwinning - The community for schools in Europe. In: I. Roceanu (Ed.), *eLearning Vision 2020!*, Volume II (pp. 194-199). Proceedings of the 12th International Scientific Conference "eLearning and Software for Education"; Bucharest, Romania, April 21-22, 2016. Bucharest: Carol I National Defence University Publishing House.

Crawley, C., Gilleran, A., Scimeca, S., Vuorikari, R., & Wastiau, P. (2009). *Beyond school projects: A report on eTwinning 2008-2009.* Brussels: Central Support Service of eTwinning-European Schoolnet.

Crişan, G. I. (2013). The impact of teachers' participation in eTwinning on their teaching and training. *Acta Didactica Napocensia*, *6*(4), 19-28.

European Commission (2013a). *Analysis and mapping of innovative teaching and learning for all through new Technologies and Open Educational Resources in Europe Accompanying the document Communication 'Opening Up Education'*. Brussels: European Commission. Retrieved June 18, 2021, from https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/ALL/?uri=CELEX:52013SC0341.

European Commission (2013b). *Study of the impact of eTwinning on participating pupils, teachers and schools*. Luxemburg: Publications Office of the European Union. Retrieved June 18, 2021, from https://op.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/ec23d4e3-e305-4d1c-83da-1989d35ec7e0.

Fat, S. (2012). The impact study of eTwinning projects in Romania. In: I. Roceanu (Ed.), *Leveraging technology for learning*, Volume I (pp. 152-156). Proceedings of the 8th International Scientific Conference "eLearning and Software for Education"; Bucharest, Romania, April 26-27, 2012. Bucharest: Editura Universitara.

Galvin, C. (2009). *eTwinning in the classroom: A showcase of good practice (2008-2009)*. Brussels: Central Support Service of eTwinning-European Schoolnet.

Gilleran, A. (2019). *eTwinning in an era of change: Impact on teachers' practice, skills, and professional development opportunities, as reported by eTwinners.* Brussels: Central Support Service of eTwinning-European Schoolnet.

Gilleran, A., & Kearney, C. (2014). *Developing pupil competences through eTwinning*. Brussels: Central Support Service of eTwinning-European Schoolnet.

Kampylis, P., & Punie, Y. (2013). Case report 1: eTwinning - the community for schools in Europe. In: P. Kampylis, N. Law & Y. Punie (Eds.), *ICT-enabled innovation for learning in Europe and Asia* (pp. 21-35). Luxemburg: Publications Office of the European Union.

Kane, G. (2011). *Exploring the benefits of participating in an eTwinning project for small collaborative groups in a primary classroom setting - Case Study* (Μεταπτυχιακή εργασία). University of Limerick, Limerick. Retrieved June 18, 2021, from https://ulir.ul.ie/handle/10344/1820.

Kearney, C., & Gras-Velázquez, À. (2015). *eTwinning Ten Years On: Impact on teachers' practice, skills, and professional development opportunities, as reported by eTwinners.* Brussels: Central Support Service of eTwinning-European Schoolnet.

Kearney, C., & Gras-Velázquez, À. (2018). *eTwinning Twelve Years On: Impact on teachers' practice, skills, and professional development opportunities, as reported by eTwinners.* Brussels: Central Support Service of eTwinning-European Schoolnet.

Lenc, A., Žagar Pečjak, M., Šraj, U., & Abramič, M. (2016). *Study of the impact of the eTwinning programme on school education in Slovenia*. Ljubljana: Centre of the Republic of Slovenia for Mobility and European Educational and Training Programmes.

Moreno Peña, B. (2007). *La dimensión europea de la educación: una investigación evaluativa en torno al programa eTwinning* (Διδακτορική Διατριβή). Universidad de Granada, Granada. Retrieved June 9, 2021, from https://digibug.ugr.es/handle/10481/1667.

Øverland, L. J. A. (2015). *A door out – eTwinning in foreign language learning – A qualitative study on students' reflections on potentials for language learning when participating in an eTwinning project, in lower secondary school* (Μεταπτυχιακή εργασία). Norwegian University of Science and Technology, Trondheim. Retrieved June 18, 2021, from https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmlui/handle/11250/2440506.

Popescu, A.-N., Popa, G., Diaconescu, C., & Ionescu, I. (2010). A model of pedagogical collaboration: eTwinning in Romania. In: N. Mastorakis, V. Mladenov & Z. Bojkovic (Eds.), *Latest trends on Communications and Information Technology* (pp. 124-127). Proceedings of the 4th International Conference on Communications and Information Technology; Corfu Island, Greece, July 22-25, 2010. Stevens Point, Wisconsin: WSEAS.

Silva, M. P. C. (2013). "Learning from One Another" eTwinning project: A model of an intercultural approach to using ICT in foreign language teaching. In: P.M. Pumilia-Gnarini, E. Favaron, E. Pacetti, J. Bishop & L. Guerra (Eds.), *Handbook of Research on Didactic Strategies and Technologies for Education: Incorporating Advancements* (pp. 170-181). Hershey: IGI Global.

Török-Lakatos, E., & Dorner, H. (2008). Monitoring the eTwinning program in Hungary – A survey of basic conditions and teachers' experience. *eLearning Papers*. Retrieved June 18, 2021, from https://www.academia.edu/1197654/Monitoring_the_eTwinning_program_in_Hungary_A_survey_of_basic_conditions_and_teachers_experience.

Valls Cassí, C. (2014). *Etwinning project: a way to motivate young EFL learners* (Bachelor thesis). Universitat de Vic - Universitat Central de Catalunya, Vic. Retrieved June 18, 2021, from http://repositori.uvic.cat/handle/10854/3373.

Velea, S. (2011). ICT in education: responsible use or a fashionable practice. The impact of eTwinning action on the education process. In: *ICVL* (pp. 141-144). *Proceedings of the 6th International Conference on Virtual Learning*; Cluj-Napoca, Romania, October 28-29, 2011. Bucharest: University of Bucharest Publishing House.

Velea, S. (2016). Learning quality assurance of schools collaborative online projects. In: I. Roceanu (Ed.), *eLearning Vision 2020!*, Volume II (pp. 280-285). Proceedings of the 12th International Scientific Conference "eLearning and Software for Education"; Bucharest, Romania, April 21-22, 2016. Bucharest: Carol I National Defence University Publishing House.

Αραμπατζής, Δ. (2020). *Διερεύνηση των επιδράσεων του eTwinning στη σχολική κοινότητα, με έμφαση στην αλλαγή του τρόπου διδασκαλίας των εκπαιδευτικών και στη βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών και ειδικά των ψηφιακών.* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Βουτυρά, Α. (2008). *Αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της χρήσης ΤΠΕ στη διδακτική πράξη με την αξιοποίηση του διαδικτύου στην εφαρμογή του καινοτόμου προγράμματος ηλεκτρονικής αδελφοποίησης στο μάθημα της δεύτερης ξένης γλώσσας στο Γυμνάσιο - Μελέτη περίπτωσης: Το σχέδιο εργασίας "Vis ma Vie"* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Γκουβάτσου, Γ. (2018). *Παιδαγωγική αξιοποίηση της διαδραστικής τηλεδιάσκεψης στα πλαίσια υλοποίησης ενός eTwinning έργου: μια ολοκληρωμένη διδακτική παρέμβαση σχολικής Εξ ΑΕ για το μάθημα των αγγλικών* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Κρήτης, Ρέθυμνο.

Δρακονταειδή, Δ. (2015). *Διαπολιτισμικά προγράμματα σχολικών συμπράξεων ως μέσα υλοποίησης Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Εμπειρική διερεύνηση.* (Μεταπτυχιακή εργασία). Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο, Αθήνα.

Κολλητίδου, Ε. (2018). *Σχεδιασμός και μελέτη ενός προγράμματος ηλεκτρονικής μάθησης και συνεργασίας μεταξύ σχολείων πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης: Μια μελέτη περίπτωσης στα πλαίσια της δράσης eTwinning* (Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος.

Μπούκλα, Ε. (2018). *Η αξιοποίηση συνεργατικών δράσεων eTwinning στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* (Μεταπτυχιακή εργασία). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Η αξιοποίηση της συνεργατικής μεθόδου μάθησης "έρευνα σε ομάδα" στην τοπική ιστορία

Πατσιλιά Παρασκευή
MSc Επιστήμες της Αγωγής, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
vpatsilia@gmail.com

Τσιανάκας Ευάγγελος
Dr Παιδαγωγικής, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
etsianakas@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία επικεντρώνεται στην αξιοποίηση της συνεργατικής μεθόδου μάθησης "έρευνα σε ομάδα" και αποσκοπεί στον σχεδιασμό και την υλοποίηση βιωματικών δράσεων, οι οποίες δημιουργούν γέφυρες επικοινωνίας ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Αξιοποιεί τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, η οποία δεν περιορίζεται στην αποδοχή ενός πολιτισμικού πλουραλισμού και στην ανεκτικότητα του πολιτισμικού «άλλου», αλλά προβάλλει και συστήνει την αναγνώριση της ετερότητας, της πολυσημίας και της διαφοράς, όπως και της αναγνώρισης και του σεβασμού των διαφορετικών αξιών, τρόπων ζωής και συμβολικών αναπαραστάσεων με τις οποίες άτομα διαφορετικής πολιτισμικής προέλευσης αναφέρονται και βιώνουν τις σχέσεις τους με τους άλλους και με τον κόσμο. Συνιστά, επιπλέον, τη διαδικασία αλλά και το αποτέλεσμα της αγωγής των παιδιών σχολικής ηλικίας στην απόκτηση γνώσεων, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων και ιστορικής συνείδησης και στην ανάπτυξη στάσεων, οι οποίες θα τους επιτρέψουν να δρουν στο μέλλον με αυτάρκεια κι αποτελεσματικότητα στα πλαίσια μιας ανοιχτής πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Παράλληλα, στοχεύει στη διάχυση στην εκπαιδευτική κοινότητα τρόπων μελέτης, επεξεργασίας και παρουσίασης των αποτελεσμάτων που αναδύθηκαν μέσα από τις δράσεις, καθώς και στην παραγωγή εκπαιδευτικού υλικού για ανατροφοδοτική χρήση.

Λέξεις κλειδιά: συνεργατικό μοντέλο,"έρευνα σε ομάδα", διαπολιτισμική επικοινωνία, βιωματικές δράσεις, κοινωνική αλληλεπίδραση, τοπική ιστορία

Εισαγωγή

Οι σημερινές κοινωνίες χαρακτηρίζονται ως πολυπολιτισμικές, καθώς συνυπάρχουν άνθρωποι με διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά, τα οποία σχετίζονται με τη γλώσσα, τα ήθη και έθιμα, τις πολιτικές και θρησκευτικές πεποιθήσεις, τη νοοτροπία και τη στάση ζωής. Η συνύπαρξη ατόμων με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο συμβάλλει θετικά στη δημιουργία ανοικτών κοινωνιών, οι οποίες θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλεγγύη (Pentland, 2005).

Ταυτόχρονα, η αλληλεπίδραση δύο ή περισσότερων μελών διαφορετικών πολιτισμικών ομάδων (διεθνών, διαθρησκευτικών, διεθνικών, διαφυλετικών) και η αμφίδρομη διάδρασή τους οχυρώνει τη διαπολιτισμικότητα και τη μετατρέπει σε κατάσταση απλής συνύπαρξης, συνέργειας και συνεργασίας ατόμων και ομάδων (Eldering & Rothenberg, 1996).

Η δημιουργία σχέσεων εμπιστοσύνης, η εμπέδωση κλίματος κοινωνικής δικαιοσύνης, η δημιουργία θετικής στάσης και αντίληψης απέναντι στη διαφορετικότητα των πολιτισμών, η ανάδειξη και προβολή ομοιοτήτων διαφορετικών ομάδων, η συνειδητοποίηση των πλεονεκτημάτων και της αξίας της πολιτισμικής ποικιλίας και η αλληλεπίδραση μεταξύ διαφορετικών τρόπων ζωής περιλαμβάνονται στις γενικές αρχές της διαπολιτισμικής επικοινωνίας. Η διαπολιτισμική επικοινωνία είναι μια δυναμική διαδικασία κατά την οποία τίθενται οι βάσεις για την αποδοχή των ιδιαιτεροτήτων και την κατανόηση των

προβλημάτων των κοινωνικών και πολιτισμικών ομάδων, οι οποίες απαρτίζουν το κοινωνικό σύνολο (Σταμάτης, 2013). Επιπρόσθετα, αποτελεί μία ευρεία έννοια με συμβολικό και κοινωνικοπολιτισμικό χαρακτήρα, μία συνθήκη η οποία επιτρέπει στα άτομα με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο να θέτουν υπό διαπραγμάτευση κοινά νοήματα (Samovar et al, 2010). Η επικοινωνία ατόμων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα και η αλληλεπίδραση μεταξύ τους σε κλίμα συνεργασίας ενισχύεται από το συνεργατικό μοντέλο μάθησης "ερευνα σε ομάδα". Μέσω της δημιουργικής συνεργασίας εξασθενεί η προκατάληψη και αποτρέπεται η απόρριψη του "άλλου", επικρατεί ο σεβασμός, αναπτύσσονται οι κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες των μαθητών/τριων, ενδυναμώνονται οι δημοκρατικές διαδικασίες και επιτυγχάνεται η συνεργασία για την επίτευξη ενός κοινού σκοπού (Gillies, 2004).

Αφορμή για την παρούσα εργασία υπήρξε η συμμετοχή της Ε' τάξης του Δημοτικού Σχολείου Κοίλων Κοζάνης σε έναν Πανελλήνιο Μαθητικό Διαγωνισμό κατά το σχολικό έτος 2020-2021 με τίτλο "Χορεύοντας οι λέξεις του τόπου μου". Η συγκεκριμένη εκπαιδευτική δράση, η οποία απέσπασε το πρώτο βραβείο στον διαγωνισμό, εντάσσεται στις ημιτυπικές εκπαιδευτικές πρακτικές, στις οποίες οι μαθητές/τριες επιλέγουν αυτόβουλα τη συμμετοχή τους στην εκπαιδευτική δράση, ο ρόλος τους είναι ενεργός καθόλη τη διάρκεια υλοποίησης της, η επιλογή του θέματος λαμβάνει χώρα μέσα σε κλίμα ελευθερίας, επιδιώκεται η ένταξη και η καλλιέργεια εναλλακτικών μορφών γραμματισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία καθώς και το "άνοιγμα" του σχολείου στην πραγματική ζωή. Η συμμετοχή στον διαγωνισμό συνίστατο στη δημιουργία και στον συντονισμό υποομάδων με πεδίο μελέτης τη Λαογραφία και τα ιδιαίτερα πολιτισμικά στοιχεία του Μικρασιατικού και Ποντιακού Ελληνισμού. Η αξιοποίηση του συνεργατικού μοντέλου μάθησης "έρευνα σε ομάδα" στον σχεδιασμό και την υλοποίηση βιωματικών εκπαιδευτικών δράσεων είναι καίριας σημασίας καθώς συντελεί στην ανάπτυξη της επικοινωνίας, στην καλλιέργεια διαπροσωπικών και κοινωνικών σχέσεων, στην αποδοχή των μελών της ομάδας (Δημητρόπουλος & Αντωνοπούλου-Καλούρη, 2003) και στην κατανόηση του κόσμου. Επιπρόσθετα, συντελεί στην αξιολόγηση των μαθητών/τριων με ολιστικό τρόπο και μελετάει τον βαθμό συμμετοχής τους στην ομάδα, τη βελτίωση της μαθησιακής τους εμπειρία και τον προσδιορισμό των εμποδίων ως προς την επίτευξη υψηλότερων επιτευγμάτων.

Σκοπός- Στόχοι

Η παρούσα εργασία προτείνει τρόπους σχεδιασμού και υλοποίησης βιωματικών δράσεων με την αξιοποίηση του συνεργατικού μοντέλου μάθησης "έρευνα σε ομάδα". Επιχειρεί να δημιουργήσει έναν χώρο συνάντησης και συνεργασίας των μαθητών/τριών, οι οποίοι συμμετέχουν στην εκπαιδευτική δράση και είναι δυνατό να εμφανίζουν διαφορετικά πολιτισμικά χαρακτηριστικά. Η διαπολιτισμική επικοινωνία, λεκτική και μη λεκτική, μπορεί να αποτελέσει σημαντικό μέσο επαφής ατόμων με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα, γλώσσα, φύλο, κοινωνική τάξη και εθνική καταγωγή, ιδιαίτερα στις πολυπολιτισμικές κοινωνίες, στις οποίες επιβάλλεται η εφαρμογή της διαπολιτισμικής παιδαγωγικής πράξης.

Οι επιμέρους στόχοι της εκπαιδευτικής δράσης είναι οι εξής: Οι μαθητές/-τριες να είναι σε θέση:

- να ερευνήσουν την προσωπική και οικογενειακή τους ιστορία, να γνωρίσουν τις ρίζες τους και να αναζητήσουν στοιχεία της ταυτότητάς τους,
- να ερευνήσουν πτυχές της τοπικής ιστορίας,
- να εντοπίσουν κοινά σημεία και διαφορές ανάμεσα σε διαφορετικές αραδόσεις με επίκεντρο τον παραδοσιακό χορό
- να έρθουν σε επαφή με τον πλούτο της ελληνικής παράδοσης και
- να είναι σε θέση να συνθέτουν και να παρουσιάζουν τις τελικές τους εργασίεςστην τάξη ή στον ευρύτερο κοινωνικό περίγυρο. Επιπλέον, επιδιώκεται:
- η σύσφιξη των δεσμών μεταξύ σχολείου, γονέων και τοπικής κοινωνίας μέσα

από την εμπλοκή των γονιών και του συγγενικού και κοινωνικού περίγυρου των μαθητών/τριων στην εκπαιδευτική δράση.

Μέσα επίτευξης στόχων

Οι ανωτέρω στόχοι επιτεύχθηκαν με τη χρήση έντυπου υλικού και ψηφιακώνπόρων:

- ❖ Εκδόσεις ιστορικών κειμένων
- ❖ Ψηφιακές Βιβλιοθήκες
- ❖ Διαδίκτυο (wikipedia- you tube- google εικόνες)
- ❖ Κειμενογράφος
- ❖ Λογισμικό δημιουργίας βίντεο (Media Player)
- ❖ Λογισμικό δημιουργίας ηλεκτρονικού βιβλίου(Canva Design)
- ❖ Λογισμικό δημιουργίας συνεντεύξεων (Smart recorder) και ηχογραφήσεων (Audasity)
- ❖ Ακούσματα ποντιακών και μικρασιατικών τραγουδιών και εκμάθηση αυτών.
- ❖ Διδασκαλία ποντιακών και μικρασιατικών χορών.
- ❖ Έρευνα στο οικογενειακό περιβάλλον για τη δημιουργία γενεαλογικού δέντρου
- ❖ Επισκέψεις στα μνημεία της πόλης, τα οποία είναι αφιερωμένα στον Ποντιακό και Μικρασιατικό Ελληνισμό.
- ❖ Αξιολόγηση δραστηριοτήτων

Μεθοδολογία εκπαιδευτικής δράσης

Η μέθοδος "έρευνα σε ομάδα" (Group Investigation) έχει τις ρίζες της στη φιλοσοφία των παραγωγικών μεθόδων μάθησης του John Dewey, σύμφωνα με την οποία οι μαθητές/τριες μαθαίνουν μέσα από την πράξη, "μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν", δρουν ερευνητικά και εφαρμόζουν επιστημονικές μεθόδους (Sharan & Sharan, 1992). Η συνεργατική μέθοδος "έρευνα σε ομάδα" αναπτύσσει εκείνο το μαθησιακό περιβάλλον στο οποίο ευδοκιμούν η συνεργασία και η αλληλεπίδραση μεταξύ των ομάδων (Slavin, 1995), οι μαθητές έχουν ενεργητικό ρόλο, ελέγχουν οι ίδιοι τη διαδικασία της μάθησήτους και εξετάζουν τις πτυχές του θέματος, οι οποίες κεντρίζουν το ενδιαφέρον τους, και θέτουν ερωτήματα σύμφωνα με τα προσωπικά τους ενδιαφέροντα, τις ατομικές τους αξίες και ικανότητες (Corcoran et al., 2009).

Στη συγκεκριμένη μέθοδο, κατά τη σύνθεση των ομάδων λαμβάνονται υπόψη συγκεκριμένα κριτήρια, όπως π.χ. τα προσωπικά ενδιαφέροντα των μαθητών/τριων, οιοποίοι είναι σε θέση να μελετήσουν, να αντλήσουν πληροφορίες από διάφορες πηγές, να διεξαγάγουν μία έρευνα, να συνθέσουν τα ευρήματα της και να τα παρουσιάσουν στην ολομέλεια της τάξης. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού στη συγκεκριμένη μέθοδο χαρακτηρίζεται ως επικουρικός, διευκολυντικός και καθοδηγητικός (Hurst et al., 2013)). Η μέθοδος "έρευνα σε ομάδα" εμπεριέχει στους κόλπους της τις εξής έννοιες: έρευνα, αλληλεπίδραση, ερμηνεία και εσωτερικό κίνητρο. Η έρευνα αφορά στη διαδικασία διερεύνησης ενός επιλεγμένου θέματος εκ μέρους των ομάδων. Η αλληλεπίδραση, η οποία αποτελεί χαρακτηριστικό γνώρισμα όλων των μεθόδων συνεργατικής μάθησης, κάνει λόγο για αναζήτηση ιδεών και δημιουργική συνεργασία μεταξύ των ατόμων, τα οποία συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ερμηνεία λαμβάνει χώρα, όταν η ομάδα επεξεργάζεται και συνθέτει τα ευρήματα της έρευνας, επιδιώκοντας την επίτευξη του αρχικού σκοπού. Τέλος, το εσωτερικό κίνητρο καθίσταται η κινητήριος δύναμη, η οποία δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές/τριες να ενεργήσουν με αυτονομία στη διερευνητική διαδικασία. Σημαντικοί παράμετροι της διερευνητικής διαδικασίας αποτελούν η προετοιμασία του εδάφους για γόνιμο διάλογο που οδηγεί με τη σειρά του στην ενίσχυση της κοινωνικής και συναισθηματικής ταυτότητας των μαθητών/τριών (Hertz-Lazarowitz, 2008: 40-41, in Gillies et al., 2008. Parchment, 2009: 23-24. Zingaro, 2008: 1-2). Η εφαρμογή της μεθόδου "έρευνα σε ομάδα" επιτυγχάνεται μέσα από έξι στάδια.

Πρώτο Στάδιο: Προσδιορισμός του θέματος και σύνθεση ομάδων

Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζει ένα πολύπλευρο θέμα στην τάξη καθώς και τον σκοπό της έρευνας. Οι μαθητές/τριες επιλέγουν το υποθέμα, το οποίο τους κεντρίζει το ενδιαφέρον και με το οποίο επιθυμούν να ασχοληθούν διεξοδικότερα. Επιπρόσθετα, συγκροτούνται "ομάδες συζήτησης" (buzz groups) 4-5 ατόμων, στις οποίες κάθε μέλοςείναι ελεύθερο να εκφράσει τα ερευνητικά του ενδιαφέροντα.

Δεύτερο Στάδιο: Σχεδιασμός της έρευνας ανά ομάδα

Εφόσον έχουν συγκροτηθεί οι ομάδες, κατόπιν συζητείται από κοινού το υπό διερεύνηση θέμα ως προς την προσέγγισή του και τον αριθμό ατόμων που θαασχοληθούν. Το στάδιο ολοκληρώνεται με τον καθορισμό των επόμενων βημάτων και των πηγών πληροφόρησης για το θέμα.

Τρίτο στάδιο: Διεξαγωγή της έρευνας

Σε αυτό το στάδιο κάθε ομάδα αντλεί πληροφορίες από ποικίλες πηγές, αναλύει και επεξεργάζεται τις πληροφορίες, τις οποίες έχει συγκεντρώσει, παρουσιάζει τις προτάσεις της καταλήγει σε συμπεράσματα και παράγει το τελικό προϊόν. Τα μέλη της ομάδας συνδιαλέγονται μεταξύ τους καθόλη τη διάρκεια της διαξαγωγής της έρευνας, συμφωνούν ή διαφωνούν, παραθέτουν επιχειρήματα και αλληλοστηρίζονται. Ο εκπαιδευτικός από την πλευρά του απαντά σε ερωτήματα που τυχόν προκύπτουν κατάτην διεξαγωγής της έρευνας.

Τέταρτο στάδιο: Προετοιμασία των τελικών σχεδίων εργασίας

Στο συγκεκριμένο στάδιο πραγματοποιείται η παρουσίαση των σπουδαιότερων αποτελεσμάτων.Κάθε ομάδα προχωρά στη σύνθεση των στοιχείων που προέκυψαν για το εξεταζόμενο θέμα και προβαίνει στην παρουσίαση του, της οποίας το περιεχόμενο έχει διδακτικό χαρακτήρα και εξάπτει το ενδιαφέρον των υπόλοιπων μελών. Παράλληλα, σε αυτό το στάδιο οι μαθητές/τριες λειτουργούν επιπλέον σαν εκπαιδευτικοί. Τα μέλη των ομάδων συνδιαλέγονται αναφορικα με τα εμπόδια, τα οποία τυχόν προέκυψαν κατα τη διαξαγωγή της έρευνας και αντιμετωπίζουν το αποτέλεσμα της έρευνάς τους με κριτικό πνεύμα «διδάσκοντας»παράλληλα ο ένας τον άλλο διαρκώς (tutoring).

Πέμπτο στάδιο: Παρουσίαση των αποτελεσμάτων

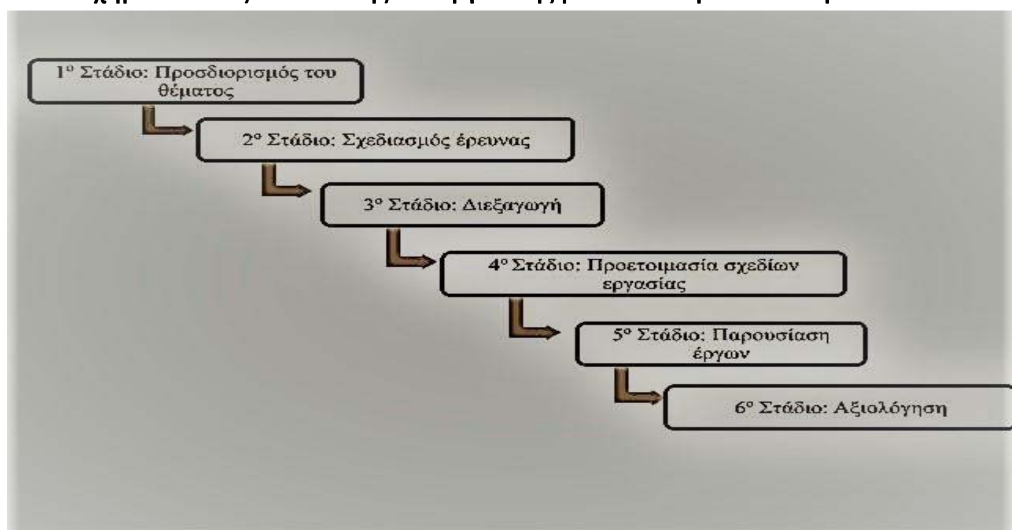
Οι ομάδες εκθέτουν στην ολομέλεια της τάξης τα έργα τους, αναλύοντας τα ευρήματα της έρευνας, την οποία έχει διεξαγάγει ή κάθε ομάδα και εκφράζουν σκέψεις, απόψεις ή απορίες για το θέμα, με το οποίο ασχολήθηκαν μέσα σε ένα περιβάλλον συνεργασίας και αλληλεπίδρασης.

Έκτο στάδιο: Αξιολόγηση

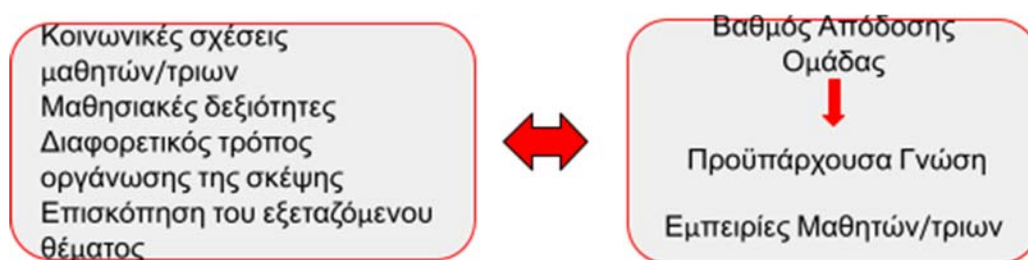
Η προσπάθεια των μαθητών/τριων αξιολογείται με διάφορους τρόπους είτε από τους συμμαθητές τους είτε από τον εκπαιδευτικό και ανατροφοδοτείται με τη συμβολή και τη συνεργασία της ομάδας. Η αξιολόγηση εστιάζει στο κατά πόσο είναι ικανοί οι μαθητές να εφαρμόσουν τη γνώση την οποία αποκόμισαν από την έρευνα σε νέες συνθήκες, στη σωστή χρήση των πηγών και στην εξαγωγή συμπερασμάτων (Mitchell et al., 2008) (Σχήμα 1).

Για την επεξεργασία της προτεινόμενης συνεργατικής δραστηριότητας προσφορότερες θεωρήθηκαν η διαθεματική και η διεπιστημονική προσέγγιση, οι οποίες ενέπλεξαν γνωστικές περιοχές, όπως: Γλώσσα, Ιστορία (όλες οι υποομάδες), Γεωγραφία, Θρησκευτικά, Αγωγή του Πολίτη, Έκφραση προφορικού και γραπτού λόγου (όλες οι υποομάδες), Αισθητική Αγωγή, Μουσική (όλες οι υποομάδες), Φυσική Αγωγή (όλες οι υποομάδες), Πληροφορική. Η αναζήτηση πληροφοριών από τις προαναφερόμενες γνωστικές περιοχές προϋποθέτει συνεργατική προσπάθεια από τα μέλη των ομάδων, με την εμπλοκή της οικογένειά τους, της τοπικής κοινωνίας και των συντονιστών εκπαιδευτικών μεταξύ τους (εκπαιδευτικός της τάξης, διευθυντής του σχολείου, καθηγητής Μουσικής και Φυσικής Αγωγής).

Σχήμα 1: Τα έξι στάδια της συνεργατικής μεθόδου "έρευνα σε ομάδα"



Ο βαθμός απόδοσης των μελών της ομάδας, το τελικό προϊόν των σχεδίων εργασίας και η ανατροφοδότηση ενδέχεται να διαφοροποιούνται ανάλογα με τις επικρατούσες συνθήκες κατά τη διάρκεια της εκπαιδευτικής διαδικασίας (Mitchell et al., 2008) (Σχήμα 2).



Σχήμα 2:Το εννοιολογικό πλαίσιο των μεταβλητών

Η υλοποίηση της εκπαιδευτικής δράσης

Η πρόσκληση για συμμετοχή των μαθητών/τριων του σχολείου στον διαγωνισμό, οοποίος διοργανώθηκε από τον εκπαιδευτικό οργανισμό "Ορίζοντες" σε συνεργασία με την Ένωση Πτυχιούχων Φυσικής Αγωγής Ν. Μαγνησίας, πραγματοποιήθηκε από τους εκπαιδευτικούς του σχολείου. Η ανταπόκριση από μέρους των μαθητών/τριων ήταν άμεση και κατόπιν καταιγισμού ιδεών σχηματίστηκαν οι θεματικοί άξονες, ονοματοδοτήθηκε η εκπαιδευτική δράση και έγινε η σύνθεση των υποομάδων (4 μικτές ομάδες αγοριών και κοριτσιών των τεσσάρων ατόμων). Συγχρόνως, καταρτίστηκε ένα χρονοδιάγραμμα παρουσίασης των πρώτων έργων, ώστε να υπάρξουν εκ νέου κατευθύνσεις, αν κρινόταν απαραίτητο, τυχόν διορθώσεις και προσθήκες. Τα έργα των μαθητών αναρτήθηκαν στη διεύθυνση: https://www.canva.com/design/DAEeGE_maw0/o_xzRa0h_RvCNRpC0Tnuxw/edi t . Ακολούθως, παρουσιάζονται τα στάδια εφαρμογής της εκπαιδευτικής δράσης (Πίνακας 1):

Πίνακας 1: Στάδια συνεργατικής μεθόδου "έρευνα σε ομάδα" (group investigation)

1ο Στάδιο: Ομαδοποίηση (grouping)	Παρουσίαση του θέματος στην ολομέλεια της τάξης από τους εκπαιδευτικούς με τίτλο" Ξυπνώντας τις μνήμες των Ποντίων και των Μικρασιατών". Αποσαφήνιση των κυριότερων όρων του θέματος. Συζήτηση μέσα στην τάξη για τυχόν απορίες και προβληματισμούς (ιδεοθύελλα). Δημιουργία υποθεμάτων (Πολυτροπικό Υλικό, Αφηγήσεις, Συνεντεύξεις, Δημιουργία Γενεαλογικών δέντρων, Συνταγές, Κειμήλια, Χάρτες, Φωτογραφίες, Εικόνες, Παραδοσιακές Στολές, Τραγούδια, Χοροί κ.α.) Συγκρότηση "ομάδων-έρευνας": οι μαθητές/τριες επιλέγουν θέματα βάσει των ατομικών ενδιαφερόντων τους και σχηματίζουν ομάδες συνεργασίας. Οι εκπαιδευτικοί επιμελούνται τη σύνθεση των ομάδων ως προς την ανομοιογένεια και τον αριθμό των μελών.

2ο Στάδιο: Σχεδιασμός (planning)	Διερεύνηση του θέματος από κάθεομάδα και διατύπωση του ερευνητικού ερωτήματος (Κάθε ομάδα επιλέγει να ασχοληθεί με έναν από τους τόπους (Πόντος, Μικρά Ασία) ή τις πληθυσμιακές ομάδες (Πόντιοι, Μικρασιάτες). Οι εκπαιδευτικοί βοηθούν του μαθητές στις επιλογές τους με κριτήριο την αντιπροσώπευση πολλών περιοχών και ομάδων. Καθορισμός χρονικών ορίων υλοποίησης του σχεδίου (Ιανουάριος-Μάιος) Διαδοχικές φάσεις της δράσης-πτυχές του θέματος: Οι μαθητές/τριες αναζητούν την ιστορία του επιθέτου τους. Σχηματίζουν το οικογενειακό τους δέντρο σε συνεργασία με τους γονείς και άλλους συγγενείς τους. Εντοπίζουν τους τόπους με τους οποίους συνδέονται μέσα από τη διαδρομή της οικογένειάς τους στον χώρο και τον χρόνο. Συγκεντρώνουν υλικό για αυτούς τους τόπους. Συγκεντρώνουν υλικό για τους χορούς, οι οποίοι συνδέονται με αυτούς τους τόπους. Δημιουργούν πολυτροπικά κείμενα με ποικίλο υλικό (π.χ. φωτογραφίες, χάρτες, φράσεις, πληροφορίες). Συνθέτουν τα κείμενά τους διαμορφώνοντας το λεύκωμα με τους χορούς της τάξης. Αναλαμβάνουν ρόλους: Οι μαθητές/τριες αναλαμβάνουν ρόλους μέσα στην ομάδα, δηλαδή μελετούν ποικίλα κείμενα και πηγές, προβαίνουν σε ιστοεξερευνήσεις, συγκεντρώνουν πληροφορίες για το θέμα από την οικογένειά τους και τους συγγενείς τους, αναλαμβάνουν ρόλο δημοσιογράφου, ερευνούν την ιστορία του τόπου τους, αναλύουν τις πηγές, παραθέτουν
	μαρτυρίες,κ.α.).

3ο Στάδιο: Οργάνωση (organizing)	Προετοιμασία του τελικού σχεδίου εργασίας. Ανάλυση και αξιολόγηση του υλικού που έχει συγκεντρωθεί. Διανομή του υλικού στην ομάδα. Συζήτηση και άρση των εμποδίων-δυσκολιών που προκύπτουν (Σε όλη αυτή τη διαδικασία οι μαθητές/-τριες παρουσιάζουν στην ομάδα το υλικό τους, εξηγούν, αλλά και διδάσκουν οι μεν στους δε τους χορούς τους και τα τραγούδια τους, με συνοδοιπόρους τους γονείς και συγγενείς, την τοπική κοινότητα από τους οποίους μαθαίνουν και δανείζονται υλικό).
4ο Στάδιο: Διερεύνηση (research)	Τα μέλη κάθε ομάδας: Καθορίζουν τη μορφή παρουσίασης της εργασίας: εικαστική απεικόνιση (ζωγραφιές, αφίσες) χορός (εκμάθηση ποντιακών και μικρασιατικών χορών), μουσική (εκμάθηση μικρασιατικών τραγουδιών), ποίηση (απαγγελία σχετικών ποιημάτων), γνωριμία με μουσικά όργανα του Πόντου, παρουσίαση συνταγών και οικογενειακών κειμηλίων κ.ά. Σχεδιάζουν την τελική παρουσίαση της εργασίας (Δημιουργία λευκώματος με πολυτροπικό υλικό, όπως: ιστορικά κείμενα, φωτογραφίες τόπων και ανθρώπων, σκίτσα, χάρτες, τραγούδια, βίντεο, ηχογραφήσεις, συνεντεύξεις). Κατανέμουν ρόλους στην ολομέλεια τηςτάξης. Ολοκληρώνουν της εργασίας τους. Διαμορφώνουν την τελική εργασία.

5ο Στάδιο: Παρουσίαση (presenting)	Παρουσίαση του τελικού σχεδίου εργασίας κάθε ομάδας στην τάξη. Τα μέλη των υπόλοιπων ομάδων αναζητούν περισσότερες πληροφορίες για τα θέματα, τα οποία παρουσιάζονται, και δρουν ανατροφοδοτικά.
6ο Στάδιο: Αξιολόγηση (evaluating)	Αξιολόγηση όλων των σταδίων της δράσης. Συζήτηση με τους εκπαιδευτικούς για τα εμπόδια ή τις δυσκολίες που προέκυψαν καθόλη τη διάρκεια για την ολοκλήρωση του έργου. Συζήτηση για τον σχεδιασμό, την επεξεργασία και τη σύνθεση της τελικής εργασίας με εναλλακτικές προσεγγίσεις κάποιων υποθεμάτων της δράσης, για διαφορετικές παρουσιάσεις δραστηριοτήτων, για προσθήκες περισσότερων στοιχείων σε κάποια θέματα, κ.ά.). Πιθανή παρουσίαση της εργασίας με τη λήξη του διδακτικού έτους στη σχολική κοινότητα ή στην ευρύτερη κοινωνία με συνοδεία τραγουδιών, χορών καιεδεσμάτων.

Αξιολόγηση της δράσης –Συμπεράσματα

Κατά τη διάρκεια εφαρμογής των σταδίων, όπως αυτά διαρθρώνονται μέσα από τη μέθοδο "έρευνα σε ομάδα", αξιολογήθηκαν οι δραστηριότητες με σκοπό την τεκμηριωμένη λήψη αποφάσεων για την πορεία της εκπαιδευτικής δράσης. Η αξιολόγηση δεν εξομοιωνόταν μόνο με το πλήθος των παραγόμενων προϊόντων από τους μαθητές/τριες αλλά στόχευε στον αναστοχασμό και στην επανατροφοδότηση των εκπαιδευτικών αναφορικά με τις καταστάσεις που προέκυψαν κατά την επεξεργασία του θέματος καθώς και με τις δυσκολίες, τις αδυναμίες και τις ελλείψεις των μαθητών, ώστε να προβούν οι εκπαιδευτικοί στις απαραίτητες «διορθωτικές» ενέργειες (McTighe & O'Connor, 2005). Ειδικότερα, τα κριτήρια αξιολόγησης που καθορίστηκαν εξαρχής συνέβαλαν στον έλεγχο της επίτευξης των στόχων, στον εντοπισμό των περιορισμώνγια την υλοποίηση της δράσης αναφορικά με τον χώρο, τον χρόνο και την εξ΄αποστάσεως εκπαίδευση, καταγράφηκαν οι εναλλακτικές λήψεις αποφάσεων, οι διαφορετικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις, η σύνδεση της γνώσης με πραγματικές καταστάσεις και η σχέση της με άλλα γνωστικά πεδία.

Μέσω του βιωματικού μοντέλου "έρευνα σε ομάδα" οι μαθητές ανέπτυξαν κριτική σκέψη, κοινωνικές και επικοινωνιακές δεξιότητες, αξιολόγησαν τη συμβολή τους στην εκπαιδευτική δράση (Shepard, 2000), ανακάλυψαν και εξερεύνησαν τον κόσμο γύρω τους, παρήγαγαν νέες γνώσεις και επαναπροσδιόρισαν τον ρόλο τους μέσω της κοινωνικής αλληλεπίδρασης (Soep, 2005). Κάθε μέλος της ομάδας ανέλαβε έναν ρόλο έχοντας άμεση αλληλεπίδραση και επικοινωνία με τα άλλα μέλη της ομάδας και έχοντας ταυτόχρονα την ευθύνη της δικής του μάθησης αλλά και των άλλων μελών. Ταυτόχρονα, ανέπτυξαν

προσωπικές σχέσεις με τη τοπική κοινωνία, εκφράστηκαν με επιχειρήματα σε προφορικό και γραπτό επίπεδο, ξετύλιξαν τις καλλιτεχνικές τους δεξιότητες, εκφράστηκαν εποικοδομητικά με χορευτικό, μουσικό και ποιητικό τρόπο και εξωτερίκευσαν συναισθηματα και σκέψεις με τις παρουσιάσεις των τελικών εργασιών στα μέλη των ομάδων και με τις εκπαιδευτικές επισκέψεις. Επίσης, καλλιεργήθηκε και τονώθηκε τόσο ο λειτουργικός και κριτικός γραμματισμός όσο και ο οπτικός και ο ψηφιακός γραμματισμός. Σε αυτόν τον άξονα κινήθηκε η δημιουργία ιστολογίου και πολυτροπικών κειμένων.

Οι εκπαιδευτικοί βοήθησαν αποτελεσματικά στην ανάπτυξη διαπροσωπικών σχέσεων και δεξιοτήτων των μαθητών/τριών και καθοδηγούσαν την ομάδα μόνο όταν κρίθηκε απαραίτητο (Sharan, 2014). Συνάμα, η βιωματική επεξεργασία της συγκεκριμένης δραστηριότητας συνετέλεσε στην απόκτηση ερευνητικών δεξιοτήτων και στην καλλιέργεια διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, στην ενθάρρυνση ιδεών, στη συζήτηση προτάσεων και στην καλλιέργεια ιστορικής συνείδησης και σκέψης από τους μαθητές/τριες.

Κατα την αναστοχαστική διαδικασία των δράσεων, συνεκτιμήθηκαν η προσεκτική συλλογή και ανάλυση δεδομένων, ο προβληματισμός για τον τρόπο που θα μπορούσε να λειτουργήσει αποδοτικότερα η υλοποίηση των δραστηριοτήτων, η ευελιξία και η πρακτικότητα σε επίπεδο οργάνωσης και εναλλακτικών προσεγγίσεων, καθώς και η διαμόρφωση ενός τελικου σχεδίου στο οποίο εντάχθηκαν οι νέες οπτικές.

Συμπερασματικά, το μοντέλο μάθησης "έρευνα σε ομάδα" αποτελεί σημαντικό εργαλείο σχεδιασμού βιωματικών δράσεων για μελλοντικές διδασκαλίες τόσο στη σχολική τάξη όσο και στην ευρύτερη κοινότητα με ευρεία εφαρμογή χωρίς περιορισμό. Το μοντέλο είναι συμβατό με τις ιδέες και απόψεις της νέας παιδαγωγικής, η οποία χαρακτηρίζεται από τη βιωματική μάθηση και τη συμμετοχική δράση, από την αυτενέργεια των μαθητών για την παραγωγή της γνώσης και από τη συγκρότηση μαθησιακών κοινοτήτων, εντός των οποίων οι μαθητές/τριες αλληλεπιδρούν, επικοινωνούν και κοινωνικοποιούνται, καθώς οι ενεργητικοί ρόλοι που αναλαμβάνουν ευνοούν τις συλλογικές αποφάσεις και τις δημοκρατικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων. Μελλοντικές έρευνες θα ήταν ωφέλιμο να προσανατολίσουν το ενδιαφέρον τους στους παράγοντες που συμβάλλουν στην επαγγελματική ανάπτυξητων εκπαιδευτικών μέσω της μεθόδου “έρευνα σε ομάδα”.

Αναφορές

Corcoran, Thomas B. Mosher, Frederic A. & Rogat, A. (2009). *Learning Progressions in Science: An Evidence-Based Approach to Reform*. CPRE Research Reports.

Hertz-Lazarowitz, R. (2008). *Beyond the Classroom and into the Community: The Role of the Teacher in Expanding the Pedagogy of Cooperation*, in The Teacher’s Role in Implementing Cooperative Learning in the Classroom, vol. 7 (38-55). (edit. R.M., Gillies, A., Ashman & J., Terwel). New York: Springer.

Hurst, B., Wallace, R., & Nixon, S. B. (2013). *The Impact of Social Interaction on Student Learning*. Reading Horizons, 52 (4).

Ivy Geok-Chin Tan, Shlomo Sharan & Christine Kim-Eng Lee (2006). *Group Investigationand Student Learning: An Experiment in Singapore Schools*. Marshall Cavendish Academic.

Mitchell, M. G., Montgomery, H., Holder, M., & Stuart, D. (2008). *Group investigation as a cooperative learning strategy: An integrated analysis of the literature*. Alberta Journal of Educational Research, 54(4), 388-395.

McTighe, J. & O’Connor, K. (2005). *Seven Practices for Effective Learning*. Educational Leadership, 63 (3), 10-17.

Parchment, G.L. (2009). *A Study Comparing Cooperative Learning Methods: Jigsaw & Group Investigation*, in Mathematical and Computing Sciences Masters (paper 25).

Pentland, A. (2005). *Socially aware computation and communication*. IEEE Computer, 38(3), 33–40.

Samovar, L.A., Porter, R.E. and McDaniel, E.R. (2010). *Communication between Cultures*. 7th Edition, Wadsworth Cengage Learning, Boston, MA, 150.

Sharan, Y. & Sharan, S. (1992). *Group Investigation Expands Cooperative Learning*, in Educational Leadership, 17-21.

Shepard, L. (2000). *Using Assessment in the Process of Learning*. Educational Researcher, 29(7), 4-14.

Slavin, R.E. (1995). *Cooperative learning Theory, research and practice*. Boston: Allyn and Bacon.

Soep, E. (2005). *Critique: where art meets assessment*. Phi Delta Kappan, September 1, 2005.

Zingaro, D. (2008). *Group Investigation: Theory and Practice*. Toronto: Ontario Institute for Studies in Education.

Δημητρόπουλος, Ε. & Καλούρη-Αντωνοπούλου, Ο. (2008). Παιδαγωγική ψυχολογία: Από *τη θεωρία μάθησης στην εκπαίδευση νέων και ενηλίκων*. Αθήνα: Έλλην.

Σταμάτης, Π.Ι. (2013). *Επικοινωνία στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Η πιλοτική εφαρμογή των εργαστηρίων δεξιοτήτων σύμφωνα με τις απόψεις των εκπαιδευτικών

Χρήστου Πηνελόπη
Μεταπτυχιακή Φοιτήτρια τμ. Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου - Νηπιαγωγός
penelopechresto239@gmail.com

Τσιωτάκης Παναγιώτης
ΕΔΙΠ τμ. Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
ptsiotakis@uop.gr

Περίληψη

Στόχος της έρευνας που περιγράφεται στην παρούσα εργασία ήταν η καταγραφή των απόψεων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην πιλοτική φάση υλοποίησης των εργαστηρίων δεξιοτήτων που εφαρμόστηκε την χρονιά 2020-2021. Για το σκοπό αυτό λήφθηκαν 16 συνεντεύξεις εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης προκειμένου να καταγραφούν συμπεράσματα σχετικά με τη συμβολή των εργαστηρίων δεξιοτήτων στην καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων των μαθητών/ριών. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η υλοποίηση των εργαστηρίων δεξιοτήτων μπορεί να πετύχει το σχεδιασμό τους αλλά θεωρούν ότι απαιτείται βιωματική επιμόρφωση των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών και η ύπαρξη κατάλληλης υποδομής. Επίσης, εξαίρουν τη συμβολή των εργαστηρίων στην ανάπτυξη της εκπαιδευτικής ρομποτικής και της εκπαίδευσης STEAM. Τέλος, προτείνουν την μη υποχρεωτική εφαρμογή και των τεσσάρων κύκλων και αλλαγές στις μορφές αξιολόγησης τους.

Λέξεις κλειδιά: Εργαστήρια δεξιοτήτων, εκπαιδευτική καινοτομία, ήπιες δεξιότητες

Εισαγωγή

Ο όρος εκπαιδευτικές καινοτομίες χρησιμοποιείται για να περιγράψει δραστηριότητες και προγράμματα που επιφέρουν αλλαγές στις εκπαιδευτικές μεθόδους και στις παιδαγωγικές αντιλήψεις (Hargreaves, 2003). Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων (ΕΔ) παρουσιάστηκαν στην ελληνική εκπαιδευτική πραγματικότητα ως μια καινοτόμα εκπαιδευτική δράση. Στόχος των ΕΔ είναι η καλλιέργεια ήπιων δεξιοτήτων και δεξιοτήτων του 21^{ου} αιώνα όπως οι δεξιότητες της μάθησης, της ζωής, της τεχνολογίας & της επιστήμης και του νου (Εργαστήρια Δεξιοτήτων, 2020). Τα παραπάνω αποτελούν τους θεματικούς κύκλους της δράσης που αναπτύσσονται σε επιμέρους θεματικές κατηγορίες. Πιο συγκεκριμένα: Οι δεξιότητες της μάθησης αφορούν στην επικοινωνία, στην συνεργασία, στην δημιουργικότητα και στην ανάπτυξη της κριτικής σκέψης των μαθητών/ριών. Οι δεξιότητες της ζωής σχετίζονται με την ικανότητα των μαθητών να οργανώνουν την σκέψη τους, να προγραμματίζουν τις δραστηριότητές τους, να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και να λαμβάνουν αποφάσεις. Ακόμη, καλλιεργείται η έννοια της πολιτειότητας και η διαμόρφωση ενεργών και ευαισθητοποιημένων πολιτών.

Οι δεξιότητες της τεχνολογίας και της επιστήμης αναφέρονται σε δραστηριότητες προσομοίωσης και μοντελοποίησης, διεπιστημονικής προσέγγισης της γνώσης και ψηφιακών δεξιοτήτων. Οι μαθητές αξιοποιούν κριτικά τις ψηφιακές πληροφορίες που συγκεντρώνουν, δημιουργούν και διαμοιράζονται ψηφιακό εκπαιδευτικό υλικό, υλοποιούν σχέδια εργασίας και χρησιμοποιούν ανοιχτά διαδικτυακά περιβάλλοντα, ψηφιακά εργαλεία και λογισμικά (Τζιμογιάννης, 2019). Οι δεξιότητες του νου περιλαμβάνουν την ενασχόληση των μαθητών με κατασκευές, την επίλυση σύνθετων προβλημάτων του πραγματικού

κόσμου και την αξιοποίηση ποικίλων πηγών και μέσων γνώσης με σκοπό την καλλιέργεια της υπολογιστικής, αναλυτικής και συνθετικής σκέψης (Τζιμογιάννης, 2019).

Η μάθηση είναι βιωματική, συνεργατική, διερευνητική και αποτελεί προϊόν συνεργασίας των μαθητών και ενεργητικής οικοδόμησης της γνώσης. Αντίστοιχα, οι δραστηριότητες των μαθητών είναι διαθεματικές, πραγματοποιείται χρήση πολυτροπικών κειμένων, ρομποτικής, διαδικτυακών παιχνιδιών, θεατρικού παιχνιδιού, κατασκευών, ταινιών μικρού μήκους, projects ποικίλων θεμάτων, ποικίλων ψηφιακών τεχνουργημάτων κ.α. Η αξιολόγηση των μαθητών πραγματοποιείται με χρήση φύλλων περιγραφικής αξιολόγησης και αυτοαξιολόγησης και αξιολογούνται οι στάσεις, οι δεξιότητες, οι γνώσεις, τα παραδοτέα ανά θεματικό κύκλο, και ακόμη, ο τρόπος συμμετοχής και συνεργασίας στην τάξη.

Τα ΕΔ εφαρμόστηκαν πιλοτικά σε 218 σχολεία της χώρας το σχολικό έτος 2020-2021, δια ζώσης αλλά και διαδικτυακά, γεγονός που υπέσκαψε την επιτυχή τους εφαρμογή, σύμφωνα πάντα με τον αρχικό σχεδιασμό που προέβλεπε υλοποίηση στην τάξη. Η επιλογή των σχολείων βασίστηκε στην εθελοντική τους δήλωση και στην τυχαία και αντιπροσωπευτική γεωγραφική διασπορά σε όλη την επικράτεια ενώ συμμετέχουν όλα τα πειραματικά και πρότυπα σχολεία.

Στόχος της έρευνας που παρουσιάζεται στην παρούσα εργασία είναι η καταγραφή των απόψεων εκπαιδευτικών που συμμετείχαν στην πιλοτική φάση υλοποίησης των εργαστηρίων δεξιοτήτων σχετικά με τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της πιλοτικής φάσης των ΕΔ. Ακόμη, η σύνθεση και η παρουσίαση των προτάσεων τους σχετικά με την γενικευμένη υλοποίηση που επίκειται το επόμενο σχολικό έτος.

Θεωρητικό πλαίσιο

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων αποτελούν καινοτόμο διδακτική και εκπαιδευτική δράση, η οποία συνίσταται στην προσθήκη νέων θεματικών κύκλων στην υποχρεωτική εκπαίδευση, αξιοποιώντας μεθόδους διερευνητικής-ανακαλυπτικής μάθησης. Στόχος είναι η ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, όπως αναφέρθηκε παραπάνω, σε συνδυασμό με τη διαμόρφωση ενός σύγχρονου πλαισίου προγράμματος με δομή Ανοικτών, Ζωντανών Προγραμμάτων Σπουδών και Διαδικασιών. Η βιβλιογραφική επισκόπηση ανέδειξε την υλοποίηση παρεμφερών εκπαιδευτικών δράσεων σε αρκετές χώρες σε διαφορετικά επίπεδα της εκπαιδευτικής πυραμίδας. Η υλοποίηση σχετικών σχεδίων εργασίας, η τόνωση της δημιουργικότητας μέσω των δραστηριοτήτων θεατρικού παιχνιδιού, δραματοποιήσεων, κουκλοθέατρου, κατασκευών και τεχνουργημάτων των μαθητών έδωσε την δυνατότητα επαφής τους με την τέχνη και την διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης (Raikou, Karalis & Ravanis, 2017).

Τα ΕΔ ασκούν θετική επίδραση στους μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης και τους υποβοηθούν στην απόκτηση των ήπιων δεξιοτήτων καθώς και των δεξιοτήτων υψηλού επιπέδου (Al Musawi et al., 2015). Οι ήπιες δεξιότητες αναφέρονται στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών, της κριτικής σκέψης (Kapici, Alcay & De Jong, 2019; Raikou et al., 2017) στην ικανότητά τους να συνεργάζονται και να επιλύουν προβλήματα του πραγματικού κόσμου (Kapici et al., 2019). Με την εφαρμογή τους ακόμη, επιδιώκεται η καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων συνεργασίας και επίλυσης προβλημάτων του πραγματικού κόσμου στους μαθητές (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015). Βασίζονται στον πειραματισμό, στην αξιοποίηση των ψηφιακών τεχνολογιών, στην αποδοχή της διαφορετικότητας, στην απόκτηση περιβαλλοντικής συνείδησης, στην ενίσχυση του κινήτρου για μάθηση και στην βελτίωση των μαθησιακών αποτελεσμάτων των μαθητών (Tonurist et al., 2017). Έτσι, η επίδραση τους στην ανάπτυξη των γνωστικών, επικοινωνιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών θεωρείται σημαντική.

Η βιβλιογραφική μελέτη φανέρωσε την σημασία των εργαστηρίων στον πειραματισμό στην διερεύνηση της γνώσης, στην διαμοίραση του ψηφιακού υλικού, στην επίλυση των σύνθετων προβλημάτων και στην καλλιέργεια της υπολογιστικής σκέψης των μαθητών. Οι μαθητές ασχολήθηκαν με τις έννοιες των θετικών επιστημών, των Μαθηματικών και της

Πληροφορικής και απέκτησαν θετική στάση απέναντι στην έρευνα και στην τεχνολογία (Lewis, Mc Gann & Blomkamp, 2020). Επιπρόσθετα, η υιοθέτηση της εκπαίδευσης STEAM και της εκπαιδευτικής ρομποτικής κινητοποιούν τους μαθητές μετατοπίζοντας το ενδιαφέρον σε μαθητοκεντρικές και ομαδοσυνεργατικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που αξιοποιούν την δημιουργικότητα, την επινοητικότητα και την φαντασία των μαθητών (Soroko, Mykhailenko & Rokoman, 2020). Ακόμη, υιοθετούνται εκπαιδευτικές πρακτικές και δραστηριότητες που σκοπό έχουν την καλλιέργεια των νοητικών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών.

Ακόμη, με προσεγγίσεις ανακαλυπτικής και διερευνητικής μάθησης και με τη χρήση υιοθέτησης διδακτικών τεχνικών ενισχύονται η αλληλεπίδραση, η συνεργασία, η αξιοποίηση της φαντασίας και της δημιουργικότητας και η ανάπτυξη της κριτικής και οργανωτικής σκέψης (Τζιμογιάννης, 2019). Υιοθετείται η υλοποίηση διαθεματικών projects ενισχύοντας την ομαδική εργασία και την καλλιέργεια πνεύματος ευγενούς άμιλλας. Όλα τα γνωστικά αντικείμενα συνυπάρχουν και αλληλεπιδρούν με σκοπό την ολόπλευρη συναισθηματική, γνωστική και κοινωνική ανάπτυξη των μαθητών.

Η έρευνα

Σκοπός της έρευνας ήταν η διερεύνηση και η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την υλοποίηση των ΕΔ στα σχολεία της χώρας μας. Σε αυτό το πλαίσιο διαμορφώθηκαν τα ερευνητικά ερωτήματα:

- Τα ΕΔ συμβάλλουν στην ανάπτυξη των κοινωνικών, νοητικών και ψηφιακών δεξιοτήτων των μαθητών και με ποιου τύπου δραστηριότητες στην πράξη;
- Ποια είναι τα εμπόδια ή δυσκολίες στην εφαρμογή τους με τον τρόπο που έχουν σχεδιαστεί; Πώς αξιολογούν το σχεδιασμό;
- Ποιες είναι οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για την βελτίωση του σχεδιασμού των ΕΔ μετά την πιλοτική εφαρμογή τους;

Μεθοδολογία έρευνας

Λαμβάνοντας υπόψη τον περιορισμένο αριθμό συναφών μελετών στη χώρα μας, προκρίθηκε η ποιοτική προσέγγιση καθώς επιτρέπει την εις βάθος διερεύνηση του προβλήματος, μέσω της καταγραφής του τρόπου με τον οποίο το προσεγγίζουν οι ίδιοι οι συμμετέχοντες (Creswell, 2012). Η ποιοτική έρευνα λαμβάνει υπόψη της την πολυπλοκότητα της ανθρώπινης συμπεριφοράς, το ιστορικό και το κοινωνικό πλαίσιο που επιδρά στην διαμόρφωση των απόψεων των ερωτώμενων (Τσιώλης, 2017). Το ίδιο γεγονός ερμηνεύεται διαφορετικά από κάθε άνθρωπος που είναι μοναδικός και έχει τις δικές του απόψεις, αντιλήψεις και ερμηνείες.

Συμμετείχαν 16 εκπαιδευτικοί (14 γυναίκες και 2 άνδρες) από 11 διαφορετικά σχολεία (6 Δημοτικά, 3 Νηπιαγωγεία, 1 Γυμνάσιο και 1 ΕΠΑΛ). Σχετικά με τις ειδικότητές τους, 5 ήταν δάσκαλοι, 4 νηπιαγωγοί, 2 καθηγήτριες πληροφορικής, 1 φιλόλογος, 1 καθηγητής μουσικής, 3 καθηγήτριες ξένων γλωσσών. Όλοι/ες είχαν επιμορφωθεί στις ψηφιακές τεχνολογίες, 7 είχαν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών και 1 κατείχε διδακτορικό τίτλο. Όλοι/ές διέθεταν μεγάλη εκπαιδευτική εμπειρία σε δημόσια και ιδιωτικά σχολεία (9 άτομα μεταξύ 11-20 έτη, 3 άτομα 21-30 έτη, 1 άτομο 1-10 έτη και 3 άτομα άνω των 30 ετών).

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν με τη χρήση ημιδομημένων συνεντεύξεων. Βάσει των ερευνητικών ερωτημάτων διαμορφώθηκαν οι ερωτήσεις που πλαισίωσαν το ερωτηματολόγιο της συνέντευξης και σε συνδυασμό με την επισκόπηση της βιβλιογραφίας και το σχεδιασμό των ΕΔ. Τα πλεονεκτήματα της συνέντευξης είναι ότι επιτρέπει την διευκρίνιση των ερωτήσεων και των απαντήσεων, την διερεύνηση εις βάθος, την άμεση περιγραφή και ανάλυση των εμπειριών και γι' αυτούς τους λόγους αποτελεί ένα αποδεκτό και επιλέξιμο ερευνητικό εργαλείο (Κεδράκα, 2008). Το εργαλείο της συνέντευξης περιλάμβανε στο πρώτο μέρος την αποτύπωση των δημογραφικών στοιχείων του δείγματος και στη συνέχεια ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που επέτρεπαν την περιγραφή των

εμπειριών των εκπαιδευτικών σχετικά με τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν στα εργαστήρια ανά θεματικό κύκλο αλλά και γενικά για τη δράση. Οι συνεντεύξεις υλοποιήθηκαν μέσω Skype και είχαν διάρκεια 40-50 λεπτά, αρχικά περιγράφηκε ο σκοπός της έρευνας και δημιουργήθηκε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και επικοινωνίας μεταξύ συνεντεύκτη και συνεντευξιαζόμενου (Κεδράκα, 2008).

Ακολούθησε θεματική ανάλυση του υλικού των συνεντεύξεων προκειμένου να αναδειχθούν και να οργανωθούν επαναλαμβανόμενα νοηματικά μοτίβα-θέματα που ανακύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα (Τσιώλης, 2017). Στη συνέχεια κωδικοποιήθηκαν με βάση ένα κοινό σύστημα κωδικών. Ακολούθησε η ομαδοποίηση των παραγόντων και η οργάνωση των θεμάτων σε κατηγορίες. Κάθε θέμα περιλαμβάνει διάφορες ομάδες κωδικών παρέχοντας μία, όσο το δυνατόν, πληρέστερη ερμηνεία των δεδομένων.

Αποτελέσματα

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων για τις απόψεις των εκπαιδευτικών διαρθρώθηκε σε τρεις άξονες, σε αντιστοιχία με τα ερευνητικά ερωτήματα. Λόγω περιορισμού της έκτασης του άρθρου παρουσιάζονται στη συνέχεια συνοπτικά.

Στον Πίνακα 1 αποτυπώνονται παραδείγματα από συγκεκριμένες δραστηριότητες που ανέφεραν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας ότι υλοποίησαν κατά τη διάρκεια της χρονιάς οργανωμένες σε κατηγορίες. Οι εκπαιδευτικοί αναγνωρίζουν τη συμβολή των ΕΔ στην καλλιέργεια των νοητικών, ψηφιακών και κοινωνικών δεξιοτήτων των μαθητών με την υλοποίηση ποικίλων δραστηριοτήτων.

Στον Πίνακα 2 αποτυπώνονται οι δυσκολίες και τα εμπόδια που συνάντησαν οι εκπαιδευτικοί της έρευνας, καθώς και βασικά στοιχεία αξιολόγησης σχετικά με το σχεδιασμό. Κύριο εμπόδιο στην υλοποίηση των ΕΔ ήταν το κλείσιμο των σχολείων λόγω της πανδημίας και η τηλεκπαίδευση, που όμως επηρέασε όλο το εκπαιδευτικό σύστημα και η απουσία άμεσης επαφής με τους μαθητές. Ενδεικτικά είναι τα παρακάτω αποσπάσματα.

Πίνακας 1. Ανάπτυξη νοητικών, κοινωνικών και ψηφιακών δεξιοτήτων μαθητών στα ΕΔ

Κατηγορίες	Δραστηριότητες ΕΔ
Επίλυση προβλημάτων, κριτική και οργανωτική σκέψη	εννοιολογικοί χάρτες, κατηγοριοποίηση προβλημάτων, πρόληψη ατυχημάτων, εθισμός & ασφάλεια στο διαδίκτυο, υγιεινή διατροφή, σεβασμός στην αναπηρία, διαχείριση απορριμμάτων, αντιμετώπιση των φυσικών καταστροφών
Επικοινωνία & συνεργασία	εικονική ξενάγηση σε μνημείο, ψηφιακό παιχνίδι, κολλάζ, κατασκευές, παιχνίδια ρόλων, συγγραφή κόμικ/διηγήματος/ποιήματος
Υπευθυνότητα, λήψη αποφάσεων & πρωτοβουλιών	καλλωπισμός του σχολείου, καθαρισμός των ακτών, ρομποτική, κατασκευή αφίσας, κομποστοποίηση, ανακύκλωση, τραγούδι, θεατρικές παραστάσεις , κουκλοθέατρο
Ομαδικότητα και δημιουργικότητα	ρομποτική, κατασκευές (ανεμόμυλων, μετεωρολικών σταθμών, αιολικού πάρκου, χάρτη της γειτονιάς), χρήση πηλού, συνεργατικά έγγραφα/padlet, θεατρικό παιχνίδι, διαδραστικά παιχνίδια
Αυτοεπίγνωση, αυτομέριμνα, αυτοεκτίμηση	αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση
Πολιτειότητα και κοινωνική επίγνωση	Καθαρισμός ακτών, εθελοντισμός, ανακύκλωση, οικολογικό αποτύπωμα.
Πειραματισμός και διερεύνηση της γνώσης	Πειράματα, κατασκευή λεξικού, χρήση Φωτόδεντρου, ρομποτική, κατασκευή σαπουνιού & αντισηπτικού, ο κύκλος του νερού
Δεξιότητες σχετικές με τα γνωστικά αντικείμενα	τα γνωστικά αντικείμενα συνδέονται μεταξύ τους στα πλαίσια της διαθεματικότητας, της διεπιστημονικότητας, της ολιστικής γνώσης και των σχεδίων εργασίας

Σ2: "*Εκπαιδευτικά αποτελέσματα εξ αποστάσεως δεν γίνεται να πάρεις. Είναι τέτοια τα θέματα που πρέπει να γίνονται δια ζώσης... τα εργαστήρια τα σταματήσαμε όταν κλείσαμε και τα ξεκινήσαμε εντατικά με το που ανοίξαμε…*".

Σ9: "*Αντιμετωπίζω δυσκολία στον 3ο κύκλο (STEM) με την τηλεεκπαίδευση δεν μπορώ να το δείξω στα παιδιά ώστε να το κάνουν μόνα τους να ασχοληθούνε μ' αυτήν την σύνδεση των συσκευών, των αισθητήρων και των καλωδίων τους και των εξαρτημάτων. …*"

Από την άλλη πλευρά κάποιοι εκπαιδευτικοί, δήλωσαν ότι η τηλεκπαίδευση τους βοήθησε. Ο Σ7 δηλώνει ότι *"εμένα με βοήθησε η τηλεκπαίδευση γιατί χρησιμοποίησα ψηφιακά εργαλεία και πολλές πηγές, τους έδειξα εργαλεία και συνεργαστήκαμε σε ομάδες, μέσω των συνεργατικών εγγράφων που χρησιμοποιήσαμε…"*

Μια σημαντική δυσκολία στην υλοποίηση των εργαστηρίων ήταν η αποδοχή της δράσης από μέρος των εκπαιδευτικών ή και των μαθητών. Ενδεικτικά αναφέρεται ότι:

Σ14: "*Υπήρχε η δυσκολία του να γίνουν αποδεκτά τα ΕΔ από όλους τους εκπαιδευτικούς, κάποιοι είχαν την διάθεση να το κάνουν και άλλοι που δεν ήθελαν. Η συγκεκριμένη δράση δεν ήταν πρόταση του σχολείου μας να το κάνουμε…*".

Σ7: "*Με τους μαθητές αργήσαμε να βρούμε ρυθμό γιατί δεν έβλεπαν τον λόγο ύπαρξης των ΕΔ αφού δεν βαθμολογούνταν, είχαν αντίδραση να το κάνουν αυτό…*".

Οι εκπαιδευτικοί επίσης, τόνισαν την δυσκολία του πιεστικού χρονοδιαγράμματος υλοποίησης των 4 κύκλων της δράσης των ΕΔ. Ενδεικτικά ο Σ4 αναφέρει ότι "*δυσκολία αποτέλεσε το πολύ σφικτό χρονικό πλαίσιο σε συνδυασμό με την υποχρεωτική εφαρμογή των 4 αξόνων. Θα έπρεπε να επικεντρωθούμε ιδίως την φετινή χρονιά όπου η εφαρμογή ήταν πιλοτική σε έναν άξονα ή μια θεματική ενότητα και την επόμενη χρονιά να ασχοληθούμε με άλλον άξονα. Όλα μαζί δεν γίνονται…*"

Πίνακας 2. Αποτίμηση πιλοτικής εφαρμογής των ΕΔ

Παράγοντες	Αποτελέσματα
Δυσκολίες και εμπόδια στην εφαρμογή των ΕΔ	• πανδημία και κλείσιμο των σχολείων • τηλεκπαίδευση με απουσία άμεσης επαφής με μαθητές • ακύρωση επισκέψεων, συναντήσεων με γονείς • ελλιπής υλικοτεχνική υποδομή • αδυναμία υλοποίησης βιωματικών ΕΔ • απουσία έγκαιρης, βιωματικής και πρακτικής επιμόρφωσης • φόρτος εργασίας εκπαιδευτικών • υποχρεωτικότητα των 4 κύκλων ΕΔ • ανεφάρμοστη και δυσνόητη αξιολόγηση • απροθυμία συμμετοχής μερίδας μαθητών στα ΕΔ • μη αποδοχή υλοποίησης της δράσης από μερίδα εκπαιδευτικών, αντίσταση στην αλλαγή • αδιάφορη εκπαιδευτική ηγεσία στην καινοτομία • ανεπαρκής χρόνος για την εφαρμογή των ΕΔ • έλλειψη εκπαιδευτικού υλικού • οι διοικητικές παρεμβάσεις • γραφειοκρατικό εκπαιδευτικό σύστημα που εμποδίζει την λήψη των αποφάσεων από τους εκπαιδευτικούς
Επίτευξη στόχων	• αξιοποιήσιμο εκπαιδευτικό υλικό, απόκτηση ήπιων δεξιοτήτων, θετική επίδραση στους μαθητές
Σχεδιασμός ΕΔ	• κρίνεται επαρκής
Επιμόρφωση για τα ΕΔ	• θεωρητική γενική χωρίς πρακτικό προσανατολισμό • μη επαρκής, μη εφαρμόσιμη • επιμορφωτές όχι ήταν καλά προετοιμασμένοι
Σχεδιασμός αξιολόγησης	• δυσνόητος, μη αποδεκτός από τους εκπαιδευτικούς • αντιπαιδαγωγικός, ανεφάρμοστος
Ρόλος εκπαιδευτικού	• καθοδηγητικός, συντονιστής, σχεδιαστής, δημιουργικός

Κάποιοι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η επιμόρφωση που τους έγινε ήταν επαρκής. Ακολουθούν ενδεικτικά οι απόψεις τους.

Σ6: "*Οι εισηγήτριες μας βοήθησαν αρκετά ήταν πολύ καλές αλλά δεν μπορείς να καλύψεις τέτοιο όγκο σε τόσο μικρό χρονικό διάστημα…*".

Σ12: "*Η εικόνα που σχημάτισα για την επιμόρφωση ήταν άριστη. Αλλά αυτά που λέγανε οι επιμορφωτές ήταν μη εφαρμόσιμα βάσει του πλαισίου των εργαστηρίων…*".

Στον Πίνακα 3, παρατίθενται οργανωμένες οι προτάσεις των εκπαιδευτικών της έρευνας σχετικά με τη γενίκευση της δράσης των εργαστηρίων δεξιοτήτων. Στην πλειονότητά τους υποστήριξαν ότι επιζητούσαν μια επιμόρφωση με πρακτικό προσανατολισμό και στοχευμένη ανά βαθμίδα εκπαίδευσης. Ενδεικτικά ο Σ2 αναφέρει ότι: "*Η επιμόρφωση που μας έγινε ήταν σε θεωρητικό πλαίσιο, χρειαζόμαστε επιμορφώσεις βιωματικού και πρακτικού χαρακτήρα από ανθρώπους που έχουν δουλέψει ΕΔ. Ζητήσαμε από το ΙΕΠ να μας αλλάξει τμήμα επιμόρφωσης γιατί ήμασταν σε ομάδα με εκπαιδευτικούς δευτεροβάθμιας και εκείνοι ήθελαν αλλιώς δομημένη τη ροή της επιμόρφωσης…*".

Οι εκπαιδευτικοί πρότειναν την ύπαρξη περισσότερου χρόνου την εβδομάδα για την υλοποίηση των ΕΔ. Ενδεικτικά είναι τ' αποσπάσματα που ακολουθούν. Ενδεικτικά, ο Σ11 αναφέρει ότι "*απαιτείται 1 επιπλέον ώρα στις μεγάλες τάξεις ...*". Ακόμη, επιζητούν την ύπαρξη ενός ευέλικτου χρονοδιαγράμματος ως προς την υλοποίηση των δράσεων των ΕΔ. Ενδεικτικά, ο Σ3 αναφέρει ότι: "*να υπάρχει ένα ευέλικτο χρονοδιάγραμμα ως προς την υλοποίηση των δράσεων…*". Ακόμη, οι εκπαιδευτικοί πρότειναν την πραγματοποίηση επιμόρφωσης με πρακτικό προσανατολισμό και βιωματικό χαρακτήρα οργανωμένη ανά βαθμίδα εκπαίδευσης. Ενδεικτικά ακολουθούν σχετικές αναφορές.

Σ16: "*Θα πρότεινα να υπάρχει μια γενικότερη καλύτερη και έγκαιρη επιμόρφωση…*"

Σ2: "*Θα πρέπει να επιμορφώσουν τους εκπαιδευτικούς και μέσα από την βιωματική μας εμπειρία σίγουρα θα τους πούμε πολύ καλύτερα πράγματα και περισσότερα απ' όσα μας είπαν εμάς οι πολλαπλασιαστές μας…*"

Σ7: " *η επιμόρφωση θα ήταν καλύτερο να διεξάγεται ανά βαθμίδα εκπαίδευσης…*"

Οι εκπαιδευτικοί πρότειναν την δημιουργία μιας ηλεκτρονικής πλατφόρμας που θα λειτουργούσε ως τράπεζα θεμάτων με όλες τις δράσεις των ΕΔ των σχολείων στην Ελλάδα και σκοπό την διάχυση της γνώσης και την ανταλλαγή καλών εκπαιδευτικών πρακτικών. Ενδεικτικά, ο Σ5 αναφέρει ότι "*καλό θα ήταν στην πλατφόρμα του ΙΕΠ να υπάρχουν οι δράσεις όλων των σχολείων που ασχολήθηκαν με τα ΕΔ ανά θεματική. Θεωρώ ότι με τα ΕΔ ήταν όλα πιο δομημένα και οργανωμένα, είχαν πολύ υλικό και μ' αυτό που θα δημιουργηθεί τώρα μεγαλώνει η τράπεζα των θεμάτων…*".

Οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι η υποχρεωτικότητα της εφαρμογής των 4 κύκλων ΕΔ τον χρόνο ήταν πιεστική και σε συνθήκες πανδημίας ανέφικτη. Ακολουθούν ενδεικτικά αποσπάσματα με τις απόψεις τους.

Σ15: "*Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει ν' αποφασίζει να κάνει ως 2 εργαστήρια τον χρόνο.*"

Σ10: "*Είμαστε αντίθετοι στην υποχρεωτικότητα των 4 κύκλων. Κάποιες στιγμές νιώθεις ότι ασφυκτιάς. Πολλοί συνάδελφοι θεωρούν ότι είναι υπερβολικά αυτά που χρειάζεται να κάνουν σε θεωρητικό επίπεδο. Αυτή την αλήθεια την υποστηρίζουμε όλοι…*".

Όλοι οι εκπαιδευτικοί διαφώνησαν με την μορφή της αξιολόγησης που προτείνεται από το σχεδιασμό του ΙΕΠ. Παρατίθενται ενδεικτικά κάποιες αναφορές τους.

Σ10: "*Η αξιολόγηση δεν μπορεί να γίνει όπως μας την λένε. Αυτό το ατομικό, το εξειδικευμένο, το λεπτομερές νομίζω ότι στην τελική κανείς δεν θα κάτσει να κοιτάξει από τόσα σχολεία τόσα πράγματα, ουσιαστικά όλα αυτά είναι για τους τύπους…*".

Σ14: "*Εμείς με απόφαση του συλλόγου των διδασκόντων δεν θα προχωρήσουμε στην περιγραφική αξιολόγηση. Εκτός από την αξιολόγηση που δίνει το ΙΕΠ μετά το τέλος κάθε εργαστηρίου έχουμε δώσει την δική μας αξιολόγηση για κάθε εργαστήριο ξεχωριστά…*".

Πίνακας 3. Προτάσεις των εκπαιδευτικών στην βελτίωση του σχεδιασμού των ΕΔ

Παράγοντες	Αποτελέσματα
Προϋποθέσεις γενίκευσης ΕΔ	• όχι υποχρεωτικότητα και των 4 κύκλων • έγκαιρη και πρακτική επιμόρφωση • διαφορετική αξιολόγηση μαθητή • παροχή ανατροφοδότησης και πρόσθετου υλικού
Προτάσεις εκπαιδευτικών	• όχι στην υποχρεωτικότητα των 4 κύκλων • περισσότερος χρόνος υλοποίησης ανά εβδομάδα • πρακτική, βιωματική και στοχευμένη επιμόρφωση • βελτιωμένη περιγραφική αξιολόγηση (χωρίς αρνητικούς χαρακτηρισμούς) • παροχή υλικού και εξοπλισμού στους εκπαιδευτικούς δημιουργία πλατφόρμας ανάρτησης δράσεων • ευέλικτο χρονοδιάγραμμα υλοποίησης

Συζήτηση-συμπεράσματα

Η εργασία ανέδειξε την συμβολή των εργαστηρίων δεξιοτήτων στην καλλιέργεια των δεξιοτήτων του 21ου αιώνα. Σύμφωνα με τους εκπαιδευτικούς, οι μαθητές διαχειρίστηκαν τα συναισθήματά τους, έλυσαν και κατηγοριοποίησαν προβλήματα που σχετίζονταν με την διατροφή, το περιβάλλον, την κυκλοφοριακή αγωγή κ.α. και ανέπτυξαν κριτική, οργανωτική και αναλυτική σκέψη, όπως αποτυπώνεται και στη διεθνή βιβλιογραφία (Lewis et al., 2020; Rosenow-Gerhard, 2020; Kapici et al., 2019). Ακόμη, ανέπτυξαν σεβασμό προς τα παιδιά με ειδικές ικανότητες κατανοώντας τις ιδιαίτερες ανάγκες/ενδιαφέροντά τους και υιοθέτησαν συμπεριφορές συμπερίληψης μέσα από παιχνίδια ρόλων, ασκήσεις συνεργασίας, κατασκευές και δραματοποιήσεις όπως κατέληξαν και οι Bouck et al. (2019).

Οι μαθητές μέσα από τα ΕΔ άλλαξαν στάση, έγιναν πιο υπεύθυνοι και έναν διαφορετικό τρόπο ζωής. Πήραν πρωτοβουλίες κατασκεύασαν αφίσες, και φυλλάδια ενημέρωσης προς τους γονείς με σκοπό τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας, την ανακύκλωση, την προστασία του περιβάλλοντος και ευρύτερα του πλανήτη (Kapici et al., 2019; Lynch & Ghergulescu, 2018; Bouck et al., 2019).

Η κατασκευή βίντεο, τεχνουργημάτων, ψηφιακών παιχνιδιών, η χρήση εργαλείων όπως το κουκλοθέατρο, η εκπαιδευτική ρομποτική και η αξιοποίηση της τέχνης με την ανάπτυξη της STEAM εκπαίδευσης βοήθησαν την ανάπτυξη της φαντασίας και στην ικανοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών, όπως επισημαίνεται και σε συναφείς έρευνες (Soroko, et al., 2020; Rane-Sharma, Mangelkar, Shirgave, & Sasikumar, 2017). Ακόμη ασχολήθηκαν με δραματοποιήσεις, το θεατρικό παιχνίδι και ήρθαν σ' επαφή με την λογοτεχνία, την ποίηση, την γλυπτική, τον χορό, την μουσική και την ζωγραφική αποκτώντας επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες.

Οι μαθητές συνειδητοποίησαν τις δυνατότητες, τα ταλέντα αλλά και τις αδυναμίες τους. Αύξησαν την αυτοεκτίμησή τους, κατάλαβαν πού μπορούν να φτάσουν κάνοντας ασκήσεις αυτογνωσίας και αυτοαξιολόγησης (Roberts-Holmes & Bradbury,, 2017). Τέλος, εκπόνησαν διαδικτυακά, μικρές έρευνες στα εργαστήρια, διατύπωσαν υποθέσεις, συνέλεξαν δεδομένα και κατέληξαν σε συμπεράσματα (Dikke & Faltin, 2015; Liu et al., 2017).

Ο εκπαιδευτικός σχεδιασμός των εργαστηρίων χαρακτηρίστηκε ως επαρκής και το εκπαιδευτικό υλικό του ΙΕΠ ήταν πλούσιο και καλά δομημένο. Από την έρευνα αναδείχθηκε η ανάγκη για αναμόρφωση του σχεδιασμού προκειμένου να περιλαμβάνει νέες θεματικές όπως η αποδοχή της διαφορετικότητας, η περιβαλλοντική συνείδηση, η σεξουαλική διαπαιδαγώγηση στην παιδική ηλικία, με σκοπό την αναβάθμιση της ποιότητας ζωής και η διαμόρφωση της εκπαιδευτικής πολιτικής που θα βασίζεται στις ανάγκες της εποχής.

Η πανδημία αποτέλεσε ανασταλτικό για την υλοποίηση των ΕΔ και εμπόδισε το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία. Καταγράφηκαν ακόμη μία σειρά αναφορές σε εμπόδια και δυσκολίες που αντιμετώπισαν οι εκπαιδευτικοί και πρέπει να τύχουν μέριμνα από την

εκπαιδευτική ηγεσία πριν την γενίκευση της υλοποίησης των ΕΔ. Παρόλα αυτά, οι εκπαιδευτικοί θεώρησαν ότι θετική τη γενίκευση της δράσης των ΕΔ για την και προέβησαν σε μία σειρά από προτάσεις που αναφέρονται παραπάνω. Από την έρευνα διαφάνηκε ότι μέσω των ΕΔ αναπτύσσονται και οι κοινωνικές και ήπιες δεξιότητες και των εκπαιδευτικών με σκοπό την επαγγελματική τους ανάπτυξη. Πειραματίστηκαν με τις παιδαγωγικές καινοτομίες και αναθεώρησαν την αξία της συνεργασίας στην επίλυση των προβλημάτων. Συμμετείχαν στα ΕΔ εμπλέκοντας τους μαθητές σε διαθεματικές δραστηριότητες που καλλιεργούσαν την βιωματική κατανόηση των εννοιών. Με την συμμετοχή τους σε αυτά βελτίωσαν την εικόνα του σχολείου προωθώντας την εκπαιδευτική καινοτομία και τα μαθησιακά αποτελέσματα των μαθητών όπως καταλήγει και ο Θεοδωρόπουλος (2020).

Ολοκληρώνοντας, τα εργαστήρια δεξιοτήτων αποτέλεσαν μια καινοτόμο εκπαιδευτική πρακτική που ενθουσίασε τους μαθητές καθώς τους βοήθησε να χρησιμοποιήσουν την τεχνολογία, να ξεδιπλώσουν τις κλίσεις τους, να πειραματιστούν, να έρθουν σ' επαφή με την τέχνη καλλιεργώντας την φαντασία και την δημιουργικότητά τους. Επισημάνθηκε από τους εκπαιδευτικούς η ανάγκη ύπαρξης διαφορετικής μορφής επιμόρφωσης και αξιολόγησης της δράσης των ΕΔ με σκοπό την ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών και την βελτίωση της ποιότητας της εκπαίδευσης.

Αναφορές

Al Musawi, A., Ambusaidi, A., Al Balushi, S., Al Balushi, k. (2015). Effectiveness of elab use in science teaching at the Omani schools. *The Turkish on line Journal of Educationla Technology*, 14(1).

Bouck, E. C., Park, J., Bouck, M., Alspaugh, J., Spitzley, S., & Buckland, A. (2019). Supporting Middle School Students in Tier 2 Math Labs: Instructional Strategies. *Current Issues in Middle Level Education*, 24_2(3). DOI: 10.20429/cimle.2019.240203.

Creswell, J. W. (2012). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (4th ed.). Boston, MA: Pearson Education Inc.

Dikke, D., & Faltin, N. (2015). Go - lab MOOC. An online course for teacher professional development in the field of Inquiry-based Science Education. Proceedings of *7th International Conference on Education and New Learning Technologies,* Barcelona, Spain.

Hargreaves, D. (2003). *Education epidemic: Transforming secondary schools through innovation networks*. London: Demos.

Kapici, H. O., Akcay, H., & De Jong, T. (2019). Using Hands-On and Virtual Laboratories Alone or together-whitch works better for Acquiring Knowledge and skills? *Journal of Science Education and Technology*, *28*(3), 231-250.

Lewis, J. M., Mc Gann, M., & Blomkamp, E. (2020). When design meets power: design thinking, *public sector innovation and the politics of policymaking,* 48(1), 111-130.

Liu, C.-Y., Wu, C.-J., Wong, W.-K., Lien, Y.-W., & Chao, T.-K. (2017). Scientific modeling with mobile devices in high school physics labs. *Computers & Education*, 105, 44-56.

Lynch, T., Ghergulescu, I. (2018). Innovative pedagogies and personalization in STEM education with NEWTON Atomic Structure Virtual Lab, *Proceedings EDMedia & Innovate Learning Amsterdam*, Netherlands.

Raikou, N., Karalis, T., & Ravanis, K. (2017). Implementing an innovative method to develop critical thinking skills is student teachers. *Acta Didactica Napocensia*, 10(2), 21-30.

Rane-Sharma, A., Mangelkar, S., Shirgave, T., & Sasikumar, M. (2017). English *labs-An interactive environment to inculate grammar skills in students. 2017 5th National Conference on E-Learning & E-Learning Technologies* (ELELTECT).

Roberts-Holmes, G., & Bradbury, A. (2017). Primary schools and network governance: A policy analysis of reception baseline assessment. *British Educational Research journal*, 43(4), 671-682. Doi: 10.1002berj.3285.

Rosenow-Gerhard, J. (2020). Lessons learned-configuring innovation labs as spaces for intrapreneurial learning. *Studies in Continuing Education*, 1-17.

Soroko, N. V., Mykhailenko, L. A., & Rokoman, O., G. (2020). Educational electronic platforms for STEAM - oriented learning environment at general education school, *Institute of Information Technologies and Learning Tools of the NAES of Ukraine.*

Tonurist, P., Kattel, R., & Lember, V. (2017). Innovation labs in the public sector: what they are and what they do? *Public Management Review*, 19(10), 1455-1479. Doi:10.1080/14719037.2017.1287939.

Εργαστήρια Δεξιοτήτων, Υπουργική Απόφαση (2020). *Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων*, Φ.7/79511/ΓΔ4/24-6-2020.

Θεοδωρόπουλος, Ν. (2020). Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Πρωτοβάθμιας & Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για τα καινοτόμα προγράμματα. *International Journal of Educational Innovation*, 2(5), 89-98.

Κεδράκα, Κ. (2008). *Μεθοδολογία λήψης συνέντευξης*. Ανακτήθηκε 30 Απριλίου 2021 από https://www.adulteduc.gr.

Κυριακώδη, Δ., & Τζιμογιάννης, Α. (2015). Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης ''Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών''. *Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση*, 8(3), 123-151.

Τζιμογιάννης, Α. (2019). *Ψηφιακές τεχνολογίες και μάθηση του 21ου Αιώνα*. Εκδόσεις Κριτική.

Τσιώλης, Γ. (2017). Θεματική ανάλυση ποιοτικών δεδομένων. Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Παράλληλες διαδρομές: μια θεατρική παράσταση για την προσφυγιά και τη μετανάστευση στη Θεσσαλονίκη

Τακαβάκογλου Ζωή
Φιλόλογος, 1ο Γυμνάσιο Ελευθερίου - Κορδελιού
ztakav@gmail.com

Περίληψη

Στο πλαίσιο των πολιτιστικών προγραμμάτων του 1ου Γυμνασίου Ελευθερίου Κορδελιού πραγματοποιήθηκε η δράση με τίτλο: «Παράλληλες διαδρομές. Η προσφυγιά και η μετανάστευση στη Θεσσαλονίκη μέσα από θεατρικά δρώμενα». Το πρόγραμμα είχε ως στόχο να γνωρίσουν οι μαθητές το διαχρονικό θέμα της μετανάστευσης και της προσφυγιάς στη Θεσσαλονίκη και να ευαισθητοποιηθούν απέναντι στο θέμα της διαφορετικότητας, της συνύπαρξης, της αλληλεγγύης. Μέσα από διαφορετικές μορφές καλλιτεχνικής έκφρασης όπως το θέατρο, ο χορός και το τραγούδι, οι μαθητές παρουσίασαν την τύχη των τριών μεγάλων κοινοτήτων της πόλης: Εβραίων, Μουσουλμάνων και Χριστιανών, φτάνοντας μέχρι τη σύγχρονη προσφυγιά και μετανάστευση. Παράλληλα, υλοποιήθηκαν και άλλες δράσεις, όπως μελέτη του ιστορικού πλαισίου και επισκέψεις σε μουσεία, μνημεία και χώρους μνήμης που σχετίζονται με την παρουσία του «Άλλου» στη Θεσσαλονίκη. Το πρόγραμμα εντάχθηκε στο Δίκτυο σχολείων για την προσφυγιά και τη μετανάστευση μέσα από το οποίο δόθηκε η δυνατότητα υλοποίησης εκπαιδευτικών δράσεων με το ΚΘΒΕ.

Λέξεις κλειδιά: τοπική ιστορία, προσφυγιά, μετανάστευση, δραματοποίηση

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες ανάγκες και οι έντονες αλλαγές στην κοινωνία καθιστούν απαραίτητη μια διαφορετική αντίληψη του ρόλου του σχολείου. Οι καινοτόμες δράσεις που υλοποιούνται μέσα από διάφορα θεσμοθετημένα προγράμματα προαιρετικής φύσης, όπως περιβαλλοντικά, αγωγής υγείας, πολιτιστικά, αποτελούν μια εναλλακτική πρακτική στην παραδοσιακή διδασκαλία. Η φιλοσοφία που τα διέπει, ανανεώνει και ενεργοποιεί τη σχολική πραγματικότητα, διαμορφώνοντας μια νέα σχέση μεταξύ εκπαιδευτικών, μαθητών και τοπικής κοινότητας (Γιαννακάκη, 2005). Η ολιστική αντίληψη για τη γνώση, η βιωματική εμπειρική μάθηση, η διαθεματικότητα, η αυτενέργεια, η συνεργασία, η κριτική σκέψη, η φαντασία και η εξωστρέφεια αποτελούν βασικές αρχές αυτών των προγραμμάτων. Στόχος τους είναι να διαμορφώσουν οι μαθητές μια νέα θετική στάση και συμπεριφορά για τον κόσμο που τους περιβάλλει, αναπτύσσοντας τις διανοητικές, ψυχικές και αισθητικές τους κλίσεις (Αθανασούλα- Ρέππα, 2008). Σημαντική θέση σε αυτή την αντίληψη για το ρόλο της εκπαίδευσης κατέχουν οι τέχνες και ο πολιτισμός. Η επαφή με την τέχνη θα δώσει τη δυνατότητα στους μαθητές να αφομοιώσουν δημιουργικά τις γνώσεις, να αναπτύξουν την κριτική τους σκέψη, να ευαισθητοποιηθούν σε διάφορα θέματα, να κατανοήσουν τον εαυτό τους και τον κόσμο που τους περιβάλλει (Wick, 2000). Μια από τις δημοφιλείς και σημαντικές μορφές τέχνης στη σχολική πρακτική που ανανεώνει δημιουργικά το σχολείο και τις παιδαγωγικές σχέσεις είναι το θέατρο. Ο πολλαπλός του ρόλος: μορφωτικός, ψυχαγωγικός, ηθοπλαστικός, ιδεολογικός και αισθητικός, το ανάγει σε μια από τις κορυφαίες δραστηριότητες του σχολείου(Γραμματάς&Μουδατσάκης,2008).Ως παιδαγωγική μέθοδος διδασκαλίας και μάθησης εκφράζει όλα τα ζητούμενα της σύγχρονης εκπαίδευσης. Ιδιαίτερα η θεατρική παράσταση αποτελεί τη συνισταμένη των τεχνών, αφού σε αυτήν εντάσσεται η λογοτεχνία, η υποκριτική, η μουσική, η κίνηση, η σωστή εκφορά του λόγου, στοιχεία που μορφοποιούν την αισθητική αγωγή και την καλλιτεχνική παιδεία (Γραμματάς, 2014).

Το πολιτιστικό πρόγραμμα

Αφόρμηση

Η καινοτόμος δραστηριότητα που φέρει τον τίτλο: «Παράλληλες διαδρομές. Η προσφυγιά και η μετανάστευση στη Θεσσαλονίκη μέσα από θεατρικά δρώμενα», εντάσσεται στο πλαίσιο των πολιτιστικών προγραμμάτων και πραγματοποιήθηκε κατά το σχολικό έτος 2015-2016. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε από μεικτή ομάδα μαθητών του 1ου Γυμνασίου του Δήμου Ελευθερίου-Κορδελιού στην περιοχή της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Η χρονική της διάρκεια ήταν πέντε μήνες, δύο ώρες την εβδομάδα, εκτός του σχολικού ωραρίου. Αφόρμηση για τη δραστηριότητα υπήρξε το μάθημα της Τοπικής Ιστορίας που το συγκεκριμένο σχολικό έτος εντάχθηκε σε πιλοτική εφαρμογή στη Ζώνη Βιωματικών Δραστηριοτήτων της Τρίτης Γυμνασίου με τη μορφή αυτόνομων διδακτικών σχεδίων εργασίας, διάρκειας δύο ωρών την εβδομάδα (πρ.37/07-07-2015). Το θέμα της Τοπικής Ιστορίας που επιλέχθηκε προς μελέτη είχε τίτλο: «Σαλονίκη, Σελανίκ, Σαλονίκο» και αφορούσε τη μελέτη της πολυπολιτισμικής φυσιογνωμίας της Θεσσαλονίκης. Πρόκειται για ένα θέμα που εκτός από τα οφέλη που προσφέρει στο γνωστικό τομέα σχετικά με το παρελθόν της πόλης, συμβάλλει στην ανάπτυξη θετικής στάσης απέναντι στη συνύπαρξη και στην αποδοχή του «Άλλου». Οι μαθητές χωρισμένοι σε ομάδες, δουλεύοντας με τη μέθοδο project (Frey, 1980; Ματσαγγούρας, 2008), ανέλαβαν τη μελέτη των τριών σημαντικών εθνοτικών ομάδων της πόλης: Εβραίων, Μουσουλμάνων, Χριστιανών (Mazaower, 2006; Βακαλόπουλος, 1997). Βασικές πηγές για τη διερεύνηση του θέματος αποτέλεσαν δημοσιευμένα άρθρα και βιβλία, έντυπης ή ψηφιακής μορφής, προφορικές μαρτυρίες, φωτογραφικό υλικό, ντοκιμαντέρ, επισκέψεις σε μουσεία και μνημεία που σχετίζονται με τις τρεις κοινότητες και αποτελούν τα ίχνη τους στην πόλη. Στόχος ήταν η σύνθεση των δικών τους εργασιών, έντυπων ή ψηφιακών, που θα αποτύπωναν τη νέα γνώση μέσα από μια συλλογική και δημιουργική προσπάθεια.

Η ενασχόληση με το θέμα δημιούργησε ερωτήματα και προβληματισμό σχετικά με τη κοινή μοίρα των ανθρώπων, οι οποίοι κάτω από διάφορες πιεστικές καταστάσεις, όπως ο πόλεμος και η οικονομική κρίση, αναγκάζονται να μετακινηθούν. Εύκολα έγινε αναγωγή στη σημερινή εποχή, όπου το θέμα της κινητικότητας των ανθρώπων είτε με τη μορφή της έλευσης προσφύγων και μεταναστών είτε με τη μορφή της μετανάστευσης των νέων ανθρώπων απασχολεί έντονα τη χώρα. Άρχισε να διαμορφώνεται η προαπαιτούμενη γνώση σχετικά με τα ιστορικά δεδομένα και να γίνονται οι πρώτες σκέψεις για το ανέβασμα μιας θεατρικής παράστασης με ανάλογο θέμα.

Σκοπός

Η παράσταση υλοποιήθηκε στο πλαίσιο των πολιτιστικών προγραμμάτων του σχολείου και βασικός σκοπός της ήταν η παρουσίαση του κοινωνικού και διαχρονικού φαινόμενου της προσφυγιάς και της μετανάστευσης στη Θεσσαλονίκη. Παράλληλα, υπήρχαν επιμέρους στόχοι σε επίπεδο γνώσεων, ικανοτήτων και στάσεων. Συγκεκριμένα:

σε επίπεδο γνώσεων:

- να γνωρίσουν το θέμα της προσφυγιάς και της μετανάστευσης στη Θεσσαλονίκη
- να αντιληφθούν το σημαντικό ιστορικό και πολιτιστικό παρελθόν της πόλης
- να γνωρίσουν αντιπροσωπευτικά μνημεία και να κατανοήσουν τις θρησκευτικές κοινωνικές και εθνολογικές τους προεκτάσεις
- να προσεγγίσουν την τέχνη του θεάτρου και να μάθουν πώς οργανώνεται μια παράσταση
- να εξοικειωθούν με την ενσωμάτωση των νέων τεχνολογιών στο θέατρο

σε επίπεδο ικανοτήτων:

- να αναπτύξουν πνεύμα συνεργασίας και ομαδικότητας
- να αυτενεργούν και να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες
- να καλλιεργήσουν το λόγο τους και την αισθητική τους

- να αναπτύξουν αισθησιοκινητικές δεξιότητες
- να ενισχύσουν τη φαντασία τους
- να απολαύσουν τη χαρά της δημιουργίας
- να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση

σε επίπεδο στάσεων:

- να αντιληφθούν τη διαχρονικότητα του φαινομένου της προσφυγιάς και της μετανάστευσης
- να προβληματιστούν γενικότερα σχετικά με τα ευαίσθητα θέματα της μετανάστευσης και της προσφυγιάς
- να συνειδητοποιήσουν την κοινή μοίρα των ανθρώπων
- να αναπτύξουν θετική στάση απέναντι στη διαφορετικότητα, στη συνύπαρξη, στην αλληλεγγύη

Μέθοδος

Η υλοποίηση του προγράμματος ακολούθησε μια συγκεκριμένη πορεία εφαρμόζοντας ως μεθόδους εργασίας την ομαδοσυνεργατική μέθοδο (μέθοδος project), τη βιωματική μέθοδο και τη δραματοποίηση.

Σε πρώτη φάση πραγματοποιήθηκε η συγκέντρωση της ομάδας, η οποία ήταν μεικτή και αποτελούνταν από είκοσι επτά μαθητές διαφόρων τμημάτων της Τρίτης Γυμνασίου και από ορισμένους μαθητές της Πρώτης και της Δευτέρας Γυμνασίου. Αξίζει να αναφερθεί ότι πολλοί από τους μαθητές ήταν παιδιά μεταναστών και προσφύγων ή είχαν συγγενικά πρόσωπα που βίωσαν την προσφυγιά και τη μετανάστευση. Υπήρχαν μαθητές που οι γονείς τους είχαν έρθει ως μετανάστες από την Αλβανία, τη Ρουμανία, τη Βουλγαρία, ενώ υπήρχαν και άλλοι που είχαν καταγωγή από τη Μικρά Ασία και τον Πόντο ή οι γονείς τους είχαν μεταναστεύσει στο εξωτερικό για αναζήτηση μιας καλύτερης ζωής. Αξίζει να αναφερθεί ότι ένας από τους συμμετέχοντες μαθητές είχε έρθει ως ασυνόδευτο προσφυγόπουλο από το Πακιστάν. Το γεγονός ότι τα περισσότερα παιδιά είχαν αυτά τα βιώματα, είχε ιδιαίτερη σημασία γιατί ήταν ευαισθητοποιημένα στο θέμα και αυτό είναι ένα από τα δεδομένα που συνέβαλε τόσο στην επιτυχία της συνεργασίας όσο και του αποτελέσματος.

Στη συνέχεια, συγκροτήθηκαν οι υποομάδες και έγινε συζήτηση σχετικά με τον τρόπο εργασίας και τα πεδία δράσης. Όλοι οι μαθητές ανέλαβαν θεατρικούς ρόλους ενώ παράλληλα δημιουργήθηκαν τέσσερις υποομάδες που ανέλαβαν βοηθητικούς ρόλους (σκηνοθεσία, παρασκήνιο, σκηνικά-αντικείμενα, αφίσες-προσκλήσεις). Η διανομή των ρόλων έγινε μετά από την ανάγνωση του κειμένου, λαμβάνοντας υπόψη τις επιθυμίες των παιδιών, τις δραματικές τους ικανότητες καθώς και την καταλληλότητά τους για το ρόλο. Το επόμενο στάδιο ήταν οι θεατρικές ασκήσεις που έπαιξαν σημαντικό ρόλο για την εξοικείωση των παιδιών με τη θεατρική πράξη καθώς και με τα άλλα μέλη της ομάδας. Οι ασκήσεις σώματος, ομιλίας, κίνησης ήταν απαραίτητες για να μπορέσουν τα παιδιά να γνωριστούν, να χαλαρώσουν και να λειτουργήσουν ως ομάδα (Γκόβας,2002; Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007)**.**

Έπειτα ακολούθησαν οι πρόβες που κάλυψαν το μεγαλύτερο αριθμό των συναντήσεων. Η περίοδος αυτή αποτελεί ένα από τα πιο δύσκολα αλλά και τα πιο δημιουργικά στάδια μιας τέτοια δράσης. Οι δυσκολίες είναι πολλές: η έλλειψη κατάλληλου χώρου, οι μαθητές που δεν μπορούν να είναι πάντα συνεπείς λόγω υποχρεώσεων, οι μαθητές που είναι ζωηροί και ανήσυχοι ή που δεν εκτελούν ικανοποιητικά τις σκηνοθετικές οδηγίες. Ωστόσο, ο εκπαιδευτικός πρέπει σε αυτό το στάδιο να μην καταβάλλεται από τις αντιξοότητες αλλά να έχει ενθουσιασμό, να εμπνέει τα παιδιά και να τα ενθαρρύνει να εκφράσουν το συναισθηματικό τους κόσμο (Λενακάκης, 2014). Η ουσιαστική επικοινωνία που συντελείται κατά τη διάρκεια της πρόβας μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών είναι πολύ σημαντική. Σε κάθε νέα συνάντηση δίνεται η δυνατότητα για συζήτηση, σχολιασμό, προβληματισμούς, αναζήτηση λύσεων. Τα παιδιά σταδιακά βελτιώνονται, αντιλαμβάνονται αυτό που κάνουν, ωριμάζουν, προτείνουν ιδέες, βρίσκουν λύσεις (Γκόβας, 2002)**.**

Παράλληλα, οι υποομάδες ασχολήθηκαν και με τις υπόλοιπες αρμοδιότητες που είναι απαραίτητες για την υλοποίηση μιας θεατρικής παράστασης, όπως τα σκηνικά, την ενδυμασία, το ψηφιακό υλικό, την προβολή της στο κοινό. Όσον αφορά τα σκηνογραφικά στοιχεία, η παράσταση ήταν λιτή και αφαιρετική. Το σκηνικό ήταν ένα μαθητικό γραφείο και κάποια βιβλία που υποδηλώνουν ένα νεανικό δωμάτιο. Επίσης, χρησιμοποιήθηκαν αντικείμενα-σύμβολα, όπως μια βαλίτσα, σύμβολο της μετανάστευσης και της προσφυγιάς, ή ένα φανάρι, σύμβολο αναζήτησης της ελπίδας και της ανθρωπιάς. Οι υπόλοιπες σκηνικές ανάγκες εξυπηρετήθηκαν με προβολή φωτογραφικού υλικού. Οι ενδυματολογικές ανάγκες καλύφθηκαν από το βεστιάριο του συλλόγου Σμυρναίων Μικρασιατών Ελευθερίου-Κορδελιού, «Η Αγία Φωτεινή», καθώς και από το προσωπικό βεστιάριο των μαθητών. Η θεατρική παράσταση συνοδευόταν από πλούσιο οπτικοακουστικό υλικό. Κατά τη διάρκειά της ακούστηκαν μουσικές της τοπικής παράδοσης των τριών εθνοτήτων αλλά και σύγχρονα τραγούδια που πλαισίωσαν αρμονικά το λόγο και τη δράση. Η θεατρικότητα ενισχύθηκε με οπτικοακουστικά εφέ όπως βήματα, φωνές, ήχους καθώς και σύντομα βίντεο προσαρμοσμένα στο εκάστοτε θέμα. Ιδιαίτερη μέριμνα δόθηκε για την προβολή της παράστασης. Δημιουργήθηκε αφίσα που σχεδιάστηκε από μαθήτρια του προγράμματος και προσκλήσεις που μοιράστηκαν σε καθηγητές, μαθητές και στο σύλλογο γονέων και κηδεμόνων. Το σχετικό υλικό αναρτήθηκε στην ιστοσελίδα του σχολείου. Η θεατρική παράσταση παρουσιάστηκε στη σχολική και τοπική κοινότητα στο πολιτιστικό κέντρο του Δήμου Κορδελιού-Εύοσμου.

Άλλες δράσεις

Κατά τη διάρκεια του προγράμματος και σε συνδυασμό με τις βιωματικές δράσεις του μαθήματος της Τοπικής Ιστορίας οι μαθητές επισκέφτηκαν μουσεία, μνημεία και χώρους ιστορικής μνήμης της πόλης που σχετίζονται με την παρουσία του «Άλλου» στη Θεσσαλονίκη όπως: Εβραϊκό Μουσείο, Πλατεία Ελευθερίας, Μνημείο Ολοκαυτώματος, Άνω Πόλη, Τουρμπές Μουσά Μπαμπά, Αλατζά Ιμαρέτ, Γιαχουντί Χαμάμ, Ροτόντα, Μουσείο Λευκού Πύργου, λιμάνι. Επιπλέον, η θεατρική ομάδα επισκέφτηκε την Αχειροποίητο, τα Λουτρά Μπέη Χαμάμ, το Γενί Τζαμί, το Λαογραφικό Εθνολογικό Μουσείο με την έκθεση: «Θεσσαλονίκη πόλις εύξεινος».

Μια θετική συγκυρία ήταν η ένταξη του προγράμματος στο Δίκτυο Σχολείων με θέμα: «Ανάμεσα σε δύο κόσμους: Προσφυγιά-Μετανάστευση» που διοργάνωσε το Τμήμα Πολιτιστικών Θεμάτων της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης σε συνεργασία με το ΚΘΒΕ. Στόχος του Δικτύου ήταν η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των νέων γύρω από το διαχρονικό φαινόμενο της μετανάστευσης και της προσφυγιάς, καθώς και η εξοικείωσή τους με την έννοια της διαφορετικότητας και τη σημασία της αλληλεγγύης. Το πρόγραμμά μας εντάχθηκε στο Δίκτυο μαζί με άλλα επτά σχολεία που υλοποιούσαν προγράμματα με σχετικό θέμα και στο πλαίσιο των δράσεών του αποκόμισε σημαντικά οφέλη. Το ΚΘΒΕ, ως βασικός φορέας στήριξης, συνέδραμε με την υλοποίηση εκπαιδευτικών συναντήσεων των σχολικών θεατρικών ομάδων με ηθοποιούς του. Κατά τη διάρκεια αυτών των συναντήσεων έγινε ένας εποικοδομητικός διάλογος για το θέατρο και το ρόλο του καθώς και διάφορα είδη θεατρικών ασκήσεων που βοήθησαν στο δέσιμο της ομάδας. Επίσης, τα συμμετέχοντα σχολεία, παρουσίασαν σε μια ειδική εκδήλωση στο Φεστιβάλ του Δήμου Παύλου Μελά, τις παραγόμενες δράσεις τους.

Το σενάριο

Το σενάριο είναι πρωτότυπο έργο που γράφτηκε από την υπεύθυνη καθηγήτρια του προγράμματος μετά από μακρά μελέτη ενός πλούσιου και ετερόκλητου υλικού ως προς το είδος και ύφος. Πρόκειται για μεταγραφή στοιχείων από ιστορικές πηγές, ντοκιμαντέρ, λογοτεχνικές αναφορές και φωτογραφικό υλικό. Μέσα από το έργο προβάλλεται η ιστορία της πόλης και η πολυπολιτισμική της φυσιογνωμία, η οποία γίνεται αφορμή για να αναδειχθούν οι λόγοι που οι άνθρωποι μετακινούνται, είτε ως πρόσφυγες είτε ως μετανάστες, διαμορφώνοντας κάθε φορά μια νέα πραγματικότητα. Γίνεται αντιληπτή η

κοινή μοίρα των ανθρώπων, όταν κάτω από πιεστικές καταστάσεις αναγκάζονται να μετακινηθούν. Μεταδίδονται αντιπολεμικά και ανθρωπιστικά μηνύματα και διαφαίνεται ότι το επίκαιρο και τοπικό είναι τελικά διαχρονικό και καθολικό.

Το έργο είναι χωρισμένο σε σκηνές και κινείται σε δύο χρονικούς άξονες: στο παρόν και στο παρελθόν. Η ενοποίησή τους γίνεται μέσα από μια απρόσωπη μεταφυσική δύναμη ,το όνειρο, και την παρουσία της Θεσσαλονίκης που ως προσωποποιημένη νεαρή κοπέλα θα βοηθήσει στην αφηγηματική ροή της ιστορίας.

Η δράση ξεκινά με τον Γιώργο, μαθητή Γυμνασίου, και την αδερφή του, Μαρία. Η αδερφή του Γιώργου έχει τελειώσει το Πανεπιστήμιο αλλά είναι απογοητευμένη γιατί δε βρίσκει δουλειά. Ανησυχεί και για το μέλλον του αδερφού της, που τον βλέπει να ασχολείται καθημερινά με τα ηλεκτρονικά παιχνίδια. Από την άλλη, ο Γιώργος πρέπει να κάνει μια εργασία για το μάθημα της ιστορίας στο σχολείο αλλά δε γνωρίζει τίποτα. Το θέμα: «Η προσφυγιά και μετανάστευση στη Θεσσαλονίκη». Η μητέρα του τον πιέζει να τελειώσει γιατί, όπως λέει, έχουν να κάνουν κάτι σημαντικό και έτσι ξεκινά να διαβάζει. Το διάβασμα είναι κουραστικό, δύσκολο, εξαντλητικό και τελικά …. τον παίρνει ο ύπνος !

Εκεί στον κόσμο των ονείρων θα έχει μια απρόσμενη συνάντηση. Η Θεσσαλονίκη, μεταμορφωμένη σε κοπέλα, βρίσκεται δίπλα του και είναι πρόθυμη να τον βοηθήσει στην εργασία του. Του εξηγεί τι σημαίνει προσφυγιά και μετανάστευση. Τον ενημερώνει ότι ήταν πάντα μια πόλη που δεχόταν πρόσφυγες και μετανάστες αλλά και μια πόλη από την οποία έφευγαν άνθρωποι ως πρόσφυγες και μετανάστες για άλλες χώρες. Οι αφηγήσεις της ζωντανεύουν μπροστά του το διαχρονικό θέμα της προσφυγιάς και της μετανάστευσης, ξεκινώντας από τις τρεις μεγάλες κοινότητές της: τους Εβραίους, τους Μουσουλμάνους και τους Έλληνες χριστιανούς (Mazaower, 2006 ; Τομανάς ,1992).

Οι μαθητές-ηθοποιοί εμφανίζονται ανά ομάδες με συνοδεία ήχων από τη μουσική παράδοση κάθε εθνότητας. Φορούν κουστούμια εποχής που δηλώνουν την επαγγελματική τους ή άλλη ιδιότητα καθώς και την κοινωνική τους προέλευση. Ο λόγος τους είναι πρωτοπρόσωπος, άμεσος και ευθύς. Μέσα από το ρόλο που υποδύονται δίνουν πληροφορίες για τον τρόπο ζωής της κοινότητάς τους, για τις δραστηριότητές τους, για τα όνειρά τους. Στη συνέχεια αναπτύσσονται πάνω στη σκηνή και περπατούν, δημιουργώντας μια εικόνα της πολυπολιτισμικής φυσιογνωμίας που είχε η πόλη στο παρελθόν. Το ετερόκλητο πλήθος σταματά (τεχνική της παγωμένης εικόνας) την ώρα που φτάνει ένας ξένος με τη βαλίτσα του, έτοιμος να ενσωματωθεί στην πόλη. «Κανένας δε μένει χωρίς πατρίδα, όσο θα υπάρχει η Θεσσαλονίκη», έγραφε ο Νικηφόρος Χούμνος τον 14ο αιώνα.

Στη συνέχεια, μέσα από τη θεατρική δράση παρακολουθούμε την τύχη των τριών μεγάλων κοινοτήτων της πόλης. Αρχικά, «Οι ανταλλάξιμοι», δηλαδή οι χιλιάδες Μουσουλμάνοι που έφυγαν από τη Θεσσαλονίκη για να εγκατασταθούν στην Τουρκία (Francois, 1994) και οι εκατοντάδες χιλιάδες χριστιανοί Έλληνες που εγκατέλειψαν τις πατρογονικές τους εστίες: Μικρά Ασία, Πόντο, Ανατολική Θράκη για να εγκατασταθούν σε διάφορες περιοχές, ανάμεσα στις οποίες και η Θεσσαλονίκη (Χασιώτης, 1997). Ο λόγος τους υπαινικτικός, ελλειπτικός, με κενά και αποσιωπήσεις υποδηλώνει την πίκρα της προσφυγιάς και τις δυσκολίες ενσωμάτωσης στις νέες πατρίδες. Η κοινή καταγωγή, γλώσσα και θρησκεία δεν ήταν αρκετά για την αποδοχή τους από τους γηγενείς (Clark,2007). «Κανείς δε μας θέλει εμάς, τους εργατικούς, τους έντιμους, τους προοδευτικούς, τους πολιτισμένους. Στην Τουρκία ήμασταν οι Γραικοί , στην Ελλάδα οι Τούρκοι».

Στη συνέχεια ο διωγμός των Εβραίων της πόλης από τους Γερμανούς και η σχεδόν ολοκληρωτική εξόντωση της κοινότητας το 1943 στα στρατόπεδα συγκέντρωσης (Μόλχο, 2001). Μια εβραιοπούλα εμφανίζεται να γράφει στο προσωπικό της ημερολόγιο, παραπέμποντας συνειρμικά στο γνωστό έργο «Το ημερολόγιο της Άννας Φρανκ». Μέσα από τις καταγραφές της παρουσιάζεται με γραμμικό τρόπο η εξέλιξη των γεγονότων για την οικογένειά της και γενικότερα για την εβραϊκή κοινότητα κατά τη διάρκεια της γερμανικής κατοχής. Η αφήγηση φτάνει μέχρι τη σύλληψή της από τους Γερμανούς Ναζί, την οριστική

εκδίωξή της με τρένο από την πόλη και τον εγκλεισμό της στο στρατόπεδο συγκέντρωσης. «Κανείς μας δε θα ξαναέβλεπε τη Θεσσαλονίκη», λέει χαρακτηριστικά.

Το έργο κλείνει με αναφορές στη προσφυγιά και μετανάστευση των νεότερων χρόνων. Οι άσχημες οικονομικές συνθήκες ανάγκασαν πολλούς Έλληνες από τη Θεσσαλονίκη να μεταναστεύσουν στη Γερμανία, στην Αμερική, στην Αυστραλία. Από την άλλη, η πόλη της Θεσσαλονίκης δέχτηκε ξένους από την πρώην Σοβιετική Ένωση, από την Αλβανία, τη Βουλγαρία, το Πακιστάν, είτε ως μετανάστες είτε ως πρόσφυγες. Όλοι ξεκίνησαν αναζητώντας μια καλύτερη ζωή στη νέα πατρίδα, όλοι διαπιστώνουν τις δυσκολίες ενσωμάτωσης και τη νοσταλγία για την πατρίδα που άφησαν.

Το όνειρο τελειώνει, η Θεσσαλονίκη χάνεται και ο Γιώργος βρίσκεται στο παρόν, έχοντας έτοιμη την εργασία του. Όμως σύντομα διαπιστώνει ότι το θέμα της προσφυγιάς και της μετανάστευσης αφορά και τη δική του εποχή, αφορά τον ίδιο. Η αδερφή του φεύγει για αναζήτηση εργασίας στο Λονδίνο, την ίδια ώρα που ακούγεται από την τηλεόραση η άφιξη των Σύριων προσφύγων στο λιμάνι της Θεσσαλονίκης. Στη σκηνή εμφανίζονται τα δύο κορίτσια, η Μαρία και η προσφυγοπούλα από τη Συρία, σε παράλληλη κίνηση.

Το έργο ολοκληρώνεται με την παρουσία όλων των μαθητών στη σκηνή ενώ ακούγεται το τραγούδι «Ποιος τη ζωή μου κυνηγά;» του Μίκη Θεοδωράκη και του Μάνου Ελευθερίου, οπτικοποιημένο με φωτογραφικό υλικό σχετικό με το θέμα. Όταν το τραγούδι τελειώνει, οι μαθητές τραγουδούν τους στίχους του, παίζοντας οι ίδιοι μουσική.

Αξιολόγηση

Η αξιολόγηση του προγράμματος πραγματοποιήθηκε τόσο κατά τη διάρκεια υλοποίησής του (διαμορφωτική αξιολόγηση) όσο και με την ολοκλήρωσή του (τελική αξιολόγηση). Οι μαθητές αξιολογήθηκαν για τη συμμετοχή, το ενδιαφέρον τους, την έκφραση απόψεων, τη συναισθηματική τους εμπλοκή (Κωνσταντίνου, 2007; Ματσαγγούρας, 2007; Καψάλης & Χανιωτάκης,2011). Κατά τη διάρκεια των δραστηριοτήτων (πρόβες, συζητήσεις, επισκέψεις) ήταν συνεπείς και υπεύθυνοι παρά τα καθημερινά απαιτητικά τους προγράμματα. Παρουσίασαν σταδιακά βελτίωση και ωριμότητα. Ανέπτυξαν σχέσεις μεταξύ τους και ενισχύθηκε η αυτοεκτίμησή τους. Απέκτησαν νέες γνώσεις και εμπειρίες, διατύπωσαν προβληματισμούς, ένιωσαν συγκίνηση.

Η τελική αξιολόγηση τους έγινε με την παρουσίαση της θεατρικής παράστασης στο κοινό. Η παράσταση ικανοποίησε τόσο τους μαθητές όσο και τους θεατές. Ιδιαίτερα για τους μαθητές ήταν μια μοναδική εμπειρία να υποδυθούν διάφορους ρόλους, να χορέψουν και να τραγουδήσουν πάνω στη σκηνή. Το τελικό αποτέλεσμα τούς έδωσε μεγάλη χαρά καθώς το κοινό που παρακολούθησε την παράσταση, γονείς, εκπαιδευτικοί, φίλοι, ανταποκρίθηκε με ενθουσιασμό και επιβράβευσε με θερμά συγχαρητήρια και παρατεταμένο χειροκρότημα την προσπάθειά τους.

Η τελική αξιολόγηση ολοκληρώθηκε με τη συμπλήρωση ερωτηματολογίου (ερωτήσεις κλειστού και ανοιχτού τύπου), όπου έγινε η αποτίμηση του προγράμματος. Σε αυτό καταγράφηκαν οι απόψεις και οι εντυπώσεις τους σχετικά με την καινοτόμο δράση, οι οποίες αποδεικνύουν τα ευεργετικά της αποτελέσματα. Ενδεικτικά αναφέρονται: « Ήταν μια μοναδική εμπειρία», «Το θέατρο είναι απελευθερωτικό», « Είναι ωραίο να δουλεύεις ομαδικά», «Έμαθα τόσα πολλά για την πόλη μου», « Ο πόλεμος είναι πολύ σκληρός», «Όλοι οι άνθρωποι αξίζουν μια καλύτερη ζωή».

Συμπεράσματα

Οι καινοτόμες δράσεις αποτελούν μια παιδαγωγική πρακτική που συγκεντρώνει πολλά από τα χαρακτηριστικά που εξασφαλίζουν την αποτελεσματικότητα στη μαθησιακή διαδικασία. Η σύνδεσή τους με την τέχνη αποτελεί μια αναγκαιότητα της σύγχρονης εποχής και ανοίγει νέους ορίζοντες στην εκπαίδευση. Ιδιαίτερα μέσα από το θέατρο που είναι μια ολιστική τέχνη και αποτελεί τη σύζευξη πολλών τεχνών. Ο παιδευτικός του ρόλος είναι σημαντικός ιδιαίτερα σε μια εποχή δύσκολη όπως είναι η σημερινή. Τα έντονα κοινωνικά

προβλήματα, όπως είναι το πρόβλημα της προσφυγιάς και της μετανάστευσης, δημιουργούν αδιέξοδα στους ανθρώπους και απαιτούν λύσεις, βασισμένες στην ευαισθησία, στην αποδοχή, στο σεβασμό και στην αλληλεγγύη. Στοιχεία που μπορούν να καλλιεργήσουν αυτές οι δράσεις με αποτελεσματικό τρόπο μέσα στο χώρο του σχολείου και να αναδείξουν τον ουσιαστικό του ρόλο.

Αναφορές

Clark, B. (2007). *Δύο φορές ξένος. Οι μαζικές απελάσεις που διαμόρφωσαν την σύγχρονη Ελλάδα και Τουρκία.* Αθήνα: Ποταμός.

Francois, G. (1994). *Η "Σελανίκ" των μουσουλμάνων και των ντονμέδων.* Θεσσαλονίκη, 1850-1918. Αθήνα: Εκάτη.

Frey, K. (1980). *Η μέθοδος project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Mazaower,M. (2006).*Θεσσαλονίκη, πόλη των φαντασμάτων. Χριστιανοί, Μουσουλμάνοι, Εβραίοι, 1430-1950,* μτφρ. Κ. Κουρεμένος. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Wick, R. K. (2000). *Γιοχάννες Ίττεν, Η εικαστική παιδαγωγική ως ολιστική παιδαγωγική,* μτφρ: Σ. Μπεκιάρη. Αθήνα: Κείμενα Εικαστικών Καλλιτεχνών.

Αθανασούλα–Ρέππα, Α. (2008). *Εκπαιδευτική διοίκηση και οργανωτική συμπεριφορά*. Αθήνα: Έλλην.

Αυδή, Α., & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βακαλόπουλος, Α. (1997). *Ιστορία της Θεσσαλονίκης 316 π.Χ.-1983*. Θεσσαλονίκη: Κυριακίδης.

Γιαννακάκη, Μ.Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.),*Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων* (σσ.243-276). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Γκόβας, Ν. (Επιμ.) (2002). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: μορφή τέχνης και εργαλείο μάθησης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γραμματάς, Θ., & Μουδατσάκης, Τ. (2008). *Θέατρο και πολιτισμός στο σχολείο. Για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.* Ρέθυμνο: ΕΔΙΑΜΜΕ.

Γραμματάς, Θ. (2014).*Το θέατρο στην εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία.* Αθήνα: Διάδραση.

Καψάλης, Γ.Α., & Χανιωτάκης, Ν. (2011). *Εκπαιδευτική αξιολόγηση*. Αθήνα: Κυριακίδη.

Κωνσταντίνου, Ι. Χ. (2007). *Η αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή ως παιδαγωγική λογική και σχολική πρακτική.* Αθήνα: Gutenberg.

Λενακάκης, Α. (2014). Ο Θεατροπαιδαγωγός: Το προφίλ ενός καινοτόμου εκπαιδευτικού, στο: Γραμματάς, Θ. (Επιμ.), *Το Θέατρο στην Εκπαίδευση. Καλλιτεχνική έκφραση και Παιδαγωγία* (σσ. 172- 215). Αθήνα: Διάδραση.

Ματσαγγούρας, Η. (2007). *Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας. Στρατηγικές διδασκαλίας. Από την πληροφόρηση στην κριτική σκέψη.* Αθήνα: Gutenberg.

Ματσαγγούρας, Η.(2008). *Ομαδοσυνεργατική διδασκαλία και μάθηση*. Αθήνα: Γρηγόρης.

Μόλχο, Ρ. (2001). *Οι Εβραίοι της Θεσσαλονίκης, 1856 -1919. Μια ιδιαίτερη κοινότητα*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Τομανάς, Κ. (1992). *Οι κάτοικοι της παλιάς Θεσσαλονίκης.* Αθήνα: Εξάντας.

Χασιώτης, Κ.Ι. (1997). *Τοις αγαθοίς βασιλεύουσα, Θεσσαλονίκη. Ιστορία και πολιτισμός.* Θεσσαλονίκη: Παρατηρητής.

Ανάπτυξη και βελτίωση γεωχωρικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων σε φοιτητές ανθρωπιστικών επιστημών της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης: ο ρόλος και η σημασία των εργαστηρίων γεωπληροφορικής / Γεωγραφικών Πληροφοριακών Συστημάτων (GIS)

Μαριδάκης Γ. Αλέξανδρος
Εργαστηριακό Διδακτικό Προσωπικό (Ε.Δι.Π.)
Πανεπιστήμιο Κρήτης
maridakis@uoc.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αναφέρεται τόσο στα οφέλη που προκύπτουν από την εργαστηριακή κατάρτιση στην απόκτηση ικανοτήτων αποδοτικής χρήσης εφαρμογών Γεωχωρικών και Γεωπληροφοριακών Τεχνολογιών, όπως τα Γεωγραφικά Πληροφοριακά Συστήματα (ΓΠΣ), όσο και στην αλληλεξάρτηση της κατάρτισης αυτής με την ανάπτυξη και βελτίωση γεωχωρικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων φοιτητριών/-ών προπτυχιακών σπουδών ανθρωπιστικών επιστημών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στόχος είναι αφενός μια σύντομη βιβλιογραφική ανασκόπηση της σχέσης ΓΠΣ και ικανοτήτων και δεξιοτήτων χωρικής σκέψης, αποσαφηνίζοντας κάποιους σχετικούς όρους και αφετέρου μια συνοπτική παρουσίαση των δυνατοτήτων εμβάθυνσης στη χωρική σκέψη που αλληλεπιδραστικά προσφέρει η αναφερόμενη εργαστηριακή κατάρτιση. Σκοπός είναι να αναδειχθεί ότι βελτιωμένο επίπεδο χωρικών δεξιοτήτων αποδίδει μεγαλύτερες δυνατότητες, στην αξιοποίηση εφαρμογών ΓΠΣ, αλλά και αντίστροφα αυτή η ίδια η χρήση των ΓΠΣ, σε συνδυασμό με αναβαθμισμένες ψηφιακές δεξιότητες, διευρύνει τις χωρικές ικανότητες και δεξιότητες τους, και γενικότερα την χωρική αντίληψη και σκέψη, απαραίτητη πλέον και στο πεδίο των ανθρωπιστικών επιστήμων, πράγμα που ενισχύει η σχετική κατάρτιση.

Λέξεις κλειδιά: γεωχωρική ικανότητα και δεξιότητα, Γεωγραφικά Πληροφοριακά Συστήματα, εργαστηριακή κατάρτιση, ανθρωπιστικές επιστήμες

Εισαγωγή

Η σημαντικότητα των γεωχωρικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, αλλά και γενικότερα της γεωχωρικής σκέψης, προσελκύει όλο και μεγαλύτερο ερευνητικό ενδιαφέρον. Πλέον μελετώνται διεξοδικότερα λόγω της σημασίας τους όχι μόνο στην καθημερινή ζωή, αλλά και την χρησιμότητα τους στην εκπαίδευση και την έρευνα. Η χρησιμότητά της χωρικής σκέψης δεν περιορίζεται μόνο στη Γεωγραφία και σε κλάδους των επιστημών STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics), αλλά επεκτείνεται στην τέχνη, στην αρχιτεκτονική και στις κοινωνικές και ανθρωπιστικές επιστήμες (Goodchild & Janelle, 2010). Παράλληλα η συνεχής εξάπλωση και η ευρεία χρήση εργαλείων και εφαρμογών γεωχωρικών τεχνολογιών (GST, Geospatial Technologies) και των Γεωγραφικών Πληροφοριακών Συστημάτων (ΓΠΣ-GIS), οφειλόμενη σε μεγάλο βαθμό στην αντίστοιχη αλματώδη παγκόσμια ανάπτυξη των Τεχνολογιών Πληροφορικής και Επικοινωνιών (ΤΠΕ-ICT) ή Ψηφιακών Τεχνολογιών, προκαλεί διεύρυνση των δυνατοτήτων αξιοποίησης των χωρικών δεδομένων. Οι γεωχωρικές τεχνολογίες διευκολύνουν την οπτικοποίηση, τη μέτρηση, τη χαρτογράφηση, τον εντοπισμό αλλά και τη χωρική ανάλυση γεωγραφικών χαρακτηριστικών στην επιφάνεια και στο υπόστρωμα της Γης (Metoyer et al., 2015). Έτσι διαδικασίες εντοπισμού θέσης, χαρτογράφησης, πλοήγησης, σύνδεσης και άντλησης πληροφοριών από βάσεις γεωχωρικών δεδομένων, είναι πλέον προσιτές μέσω έτοιμων για χρήση εφαρμογών, εξαιρετικά απλοποιημένων και εύκολα προσβάσιμων διαδικτυακά. Πρόσφατο παράδειγμα αποτελεί η τρέχουσα πανδημία, που τα ΓΠΣ βρήκαν χρήση στην άμεση μοντελοποίηση και χαρτογράφησης της εξάπλωσης της, για συνεχή επιτήρηση και

παρακολούθηση της δημόσιας υγείας σε ένα ταχύτατα μεταβαλλόμενο περιβάλλον. Αυτό δημιουργεί την ανάγκη αναγνώρισης του ρόλου και της μεγάλης σημασίας της χωρικής και ευρύτερα γεωχωρικής σκέψης, αλλά και της απόκτησης, ανάπτυξης και βελτίωσης των σχετικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων, που απαιτούνται, ώστε να πετύχουμε μεγαλύτερη παραγωγικότητα και αποδοτικότητα στην αξιοποίηση της.

Έτσι ως στόχος της εργασίας αυτής είναι να επιχειρηθεί αρχικά μια διασαφήνιση εννοιών και όρων, σχετικών με τις χωρικές ικανότητες και δεξιότητες, βασιζόμενοι σε μια συνοπτική βιβλιογραφική ανασκόπηση και ακολούθως παρουσίαση, των ωφελειών, αλλά και ανάδειξη της αναγκαιότητας που προκύπτει, για την ανάπτυξη/αναβάθμιση δεξιοτήτων και ικανοτήτων γεωχωρικού περιεχομένου, μέσω της υλοποίησης σχετικών καινοτόμων δράσεων εργαστηριακής κατάρτισης εμβάθυνσης στα ΓΠΣ. Η κατάρτιση αυτή αφορά σε φοιτητές/-τριες προπτυχιακών ανθρωπιστικών σπουδών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, οι οποίοι έχουν την δυνατότητα αυτής της προαιρετικής επιλογής, εκτός του κυρίου κορμού του προγράμματος σπουδών τους και δεν προσμετρείται στην τελική βαθμολογία πτυχίου.

Μέσα στο παραπάνω πλαίσιο επιχειρείται μια συνοπτική παρουσίαση και περιγραφή των στόχων και των μαθησιακών αποτελεσμάτων της εργαστηριακής κατάρτισης και η αλληλεξάρτηση της με την γεωχωρική σκέψη, απαραίτητη πλέον και στο πεδίο των ανθρωπιστικών επιστήμων, για τη ανάλυση και μελέτη ερευνητικών προβληματισμών. Σκοπός τελικά είναι να φανεί η παράλληλη εμβάθυνση στη χωρική σκέψη και την αποδοτικότερη χρήση και αξιοποίηση των ΓΠΣ, που αλληλεπιδραστικά αναπτύσσεται μεταξύ τους (Hespanha et al., 2009).

Χωρικές και γεωχωρικές ικανότητες και δεξιότητες

Η προσπάθεια ορισμού της «χωρικής σκέψης» ποικίλλει αρκετά στη βιβλιογραφία, ανάλογα με την επιστημονική θεώρηση της. Για την αποσαφήνιση και περιγραφή της, δεν υπάρχει ένας ενιαίος κοινά αποδεκτός λειτουργικός ορισμός, ενώ αναφέρεται επίσης και ως, χωρική νοημοσύνη -μια από τα εννιά είδη νοημοσύνης της θεωρίας πολλαπλών τύπων νοημοσύνης, αναγκαία για τον 21 αιώνα (Gadner, 1983; Gadner, 1999) - ή χωρικός συλλογισμός ή γενικότερα γνώση των εννοιών του χώρου. Ορισμένοι ερευνητές βασίζονται σε αντίστοιχους ορισμούς της επιστήμης της ψυχολογίας για τις χωρικές ικανότητες (Gilmartin & Patton, 1984; Albert & Golledge, 1999), ενώ άλλοι προτείνουν ότι αποτελεί ένα σύνολο χωρικών ικανοτήτων (Self & Golledge, 1994), χωρικών δεξιοτήτων ή ευρύτερα χωρικών εννοιών (Gersmehl και Gersmehl, 2006). Έτσι από την πλευρά της ψυχολογίας ως χωρική σκέψη, θεωρούνται οι ικανότητες οπτικής απεικόνισης και προσανατολισμού (McGee, 1979), ενώ στις γεωχωρικές επιστήμες λαμβάνεται υπόψη μια επιπλέον ικανότητα αυτή της κατανόησης των χωρικών σχέσεων (Pellegrino et al., 2009). Παρόλα αυτά επισημαίνεται ότι «η χωρική ικανότητα σχετίζεται σαφώς με τις παραπάνω προτεινόμενες θεωρήσεις, αλλά πολύ πιο περιορισμένα σε έκταση, από τη χωρική σκέψη» (NRC,2006, p26).

Η χωρική σκέψη είναι μια γνωστική ικανότητα, η οποία χρήσιμη στην καθημερινή ζωή, την εργασία και την επιστήμη, ώστε να χρησιμοποιώντας τις ιδιότητες του χώρου να εφαρμόζεται ως μέσο στη δόμηση προβληματισμών, στην επίλυσης προβλημάτων, στην εύρεση άμεσων απαντήσεων και λύσεων σχετικών με τον χώρο. Αποτελεί επομένως μια εποικοδομητική σύνθεση τριών συστατικών στοιχείων: έννοιες του χώρου (concepts of space), εργαλεία αναπαράστασης (tools of representation) και συλλογιστικές διεργασίες (reasoning processes) (NRC, 2006). Αφορά σχέσεις και αναπαριστώμενα αντικείμενα που μπορούν να χωρικοποιηθούν, ώστε να υπάρχει αντιστοίχηση τοποθεσίας/θέσης, πχ μέσω συντεταγμένων στον πραγματικό ή γραφικές αναπαραστάσεις στο νοητό χώρο. Πιο αναλυτικά τα τρία παραπάνω συστατικά στοιχεία αντιστοιχούν σε τρεις λειτουργίες, όπως:

1) την περιγραφική λειτουργία, για την περιγραφή, σύλληψη και διατήρηση των αναπαραστάσεων των χωρικών σχέσεων, μεταξύ των αναπαριστώμενων αντικειμένων (π.χ. τοποθεσία, απόσταση, μονάδες μέτρησης, μοτίβο και συσχέτιση,)

2) την αναλυτική λειτουργία, χρήσιμη στην κατανόηση χωρικών εννοιών και των χωρικών σχέσεων (π.χ. χάρτες, γραφήματα, φωτογραφίες και μοντέλα).
3) την συμπερασματική λειτουργία, που μας επιτρέπει να εξηγήσουμε την προέλευση και τη λειτουργία των αναπαριστώμενων αντικείμενων (με διαδικασίες συλλογισμού, αναγνώρισης, αξιολόγησης και πρόβλεψης ή εκτίμησης περιγραφικών χαρακτηριστικών) (NRC, 2006).

Όπως αναφέρεται την βιβλιογραφία (Scholz et al., 2014) αρκετοί ερευνητές υποστηρίζουν, ότι είναι έμφυτη στα άτομα με τη γέννησή τους ή ότι υπάρχει ήδη σε πολύ μικρή ηλικία, αλλά διέρχεται μέσα από μία σειρά αναπτυξιακών επιπέδων μέσω της μάθησης και της αλληλεπίδρασης του ατόμου με το περιβάλλον και τον χώρο (Liben and Downs, 1997). Η χωρική σκέψη είναι η δεξιότητα επίλυσης προβλημάτων (Golledge et al., 2008) και δίνει δυνατότητα «οπτικοποίησης, απεικόνισης και ερμηνείας της θέσης, της απόστασης, της κατεύθυνσης, των σχέσεων, των αλλαγών και μετακινήσεων που σχετίζονται με τον χώρο σε διαφορετικές καταστάσεις και σε διαφορετικές κλίμακες» (Sinton, 2009). Επίσης μπορεί να αποτελέσει εκπαιδευτικό αντικείμενο και να διδαχθεί επίσημα με την χρήση κατάλληλων σχεδιασμένων εργαλείων, τεχνολογιών και προγραμμάτων σπουδών (NRC, 2006).

Σύμφωνα με τους η χωρική σκέψη αποτελεί βασική γνωστική δεξιότητα στον γεωχωρικό τομέα της και της γεωγραφίας και έχει αποκτήσει βαρύνουσα σημασία στις σύγχρονες κοινωνίες λόγω των τεχνολογικών εξελίξεων και των πολιτικών και κοινωνικών αλλαγών που αυτές έχουν επιφέρει (Metoyer et al., 2015).

Χωρικές ικανότητες

Η χωρική ικανότητα αναφέρεται η διαδικασία αντίληψης, ανάκλησης, δημιουργίας, επεξεργασίας και συσχέτισης χωρικών εικόνων (Bartoline, 1998) και προσδιορίζεται από τη χωρική αίσθηση και αντίληψη, για το χώρο που μας περιβάλλει και τα αντικείμενα μέσα σε αυτόν. Η ανάπτυξη της βασίζεται σε χωρικές εμπειρίες που εμπλέκουν τις σχέσεις των αντικειμένων με έννοιες όπως η διεύθυνση, η τοποθέτηση, ο προσανατολισμός και οι μετασχηματισμοί. Επίσης δίνει την δυνατότητα ερμηνείας και δημιουργίας νοητικών παραστάσεων μέσω της λήψης πληροφοριών σχετικά με το χώρο, τα χρώματα και τα σχήματα, αλλά και στην ικανότητα κατανόησης των εικόνων, των εννοιών και του χώρου Οι χωρικές ικανότητες μπορούν να διδαχθούν (Titus & Horsman, 2009; Uttal & Cohen, 2011) και το να δίνονται διαρκώς ευκαιρίες εξάσκησης των συγκεκριμένων ικανοτήτων αποτελεί την πιο διαδεδομένη, μέχρι αυτή τη στιγμή, μέθοδο ανάπτυξής τους.

Χωρικός γραμματισμός

Ο χωρικός γραμματισμός (spatial Literacy) καθορίζεται ως ένα σύνολο χωρικών ικανοτήτων και δεξιότητων και είναι θεμελιώδης τρόπος με τον οποίο κάθε άνθρωπος χρειάζεται για λειτουργήσει ικανοποιητικά στην καθημερινή του ζωή και είναι εξίσου σημαντικός, όσο αριθμητικός εγγραμματισμός, η ανάγνωση και η γραφή και η λογική (Goodchild, 2008). Ο χωρικός εγγραμματισμός, που περιλαμβάνει την ανάπτυξη χωρικών γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων και η ενσωμάτωση του ευρύτερα στην εκπαίδευση είναι αναγκαία, ώστε αυτή να ανταποκρίνεται στις ευθύνες-υποχρεώσεις της για την προετοιμασία τον ατόμων για τον εργασιακό και προσωπικό τους βίο στον 21ο αιώνα, όπως αναφέρεται στην έκθεση "Learning to Think Spatially" του Εθνικού Συμβουλίου Ερευνών των ΗΠΑ (NRC, 2006). Ως αποτέλεσμα ο χωρικός εγγραματισμός προσδίδει βαθιά και ευρεία γνώση των χωρικών εννοιών της απόστασης, της κατεύθυνσης, της κλίμακας, της ερμηνείας και της απεικόνισης του χώρου (χάρτες, 3-διάστατα μοντέλα, γραφήματα), μπορεί να χρησιμοποιεί χωρικές αναπαραστάσεις και εργαλεία για να υποστηρίξει τη χωρική σκέψη, αξιολογεί την ποιότητα των χωρικών δεδομένων και χρησιμοποιεί αυτά ως μέσο επίλυσης προβλημάτων και λήψης αποφάσεων (NRC, 2006).

Γεωχωρική σκέψη και ΓΠΣ

Συνήθως δεν υπάρχει διαχωρισμός των όρων χωρική και γεωχωρική δεξιότητα, αν και υπάρχει μεταξύ τους διαφοροποίηση. Ο χωρικός μπορεί αναφέρεται κυρίως στην κλίμακα του μικρο-χώρου και του σχηματικού χώρου, ενώ ο όρος «γεωχωρικός» αναφέρεται κυρίως στον περιβαλλοντικό και γεωγραφικό χώρο (Montello, 1999). Αν και όρος «χωρικός» σχετίζεται με οποιοδήποτε χώρο (ανεξαρτήτως κλίμακας), ο όρος «γεωχωρικός» σχετίζεται με την φυσική γήινη επιφάνεια. Έτσι η γεωχωρική σκέψη πιο συγκεκριμένα περιλαμβάνει την εφαρμογή γεωγραφικού περιεχομένου ή ιδιοτήτων στον γεωγραφικό χώρο (Ishikawa 2013) και είναι ένα υποσύνολο της χωρικής σκέψης εστιάζοντας στην γεωγραφία των ανθρώπινων χώρων ζωής για την αναπαράσταση και ανάλυση γεωγραφικών φαινομένων και ανθρωπογενούς δραστηριότητας (στην κλίμακα της Γης) (Golledge κ.ά. 2008).Επίσης οι όροι «γεωγραφικός» και «γεωχωρικός» είναι ουσιαστικά ταυτόσημοι, αλλά ο πρώτος χρησιμοποιείται κυρίως για να αποδώσει στο χώρο γεωγραφικό πλαίσιο ή ιδιότητες (Goodchild, 2010).

Η τεχνολογική εξέλιξη και η επέκταση της χρήσης γεωχωρικών εργαλείων και εφαρμογών, όπως των ΓΠΣ, κατέχει σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη της χωρικής σκέψης και αντίστροφα η ανάπτυξη της χωρικής σκέψης αυξάνει την αποδοτική χρήση ΓΠΣ. (NRC, 2006)

Εντούτοις εξετάζοντας το ερώτημα κατά πόσον φοιτητές που δεν έχουν επαφή με γεωχωρικές εφαρμογές και τεχνολογίες, υστερούν ή όχι σε δεξιότητες σε άλλες ερευνητικές εργασίες, αναφέρεται ότι όσον αφορά την χωρική σκέψη δεν βρέθηκε (σε συγκεκριμένο δείγμα προπτυχιακών φοιτητών στις ΗΠΑ) στατιστική διαφοροποίηση μεταξύ χρηστών και μη χρηστών ΓΠΣ (Albert και Golledge, 1999), ούτε παρατηρήθηκε σημαντική διαφοροποίηση στη χωρική σκέψη μεταξύ φοιτητών σε γεωγραφικές επιστήμες, και αυτών σε επιστήμες μηχανικού (Verma, 2018). Αντιθέτως όλοι φοιτητές βελτίωσαν τις χωρικές ικανότητες τους ουσιαστικά μετά την ολοκλήρωση ενός μαθήματος κατάρτισης, σχετικό με ΓΠΣ. Το ίδιο παρατηρήθηκε ότι η εκπαίδευση ΓΠΣ, βοήθησε τους φοιτητές να σκεφτούν χωρικά και να παρατηρήσουν ισχυρούς συσχετισμούς μεταξύ της χωρικής σκέψης τους και της επιτυχίας τους στο μάθημα ΓΠΣ, όπως εξετάστηκε μέσω τεστ χωρικών δεξιοτήτων (Lee και Bednarz 2009). Τέλος υπήρξε διαπίστωση ότι εκπαιδευτικές δραστηριότητες που βασίζονται ακόμα και σε διαδικτυακά ΓΠΣ συνδυάστηκαν με βελτιωμένες δεξιότητες χωρικής σκέψης (Hong & Verma, 2016).

Παρά το γεγονός ότι παρέχονται συναφείς εκφράσεις και διεπιστημονικοί ορισμοί της χωρικής σκέψης, ένα εννοιολογικό πλαίσιο αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση για να αναπτυχθούν εργαλεία αξιολόγησης. Αυτό μπορεί να σχετίζεται μόνο σε γεωχωρικές έννοιες, που χρησιμοποιούνται σε γεωγραφική κλίμακα και οι οποίες κατηγοριοποιήθηκαν σε 8 τύπους (Gersmehl & Gersmehl, 2006). Παράλληλα αναγνωρίζοντας ότι οι γεωχωρικές έννοιες παρουσιάζουν μεγάλες διαφορές ως προς την δυνατότητά τους να γίνουν κατανοητές και να χρησιμοποιηθούν, έχει προταθεί ένα ιεραρχικό σύνολο εννοιών γεωχωρικής σκέψης αναπτυγμένο σε μια δομή εργασιών 5 διαφορετικών επιπέδων εμβάθυνσης, προκειμένου οι έννοιες να γίνουν κατανοητές (Golledge et al.,2008).

Οργάνωση και περιγραφή της εργαστηριακής κατάρτισης

Το εργαστηριακό μάθημα κατάρτισης «Εισαγωγικές δεξιότητες σε εφαρμογές γεωπληροφορικής και Γεωγραφικών Πληροφοριακών Συστημάτων (GIS)», προσφέρει εμβάθυνση στη χρήση και αξιοποίηση ΓΠΣ στο πεδίο των ανθρωπιστικών επιστημών που αξιοποιούνται για να συνδυάσουν ερευνητικά δεδομένων με γεωχωρικές (γεωγραφικές) πληροφορίες. Στο πλαίσιο αυτό οι φοιτητές/-τριες συμμετέχουν σε εργαστηριακές ασκήσεις, μέσω παραδειγμάτων εφαρμογής, για την πρακτική κατανόηση των μεθόδων και των τεχνικών που χρησιμοποιούνται για την συγκέντρωση, διαχείριση και απεικόνιση γεωχωρικών πληροφοριών, για εξαγωγή συμπερασμάτων και λήψη αποφάσεων. Έτσι στα πλαίσια αυτά γίνεται εξάσκηση σε βασικές διαδικασίες εισαγωγής, επεξεργασίας, ανάλυσης, παρουσίασης χωρικών δεδομένων και παράλληλα εξοικείωση με τη χρήση διαδεδομένων εφαρμογών ΓΠΣ (ανοιχτού, αλλά και εμπορικού λογισμικού), δίνοντας

ιδιαίτερη βαρύτητα στην κατανόηση, μέσω των θεωρητικών εννοιών και των θεμελιωδών αρχών που τα διέπουν, όχι μόνο των δυνατοτήτων, αλλά και των περιορισμών των λογισμικών ΓΠΣ.

Επειδή η κατάρτιση αφορά σε άτομα που δεν ανήκουν σε τεχνολογικό ή θετικό πεδίο επιστημών και δεν έχουν ιδιαίτερη εξοικείωση με τεχνολογικά πληροφοριακά συστήματα, δεν είναι σαφές κατά πόσο κατέχουν έμφυτη χωρική σκέψη ή σε τι βαθμό είναι -ή όχι - ήδη ανεπτυγμένη, από σχετική εκπαίδευση στις προηγούμενες εκπαιδευτικές βαθμίδες, γίνεται προσπάθεια να αναδειχτούν και να βελτιωθούν οι γεωχωρικές ικανότητες και δεξιότητες των καταρτιζομένων. Έτσι μέσα από τις ασκήσεις προωθούνται σχετικές δεξιότητες, με τεχνικές όπως: α) αναγνώριση και χρήση κατάλληλου όρων και λεξιλογίου γεωχωρικού περιεχομένου, β) αναπαράσταση μέσω εννοιολογικών μοντέλων και με χρήση εννοιολογικού χάρτη - διαγράμματος που απεικονίζει γραφικά τη συσχέτιση μεταξύ διαφόρων γεωχωρικών εννοιών, γ) εφαρμογή αναλογικού συλλογισμού για συγκρίσεις και εντοπισμό ομοιοτήτων με άλλα αντίστοιχα αντικειμένων ή φαινομένων μελέτης στις ανθρωπιστικές επιστήμες, δ) αναζήτηση πληροφοριών και σχετικών θεμάτων στο διαδίκτυο και τέλος με προτεραιότητα να δίνεται στην ε) πρακτική εκμάθηση της χρήσης των ίδιων αναπαραστατικών εργαλείων (π.χ. αρχικά με απλούς χάρτες και μετά κυρίως με γεωχωρικές τεχνολογίες, όπως τα ΓΠΣ).

Έτσι ενδεικτικά υλοποιείται κατάρτιση στις παρακάτω θεματικές ενότητες:

- Κατανόηση εννοιών δομών χωρικών δεδομένων (διανυσματικά vector και ψηφιδωτά (raster) και δεδομένα κανάβου (σημείο-point, γραμμή-line, πολύγωνο- polygon)
- Ανάγνωση θεματικού χάρτης, κλίμακα, προβολές και συστήματα συντεταγμένων. (κλίμακα, επικαιροποίηση, γεωμετρική και θεματική ακρίβεια)
- Δημιουργία χαρτών, θεώρηση κλιμάκων, υπομνήματος, προσανατολισμού/πυξίδας
- Δημιουργία νέων χωρικών υποβάθρων από θεματικούς χάρτες
- Διαδικασία Γεωαναφοράς
- Χωρικές Αναλυτικές διαδικασίες (βάσει θέσης (location), ή περιγραφικών χαρακτηριστικών (attributes)) και Χωρική παρεμβολή
- Χρήση Αναλύσεις εγγύτητας (buffer zones) και Επίθεση χαρτών (map overlay)
- Βάσεις Χωρικών Δεδομένων
- Ψηφιακό Μοντέλο Εδάφους (DEM)
- Τρισδιάστατες Εφαρμογές ΓΠΣ (3D-GIS)
- Χωρική ανάλυση φαινομένων μέσω ΓΠΣ, για την εξαγωγή συμπερασμάτων και την λήψη αποφάσεων

Ως αποτέλεσμα οι καταρτιζόμενοι θα αποκτήσει ικανότητες αναζήτησης, συγκέντρωσης και ομογενοποίησης χωρικών δεδομένων από ανοιχτά προσβάσιμες πηγές, αλλά και να θέσουν, ορίσουν και μελετήσουν ένα πρόβλημα με την χρήση ΓΠΣ αναλύοντας δεδομένα. δημιουργήσουν χάρτες και μοντέλα και εκτελώντας χωρικά ερωτήματα, στο τέλος να μπορούν να επιλέγουν τις καλύτερες λύσεις λαμβάνοντας καλύτερες αποφάσεις, μέσω ερμηνεία και απεικόνιση χωρικών δεδομένων του φυσικού, ανθρωπογενούς και κοινωνικοοικονομικού περιβάλλοντος. Συνολικά η εργαστηριακή κατάρτιση συμβάλλει στην προώθηση και στην ανάπτυξη των δεξιοτήτων, και πέραν αυτών στην ανάπτυξη κριτικής χωρική σκέψης.

Αλληλεξάρτηση εργαστηριακής κατάρτισης στα ΓΠΣ και χωρικής σκέψης

Υπάρχουν δύο τουλάχιστον διακριτές όψεις της σχέσης μεταξύ χωρικής σκέψης και ΓΠΣ, όπως αναφέρεται σε σχετικές ερευνητικές εργασίες. Από την μία, είναι γνωστό ότι τα ΓΣΠ θεωρούνται ως τεχνολογίες που υποστηρίζουν την εκπαίδευση και την εκμάθηση χωρικής σκέψης, αυτή είναι η μια πλευρά και αφορά στη «χωρική σκέψη με το GIS» (NRC, 2006). Από την άλλη, η χωρική σκέψη αποτελεί ένα εννοιολογική βάση για την γεωχωρικη

επιστήμη, απαραίτητη για τη συστηματοποίηση του συνόλου των γνώσεων στην εφαρμογή ΓΠΣ, αυτή είναι η άλλη πλευρά που αφορά στη «χωρική σκέψη στο GIS» (NRC, 2006).

Η θεώρηση αυτή ενυπάρχει στην χρήση των ΓΠΣ στην εκπαίδευση, όπου και εκεί μπορεί να προσεγγιστεί από τις εξής δύο πλευρές (Koutsopoulos, 2010): α) Χρήση των πλεονεκτημάτων των ΓΠΣ για την διδασκαλία γεωγραφίας και γεωχωρικών εννοιών, επειδή μπορεί να βοηθήσει στην κατανόηση του κόσμου και των φυσικών και των ανθρωπογενών δραστηριοτήτων, που αποτελούν την ουσία της γεωγραφίας και β) Χρήση της διδασκαλίας με ΓΠΣ, επειδή μπορεί να δημιουργηθεί θετική επίδραση στην ανάπτυξη της χωρικής σκέψης και εξαγωγή συμπερασμάτων.

Αντικατοπτρίζοντας τα παραπάνω, στα πλαίσια της αναφερόμενης εργαστηριακής κατάρτισης, μπορούμε να διαπιστώσουμε την εφαρμογή τους και στις δύο όψεις της σχέσης μεταξύ χωρικής σκέψης και ΓΠΣ. Έτσι από την μία πλευρά είναι φανερή η σημαντική ωφελιμότητα της χωρικής σκέψης στο επίπεδο της αποδοτικής χρήσης ΓΠΣ. Αυτή καλύπτει τις κυριότερες γεωχωρικές ικανότητες που αξιοποιούνται με τις προσφερόμενες δυνατότητες μέσα από την χρήση ΓΠΣ, που αφορούν στον προσδιορισμό μιας τοποθεσίας, στην περιγραφή των συνθηκών που επικρατούν, στον εντοπισμό των χωρικών σχέσεων, αλλά και την σχεδίαση και χρήση ενός χωρικού μοντέλου. Πιο αναλυτικά μέσω ΓΠΣ η αναγνώριση τοποθεσίας (Location), περιλαμβάνει τον εντοπισμό της, με χρήση χωρικών εννοιών απόστασης, κατεύθυνσης, γειτονικότητας και της συμπερίληψης (περικλεισμού), αλλά και καταγραφή μιας περιοχής (ακόμα και σημειακής) μέσω των έξης δύο γεωχωρικών (γεωγραφικών) χαρακτηριστικών :

α) Συνθήκες θέσης (site), δηλαδή διερεύνηση των χαρακτηριστικών της περιοχής, βάση συλλογής μετρήσεων, εμπειρικών η θεωρητικών δεδομένων),

β) Κατάσταση /Συνδέσεις (situation), δηλαδή με τι σχέσεις (ή ομοιότητες) συνδέεται αυτή η περιοχή με άλλες.

Επίσης μέσω ΓΠΣ είναι δυνατόν να αναλυθούν χωροχρονικά στοιχεία, δηλαδή πως τα χωρικά χαρακτηριστικά αλλάζουν στο χρόνο, τόσο ως προς τις συνθήκες τους, όσο και προς την θέση τους και την διασπορά τους σε ευρύτερη περιοχή (Κλωνάρη, 2011).

Ενώ η δεύτερη πλευρά, δλδ η «χωρική σκέψη στα ΓΠΣ» καλύπτεται μέσα από την εργαστηριακή κατάρτιση και την ανάπτυξη χωρικών δεξιοτήτων των οποίων ζητείται η εφαρμογή τους μέσω των ΓΠΣ. Οι δεξιότητες αυτές βασίζονται μέσω των οκτώ βασικών δομικών εννοιών καταστάσεων (modes) χωρική σκέψη: ιεραρχία, σύγκριση, μετάβαση, αναλογία, ζώνη επιρροής, σειρά/διαδοχή, περιοχή και σύνδεση, στην οπαία η χωρική σκέψη αναλύθηκε και κατηγοριοποιήθηκε, βάσει χαρακτηριστικών της νοητικής λειτουργίας του ανθρώπου (Gersmehl & Gersmehl, 2007). Έτσι σε κάθε μία από αυτές μπορούμε να αντιστοιχήσουμε δεξιότητες χωρικής σκέψης, ώστε με αντίστοιχες κατάλληλες ασκήσεις να δώσουμε την ώθηση εξοικείωσης με αυτές. Αυτό γίνεται μέσα από την διερεύνηση και χρήση τους, ώστε οι καταρτιζόμενοι, μέσω των προβληματισμών τους και την ανάγκη εφαρμογής τους στα ΓΠΣ, να τις εξασκήσουν και έτσι να τις κατανοήσουν και να τις αντιληφθούν σε μεγαλύτερο βαθμό, ώστε να προκύψει βελτίωση συνολικά της χωρικής σκέψης τους.

Πιο αναλυτικά η εφαρμογή των παραπάνω, στα πλαίσια της κατάρτισης, επιδιώκεται μέσω των παρακάτω διαδικασιών στα πλαίσια των εργαστηριακών ασκήσεων:

- πραγματοποίηση χωρικής σύγκρισης (Spatial comparison), όπως συγκριτική κατηγοριοποίηση υφιστάμενων και δημιουργία νέων οντοτήτων γεωχωρικών χαρακτηριστικών.
- εξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με χωρικές επιρροές γεωχωρικών χαρακτηριστικών (Spatial influences ή Αύρα (aura)), όπως μελέτη ζώνης επιρροής χαρακτηριστικών μια οντότητας που αναπτύσσεται γύρω από μια περιοχή. Αυτό συνεισφέρει σημαντικά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων

ερμηνεύοντας τις διαβαθμίσεις του χώρου, σχετικά με φυσικές και ανθρωπογενείς δραστηριότητες.

- οριοθέτηση περιφέρειας-ζώνης / ομαδοποίηση μιας περιοχής (spatial groups / regions), όπως καθορισμός περιοχών / ζωνών, σύμφωνα με ορισμένα κριτήρια και ομαδοποίηση γειτονικών περιοχών, ώστε να αποτελέσουν μια ομάδα, σύμφωνα με όμοιων κριτηρίων. Αυτό συνεισφέρει στη μελέτη και ανάπτυξη διαφορετικών περιβαλλόντων δυναμική διάσταση στο χώρο και το χρόνο.
- απεικόνιση χωρικής μεταβολή/ μετάβαση (spatial transition), όπως μελέτη των αλλαγών περιοχών (κίνηση, κλίση, πυκνότητα) και του ρυθμού αλλαγών σε ένα τόπο (απότομες, βαθμιαίες ή ακανόνιστες).
- τοποθέτησή περιοχής κατά χωρικά ιεραρχικό τρόπο (spatial hierarchy), όπως κατάταξη των περιοχών με βάση κάποιο χαρακτηριστικό.
- προσδιορισμό χωρικών αναλογιών (spatial analogy), όπως χρήση αναλογικότητας - διερεύνηση περιοχών με παρόμοια χαρακτηριστικά.
- διάκριση και ανάλυση χωρικών προτύπων ή σειρών (spatial patterns), όπως η αναγνώριση των χαρακτηριστικών ή των συνθηκών μιας περιοχής, μέσω αναγνώρισης χωρικών μοτίβων, τα οποία δημιουργούνται, όχι τυχαία, αλλά με πολύ συγκεκριμένη δομή, πχ αλληλοδιαδοχής (succession): διερευνώνται ομάδες, ακολουθίες, δακτύλιοι, συχνότητες ή άλλες μη τυχαίες ταξινομήσεις χαρακτηριστικών.
- αξιολόγηση χωρικής σχέσης ή σύνδεσης (Spatial association/connection, όπως αναγνώριση Συσχετίσεων (correlations), διερεύνηση αν χαρακτηριστικά περιοχών έχουν όμοια χωρικά πρότυπα ή όμοιες συνδέσεις και έτσι μπορεί να έχουν παρόμοιες συνθήκες. Αυτό συνεισφέρει σημαντικά στη διαδικασία λήψης αποφάσεων ερμηνεύοντας σχέσεις εξάρτησης που υπάρχουν μεταξύ χαρακτηριστικών ανθρωπογενών δραστηριοτήτων και περιβάλλοντος συνθηκών.

Επίσης να σημειωθεί όπως διαπιστώνεται με τα παραπάνω αξιοποίηση των ΓΠΣ, συνολικά ωφελείται η κριτική χωρική σκέψη, ιδιαίτερης σημασίας στην ανωτάτη εκπαίδευση (Sinton, 2009). Όσοι αποκτούν δεξιότητες κριτικής χωρικής σκέψης σημαίνει ότι μπορούν να συνδυάζουν χωροχρονικά στοιχεία, να αντιλαμβάνονται τον ρόλο των αβεβαιοτήτων με τα χωρικά δεδομένα και τις δυσκολίες των υποθέσεων και των συμπερασμάτων στα προβλήματα με πολυσύνθετα δεδομένα Κατανοούν τις επιπτώσεις των σφαλμάτων (Bearman, et al., 2016).

Τέλος αξίζει να αναφερθεί ότι πολλές φορές θυσιάζεται ο διατιθέμενες χρόνος ενασχόλησης με την ανάπτυξη της, επειδή λειτουργεί εις βάρος της η χρονοβόρα ενασχόληση για την ανάπτυξη τεχνικών δεξιοτήτων, εκμάθησης της λειτουργία του λογισμικού. Για τον λόγο αυτό πρέπει να λαμβάνεται υπόψη ότι σε η κάποιο βαθμό περιορισμένες ψηφιακές δεξιότητες, πιθανόν επηρεάζουν την πλευρά «χωρική σκέψη στα ΓΠΣ», εφόσον δημιουργούν τεχνικές δυσκολίες χρήσης, ακόμα και αν οι χωρικές δεξιότητες μπορεί να είναι αρκετά υψηλές.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία, πραγματοποιήθηκε συνοπτική βιβλιογραφική ανασκόπηση του διερευνώμενου ζητήματος, σχετικά με την ύπαρξη αλληλεπίδρασης και αλληλεξάρτησης της εργαστηριακής κατάρτισης φοιτητών/-τριών ανθρωπιστικών σπουδών, σε γεωχωρικές τεχνολογίες και ΓΠΣ και της ανάπτυξης βελτίωσης γεωχωρικής σκέψης και των σχετικών ικανοτήτων και δεξιοτήτων. Αρχικά αποσαφηνιστήκαν οι όροι και διερευνήθηκαν διάφοροι ορισμοί. Στη συνέχεια διαπιστώθηκε ότι, μέσω της κατάρτισης, βελτιωμένο επίπεδο χωρικών δεξιοτήτων αποδίδει μεγαλύτερες δυνατότητες, στην αξιοποίηση εφαρμογών ΓΠΣ, αλλά και αντίστροφα αυτή η ίδια η χρήση των ΓΠΣ, σε συνδυασμό με αναβαθμισμένες ψηφιακές δεξιότητες, διευρύνει τις χωρικές ικανότητες και δεξιότητες τους, και γενικότερα

την χωρική αντίληψη και σκέψη, απαραίτητη πλέον και στο πεδίο των ανθρωπιστικών επιστήμων. Να σημειωθεί ότι η αποτελεσματική εργαστηριακή κατάρτιση πάνω στα ΓΠΣ, παρεμποδίζεται πιθανόν σε κάποιο βαθμό από την έλλειψη ψηφιακών δεξιοτήτων.

Τέλος επιχειρήθηκε σύντομη παρουσίαση της αναγκαιότητας σύνδεσης και αντιστοίχησης του θεματικού και το μεθοδολογικού πλαισίου της εργαστηριακής κατάρτισης, ώστε να συμβάλλει παράλληλα στην καλύτερη κατανόηση των γεωχωρικών και περιγραφικών δεδομένων και ανάπτυξη γεωχωρικών δεξιοτήτων, σύμφωνα και με ερευνητικές θεωρητικές κατηγοριοποιήσεις, προσαρμοσμένες στις συγκεκριμένες εκπαιδευτικές ανάγκες των καταρτιζομένων.

Εν κατακλείδι, η εργαστηριακή κατάρτιση σε γεωχωρικές τεχνολογίες και ΓΠΣ αποτελεί σημαντική αναγκαιότητα σε φοιτητές/-τριες ανθρωπιστικών επιστημών. Ο εμπλουτισμός των γνώσεων τους σχετικά με γεωχωρικές έννοιες σε συνδυασμό με την εκπαίδευση στην χρήση και αξιοποίηση ΓΠΣ αποφέρει τα μέγιστα θετικά αποτελέσματα, τόσο στην αξιοποίηση νέων τεχνικών, μεθοδολογιών και εργαλείων, για την ανάλυση και μελέτη ζητημάτων της επιστήμης τους, αλλά και στην βελτίωση την ανάπτυξη και βελτίωση, όσο και την εξάσκηση καλύτερων χωρικών και γεωχωρικών ικανοτήτων, χρήσιμων γενικότερα σε όλους τους τομείς του καθημερινού, επαγγελματικού και επιστημονικού βίου τους.

Αναφορές

Albert, W.S. and Golledge, R.G. (1999). The Use of Spatial Cognitive Abilities in Geographical Information Systems: The Map Overlay Operation. *Transactions in GIS*, 3: 7-21. https://doi.org/10.1111/1467-9671.00003

Bearman Nick, Jones Nick, André Isabel, Cachinho Herculano Alberto & DeMers Michael (2016). The future role of GIS education in creating critical spatial thinkers, *Journal of Geography in Higher Education*, 40:3, 394-408. https://doi.org/10.1080/03098265.2016.1144729

Golledge Reginald, Marsh Meredith & Battersby Sarah (2008). A Conceptual Framework for Facilitating Geospatial Thinking, *Annals of the Association of American Geographers*, 98:2, 285-308. https://doi.org/10.1080/00045600701851093

Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books

Gardner, H. (1999). *Intelligence Reframed: Multiple Intelligences for the 21st Century*. New York: Basic Books

Gersmehl, P. J., & Gersmehl, C. A. (2007). Spatial thinking by young children: neurologic evidence for early development and “Educability”. *Journal of Geography*, 106, 181–191. https://doi.org/10.1080/00221340701809108

Gilmartin, P.P. and Patton, J.C. (1984). Comparing the Sexes on Spatial Abilities: Map-Use Skills. *Annals of the Association of American Geographers*, 74: 605-619. https://doi.org/10.1111/j.1467-8306.1984.tb01477.x

Goodchild Michael F. (1992). Geographical information science*, International Journal of Geographical Information Systems*, 6:1, 31-45.https://doi.org/10.1080/02693799208901893

Goodchild, M. F. (2008). The use cases of digital earth. *International Journal of Digital Earth*, 1, 31–42. https://doi.org/10.1080/17538940701782528

Goodchild, M.F., & Janelle, D.G. (2010). Toward critical spatial thinking in the social sciences and humanities. *GeoJournal* 75, 3–13. https://doi.org/10.1007/s10708-010-9340-3

Hespanha Stacy Rebich, Goodchild Fiona & Janelle Donald G. (2009). Spatial Thinking and Technologies in the Undergraduate Social Science Classroom, *Journal of Geography in Higher Education*, 33:sup1, S17-S27. https://doi.org/10.1080/03098260903033998

Hong Jung Eun Jo Injeong, & Verma Kanika (2016) Facilitating spatial thinking in world geography using Web-based GIS, *Journal of Geography in Higher Education*, 40:3, 442-459. https://doi.org/10.1080/03098265.2016.1150439

Ishikawa, T., & Kastens, K.A. (2005).Why some students have trouble with maps and other spatial representations, *Journal of Geoscience Education*, 53 (2), 184-197. https://doi.org/10.5408/1089-9995-53.2.184

Koutsopoulos, K. 2010. ‘Teaching Geography-Instructing with GIS and about GIS’, in: Donert, K. (ed), *Using GeoInformation in European Geography education*, Rome: IGU, SGI, pp. 1-18

Lee Jongwon & Bednarz Robert (2009). Effect of GIS Learning on Spatial Thinking, *Journal of Geography in Higher Education*, 33:2, 183-198. https://doi.org/10.1080/03098260802276714

McGee, M. G. (1979). Human spatial abilities: Psychometric studies and environmental, genetic, hormonal, and neurological influences. *Psychological Bulletin*, 86(5), 889–918. https://doi.org/10.1037/0033-2909.86.5.889

Metoyer SK, Bednarz SW, Bednarz RS (2015). Spatial Thinking in Education: Concepts, Development, and Assessment. In: O. Muniz Solari et al. (eds.) *Geospatial Technologies and Geography Education in a Changing World, Advances in Geographical and Environmental Sciences*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-4-431-55519-3_3

Montello D.R. (1993) Scale and multiple psychologies of space. In: Frank A.U., Campari I. (eds) *Spatial Information Theory A Theoretical Basis for GIS. COSIT 1993. Lecture Notes in Computer Science*, vol 716. Springer, Berlin, Heidelberg. https://doi.org/10.1007/3-540-57207-4_21

NRC. (2006). *Learning to Think Spatially*. National Research Council, Washington, DC: The National Academies Press. https://doi.org/10.17226/11019

Pellegrino James W., Alderton David L. & Shute Valerie J. (1984). Understanding spatial ability, *Educational Psychologist*, 19:4, 239-253. https://doi.org/10.1080/00461528409529300

Self Carole M. & Golledge Reginald G. (1994). Sex-related Differences in Spatial Ability: What Every Geography Educator Should Know, *Journal of Geography*, 93:5, 234-243. https://doi.org/10.1080/00221349408979727

Sinton Diana Stuart (2009). Roles for GIS within Higher Education, *Journal of Geography in Higher Education*, 33:sup1, S7-S16. https://doi.org/10.1080/03098260903034046

Scholz Michael A., Huynh Niem Tu, Brysch Carmen P. & Scholz Ruojing Wang (2014). An Evaluation of University World Geography Textbook Questions for Components of Spatial Thinking, *Journal of Geography*, 113:5, 208-219. https://doi.org/10.1080/00221341.2013.872692

Titus Sarah & Horsman Eric (2009) Characterizing and Improving Spatial Visualization Skills, *Journal of Geoscience Education*, 57:4, 242-254.https://doi.org/10.5408/1.3559671

Uttal David H., Cohen Cheryl A., Chapter Four - Spatial Thinking and STEM Education: When, Why, and How?, Editor(s): Brian H. Ross, *Psychology of Learning and Motivation*, Academic Press, Volume 57, 2012, Pages 147-181, ISSN 0079-7421,ISBN 9780123942937. https://doi.org/10.1016/B978-0-12-394293-7.00004-2

Verma, Kanika and Estaville, Lawrence. (2018). Role of Geography Courses in Improving Geospatial Thinking of Undergraduates in the United States, *International Journal of Geospatial and Environmental Research*: Vol. 5 : No. 3, Article 2. Retrieved (1/9/2021) from: https://dc.uwm.edu/ijger/vol5/iss3/2

Κλωνάρη, Αικ. (2011). *Χωρική σκέψη και Α.Π.Σ. Γεωγραφίας*. Διαθέσιμο στο: http://digitalschool.minedu.gov/info/newps/Γεωγραφία/Χωρική σκέψη και ΑΠΣ Γεωγραφίας.pdf (*προσπελάστηκε* 30/8/2021)

Η μη υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων στην Εκπαίδευση

Οικονόμου Ανδρονίκη
Διευθύντρια Γυμνασίου, ΥΠΑΙΘ,
oikoniki@yahoo.gr

Περίληψη

Η παρούσα ερευνητική εργασία αφορά στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων και δράσεων στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, με σκοπό να αναδείξει το θεσμικό πλαίσιο που διέπει να καινοτόμα και ευρωπαϊκά προγράμματα, να καταγράψει τις αιτιάσεις της μη συμμετοχής σε καινοτόμα προγράμματα από ορισμένα σχολεία και να εξετάσει τα όρια αυτονομίας των σχολικών μονάδων. Γίνεται αναφορά στο θεσμικό πλαίσιο που διέπει τα καινοτόμα προγράμματα που υλοποιούνται στην Ελλάδα, καθώς και καταγραφή αυτών των προγραμμάτων. Επίσης γίνεται αναφορά στα Ευρωπαϊκά προγράμματα που υλοποιούνται υπό την αιγίδα του Ιδρύματος Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ). Στη συνέχεια πραγματοποιείται έρευνα με σκοπό να αναδείξει τις αιτίες που δεν υλοποιούνται καινοτόμα προγράμματα σε σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης

Λέξεις κλειδιά: θεσμοθετημένα καινοτόμα, ευρωπαϊκά προγράμματα

Εισαγωγή

Καινοτομώ σημαίνει ανοίγω νέους δρόμους, εισάγω καινούργιες μεθόδους με νεοφανείς τρόπους νεωτερίζω και καινοτομία σημαίνει νεωτερισμός-μεταρρύθμιση (Λεξικό Μπαμπινιώτη). Ως εκπαιδευτική καινοτομία ορίζεται μία δέσμη ενεργειών που εμπεριέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση αναφορικά με την αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, την εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και τη χρήση νέων διδακτικών μέσων. Η αποτελεσματική εφαρμογή μιας καινοτομίας ωστόσο, εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό από την εμπλοκή των ίδιων των εκπαιδευτικών στη διαδικασία λειτουργίας της. Επίσης, όσον αφορά στην εκπαιδευτική καινοτομία, αυτή εστιάζεται σε ενέργειες που εμπεριέχουν και προωθούν νέες αντιλήψεις για την εκπαίδευση σε τρεις διαστάσεις; α) στην αλλαγή αρχών και πεποιθήσεων, β) στην εφαρμογή νέων διδακτικών προσεγγίσεων και γ) στη χρήση νέων διδακτικών μέσων (Σπυροπούλου, κ.ά 2008).Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα έχει θεσμοθετήσει την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, δικαιούνται να συμμετέχουν όλοι οι εκπαιδευτικοί, σε προαιρετική όμως βάση. Έρευνες έχουν καταγράψει πως μόνο το 25% των σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης υλοποιεί καινοτόμα προγράμματα και μάλιστα όχι σε σταθερή βάση, αλλά περιστασιακά(Σπυροπούλου, κ.ά, 2008)

Οι λόγοι και οι αιτιάσεις είναι το αντικείμενο της έρευνας της παρούσης εργασίας, ωστόσο κρίνεται απαραίτητο να γίνει αναφορά στην αυτονομία του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και στο ρόλο που διαδραματίζει ο Διευθυντής της σχολικής μονάδας ως προς την υλοποίηση ή μη καινοτόμων προγραμμάτων

Αυτονομία του Ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος

Χαρακτηριστικό όλων των Καινοτόμων Προγραμμάτων είναι η προσπάθεια προσέγγισης της γνώσης μέσα από ομαδοσυνεργατικές και βιωματικές διαδικασίες εφαρμόζοντας εναλλακτικές μεθόδους διδασκαλίας και χρησιμοποιώντας τις νέες τεχνολογίες ως εποπτικά μέσα, προκειμένου ο εκπαιδευτικός να μετατραπεί από απλό αναμεταδότη γνώσεων σε συνδιαμορφωτή της γνώσης και εμψυχωτή (Νομικού Χ. 2006) , ενώ ο μαθητής από παθητικός δέκτης σε ενεργητικό μέτοχο της διαδικασίας απόκτησης γνώσης,

ως μέλος μίας ομάδας που λειτουργεί συνεργατικά. Έρευνες ωστόσο, κατέδειξαν πως τα προγράμματα αυτά δεν έτυχαν ευρείας αποδοχής στον εκπαιδευτικό χώρο, υλοποιούνται περιστασιακά και όχι σε σταθερή βάση, ενώ ο αριθμός των συμμετεχόντων μαθητών και εκπαιδευτικών παραμένει μικρός (Γούπος, 2005). Στους βασικότερους λόγους για τους οποίους τα προγράμματα αυτά δεν έτυχαν ευρύτερης ανταπόκρισης από τους εκπαιδευτικούς (Μαυρογιώργος, 2008) συγκαταλέγονται η εφαρμογή τους μετά τη λήξη του Ωρολογίου Προγράμματος, η έλλειψη ελεύθερου χρόνου των μαθητών λόγω των εξωσχολικών τους υποχρεώσεων, η απροθυμία των εκπαιδευτικών να παρακολουθήσουν σχετικά επιμορφωτικά σεμινάρια, η ελλιπής χρηματοδότησή τους και η έλλειψη κατάλληλου εξοπλισμού. Η διαπιστωμένη έλλειψη επιπλέον, μίας συνολικής αξιολόγησης και συστηματικής διερεύνησης του βαθμού επίτευξης των στόχων των Καινοτόμων Προγραμμάτων, δεν επιτρέπει την ουσιαστική αποτίμηση του ρόλου τους, ώστε να επιδιωχθεί η ευρύτερη ένταξή τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και η ποιοτική της τελικά αναβάθμιση (Σπυροπούλουκ.ά, 2008). Αναζητώντας ωστόσο, τα βαθύτερα αίτια που καθιστούν απρόθυμους τους εκπαιδευτικούς να υλοποιήσουν τις καινοτόμες δράσεις, επικεντρώνουμε στην ίδια τη δομή του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που έχει έντονα συγκεντρωτικό χαρακτήρα, τουλάχιστον σε ότι αφορά στη Δευτεροβάθμια και στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Ανδρέου & Παπακωσταντίνου, 1994) με αποτέλεσμα ελάχιστες διοικητικές αρμοδιότητες να μεταφέρονται στη σχολική μονάδα (Λαΐνας, 2000), η οποία αναλαμβάνει ρόλο εκτελεστή της κεντρικής εκπαιδευτικής πολιτικής (Μαυρογιώργος, 2008). Καθώς η εκπαιδευτική μονάδα δεν συμμετέχει στη διαδικασία διαμόρφωσης της πολιτικής αυτής, οι εκπαιδευτικοί καλούνται στην περίπτωση εισαγωγής εκπαιδευτικών αλλαγών, που σχεδιάζονται και νομοθετούνται κεντρικά, να τις εφαρμόσουν υιοθετώντας τες σε μεγάλο βαθμό άκριτα (Δακοπούλου, 2008)

Ο ρόλος του διευθυντή στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων

Ο διευθυντής της σχολικής μονάδας καλείται ως ηγέτης να μεταδίδει το όραμα και τους στόχους του σχολείου (Χατζηπαναγιώτου, 2014) να διαγνώσει και να διαχειριστεί τις δυνάμεις εκείνες που αντιστέκονται στην αλλαγή, καθώς είναι φυσικό να εκδηλωθούν αντιδράσεις για κάτι νεωτεριστικό που εμπεριέχει και ένα βαθμό αβεβαιότητας. Διαχειριζόμενος εξισορροπητικά τις καταστάσεις ο συνειδητοποιημένος διευθυντής αντιλαμβάνεται το ρόλο του ως συντονιστικό και καθοδηγητικό (Παπακωνσταντίνου, Γ., 2014), εμψυχωτικό και διευκολυντικό (Μαυρογιώργος, 2008) για την εφαρμογή των καινοτομιών από τους εκπαιδευτικούς. Η αυτοπεποίθηση του διευθυντή, η ακεραιότητά του, οι γνωστικές, οργανωτικές και καθοδηγητικές του ικανότητες, η αντοχή στις πιέσεις, η χαρισματικότητά του (Παπακωνσταντίνου, 2014) και η εφαρμογή της βασικής αρχής οργάνωσης της διοίκησης που προβλέπει ευρεία κατανομή αρμοδιοτήτων αποτελούν το κλειδί της επιτυχούς λειτουργίας της καινοτομίας. Αναλαμβάνει λοιπόν ρόλο σύνθετο, αφού καλείται να αναγνωρίσει και να προωθήσει την καινοτομία αλλά και να αποτελέσει τον εγγυητή της εφαρμογής της, πείθοντας τους υφισταμένους του για την ωφελιμότητά της και τη συλλογική ευθύνη για την ομαλή επιτέλεσή της, χωρίς να περιθωριοποιείται όποιος δεν την ασπάζεται (Παπακωνσταντίνου, 2014). Ένας αποτελεσματικός διευθυντής μπορεί να μετασχηματίσει ένα σχολείο, ενώ είναι αμφίβολο το κατά πόσο ένα δυναμικό προσωπικό μπορεί να αλλάξει ένα σχολείο, δίχως την ύπαρξη ενεργητικής διοίκησης (Δακοπούλου, 2008).

Θεσμοθετημένα εκπαιδευτικά προγράμματα

Τα κύρια χαρακτηριστικά των παρακάτω προγραμμάτων που υλοποιούνται στα σχολεία είναι ότι: Υλοποιούνται εκτός ωραρίου, συμμετέχουν όλες οι ειδικότητες, οι μαθητές που

συμμετέχουν μπορούν να είναι από το ίδιο ή διαφορετικό τμήμα, η προσέγγισή τους γίνεται με τη μέθοδο project, στα πλαίσια της ομαδοσυνεργατικής διδασκαλίας. Τα θεσμοθετημένα καινοτόμα προγράμματα είναι τα εξής: α. Περιβαλλοντικά προγράμματα, που αφορούν στην ευαισθητοποίηση των νέων σε θέματα που σχετίζονται με το περιβάλλον. Το 1980 γίνονται προσπάθειες για συστηματική εισαγωγή της περιβαλλοντικής αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ως καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα που δεν εντάσσεται στο αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών (Κούσουλαςκ.α 2001). Η θεσμοθέτηση όμως της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ήρθε δέκα χρόνια αργότερα, το 1990, με το ν. 1892/90 άρθρο 111 (https://www.kodiko.gr), αρχικά στη δευτεροβάθμια και ένα χρόνο αργότερα στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση ν.1946/91(https://www.kodiko.gr).Η εφαρμογή των περιβαλλοντικών προγραμμάτων συνδέθηκε με το θεσμό του Υπεύθυνου Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και Σχολικών Δραστηριοτήτων που παρέχει στήριξη στη σχολική μονάδα και αποτελεί συνδετικό κρίκο μεταξύ αυτής και των Κέντρων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΚΠΕ), που ιδρύθηκαν με την ΥΑ Γ2/5548/7-9-1992. Τα ΚΠΕ λειτουργούν σε επιλεγμένες περιοχές της Ελλάδας και στα τέλη της δεκαετίας 1990, η περιβαλλοντική εκπαίδευση τίθεται υπό το πρίσμα της Αειφόρου και Βιώσιμης Ανάπτυξης με μεγάλη αποδοχή από την παγκόσμια κοινότητα. Ο ν. 4547/2018,(https://www.kodiko.gr), συνδέει την περιβαλλοντική εκπαίδευση με την αειφορία και μετατρέπει τα ΚΠΕ σε Κέντρα Εκπαίδευσης για την αειφορία (ΚΕΑ), με σκοπό να ευαισθητοποιήσει τους νέους σε θέματα που σχετίζονται με την αειφόρο ανάπτυξη. Μέσω της περιβαλλοντικής αγωγής, οι εκπαιδευτικοί με περιβαλλοντικές ανησυχίες, αξιοποιούν μεθόδους και εκπαιδευτικά εργαλεία με σκοπό τη δημιουργική ενασχόληση των μαθητών.Σε χώρες της ΕΕ, η περιβαλλοντική εκπαίδευση προσεγγίζεται με διαφορετικό τρόπο καθώς αποτελεί ξεχωριστό αντικείμενο μελέτης και ενσωματώνεται στο πρόγραμμα σπουδών, (Κυριακώδη-Τζιμογιάννη, 2015) β**.** Προγράμματα αγωγής υγείας, τα οποία πραγματοποιήθηκαν στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα το 1992 (Φεκ 577/92),ενώ το 1995 θεσμοθετείται ο Υπεύθυνος Αγωγής Υγείας (ΥΑ. 8976/Γ2 29-11-95). Μέσα από την συγκεκριμένη σχολική δραστηριότητα, προσεγγίζονται θέματα που στοχεύουν την διαμόρφωση κουλτούρας για την διασφάλιση της προστασίας της υγείας. Το πρόγραμμα Αγωγής Υγείας καλύπτει μία ευρεία θεματολογία όπως: Ψυχική Υγεία, πρόληψη χρήσης εξαρτησιογόνων ουσιών, σεξουαλική αγωγή, διαφυλικές σχέσεις, κατανάλωση και υγεία, κυκλοφοριακή αγωγή – ατυχήματα, περιβάλλον και υγεία, εθελοντισμός, πρόληψη και αντιμετώπιση έκτακτων περιστάσεων γ. Πολιτιστικά προγράμματα, τα οποία θεσμοθετήθηκαν με την ΥΑ. Γ2/4867/28-81992,ΦΕΚ 629τ.Β/23-10-1992,με σκοπό την ανάδειξη και προώθηση του πολιτισμού μας, την καλλιέργεια της αισθητικής αγωγής των μαθητών/τριών και τη σύνδεση της παιδείας με τις τέχνες. Μέσω των πολιτιστικών προγραμμάτων, εκφράζονται καλλιτεχνικές ανησυχίες και επιτυγχάνονται συνεργασίες και ενεργές συμμετοχές σε δημιουργικές καλλιτεχνικές δράσεις. Στο πλαίσιο των πολιτιστικών προγραμμάτων, αναπτύσσονται θεατρικά, μουσικά, χορευτικά και εικαστικά δρώμενα, κινητοποιώντας δημιουργικά την εκπαιδευτική κοινότητα συνδέοντάς την με την τοπική κοινωνία., δ. Αγωγής σταδιοδρομίας, είναι μία σχολική δραστηριότητα που συμπληρώνει τον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό ΣΕΠ, θεσμοθετήθηκε με την ΥΑ Γ2/4867/28-8-1992 και συμπληρώθηκε με την ΥΑ 455/Γ2/7-2-2000. Έχει ως αντικείμενο θέματα που αφορούν στο εργασιακό περιβάλλον, στην οικονομική δραστηριότητα της τοπικής κοινωνίας, στις εργασιακές σχέσεις και στους τομείς επαγγελμάτων, στην ευρωπαϊκή διάσταση της εκπαίδευσης-απασχόλησης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής για τη διαχείριση της σταδιοδρομίας. Δημιουργήθηκαν 79 Κέντρα Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού (ΚΕ.ΣΥ.Π) στις έδρες των Νομών της χώρας και ορίστηκαν υπεύθυνοι στα 570 Γραφεία Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού σε σχολικές μονάδες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Μέσω του ΚΕΣΥΠ και του Παιδαγωγικού Ινστιτούτου, υλοποιούνταν προγράμματα επιχειρηματικότητας, ελεύθερου θέματος ΣΕΠ, καθώς και

ειδικά προγράμματα ατόμων με ειδικές ανάγκες και ατόμων που κινδύνευαν από κοινωνικό αποκλεισμό ν. 2817/2000. Η λειτουργία των ΓΡΑΣΕΠ ανεστάλη βάσει εγκυκλίου με αρ. πρωτ.59609/25-5-2011.

Ευρωπαϊκά καινοτόμα προγράμματα

Τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα (Ε.Ε.Π), σχεδιάστηκαν για να ενισχύσουν τη συνεργασία μεταξύ των ευρωπαϊκών χωρών, την ανταλλαγή επιτυχημένων πρακτικών και την ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης και με σχετικό ψήφισμα της Κοπεγχάγης το 1988, δημιουργούνται οι πρώτες σχολικές συμπράξεις (Διαμαντοπούλου,2010).

Η ΕΕ με τη συνθήκη του Μάαστριχ 1992 και κατόπιν του Άμστερνταμ και της Νίκαιας, εκτός των άλλων, καθιέρωσε και τη σύμπλευση των κρατών μελών σε θέματα εκπαίδευσης και επαγγελματικής κατάρτισης. Η υλοποίηση των θέσεων αυτών σήμαινα ότι η ΕΕ θεσμικά καθορίζει τις εκπαιδευτικές πολιτικές των κρατών μελών (επιδεικνύοντας σεβασμό στις εθνικές-πολιτισμικές ιδιαιτερότητες) με στόχο την οικονομική και κοινωνική ευημερία των πολιτών (εκπαιδευτικό υλικό ΕΚΔΔΑ).

Η απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου (Λισσαβόνα 2006) συνέβαλε στη χάραξη μιας στρατηγικής εκπαιδευτικής πολιτικής, σκοπός της οποίας ήταν να γίνει η ΕΕ η πιο ανταγωνιστική και η πιο δυναμική οικονομία της γνώσης στην υφήλιο (εκπαιδευτικό υλικό ΕΚΔΔΑ).

Οι αποφάσεις και οι πράξεις της ΕΕ σε ότι αφορά την εκπαίδευση έχουν θέσει ως προτεραιότητα τον επαναπροσδιορισμό των εκπαιδευτικών συστημάτων που έχει διαρθρωθεί γύρω από δύο κεφαλαιώδεις άξονες: βελτίωση της ποιότητας και της αποτελεσματικότητας της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, εκπαίδευση για όλους τους Ευρωπαίους πολίτες και προαγωγή της Δια Βίου Μάθησης(εκπαιδευτικό υλικό ΕΚΔΔΑ)
Αρχικά θεσπίζεται το πρόγραμμα Socrates στις 15/3/1995, το οποίο διακρίνεται σε τέσσερα τομεακά προγράμματα (http://europa.eu/rapid/press-release_IP-95-721_el.htmZ):Το πρόγραμμα Comenius το οποίο εντάσσεται στο νέο πρόγραμμα Δια Βίου Μάθηση του σχεδιάστηκε για την επταετία 2007-2013 με την απόφαση αρθμ. 1720/2006/EC15-11-2006 απόφαση του Ευρωπαϊκού Συμβουλίου, αποτελεί συνέχεια μικρότερης κλίμακας προηγούμενων ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Τα συγκεκριμένο πρόγραμμα αποσκοπεί στη βελτίωση ποιότητας της σχολικής εκπαίδευσης, στην ενίσχυση της ευρωπαϊκής της διάστασης και στην ανάπτυξη της ευρωπαϊκής ταυτότητας μέσω της ενθάρρυνσης της συνεργασίας μεταξύ εκπαιδευτικών ιδρυμάτων. Συμμετέχουν 27 κράτη-μέλη της ΕΕ, η Τουρκία και 3 χώρες του Ευρωπαϊκού Οικονομικού Χώρου (Ισλανδία, Λιχτενστάιν και Νορβηγία. Η συμμετοχή της Ελλάδας ήταν σχετικά χαμηλή. (Δ. Κυριακώδη, Α.Τζιμογιάννης, 2015) , το πρόγραμμα Erasmus,το οποίο αποτελεί σχέδιο δράσηςτης Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την κινητικότητα των φοιτητών είναι πρόγραμμα ανταλλαγής φοιτητών της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) που δημιουργήθηκε το 1987. Το πρόγραμμα Erasmus, μαζί με μια σειρά άλλων ανεξάρτητων προγραμμάτων, ενσωματώθηκε στο πρόγραμμα Σωκράτης που καθορίστηκε από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή το 1994. Το πρόγραμμα Σωκράτης έληξε στις 31 Δεκεμβρίου 1999 και αντικαταστάθηκε από το πρόγραμμα Σωκράτης ΙΙ στις 24 Ιανουαρίου 2000, η οποία σε σειρά του αντικαταστάθηκε από το πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης 2007-2013, την 1η Ιανουαρίου 2007. https://el.wikipedia.org το πρόγραμμα LeonardodaVinci ξεκίνησε το 1995 και απευθύνεται σε φορείς που δραστηριοποιούνται στο χώρο της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης. Σκοπός του προγράμματος είναι η αύξηση της ποιότητας, της ελκυστικότητας και της επίδοσης των συστημάτων επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, τη βελτίωση των συστημάτων διαφάνειας, πληροφόρησης και επαγγελματικού προσανατολισμού, την αναγνώριση των δεξιοτήτων και των επαγγελματικών προσόντων. Το πρόγραμμα έχει ιδιαίτερη συμβολή στην ανάπτυξη και δοκιμή του ευρωπαϊκού συστήματος μεταφοράς πιστωτικών μονάδων για την

επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (ECVET) και την εφαρμογή του ευρωπαϊκού πλαισίου επαγγελματικών προσόντων. Επίσης στο πρόγραμμα Leonardo, συμμετείχαν επαγγελματικές σχολές και ΙΕΚ (https://www.llp.gr/europaika-programmata, www.gov.gr) Το LeonardodaVinci στοχεύει στην υποστήριξη των συμμετεχόντων σε δραστηριότητες κατάρτισης για την απόκτηση και τη χρήση γνώσεων, δεξιοτήτων και προσόντων που διευκολύνουν την προσωπική εξέλιξη και τη συμμετοχή στην ανοιχτή αγορά εργασίας μέσα από ποιοτικές βελτιώσεις και τεχνολογικές καινοτομίες (εκπαιδευτικό υλικό ΕΚΔΔΑ), το πρόγραμμα Grundtving μέσω του οποίου η Ευρωπαϊκή Επιτροπή επιχορηγεί δράσεις για την προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας, της ποιότητας, της καινοτομίας και της ευρωπαϊκής διάστασης σε όλους τους τομείς εκπαίδευσης ενηλίκων. Το πρόγραμμα Grundtving απευθύνεται σε κάθε ίδρυμα /οργανισμό που δραστηριοποιείται στην εκπαίδευση ενηλίκωναν ανήκει στην τυπική, μη τυπική ή άτυπη εκπαίδευση, καθώς και στο προσωπικό και τους εκπαιδευόμενους των φορέων εκπαίδευσης ενηλίκων (https://www.llp.gr/europaika-programmata/gr)

Βασικός στόχος του προγράμματος είναι η συνεχής εκπαίδευση και βελτίωση των γνώσεων και ικανοτήτων ενηλίκων, με σκοπό την επαγγελματική τους εξέλιξη. Δικαιούχοι του Grundtving είναι μαθητές, σπουδαστές, εκπαιδευτικοί, επιχειρήσεις, ιδρύματα και οργανισμοί, φορείς, ερευνητικά κέντρα κ.ά. (εκπαιδευτικό υλικό ΕΚΔΔΑ). Το πρόγραμμα ERASMUS αφορά την τριτοβάθμια εκπαίδευση και επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση σε τριτοβάθμιο επίπεδο. Οι στόχοι του είναι η προαγωγή της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης εντός του ευρωπαϊκού χώρου και η ενίσχυση της επαγγελματικής εκπαίδευσης μέσα από ένα πλαίσιο επιστημονικής και τεχνολογικής καινοτομίας (εκπαιδευτικό υλικό ΕΚΔΔΑ), το πρόγραμμα eTwinningτο οποίο ξεκίνησε επίσημα τον Ιανουάριο του 2005 ως βασική δράση του προγράμματος eLearning της Ευρωπαϊκής Επιτροπής και το οποίο εναρμονίζεται με τη γενικότερη ευρωπαϊκή πολιτική στα πλαίσια της προώθησης της ανταγωνιστικότητας, της ανάπτυξης της καινοτομίας, του εκσυγχρονισμού, της επιμόρφωσης και της ανοικτής εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στην Ελλάδα η Σύσταση της Εθνικής Υπηρεσίας Υποστήριξης έγινε με τη ΥΑ 96235/ΚΓ/5-92007. Η συγκεκριμένη δράση δίνει στους συμμετέχοντες των συνεργαζόμενων σχολείων την ευκαιρία για συνεργατική μάθηση και διαμοιρασμό των απόψεών τους κάνοντας χρήση Τεχνολογιών Πληροφορίας και Επικοινωνιών (www.etwining.gr).Το πρόγραμμα Erasmus+ το οποίο είναι το πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Επιτροπής για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό, που στοχεύει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων και της απασχολησιμότητας καθώς και στον εκσυγχρονισμό των συστημάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης της νεολαίας, σε όλους τους τομείς της Δια Βίου Μάθησης (Ανώτατη Εκπαίδευση, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχολική Εκπαίδευση, δραστηριότητες νεολαίας κ.λπ.). Το πρόγραμμα Erasmus+ δομείται σε 3 βασικές δράσεις (KeyActions) για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και την νεολαία οι οποίες είναι:Βασική Δράση 1 (KA1): Κινητικότητα των ατόμων,βασική Δράση 2 (KA2): Συνεργασία για την καινοτομία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών, Βασική Δράση 3 (KA3): Ενίσχυση σε θέματα μεταρρυθμίσεων πολιτικής.Το πρόγραμμα αφορά την περίοδο 2014-2020, και το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών είναι η Εθνική Μονάδα Συντονισμού του προγράμματος Erasmus+ (www.iky.gr/el/erasmusplus)

Σχολικοί Ευρωπαϊκοί διαγωνισμοί

Πέρα από τα Ευρωπαϊκά Εκπαιδευτικά Προγράμματα που προάγουν την συνεργασία και την κινητικότητα αυτών που δραστηριοποιούνται στη σχολική εκπαίδευση, υπάρχουν και πολλές δράσεις και διαγωνισμοί που διοργανώνονται στα πλαίσια στήριξης της εκπαιδευτικής πολιτικής της ΕΕ, ενδεικτικά: το πρόγραμμαeuroscola με το οποίο προσφέρεται η δυνατότητα σε νέους ευρωπαίους να συναντηθούν, να ανταλλάξουν απόψεις πάνω στις εμπειρίες τους, πάνω στα προβλήματα που αντιμετωπίζουν και να

γνωριστούν. Οι συναντήσεις αυτές γίνονται στην αίθουσα συνεδριάσεων του Σώματος, στο Στρασβούργο, και παίρνουν τη μορφή ενός Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου Νέων. Οργανώνονται πολλές φορές τον χρόνο με τη συμμετοχή μαθητών Λυκείου από τα 28 κράτη μέλη της Ένωσης. Ορισμένες φορές και με μαθητές που προέρχονται από υποψήφια για ένταξη κράτη (https://www.europarl.europa.eu), πανευρωπαϊκός διαγωνισμός μαθητικής καινοτομίας καιεπιχειρηματικότητας, ο οποίος είναι μια δράση για την ενίσχυση της μαθητικής και νεανικής επιχειρηματικότητας ώστε να αυξηθούν τα επίπεδα επιχειρηματικότητας στα σχολεία όλης της Ευρώπης (www.ee-hub.eu/about.html), ο πανευρωπαϊκός μαθητικός διαγωνισμός EuropeatSchool**,** ο οποίος υλοποιείται σε ετήσια βάση από την Ευρωπαϊκή Επιτροπή σε συνεργασία με την Ευρωπαϊκή Ένωση Εκπαιδευτικών (AEDE). Οι μαθητές διαγωνίζονται σε θέματα επίκαιρα που αφορούν τις σύγχρονες προκλήσεις των κοινωνιών μας. Μέσα από μία ποικιλία τρόπων έκφρασης, είτε με γραπτό δοκίμιο είτε με εικαστικές και καλλιτεχνικές δημιουργίες, ο διαγωνισμός αναδεικνύει τις ικανότητες των μαθητών και συμβάλει στην ενεργοποίησή τους ως ευρωπαίοι πολίτες. Οι δέκα διακριθέντες μαθητές που βραβεύονται σε εθνικό επίπεδο, φιλοξενούνται σε χώρες του Συμβουλίου της Ευρώπης, ώστε να έχουν τη δυνατότητα να συναντηθούν με βραβευμένους νέους άλλων χωρών (http://aedegreece.worpress.com/).

Ταυτότητα και μεθοδολογία της Έρευνας:

Για την εκπλήρωση του ερευνητικού στόχου της παρούσας έρευνας που είναι η καταγραφή των αιτιάσεων της μη συμμετοχής σε καινοτόμα προγράμματα από ορισμένα σχολεία, επιλέχθηκε η ποιοτική έρευνα και οι ημιδομημένες συνεντεύξεις ανοιχτού τύπου που ανήκουν στην κατηγορία των μη τυποποιημένων συνεντεύξεων (εκπαιδευτικό υλικό ΕΚΔΔΑ). Η διαφοροποίηση των παραδοσιακών ημιδομημένων συνεντεύξεων, που γίνονται πρόσωπο με πρόσωπο, με τις συνεντεύξεις της παρούσας έρευνας είναι ότι σε αυτή την έρευνα οι συνεντεύξεις γίνονται μέσω τηλεφωνικής επικοινωνίας, λόγω covid-19, οπότε δεν υπάρχει η αμεσότητα της προσωπικής επαφής με τον ερωτώμενο(η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Δεκέμβριο του 2020). Ωστόσο, η επικοινωνία μέσω τηλεφώνου δεν θεωρείται απρόσωπη και δεν υποβαθμίζει την εγκυρότητα των αποτελεσμάτων της έρευνας.Τα βασικά κριτήρια που ελήφθησαν υπόψη για την επιλογή των ερωτώμενων Διευθυντών, ήταν η πολυετής εμπειρία τους σε θέση ευθύνης (περισσότερα από 10 χρόνια έκαστος) καθώς και το πόσο εύκολο ήταν να προσεγγιστούν και να λάβουν μέρος στις συνεντεύξεις. Επίσης κριτήριο επιλογής των συγκεκριμένων Διευθυντών ήταν ότι στα σχολεία τους δεν γίνονται καινοτόμα προγράμματα. Συγκεκριμένα, επιλέχτηκαν έξι άτομα, 1 προϊσταμένη Νηπιαγωγείου, 2 Διευθύντριες Δημοτικών Σχολείων, 1 Διευθυντής Γυμνασίου, 1 Υποδιευθυντής Γυμνασίου και 1 Διευθυντής Γενικού Λυκείου. Οι τρείς από τους έξι Διευθυντές, είναι κάτοχοι μεταπτυχιακών τίτλων σπουδών. Τα άτομα που απάντησαν στις συνεντεύξεις είναι Διευθυντές εκπαιδευτικών μονάδων του Δήμου Δέλτα. Σημαντικό στοιχείο της επιτυχίας μιας συνέντευξης οφείλεται στην επικοινωνίαμε τον ερωτώμενο. Η αρχική προσέγγιση των ερωτώμενων έγινε επίσης με τηλεφωνική επικοινωνία, προκειμένου να υπάρξει κέρδος χρόνου. Αρχικά, στην πρώτη τηλεφωνική επικοινωνία, τους ζητήθηκε η συμμετοχή τους στην έρευνα και τους ζητήθηκε να προτείνουν ημερομηνία και ώρα στη διάρκεια συγκεκριμένης εβδομάδας, ώστε να υλοποιούνταν η τηλεφωνική συνέντευξη. Πρόκειται γιαμία ομοιογενή ομάδα, τα άτομα γνωρίζονται μεταξύ τους καθώς επίσης γνωρίζουν εν προκειμένω και τη συντονίστρια της έρευνας (εκπαιδευτικό υλικό ΕΚΔΔΑ).

Το δεύτερο βήμα που ακολουθήθηκε για την διεξαγωγή της ερευνάς είναι η δημιουργία των ερωτήσεων. Οι ερωτήσεις των συνεντεύξεων προέκυψαν κατόπιν ολοκλήρωσης της βιβλιογραφικής ανασκόπησης και έχουν ως στόχο την απάντηση των βασικών ερευνητικών ερωτημάτων μας. Οι συνεντεύξεις σχεδιάστηκαν με βάση κάποιους θεματικούς άξονες που συνάδουν με τον στόχο και τα ερευνητικά ερωτήματα. Κάθε θεματικός άξονας αποτελείται

από 2 συγκεκριμένες ερωτήσεις. Ασφαλώς, στην πορεία της συνέντευξης και ανάλογα με τις απαντήσεις, προέκυπταν και επιπλέον απαντήσεις στην προσπάθεια εμβάθυνσης του θέματος, όπως προβλέπουν οι κανόνες της ποιοτικής έρευνας. Η διάρκεια της συνέντευξης ήταν περίπου 20΄η κάθε μία. Οι θεματικοί άξονες ήταν οι εξής: Υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων στη σχολική ομάδα, Νομοθετικό πλαίσιο και εφαρμογή, Ο ρόλος του Διευθυντή προς την κατεύθυνση της υλοποίησης, η Αυτονομία ή όχι της εκπαιδευτικής μονάδας κατά την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων.

Σημαντικό στάδιο της έρευνας είναι η κωδικοποίηση ανά κατηγορία καθώς περιορίζει τον όγκο των δεδομένων και βοηθάει στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Οι κατηγορίες με τους εκάστοτε κωδικούς ήταν οι εξής: α) Μη υλοποίηση προγραμμάτων με κωδικούς την ευθύνη, την αδιαφορία, τα κίνητρα, τον χρόνο, την αξιολόγηση. Στην πρώτη αυτή κατηγορία οι λόγοι που επικαλούνται οι Διευθυντές για τη μη υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, είναι η αδιαφορία των εκπαιδευτικών, η έλλειψη κινήτρων που πιθανόν να προκαλούσαν το ενδιαφέρον η κωδικοποίηση περιορίζει τον όγκο των δεδομένων και βοηθάει στην εξαγωγή συμπερασμάτων. Επίσης έγινε αναφορά, στην εκτός ωραρίου τους ενασχόληση και στη δυσκολία του σχεδιασμού ενός ευρωπαϊκού προγράμματος. Επισημάνθηκε πως τα έτη 2011-2014 που υπήρχε το ενδεχόμενο της αξιολόγησης, γινόντουσαν αρκετά καινοτόμα προγράμματα, όχι όμως ευρωπαϊκά. β) το Νομοθετικό πλαίσιο με κωδικούς την ευρεία κάλυψη, το ωράριο, τη δυσκολία Ευρωπαϊκών προγραμμάτων, την άγνοια διαγωνισμών, όπου, οι Διευθυντές θεωρούν ότι το θεσμικό πλαίσιο καλύπτει τις ανάγκες του σχολείου, εκείνοι οι Διευθυντές που δεν υλοποίησαν ευρωπαϊκό πρόγραμμα αγνοούσαν το θεωρητικό πλαίσιο και τις διαδικασίες υλοποίησής τους. Επίσης, γνώριζαν ότι υπάρχουν προκηρύξεις ευρωπαϊκών διαγωνισμών, αλλά αγνοούσαν ποιοι είναι αυτοί οι διαγωνισμοί και τη διαδικασία συμμετοχής σε αυτούς.γ) τον ρόλο του Διευθυντή με κωδικούς την προσπάθεια, την αδυναμία, την πίεση, τον φόρτο εργασίας. Στην τρίτη κατηγορία, όλοι οι Διευθυντές ανέφεραν ότι θα επιθυμούσαν την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων στα σχολεία τους, εξέφρασαν αυτή τους την επιθυμία στο σύλλογο διδασκόντων, αλλά η προαιρετική βάση συμμετοχής δεν επιτρέπει κανενός είδους πίεση. Επικαλούμενοι τον τεράστιο φόρτο εργασίας, δεν προσπάθησαν να ξεκινήσουν οι ίδιοι την υλοποίηση ενός καινοτόμου ή ευρωπαϊκού προγράμματοςκαι τέλος δ) την αυτονομία της σχολικής μονάδας με κωδικούς τον συγκεντρωτισμό, την ελευθερία επιλογής θεμάτων, τις προφάσεις, όπου ο συγκεντρωτισμός του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος να θεωρείται από όλους τους Διευθυντές ως πραγματικότητα, όπως επίσης και η ελευθερία επιλογής θεμάτων από το σύλλογο διδασκόντων στα πλαίσια βέβαια του θεσμικού πλαισίου του ΥΠΑΙΘ. Επίσης, αναφέρθηκε από τους περισσότερους πως η αυτονομία είναι ελκυστικό να υπάρχει, αλλά η Ελλάδα απέχει ακόμη πολύ από αυτό καθώς απαιτούνται πολλές προϋποθέσεις.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα έρευνα μελετήθηκαν παράγοντες που αποτρέπουν τη διαδικασία υλοποίησης καινοτόμων δράσεων-προγραμμάτων στα σχολεία της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Για την απάντηση των ερευνητικών ερωτημάτων και την εκπλήρωση των ερευνητικών στόχων της έρευνας αξιοποιήθηκε η ποιοτική μέθοδος έρευνας.

Για τη συλλογή δεδομένων από το δείγμα χρησιμοποιήθηκαν ημιδομημένα ερωτηματολόγια, και οι συνεντεύξεις έγιναν τηλεφωνικά.

Τέλος, για την ανάλυση των δεδομένων και την διεξαγωγή συμπερασμάτων, χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου, που ενδείκνυται για την ποσοτικοποίηση των ποιοτικών δεδομένων (εκπαιδευτικό υλικό ΕΚΔΔΑ).

Τα συμπεράσματα που προκύπτουν από την έρευνα και επιγραμματικά αναφέρονται είναι: Η υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων προϋποθέτει την εκδήλωση ενδιαφέροντος από τους εκπαιδευτικούς, η μη συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε υλοποίηση

προγραμμάτων είναι απόρροια έλλειψης κινήτρων, η έλλειψη αξιολόγησης συμβάλλει στη μη υλοποίηση προγραμμάτων, η μη υλοποίηση ευρωπαϊκών προγραμμάτων- αν και μπορεί να θεωρηθεί κίνητρο το ταξίδι, οφείλεται στην ανασφάλεια που δημιουργείται από τον όγκο εργασίας που απαιτείται για τον σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός προγράμματος, το θεσμικό πλαίσιο καλύπτει τις ανάγκες του σχολείου, η εφαρμογή του θεσμικού πλαισίου δημιουργεί αύξηση στο ωράριο των εκπαιδευτικών, οι Διευθυντές δεν γνωρίζουν το εθνικό θεσμικό πλαίσιο που διέπει τα ευρωπαϊκά προγράμματα, όμως επιθυμούν τις υλοποιήσεις καινοτόμων προγραμμάτων, προσπαθούν να ενθαρρύνουν την υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων, σέβονται την προαιρετική βάση υλοποίησης καινοτόμων δράσεων, θεωρούν ότι ο τεράστιος όγκος εργασίας με τον οποίο είναι επιφορτισμένοι, τους αποτρέπει να υλοποιήσουν οι ίδιοι καινοτόμα προγράμματα έτσι ώστε να ανοίξουν νέους δρόμους προς αυτή την κατεύθυνση. Επίσης ο συγκεντρωτισμός του εκπαιδευτικού συστήματος είναι μία πραγματικότητα που δεν επιδέχεται αμφισβήτηση, όπως και ότι η αυτονομία όμως των σχολείων στην επιλογή θεμάτων είναι επίσης μία πραγματικότητα. Σε περίπτωση ενός αποκεντρωτικού εκπαιδευτικού συστήματος που θα προσέδιδε μεγαλύτερη αυτονομία στα σχολεία, ίσως να αποτελούσε αιτία μεγαλύτερης προθυμίας σε υλοποίηση καινοτόμων δράσεων από πλευράς εκπαιδευτικών.

Θα προτείναμε την θεσμοθέτηση και εφαρμογή της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών μονάδων, των Διευθυντών και των εκπαιδευτικών. Η αξιολόγηση-με την διασφάλιση όλων όσων απαιτούνται για την εγκυρότητά της- θα αποτελέσει κίνητρο για κινητοποίηση, αυτοβελτίωση, συμμετοχή και θα δημιουργήσει μία σειρά από στόχους για επαγγελματική εξέλιξη. Η αυτοπραγμάτωση θα αποτελεί γεγονός και θα αποτραπεί η ισοπέδωση η οποία κυρίως πλήττει τους πιο ικανούς, τους πιο εργατικούς αφενός, και αφετέρου εφησυχάζει εκείνους που υστερούν και δεν ενδιαφέρονται για την ολιστική παροχή του εκπαιδευτικού τους έργου, τα αποτελέσματα της αξιολόγησης να επηρεάζουν τις οικονομικές απολαβές,αξιοκρατική ανάδειξη Διευθυντών, βάσει αυξημένων ουσιαστικών και ποιοτικών κριτηρίων, ενίσχυση του Διοικητικού ρόλου του Διευθυντή σχολικής μονάδας .

Αναφορές

https://europa.eu/rapid
https://www.llp.gr
https://www.europarl.europa.eu
https://aedegreece.wordpress.com/
https://www.gov.gr
https://www.etwining.gr
https://iky.gr/el/erasmusplus
https://www.ee-hub.eu/about.html
https://study.eap.gr
https://europa.eu/rapid/press-release_IP-95-721_el.htmZ
https://www.kodiko.gr

Αθανασοπούλου-Ρέππα, Α. (2008). Λήψη αποφάσεων στο Χώρο της Εκπαίδευσης. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ., Νιτσόπουλος, Β., Χαλκιώτης, Δ., Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμ. Α΄(2η έκδοση) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Πάτρα ΕΑΠ.

Ανδρέου, Α., & Παπακωνσταντίνου, Γ., (1994). Εξουσία και οργάνωση - διοίκηση του εκπαιδευτικού συστήματος. Αθήνα: ΄΄ Νέα Σύνορα΄΄ - Λιβάνη

Γούπος, Θ. (2005). Τα είδη προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκκπαίδευσης Εκπαίδευσης που εκπονούν εκπαιδευτικοί της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Πρακτικά του 1ουσυνδερίου προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Ισθμός Κορίνθου: Πανεπιστήμιο Αιγαίου

ΕΚΔΔΑ (2020), Εκπαιδευτικό υλικό σεμινάριο Ηγεσία και Διοίκηση στην ΕκπαίδευσηΔακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή – Μεταρρύθμιση – Καινοτομία. Στο Αθανασούλα Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ.,

Χαλιώτης, Γ. Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, τόμος Α΄(2η έκδοση) Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική (σς.165-211), Πάτρα: ΕΑΠ

Διαμαντοπούλου, Α., (2010). Διερεύνηση των καινοτόμων στοιχείων και εταιρικών σχολικών συμπράξεων: Σύγκριση δύο προγραμμάτων Comenius 1. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών

Κολοβού, Σ. &Καραγεώργου, Ε. (2005, Σεπτέμβριος). Διερεύνηση απόψεων, στάσεων και συμπεριφορών των εμπλεκόμενων ομάδων και φορέων, ένα χρόνο μετά την υλοποίηση ενός ΣΠΠΕ στην περιοχή της Κάτω Τιθορέας. Ανακοίνωση στο 1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου.

Κούσουλας, Γ., Κοσμίδης, Π., & Σχίζα, Ν. (2001). Προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Σρο Γ. Μπαγάκης (Επιμ). Εμπειρίες και σκέψεις εκπαιδευτικών για τα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα. Πολιτιστικά, Πολιτιστικά,Comenious, Κινητικότητα, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κουτούζης, Μ., (1999). Γενικές αρχές μάνατζμεντ τουριστική νομοθεσία και οργάνωση εργοδοτικών και συλλογικών φορέων. (τόμ. Α΄) Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο

Κυριακώδη, Δ. &Τζιμογιάννης, Α. (2015). Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση; Μελέτη των βραβευμένων έργων δράσης ΄΄ Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών΄΄. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 123-151

Λαΐνας, Α (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο Ζ. Παπαναούμ, (Επιμ). Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Μαυρογιώργος, Γ., (2008). Η εκπαιδευτική μονάδα ως φορέας διαμόρφωσης και άσκησης εκπαιδευτικής πολιτικής. Στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Διακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος, & Δ. Χαλκιώτης (επιμ.) Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική, Τόμος Α. Πάτρα: ΕΑΠ

Νομικού, Χ. (2006). Αξιολόγηση προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης από μαθητές εφτά χρόνια μετά την εκπόνησή του. Ανακοίνωση στο 2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα.

Σκιά, Κ., Κουκούλη, Μ., Δεμερτζή, Κ., Μπαγάκης, Γ. (2001). Προγράμματα Comenius, Κινητικότητα. Αθήνα: Μεταίχμιο

Σπυροπούλου, Δ., Αναστασάκη, Α., Δεληγιάννη, Δ., Κούτρα, Χ., Λουκά, Ε., και Μπούρας, Σ., (2008). Καινοτόμα προγράμματα στην Εκπαίδευση. Στο Βλάχος, Δ., Δαγκλής, Α.Ι και Ζουγανέλη, Α. Η ποιότητα της Εκπαίδευσης, Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Εκδότης: ΥΠΑΙΘ

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2014). Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: ο ρόλος του διευθυντή. Παράλληλα κείμενα για τη Θεματική Ενότητα: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2014). Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Παράλληλα κείμεναγια τη Θεματική Ενότητα: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Η περίπτωση της ηλεκτρονικής διακίνησης σχολικών βιβλίων στη Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας

Νάλης Αλέξανδρος
Μεταπτυχιακός φοιτητής, Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος,
aldernal@yahoo.gr

Παπαδόπουλος Ιωάννης
Προϊστάμενος Α' Διοικητικού, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας,
ghonpapdr@gmail.com

Ιωακειμίδου Αναστασία
Προϊστάμενη Δ' Ν. Τεχνολογιών και Πληροφορικής, Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας,
ioakimanast@gmail.com

Φωλίνας Δημήτρης
Καθηγητής, Διεθνές Πανεπιστήμιο Ελλάδος,
dfolinas@gmail.com

Περίληψη

Ο έντονος ανταγωνισμός, οι υψηλές απαιτήσεις των πελατών και η ταχεία πρόοδος στην τεχνολογία των πληροφοριών, οδήγησε στην ανάγκη χρησιμοποίησης ειδικών εφαρμογών λογισμικού που στοχεύουν στην αυτοματοποίηση και βελτιστοποίηση λειτουργιών των αποθηκών / κέντρων διανομής και γενικά της διακίνησης υλικών. Η παρούσα εργασία, στοχεύει στη μελέτη των βασικών διαδικασιών που πραγματοποιούνται καθημερινά στο κέντρο διανομής εκπαιδευτικών συγγραμμάτων και αφορούν τη διακίνηση των σχολικών βιβλίων προς τις Σχολικές Μονάδες που εποπτεύει η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας (ΔΙ.Π.Ε. Πιερίας), με σκοπό την αυτοματοποίηση, απλοποίηση και βελτιστοποίηση τους.

Λέξεις κλειδιά: Εφαρμογή λογισμικού**,** κέντρο διανομής, σχολικά βιβλία

Εισαγωγή

Είναι γεγονός, ότι οι σημερινές συνθήκες της μεγάλης ανταγωνιστικότητας, των υψηλών απαιτήσεων και της έκρηξης της τεχνολογίας, δημιούργησαν την ανάγκη στις επιχειρήσεις και οργανισμούς, να αναζητούν συνεχώς νέους τρόπους, ώστε να επιτύχουν ανταγωνιστικό πλεονέκτημα και να μειώνουν το λειτουργικό τους κόστος. Σημαντικό, ρόλο στην προσπάθεια αυτή αποτελεί η χρήση της Τεχνολογίας και των ηλεκτρονικών υπολογιστών για βελτιστοποίηση των διαδικασιών, καθώς επίσης και η συλλογή και αξιολόγηση των πληροφοριών.

Ο όγκος των δεδομένων και πληροφοριών, σήμερα είναι πολύ μεγάλος, συνεπώς η γρήγορη και αποτελεσματική διαχείρισή του, αποτελεί αυτό το ανταγωνιστικό πλεονέκτημα. Οι οργανισμοί καλούνται να χρησιμοποιήσουν τα μέσα εκείνα, με τα οποία θα βελτιστοποιήσουν καθημερινές βασικές διαδικασίες όπως: παραγγελιοληψία, μεταφορά και διακίνηση προϊόντων, παραγωγική διαδικασία, διεργασίες αποθήκης (συλλογές, παραλαβές, αποθήκευση, κτλ.) και με τα οποία θα προσπαθήσουν να προσφέρουν τις υψηλότερες ποιότητες υπηρεσιών με το μικρότερο δυνατό κόστος (Μαλινδρέτος, 2015).

Σε μια αλυσίδα εφοδιασμού, οι λειτουργίες αποθήκευσης και διανομής είναι πολύ κρίσιμες καθώς λειτουργεί ως κόμβος για τη σύνδεση των ροών υλικών μεταξύ του προμηθευτή και του πελάτη. Συνεπώς, στο σημερινό περιβάλλον, οι οργανισμοί

αναγκάζονται συνεχώς να βελτιώνουν τις λειτουργίες αποθήκευσης. Η βελτίωση αυτή επιτυγχάνεται κυρίως με τη χρήση ενός πληροφοριακού συστήματος Διαχείρισης Αποθηκών και Αποθεμάτων (Warehouse Management System, WMS), με το οποίο είναι δυνατή η διαχείριση και βελτιστοποίηση όλων των διαδικασιών της αποθήκης.

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί, η μελέτη και ανάπτυξη ενός πληροφοριακού συστήματος διαχείρισης αποθήκης και αποθεμάτων (WMS), το οποίο θα υποστηρίζει τις διεργασίες που λαμβάνουν μέρος σε μια αποθήκη. Πρόκειται για μία μελέτη περίπτωσης, του κέντρου διανομής συγγραμμάτων της ΔΙ.Π.Ε. Πιερίας και αφορά την ανάπτυξη μιας εφαρμογής λογισμικού, που:

1) Αυτοματοποιεί την καταγραφή και διανομή των εκπαιδευτικών συγγραμμάτων στις σχολικές μονάδες, και
2) Απλοποιεί και εκσυγχρονίζει τη διαδικασία των παρεχόμενων υπηρεσιών του προσωπικού της ΔΙ.Π.Ε. Πιερίας που αφορά την οργάνωση, συντονισμό και υλοποίηση της διανομής των διδακτικών βιβλίων.

Τα ερωτήματα, συνεπώς, που θα πρέπει να απαντηθούν, για είναι εφικτή η δημιουργία ενός τέτοιου λογισμικού είναι:

- Ποιες είναι οι βασικές διεργασίες που πραγματοποιούνται καθημερινά στο κέντρο διανομής; και
- Ποιες είναι οι απαραίτητες λειτουργίες, που πρέπει να υποστηρίζονται από το λογισμικό, για την διεκπεραίωση των διεργασιών του κέντρου διανομής που συντονίζει η Διεύθυνση Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας;

Ανάπτυξη εφαρμογής λογισμικού διακίνησης σχολικών βιβλίων

Η ανάπτυξη ενός λογισμικού είναι μια διαδικασία, που αποτελείται από διακριτά στάδια. Κάθε στάδιο παραδίδεται και ολοκληρώνεται ξεχωριστά και δεσμεύεται από συγκεκριμένο χρονικό πλαίσιο. Αναλόγως του έργου, το κάθε στάδιο, έχει τη δική του σημαντικότητα στην υλοποίηση του τελικού προϊόντος λογισμικού (Moniruzzaman & Hossain, 2013).

Με βάση τη σχετική βιβλιογραφία (Bilimleri D et al., 2015; Moniruzzaman & Hossain, 2013; Smith & Woodside, 1999), τα στάδια που απαιτούνται για την ανάπτυξη ενός λογισμικού παρουσιάζονται συνοπτικά στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 1. Στάδια ανάπτυξης εφαρμογής λογισμικού

Στάδιο	Περιγραφή
Καταγραφή απαιτήσεων	Αρχικά, πραγματοποιείται έρευνα από την ομάδα ανάπτυξης λογισμικού, ως προς τις προδιαγραφές και απαιτήσεις του λογισμικού. Η επικοινωνία με τους πελάτες και τους πιθανούς χρήστες είναι συχνή, ώστε να αποφευχθούν πιθανές ελλείψεις λειτουργιών ή πιθανών παρερμηνεύσεων. Αφού ολοκληρωθεί η ανάλυση των απαιτήσεων, ορίζονται οι απαιτήσεις και πραγματοποιείται τεκμηρίωση (εφόσον φυσικά συμφωνήσει και ο πελάτης).
Σχεδιασμός	Έχοντας ολοκληρωθεί η ανάλυση και καταγραφή απαιτήσεων, αρχίζει ο σχεδιασμός ανάπτυξης του λογισμικού. Αρχικά, ορίζεται η γενική ροή (flow) του λογισμικού, η οποία στη συνέχεια διαχωρίζεται σε μικρότερες, ώστε να είναι ευκολότερη η διαχείρισή τους. Εν συνεχεία, ορίζονται οι επιμέρους διαδικασίες και λειτουργίες των ροών και τέλος επιλέγεται η κατάλληλη αρχιτεκτονική και τεχνολογία που θα χρησιμοποιηθεί για την ανάπτυξη του λογισμικού
Ανάπτυξη	Είναι το στάδιο, που αρχίζει η δημιουργία του λογισμικού. Βάσει της επιλεγμένης αρχιτεκτονικής, που αποφασίστηκε να υλοποιηθεί το λογισμικό, παράγεται ο κώδικας από τους προγραμματιστές.

Δοκιμή	Στο στάδιο αυτό, πραγματοποιούνται έλεγχοι προκειμένου να εντοπιστούν πιθανά σφάλματα ή δυσλειτουργίες του λογισμικού ή ακόμη και πιθανές αποκλίσεις από τις συμφωνημένες απαιτήσεις.
Παράδοση	Μόλις ολοκληρωθεί το στάδιο δοκιμών, το λογισμικό παραδίδεται στον πελάτη.
Συντήρηση	Το στάδιο συντήρησης, περιλαμβάνει αξιολόγηση του λογισμικού και έκδοση αναβαθμισμένων εκδόσεων.

Ένα από τα σημαντικότερα στάδια στην ανάπτυξη του λογισμικού, είναι το πρώτο στάδιο της καταγραφής των απαιτήσεων του προς ανάπτυξη συστήματος. Στην ενότητα αυτή προσδιορίζονται οι γενικές (αρχικά) και οι ειδικές (στη συνέχεια) απαιτήσεις λογισμικού διακίνησης συγγραμμάτων ΔΙ.Π.Ε. Πιερίας.

Συγκεκριμένα, οι γενικές λειτουργικές απαιτήσεις ενός WMS, είναι οι:

- Διαχείριση παραλαβών.
- Τοποθέτηση στις θέσεις αποθήκευσης.
- Εκτέλεση παραγγελίας.
- Σύστημα εντοπισμού αποθεμάτων.
- Διαχείριση απογραφών.
- Διαχείριση παραγγελιών προμήθειας / αγορών.
- Διαχείριση εγγραφών πελατών / (εγγεγραμμένοι χρήστες).
- Διαχείριση παραγγελιών πωλήσεων.
- Διαχείριση επιστροφών πωλήσεων.
- Διαχείριση ειδών (και ομάδων) προϊόντων.
- Αναφορά αναμενόμενων.
- Αναφορά αποθέματος.
- Αναφορά κινήσεων (αναλυτική και συγκεντρωτική).
- Αναφορά συλλογής.

Οι ειδικές απαιτήσεις της εφαρμογής λογισμικού για το κέντρο διανομής συγγραμμάτων της ΔΙ.Π.Ε. Πιερίας παρουσιάζονται στον παρακάτω πίνακα:

Πίνακας 2. Ειδικές απαιτήσεις λογισμικού διακίνησης συγγραμμάτων της ΔΙ.Π.Ε. Πιερίας

Σχεδιασμός αποθήκης	Δυνατότητα σχεδιασμού και δημιουργία αποθηκευτικών θέσεων, οπτική απεικόνιση αποθήκης, εμφάνιση των αποθηκευτικών θέσεων (φατνωμάτων) και ανάλυση περιεχομένου επιλεγμένη θέσης. Για τη διευκόλυνση του έργου και για περιορισμό εγγραφών, έγιναν οι εξής παραδοχές: • ο αριθμός των επιπέδων των ραφιών, είναι ίσος με έξι (6) ένα για κάθε τάξη, • ο μέγιστος αριθμός των θέσεων αποθήκευσης (φατνώματα) σε κάθε επίπεδο, είναι ίσος με 3 • σε μια θέση αποθήκευσης, μπορεί να τοποθετηθεί ένα μόνο προϊόν (μια κίνηση τοποθέτησης). Η συγκεκριμένη θέση, θα γίνει διαθέσιμη για τοποθέτηση προϊόντος, όταν όλες οι μονάδες προϊόντος, που περιέχονταν σε αυτήν, περισυλλεχθούν.
Διαχείριση εγγραφών	Δυνατότητα καταχώρησης σχολικών μονάδων, επεξεργασία στοιχείων των καταχωρημένων εγγραφών, διαγραφή εγγραφών και

σχολικών μονάδων	αναζήτηση βάσει του ονόματος της σχολικής μονάδας (εγγεγραμμένοι χρήστες).
Διαχείριση εγγραφών εκπαιδευτικών συγγραμμάτων	Δυνατότητα καταχώρησης εκπαιδευτικών συγγραμμάτων, επεξεργασία στοιχείων των καταχωρημένων εγγραφών, διαγραφή εγγραφών, αναζήτηση βάσει κωδικού ή περιγραφής συγγράμματος και χρήση φίλτρων αναζήτησης βάσει της τάξης των βιβλίων. Επίσης, υπάρχει η προσθήκη πεδίου Barcode (EAN-13) όπως υπάρχει στα στοιχεία καρτέλας των εκπαιδευτικών συγγραμμάτων.
Διαχείριση παραλαβών εκπαιδευτικών συγγραμμάτων και τοποθέτηση στην αποθήκη	Δυνατότητα παραλαβής εκπαιδευτικών βιβλίων και τοποθέτηση στην αποθήκη (σε θέση αποθήκευσης – φάτνωμα, που καταχωρείται) και αναζήτηση κινήσεων παραλαβών βάσει κωδικού συγγράμματος (να υποστηρίζεται δυνατότητα αναζήτησης και βάσει επιλεγμένου χρονικού διαστήματος).
Διαχείριση διανομών εκπαιδευτικών συγγραμμάτων στις σχολικές μονάδες	Δυνατότητα διανομής εκπαιδευτικών βιβλίων στις σχολικές μονάδες και αναζήτηση κινήσεων διανομών βάσει κωδικού συγγράμματος ή βάσει επιλεγμένης σχολικής μονάδας (να υποστηρίζεται δυνατότητα αναζήτησης και βάσει επιλεγμένου χρονικού διαστήματος).
Διαχείριση ακαταλληλότητας εκπαιδευτικών συγγραμμάτων	Δυνατότητα διαχωρισμού ακατάλληλων εκπαιδευτικών βιβλίων και αναζήτηση κινήσεων ακαταλληλότητας βάσει κωδικού συγγράμματος (να υποστηρίζεται δυνατότητα αναζήτησης και βάσει επιλεγμένου χρονικού διαστήματος).
Διαχείριση σε δικτυακό περιβάλλον	Δυνατότητα εγγραφής πολλαπλών χρηστών και καταγραφή των κινήσεων, που πραγματοποιεί ο κάθε χρήστης (κίνηση παραλαβής, αποστολής, απόρριψης του συγγράμματος)
Αναφορά αποθέματος εκπαιδευτικών συγγραμμάτων	Δυνατότητα αναφοράς αποθέματος, ανάλυσης κινήσεων παραλαβών, διανομών, ακαταλληλότητας και θέσεων αποθήκευσης για επιλεγμένη εγγραφή συγγράμματος και αναζήτηση βάσει κωδικού ή περιγραφής συγγράμματος.
Απογραφή	Δυνατότητα απογραφής των αποθηκευμένων συγγραμμάτων όλων των τύπων (διαρκής, περιοδική, δειγματοληπτική και έκτακτη απογραφή).

Έχοντας καταγράψει αναλυτικά τις διαδικασίες που λαμβάνουν μέρος στα κέντρα διανομής, που πρέπει να υποστηρίζονται από το λογισμικό, καθώς επίσης και τις λειτουργίες που είναι απαραίτητες, ακολουθούν ο σχεδιασμός και η ανάπτυξη του λογισμικού.

Το λογισμικό, βασίζεται σε βάση δεδομένων, που θα καταχωρούνται τα δεδομένα (μέσω του λογισμικού). Επιλέχθηκε το σύστημα διαχείρισης σχεσιακών βάσεων δεδομένων MySQL καθώς χρησιμοποιείται ευρέως. Η γλώσσα που επιλέχθηκε να αναπτυχθεί ο κώδικας, είναι η C#, με την τεχνολογία WPF (Windows Presentation Foundation) και της SQL (Structured Query Language) για την ενσωμάτωση της εφαρμογής με τη βάση δεδομένων MySQL (Alexander & Kusleika, 2016; Alvaro, 2016; Andrade et al., 2007; Armstrong, 2013; Fuller & Cook, 2010; MacDonald, 2010; McDonald M., 2012; Rob et al., 2019; Tutorialspoint, 2019; Viescas et al., 2017) .

Ακολουθεί η παρουσίαση των βασικών λειτουργιών της προτεινόμενης εφαρμογής και οι διαδικασίες που προτείνει η εφαρμογή.

Παρουσίαση εφαρμογής λογισμικού διακίνησης σχολικών βιβλίων

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται οι κυριότερες δυνατότητες-λειτουργικότητες της εξεταζόμενης εφαρμογής. Στην παρακάτω εικόνα φαίνεται το αρχικό παράθυρο του προγράμματος διανομής βιβλίων.

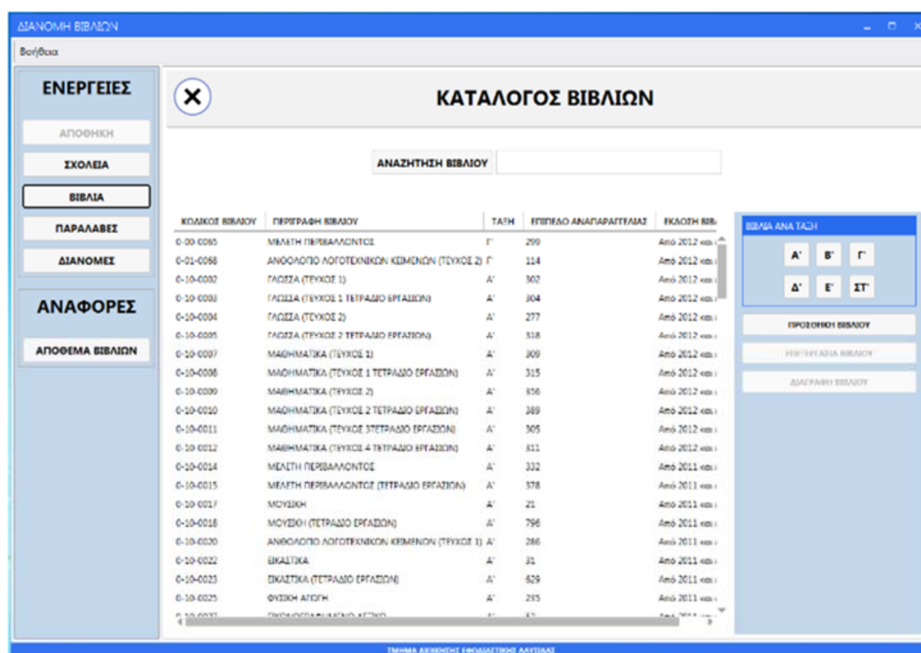


Αριστερά βρίσκεται το κεντρικό menu, που αποτελείται από τις παρακάτω επιλογές:

- *Αποθήκη (για τη διαχείριση της φυσικής αποθήκης, προς το παρόν δεν είναι διαθέσιμη επιλογή).*
- *Σχολεία (για τη διαχείριση των σχολικών μονάδων)*
- *Βιβλία (για τη διαχείριση των εκπαιδευτικών συγγραμμάτων).*
- *Παραλαβές (για τη διαχείριση των παραλαβών στην αποθήκη).*
- *Διανομές (για τη διαχείριση των διανομών των βιβλίων στις σχολικές μονάδες).*
- *Απόθεμα Βιβλίων (για τις αναφορές κινήσεων και διαχείριση αποθεμάτων).*

Εικόνα 1. Αρχικό παράθυρο λογισμικού WMS, για το κέντρο διανομής εκπαιδευτικών συγγραμμάτων του Ν. Πιερίας

Παραπάνω φαίνεται το παράθυρο βιβλίων. Οι διαθέσιμες επιλογές και λειτουργίες είναι ίδιες με αυτές των σχολείων. Η επιπρόσθετη επιλογή, που συναντάμε εδώ είναι το menu Βιβλία ανά Τάξη, που μας εμφανίζει τα βιβλία της τάξης, που επιλέγουμε.



Εικόνα 2. Παράθυρο διαχείρισης σχολικών βιβλίων

Παραπάνω, φαίνεται το παράθυρο παραλαβών. Μπορούμε να αναζητήσουμε βιβλίο (κωδικό βιβλίου) που παραλάβαμε και υπάρχει δυνατότητα και η αναζήτηση μεταξύ χρονικού διαστήματος.

Εικόνα 3. Παράθυρο παραλαβών

Στο παράθυρο διανομών μπορούμε να διαχειριστούμε τις διανομές βιβλίων στις σχολικές μονάδες καθώς επίσης και να αποσύρουμε ακατάλληλα βιβλία.

Εικόνα 4. Παράθυρο Διανομών

Στην διαχείριση αποθεμάτων, έχουμε δυνατότητα αναζήτησης βιβλίου και επιλέγοντας βιβλίο από τη λίστα, ενεργοποιούνται οι παρακάτω επιλογές:

- Ανάλυση παραλαβών (αναφορά κινήσεων παραλαβών του βιβλίου).

- Ανάλυση αποστολών (αναφορά κινήσεων αποστολών του βιβλίου).
- Ανάλυση ακατάλληλων (αναφορά κινήσεων ακατάλληλων βιβλίων).
- Αναφορά κινήσεων διανομών.
- Ανάλυση συνολικών κινήσεων (αναφορά κινήσεων παραλαβών, διανομών και ακατάλληλων).
- Ανάλυση φατνωμάτων (αναφορά αποθέματος φατνωμάτων).
- Αναφορές φατνωμάτων.

Παρουσίαση διαδικασιών διακίνησης σχολικών βιβλίων με την υποστήριξη της προτεινόμενης εφαρμογής

Οι διαδικασίες που ακολουθούνται μετά την εγκατάσταση, λειτουργία και χρήση της προτεινόμενης εφαρμογής λογισμικού είναι οι εξής:

- *Μεταφορά βιβλίων*. Η διαδικασία ξεκινά με την αποστολή των σχολικών βιβλίων από το ΙΤΥΕ (Ινστιτούτο τεχνολογίας, υπολογιστών & εκδόσεων) Διόφαντος του Υπουργείου Παιδείας και Θρησκευμάτων στο Κέντρο Διανομής της ΔΙ.Π.Ε. Πιερίας. Το κέντρο διανομής βρίσκεται στο 18[ο] Δημοτικό Σχολείο Κατερίνης. Στην εικόνα 5 παρουσιάζεται ο χώρος αποθήκευσης που βρίσκεται σε φυλασσόμενο χώρο στο σχολικό συγκρότημα.



Εικόνα 5. Εσωτερικό κέντρου διανομής

- *Παραλαβή βιβλίων*. Η διαδικασία της παραλαβής περιλαμβάνει αρχικά την εκφόρτωση των βιβλίων από τα φορτηγά και την τοποθέτησή τους στο χώρο παραλαβής στο υπόγειο της σχολικής Μονάδας, για την εκτέλεση της επόμενης διαδικασίας, αυτής του ελέγχου. Τα βιβλία, αποστέλλονται από το ΙΤΥΕ Διόφαντος (ή τα σχολεία στην περίπτωση των επιστροφών) σε όλους τους τύπους συσκευασίας (τριτογενή, δευτερογενή και πρωτογενή συσκευασία). Δηλαδή, μπορεί να είναι είτε σε παλέτες ή σε παλετοποιούμενα ή μη παλετοποιούμενα κιβώτια ή ακόμα και σε τεμάχια. Ο αριθμός των βιβλίων που αποστέλλεται από το Διόφαντο υπολογίζεται βάση του μαθητικού δυναμικού όπως αυτό καταγράφεται στο σύστημα «Myschol" .Οι επιστροφές βιβλίων από τις σχολικές Μονάδες προς το Κέντρο Διανομής γίνονται συγκεκριμένη περίοδο κάθε χρόνο που ορίζεται και ανακοινώνεται από τον Διόφαντο. Οι εργασίες εκφόρτωσης και τοποθέτησης στους καθορισμένους

χώρους γίνεται από συγκεκριμένο προσωπικό. Ο Υπεύθυνος του Κέντρου Διανομής της ΔΙ.Π.Ε. Πιερίας ενημερώνεται από το Διόφαντο και τη Μεταφορική Εταιρεία τόσο για την ημερομηνία (και πιθανόν την ώρα) άφιξης των αναμενόμενων παραλαβών, όσο και για τα προϊόντα και τις ποσότητές τους.

- *Έλεγχος παραλαμβανόμενων βιβλίων*. Στο στάδιο αυτό πραγματοποιείται ποσοτικός και ποιοτικός έλεγχος των βιβλίων προς παραλαβή. Πιο συγκεκριμένα τα βιβλία ταξινομούνται προσωρινά κατά τμήμα και κωδικό από τον Υπεύθυνο του Κέντρου Διανομής.. Παράλληλα διενεργείται και αυστηρός ποιοτικός έλεγχο της κατάστασης των βιβλίων. Αν διαπιστωθούν φθορές καταχωρούνται ηλεκτρονικά (barcode) στην ομάδα «Ακατάλληλα» τα συγκεκριμένα βιβλία-κωδικοί, αφαιρούνται από το απόθεμα (ηλεκτρονικά και κυριολεκτικά) και καταλήγουν στην ανακύκλωση.
- *Καταγραφή παραλαμβανόμενων βιβλίων.* Με την ολοκλήρωση του ελέγχου γίνεται η καταχώρηση των βιβλίων στην εφαρμογή. Ακολουθεί για κάθε κωδικό, η μέτρηση της παραλαμβανόμενης ποσότητας και η ηλεκτρονική καταχώρηση του κωδικού-βιβλίου με το σύστημα barcode Για την καταχώρηση παραλαβής βιβλίου στην εφαρμογή, επιλέγεται αρχικά το βιβλίο (κωδικός βιβλίου), τα τεμάχια παραλαβής και η θέση αποθήκευσης (ενώ στην περίπτωση ενός νέου βιβλίου, αυτό εισάγεται στο παράθυρο διαχείρισης σχολικών βιβλίων). Για κάθε βιβλίο υπάρχουν δεσμευμένες θέσεις αποθήκευσης που ξεκινούν από την Α΄ Τάξη και καταλήγουν στην Στ΄. Ο αποθηκευτικό χώρος κάθε τάξης είναι συγκεκριμένος και μοναδικός χρωματικά.
- *Διανομή βιβλίων*. Η διαδικασία ξεκινά κατόπιν απόφασης του ΙΤΥΕ Διόφαντος ο οποίος την κοινοποιεί στο διαμορφωμένο σύστημα διακίνησης βιβλίων. Εκεί βλέπει και ο Υπεύθυνος Διανομής της ΔΙ.Π.Ε. Πιερίας και η σχολική Μονάδα ποιους κωδικούς-βιβλία και πότε, καλείται να παραδώσει ο πρώτος και να παραλάβει η δεύτερη. Στη συνέχεια, γίνεται η συλλογή των βιβλίων από το χώρο στον οποίο βρίσκονται αποθηκευμένα, με σκοπό την ομαδοποίησή τους ανά σχολείο και την ετοιμασία της παραγγελίας.
- *Φόρτωση και αποστολή.* Μετά την ολοκλήρωση της συλλογής των βιβλίων ακολουθεί η φόρτωση τους από το χώρο αποστολών ανά σχολείο στο μέσο μεταφοράς (συνήθως στα φορτηγά του Δήμου ή σε ιδιωτικά μέσα μεταφοράς ΙΧ).
- *Απογραφή.* Με την απογραφή ελέγχονται τυχόν αποκλίσεις μεταξύ φυσικού και λογιστικού αποθέματος. Δηλαδή, η απογραφή είναι η καταμέτρηση των ποσοτήτων των βιβλίων που βρίσκονται στην αποθήκη και ο έλεγχος αποκλίσεων τους με αυτά που εμφανίζουν οι καταστάσεις της εφαρμογής. Στόχος της απογραφής είναι από τη μία η σωστή (χωρίς σφάλματα) απογραφή και φυσικά οι μηδενικές αποκλίσεις δηλαδή η πλήρη αντιστοίχηση μεταξύ φυσικών και λογιστικών αποθεμάτων. Λόγω του μεγάλου πλήθους των κωδικών η απογραφή είναι μία πολύ χρονοβόρα διαδικασία. Γι΄ αυτό το λόγο εφαρμόζεται η Ετήσια περιοδική απογραφή, όπου καταμετρώνται όλα τα βιβλία. Η απογραφική περίοδος ξεκινά λίγο πριν τη λήξη του έτους και ολοκληρώνεται λίγο μετά.

Συμπεράσματα

Αντικείμενο της εργασίας αποτέλεσε, η μελέτη και ανάπτυξη ενός συστήματος διαχείρισης αποθήκης (WMS), το οποίο υποστηρίζει τις εργασίες που λαμβάνουν μέρος σε μια αποθήκη. Πρόκειται για μελέτη περίπτωσης, του κέντρου διανομής συγγραμμάτων της ΔΙ.Π.Ε. Πιερίας και αφορά την ανάπτυξη ενός λογισμικού, που θα αυτοματοποιήσει την καταγραφή και διανομή των εκπαιδευτικών συγγραμμάτων στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας.

Εκτιμάται ότι με την εφαρμογή του προτεινόμενου λογισμικού διαχείρισης αποθήκης, θα αυτοματοποιηθούν και θα βελτιωθούν οι διαδικασίες, που αφορούν την αποθήκη και

θα επιτευχθεί αποτελεσματικότερη οργάνωση, παρακολούθηση (επίβλεψη) και εκτέλεση της διανομής όλων των σχολικών βιβλίων και των διαδικασιών του αποθηκευτικού χώρου.

Η ανάπτυξη του λογισμικού αυτού, βασίστηκε στις διαδικασίες που πραγματοποιούνται στο κέντρο διανομής και υποστηρίζει επαρκώς όλες τις απαιτήσεις που καταγράφηκαν από την εκπόνηση της έρευνας. Η εφαρμογή του εν λόγω λογισμικού, στοχεύει να επιφέρει βελτιστοποίηση όλων των διαδικασιών και να συνεισφέρει στην αποδοτικότερη εργασία όλων των εμπλεκόμενων μερών.

Σε μελλοντική έρευνα, μπορούν να αναγνωριστούν τα αναμενόμενα οφέλη και οι προκλήσεις της χρήσης του προτεινόμενου συστήματος. Η εφαρμογή, μπορεί να αξιολογηθεί μελλοντικά ώστε να διερευνηθεί σε τι βαθμό ικανοποιήθηκαν οι ανάγκες, που κλήθηκε να καλύψει το συγκεκριμένο λογισμικό. Αν επηρέασε δηλαδή (θετικά, αρνητικά και σε ποιο βαθμό) τη λειτουργία της αποθήκης και αν βελτίωσε (σε τι βαθμό) τις διαδικασίες που πραγματοποιούνται καθημερινά στον αποθηκευτικό χώρο του κέντρου διανομής. Επιπλέον η χρήση της εφαρμογής μπορεί να αποτελέσει εφαλτήριο(πρόταση) ώστε να χρησιμοποιηθεί σε όλα τα κέντρα διανομής της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αλλά και της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης της Ελλάδος.

Αναφορές

Alexander, M., & Kusleika, D. (2016). *Access 2016 Bible: The Comprehensive Tutorial Resource*.

Alvaro, F. (2016). *Easy SQL Programming & Database Management For Beginners. Your Step-By-Step Guide To Learning The SQL Database.*

Andrade, C., Livermore, S., Meyers, M., & Van Vliet, S. (2007). Professional WPF Programming : . NET Development with the Windows ® Presentation Foundation. In *Development*.

Armstrong, D. (2013). Learn SQL Fast. *Journal of Chemical Information and Modeling*, *53*(9), 1689–1699.

Bilimleri D, F., Javanmard M., & Alian M. (2015). Comparison between Agile and Traditional software development methodologies. *Cumhuriyet University Faculty of Science Science Journal (CSJ)*, *36*(3), 36. from http://dergi.cumhuriyet.edu.tr/cumuscij©2015

Fuller, L. U., & Cook, K. (2010). Microsoft Access 2010 For Dummies. In *Director*. from www.wiley.com%5Cnwww.dummies.com

MacDonald, M. (2010). Pro WPF in C# 2010: Windows Presentation Foundation in .NET 4.0. In *Pro WPF in C# 2010: Windows Presentation Foundation in .NET 4.0*. from https://doi.org/10.1007/978-1-4302-7204-5

McDonald M. (2012). *Pro WPF in C# 4.5*.

Moniruzzaman, A. B. M., & Hossain, D. S. A. (2013). *Comparative Study on Agile software development methodologies*. *V*(3), 37–56. http://arxiv.org/abs/1307.3356

Rob, P., Coronel, C., & Crockett, K. (2019). Database Systems: Design, Implementation & Management. In *Nippon Ronen Igakkai Zasshi. Japanese Journal of Geriatrics* (Vol. 56, Issue 1). from https://doi.org/10.3143/geriatrics.56.contents1

Smith, C. U., & Woodside, M. (1999). Performance validation at early stages of software development. *System Performance Evaluation Methodologies and Applications*, *March 2014*, 383–396. http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.42.9991&rep=rep1&type=pdf

Tutorialspoint. (2019). WPF. *Tutorials Point (I) Pvt. Ltd.*, 1–13.

Viescas, J. L., Steele, D. J., & Clothier, B. G. (2017). *Effective SQL: 61 Specific Ways to Write Better SQL*.

Μαλινδρέτος, Γ. (2015). *Εφοδιαστική Αλυσίδα, Logistics & Εξυπηρέτηση Πελατών*.

Ανιχνεύοντας τις δυσκολίες υλοποίησης ενός eTwinning προγράμματος την περίοδο της πανδημίας

Σίσκου Θωμαή
Εκπαιδευτικός ΠΕ 11, ΜΑ Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση
th_sis@hotmail.com

Σπυρόπουλος Δημήτριος
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, ΜΑ στη Θρησκευτική Εκπαίδευση
kleodim@yahoo.gr

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικοί τη μετανεωτερική εποχή με τη χρήση ΤΠΕ επιχειρούν να πειραματιστούν σε νέες μεθοδολογικές προσεγγίσεις, νέες διδακτικές μεθόδους και πρακτικές εισάγοντας καινοτομίες στην εκπαίδευση, αναλύοντας μεταδεδομένα και ανταλλάσσοντας αντιλήψεις και εμπειρίες μέσω ενός γόνιμου διαλόγου με άλλα εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και κουλτούρες, όπως είναι το ευρωπαϊκό πρόγραμμα eTwinning. Με τη βοήθεια ενός διαδικτυακού ερωτηματολογίου διερευνήσαμε τις εμπειρίες, τα συναισθήματα, τις στάσεις, τις αντιλήψεις και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν ενεργά ως εταίροι μας σε πρόγραμμα eTwinning. Μελετώντας τα αποτελέσματα της έρευνας διαπιστώσαμε πόσο σπουδαίο θεωρούν το πρόγραμμα τόσο για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς όσο και για τους/τις μαθητές/τριές τους κατά τη διάρκεια υλοποίησής του, αλλά και την ύπαρξη αναγκαιότητας να υλοποιήσουν στο μέλλον ένα ακόμη νέο ακόμη και αν οι περιορισμοί λόγω της πανδημίας covid-19 αποτελέσουν αναμφίβολα τροχοπέδη.

Λέξεις-κλειδιά: ΤΠΕ, πανδημία covid-19, τηλεκπαίδευση, ψυχική ανθεκτικότητα

Εισαγωγή

Αναντίρρητα η εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαίδευση αποδίδει καρπούς και φέρνει θετικά αποτελέσματα τόσο στους/στις εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς (εφεξής στους εκπαιδευτικούς) όσο και στους/στις μαθητές/-τριες (εφεξής μαθητές) μέσα στο πλαίσιο της σχολικής τάξης. Το αναλυτικό πρόγραμμα προφανώς ισχύει και καθορίζει το γενικό αλλά και το ειδικό πλαίσιο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι καινοτομίες από την άλλη εισάγουν ένα ανανεωτικό αέρα στην εκπαίδευση προτείνοντας δράσεις και πρακτικές που με τη χρήση των ΤΠΕ προσφέρουν γνώση, εμπειρίες, θετικά βιώματα καθορίζοντας και προσδιορίζοντας στάσεις, συμπεριφορές και αντιλήψεις. Αυτό το πλαίσιο υπηρετεί τόσα χρόνια ο θεσμός του eTwinning όπου σε συνθήκες σχολικής τάξης με τη βοήθεια διαδικτυακών εργαλείων και μίας χρηστικής πλατφόρμας (twinspace) η συμμετέχουσα εκπαιδευτική κοινότητα παράγει έργο προστιθέμενης αξίας προσφέροντας εκτός από γνώσεις, χαρά και εμπειρίες στους μαθητές και στους γονείς τους από διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα και κουλτούρες. Τι γίνεται όμως όταν ένα πρόγραμμα eTwinning στο μεγαλύτερο μέρος του καλείται να υλοποιηθεί με τη βοήθεια εργαλείων σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω των περιορισμών που επιβλήθηκαν από τη πανδημία covid-19;

Σύντομη γνωριμία με το eTwinning

Το eTwinning αποτελεί μια Ευρωπαϊκή δράση η οποία δημιουργήθηκε για να δώσει στα σχολεία την ευκαιρία να μάθουν μαζί, να μοιραστούν τις απόψεις τους και να δημιουργήσουν καινούργιες φιλίες. Σχολεία από διάφορες και διαφορετικές ευρωπαϊκές χώρες έχουν τη δυνατότητα να συνεργαστούν μεταξύ τους χρησιμοποιώντας εργαλεία των

ΤΠΕ και θεωρείται η κοινότητα των σχολείων της Ευρώπης. Προωθεί τη συνείδηση του ευρωπαϊκού πολυγλωσσικού και πολυπολιτισμικού κοινωνικού μοντέλου και προσφέρει μία ασφαλή πλατφόρμα για το προσωπικό (εκπαιδευτικούς, διευθυντές, βιβλιοθηκάριους κπλ) προκειμένου να επικοινωνήσουν, να συνεργαστούν, να αναπτύξουν σχέδια, να μοιραστούν και εν ολίγοις να νιώσουν ότι αποτελούν μέρος της πιο συναρπαστικής μαθησιακής κοινότητας στην Ευρώπη. Το eTwinning υποστηρίζεται από την Κεντρική Ευρωπαϊκή Υπηρεσία Στήριξης (ΚΥΣ) και ένα δίκτυο από Εθνικές Υπηρεσίες Στήριξης (ΕΥΣ), όπως είναι η Ελληνική Υπηρεσία eTwinning που λειτουργεί από το Ερευνητικό Ακαδημαϊκό Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών.

Η δράση του eTwinning με τις δυνατότητες που διαθέτει δίνει την ευκαιρία για να εφαρμοστούν καινοτομίες και δημιουργική μάθηση στην διδακτική πράξη. Με αυτόν τον τρόπο οι εκπαιδευτικοί με τους μαθητές/τριές τους μέσα από την υλοποίηση έργων συνεργάζονται με άλλα σχολεία ξεπερνώντας τα όρια της συμβατικής τάξης και αποκτούν μια ευρωπαϊκή διάσταση (https://www.etwinning.net/el/pub/index.htm).

Σύντομη γνωριμία με την Εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Οι όροι που σχετίζονται με την μάθηση και την εκπαίδευση από απόσταση ποικίλλουν και ανάλογα με την εφαρμογή τους, σε κάποιες περιπτώσεις, διαφέρουν. Η σχετική βιβλιογραφία περιλαμβάνει όρους όπως «ανοιχτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση», «ηλεκτρονική μάθηση» (e-learning), «ψηφιακή μάθηση», «σε σύνδεση (online) εκπαίδευση» «άτυπη-τυπική εκπαίδευση» κ.α. Η ποικιλία αυτή οφείλεται κυρίως στην ένταξη των τεχνολογικών μέσων και εργαλείων, βάσει των οποίων γίνονται και οι κατηγοριοποιήσεις. Η «ηλεκτρονική μάθηση» (e-learning) μπορεί να συμβαίνει στον ίδιο χώρο, όπου όλοι οι εμπλεκόμενοι βρίσκονται μπροστά σε έναν υπολογιστή ενώ στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση υφίσταται και η ασύγχρονη επικοινωνία, δηλαδή δεν είναι πάντοτε σε σύνδεση (online). Ακόμη όμως κι αν χρησιμοποιείται ο όρος «εξ αποστάσεως εκπαίδευση», αυτό δεν συνεπάγεται και την εφαρμογή της με κοινούς και συγκεκριμένους όρους. Σε κάποιες περιπτώσεις εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να είναι η ανάρτηση υλικού, το οποίο μελετούν οι εκπαιδευόμενοι και στη συνέχεια καλούνται να απαντήσουν σε κάποιο σχετικό κουίζ. Σε άλλες, η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μπορεί να συμπεριλαμβάνει εμπλουτισμένο υλικό, κοινωνικό δίκτυο συνεργατικής μάθησης, δια ζώσης συναντήσεις, αξιολογήσεις και εξετάσεις. Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση υπόσχεται εξατομικευμένη μάθηση, με μαθητοκεντρική προσέγγιση, ανεξαρτησία από τοπικούς ή άλλους περιορισμούς, πληθώρα μαθημάτων, ποικιλία κατάλληλης αξιολόγησης κ.α. Οι τρέχουσες εκπαιδευτικές ανάγκες καθιστούν την αξιοποίησή της επιτακτική ανάγκη αλλά η επένδυση πολύτιμων πόρων σ’ αυτήν οφείλει να έχει ανταποδοτικά οφέλη (Μιχαηλίδου, 2018).

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση αποτελεί μέθοδο της ανοικτής εκπαίδευσης κατά την οποία η μάθηση και διδασκαλία υφίσταται από μια φυσική απόσταση και εκπαιδευτικός και εκπαιδευόμενος λειτουργούν σε διαφορετικό χρόνο και τόπο (Perraton, 2000; Λιοναράκης, 2006). Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση, ακολουθώντας μια εξελικτική πορεία, απαντάται για πρώτη φορά και στην σχολική εκπαίδευση στα τέλη του 19^{ου} με αρχές του 20^{ου} ως εκπαίδευση δια αλληλογραφίας (Scholley, 2001). Σήμερα η εξ αποστάσεως σχολική εκπαίδευση δίνει επιπλέον δυνατότητες στους μαθητές όπως της παρακολούθησης μαθημάτων που δεν διδάσκονται στο τυπικό σχολείο(Setzer & Lewis, 2005), προγραμμάτων ενισχυτικής διδασκαλίας μετά τη λήξη του διδακτικού ωραρίου (Cavanaugh, 2009), προγραμμάτων διδασκαλίας κατ’ οίκον (Γκιμίσης & Αποστολάκης, 2011), υποστηρικτικά προγράμματα για μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες ή χαρισματικούς μαθητές(Κολέσια, 2014).

Υπάρχουν (τουλάχιστον) δύο είδη εξ αποστάσεως εκπαίδευσης: σύγχρονη εκπαίδευση από απόσταση και ασύγχρονη εκπαίδευση από απόσταση (Αυγητίδου,2020).

Ψυχική ανθεκτικότητα

Η ψυχική ανθεκτικότητα αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου να προσαρμόζεται σε διαφορες καταστάσεις και να αντιμετωπίζει με επιτυχία πιθανές αντιξοότητες (Νικολάου,2017). Η ανθεκτικότητα έχει άμεση σχέση όχι με τα τα ατομικά χαρακτηριστικά αλλά με τις ιδιαίτερες συνθήκες που προκύπτουν, το πλαίσιο, τα συστήματα και τις σχέσεις ευρύτερα (Χατζηχρήστου,2014). Είναι μία πολυδιάστατη έννοια που εξαρτάται από εξωτερικούς και εσωτερικούς παράγοντες που δύσκολα μπορεί να προσδιοριστεί (Μπότου, 2017). Πιο ειδικά αναφορικά με την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών αυτή συμβάλλει στην αφοσίωσή τους στο επάγγελμά τους παρά τις όποιες συνθήκες και αντιξοότητες που συχνά επικρατούν (Nikolaou & Markogiannakis,2017) και ιδιαίτερα τη φετινή σχολική χρονιά όπου όλοι μας εκπαιδευτικοί και μαθητές βιώσαμε πρωτοφανείς καταστάσεις και εμπειρίες λόγω των περιορισμών της πανδημίας covid-19 φέρνοντας όμως απρόσμενα θετικά αποτελέσματα. Το εργασιακό άγχος, οι αυξημένες απαιτήσεις εκπαιδευτικού έργου, η ανάληψη νέων ρόλων λόγω τηλεκπαίδευσης με ελάχιστη αρχικά επιμόρφωση και υποστήριξη καθώς και η απρόβλεπτη αναγκαιότητα που προέκυψε από την πανδημία του κορονοϊού αποτέλεσαν ισχυρούς λόγους να επηρεάσουν την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών. Η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών συνδέεται με παράγοντες που οδηγούν σε αποτελεσματική εκπαίδευση (Day & Gu,2013), σε ικανοποίηση από την εργασία, αλλά και σε ποιοτική εκπαιδευτική διαδικασία. Ιδιαίτερα στο χώρο των κοινωνικών επιστημών η ανθεκτικότητα συγκροτεί ένα πεδίο ερευνών που αναπτύσσεται δυναμικά με πρωταρχικό στόχο την «προώθηση της υγείας και της ευημερίας» ορισμένων κοινωνικών ομάδων (Kolar, 2011).

Υλοποίηση προγράμματος eTwinning μέσω της Εξ αποστάσεως εκπαίδευσης

Η εφαρμογή και χρήση των σχολικών δικτύων στην εκπαιδευτική διαδικασία απαιτεί την ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών πληροφορίας και επικοινωνίας. Η διάθεση ωστόσο, η προθυμία και οι γνώσεις από μόνες τους δεν αποτελούν και εχέγγυο αποτελεσματικότητας. Η δημιουργική χρήση τους αποτελεί συνάρτηση και άλλων παραγόντων όπως: οργάνωση χώρων με σύγχρονο τεχνολογικό εξοπλισμό, ενίσχυση από τη σχολική ηγεσία, αλλαγή εκπαιδευτικής κουλτούρας, ενσωμάτωση στα προγράμματα σπουδών, καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις (Αυγητίδου,2020).

Οι νέες τεχνολογίες, λειτουργώντας όχι αυθαίρετα αλλά με συγκεκριμένες προϋποθέσεις τόσο σε επίπεδο μεθοδολογίας όσο και ορολογίας, μπορούν να αποτελέσουν συνδέσμους ανάμεσα στην τυπική και τη μη τυπική και άτυπη μάθηση και να δημιουργήσουν ένα καινούργιο κανάλι για τη διάχυση και διαμερισμό της γνώσης (Allen, 2014). Η Kearney (2016) υποστηρίζει πως τα τεχνολογικά εργαλεία υποστηρίζουν τη δικτύωση σχολικών μονάδων που με τη σειρά της προωθεί τη δημιουργικότητα και την αλληλεπίδραση μέσα σε διαδικτυακές συνθήκες. Κατά την υλοποίηση συνεργατικών διαδικτυακών σχεδίων πολλές τεχνολογικές, επικοινωνιακές και πληροφοριακές εφαρμογές λειτουργούν υποστηρικτικά διευκολύνοντας την ανταλλαγή ιδεών, τη λήψη αποφάσεων (Κόμης, Αβούρης & Κατσάνος, 2007). Ένα τέτοιο διαδικτυακό περιβάλλον που έχει μεγάλη απήχηση στην Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική κοινότητα και ευνοεί τη διαδικτυακή αλληλεπίδραση μέσω τεχνολογικών εργαλείων είναι το δίκτυο eTwinning.

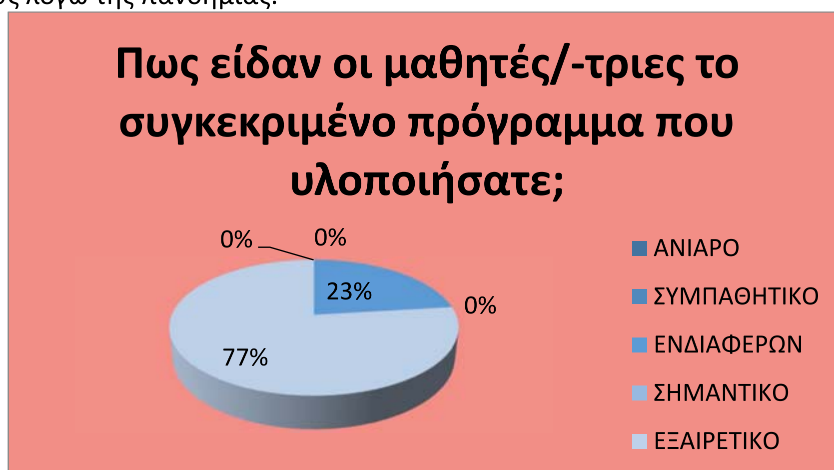
Οι ΤΠΕ δε θεωρούνται στόχος από τους εκπαιδευτικούς του eTwinning αλλά περισσότερο το μέσο για τη δημιουργία πιο ουσιωδών και ενδιαφερόντων μαθημάτων, υπερβαίνοντας τους περιορισμούς που θέτει η τάξη και το αναλυτικό πρόγραμμα. (http://www.etwinning.gr/etwinning/2016-05-13-09-33-44)

Σκοπός της έρευνας – ερευνητικά ερωτήματα

Ολοκληρώνοντας την τρέχουσα σχολική χρονιά πρόγραμμα eTwinning προβληματιστήκαμε τόσο για τη μελλοντική μας εμπλοκή σε ακόμη ένα ίδιο πρόγραμμα όσο και για τις απόψεις και τις αντιλήψεις που έχουν σχηματίσει και οι υπόλοιποι εταίροι του προγράμματος ιδιαίτερα μία σχολική χρονιά που κληθήκαμε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας να διαχειριστούμε πρωτόγνωρες καταστάσεις λόγω των περιορισμών που επιβλήθηκαν από την πανδημία covid -19. Αν και η ομάδα μας έχει ένα σταθερό αριθμό συνεργατών που υλοποιεί χρόνια προγράμματα eTwinning προσφέροντας ασφάλεια, υποστήριξη, οικειότητα και επιτυχίες ως προς το παραγόμενο εκπαιδευτικό έργο (ευρωπαϊκές και ελληνικές ετικέτες ποιότητας) στα μέλη του αλλά κυρίως στους/στις μαθητές/-τριές μας, εντούτοις κάθε χρόνο ένα σημαντικό ποσοστό εταίρων φροντίζουμε να το ανανεώνουμε προκειμένου να μην επαναπαυόμαστε, να γνωρίζουμε νέα πρόσωπα, να βιώνουμε νέες πρωτόγνωρες εμπειρίες και να ανανεωνόμαστε σε όλα τα επίπεδα (διαπροσωπικά, επαγγελματικά, εκπαιδευτικά, ψυχικά).

Τη σχολική χρονιά 2020-21 ενώ επιλέξαμε θέμα και αρχικά τα πρώτα στάδια τα υλοποιήσαμε στο φυσικό χώρο της σχολικής τάξης και του εργαστηρίου υπολογιστών του σχολείου μας, πολύ σύντομα στα μέσα του Νοεμβρίου επιβλήθηκε αυστηρή καραντίνα και ασφαλώς η δια ζώσης διδασκαλία μετατράπηκε σε τηλεκπαίδευση (σύγχρονη και ασύγχρονη) δημιουργώντας περιορισμούς, ανησυχία όχι μόνο για το παραγόμενο έργο αλλά και για την σωματική και ψυχική ακεραιότητα των εμπλεκόμενων μελών (εκπαιδευτικών και μαθητών/-τριών).

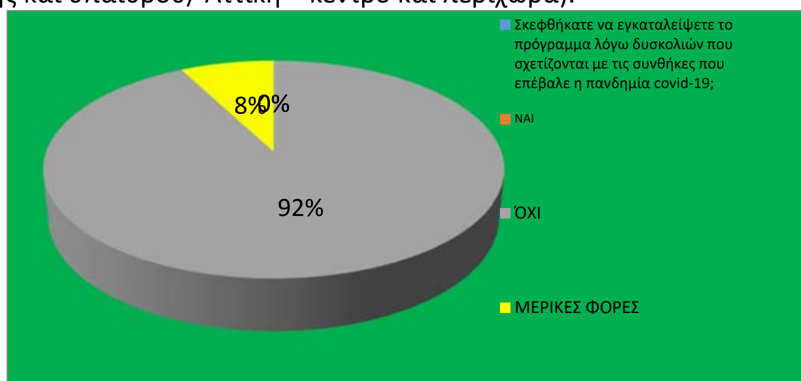
Το ίδιο συναίσθημα βίωσαν και οι εκπαιδευτικοί εταίροι μας από την Καππαδοκία της Τουρκίας αλλά και από την Archevia της Βορειοκεντρικής Ιταλίας. Ίδιες συνθήκες, ίδιοι περιορισμοί, ίδιες ανησυχίες και φόβος. Γι' αυτό το λόγο δημιουργήσαμε με τη βοήθεια του εργαλείου google forms ένα διαδικτυακό ερωτηματολόγιο στο οποίο καλούσαμε μέρος από τους εταίρους μας να απαντήσουν σε ερωτήσεις που αφορούσαν δημογραφικά και επαγγελματικά στοιχεία τους αλλά ταυτόχρονα να διερευνήσουμε και τις απόψεις τους σχετικά με το πρόγραμμα που υλοποίησαν συνεργατικά σε σχέση με τους μαθητές/-τριές τους, τους γονείς, την εκπαιδευτική κοινότητα του σχολείου τους, την εκτίμησή τους για το αποτέλεσμα καθώς επίσης, να διερευνήσουμε τη μελλοντική τους συμμετοχή σε ένα νέο πρόγραμμα με τους ίδιους ή διαφορετικούς εταίρους, καθώς και το ενδεχόμενο πιθανής συμμετοχής τους σε ένα νέο πρόγραμμα eTwinning αν οι συνθήκες είχαν τους ίδιους περιορισμούς λόγω της πανδημίας.



Σχήμα 1. Απόψεις μαθητών/τριων για τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα

Αποτελούνταν συνολικά από 30 ερωτήσεις που είχαν τις παρακάτω μορφές: σύντομης απάντησης- επιλογή ναι/όχι – επιλογή πεντάβαθμης κλίμακας Likert- επιλογή περισσοτέρων της μίας απάντησης (Cohen & Manion, 2000). Διαρθρώθηκε σε τρία μέρη. Το πρώτο αφορούσε δημογραφικά στοιχεία (ερωτήσεις 1-2). Το δεύτερο μέρος αφορούσε τις

σπουδές και την εργασιακή κατάσταση (ερωτήσεις 3- 6). Το τρίτο μέρος αφορούσε το υπό διερεύνηση θέμα, δηλαδή να εξετάσει τις εμπειρίες, τα συναισθήματα, τις απόψεις, τις στάσεις και την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών σχετικά με την ενεργή τους συμμετοχή ως εταίροι σε ένα πρόγραμμα eTwinning (ερωτήσεις 7-30). Το ερωτηματολόγιο στάλθηκε μέσω ηλεκτρονικού ταχυδρομείου στις 20 Ιουνίου 2021. Πριν σταλεί όλοι οι εταίροι μας είχαν ενημερωθεί μέσω της πλατφόρμας zoom σε προγραμματισμένη συνάντηση για το σκοπό αυτής της μικρο-έρευνας. Ζητήσαμε να απέχουν μόνο οι εταίροι μας από την Ιταλία και την Τουρκία από την αξιολόγηση συμμετοχής στην έρευνα λόγω ότι οι περιορισμοί και οι συνθήκες στη χώρα τους ήταν διαφορετικής μορφής και ποιότητας, καθώς επίσης ότι τα σχολεία τους λειτούργησαν σε διαφορετικές χρονικές περιόδους σε σχέση με την ελληνική πραγματικότητα. Εξηγήσαμε πως τους εξαιρούμε από τη συγκεκριμένη έρευνα προκειμένου να αποφύγουμε πιθανόν λανθασμένα συμπεράσματα. Απάντησαν και οι 13 Έλληνες/Ελληνίδες εκπαιδευτικοί την ίδια ημέρα. Συμμετείχαν στην μικρο-έρευνα πεδίου στοχευμένης βολικής δειγματοληψίας 13 εκπαιδευτικοί, 11 γυναίκες εκπαιδευτικοί και 2 άντρες εκπαιδευτικοί. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών ήταν δάσκαλοι κλάδου ΠΕ70 (9 εκπαιδευτικοί), 1 εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ71, 2 εκπαιδευτικοί κλάδου ΠΕ11, και 1 εκπαιδευτικός κλάδου ΠΕ06. Φροντίσαμε να έχουμε αντιπροσωπευτικό δείγμα από διαφορετικά εκπαιδευτικά περιβάλλοντα (Ν. Καρδίτσας πόλης και υπαίθρου/ Ν. Λάρισας πόλης και υπαίθρου/ Αττική – κέντρο και περίχωρα).



Σχήμα 2. Σκέψεις εκπαιδευτικών για εγκατάλειψη του έργου



Σχήμα 3. Απόψεις εκπαιδευτικών σχετικά με για τη γνώση τους στις Τ.Π.Ε.

Ανάλυση δεδομένων – Αποτελέσματα της έρευνας

Η ανάλυση των δεδομένων της παρούσας μικρο-έρευνας πραγματοποιήθηκε με τη βοήθεια του προγράμματος Microsoft Excel (Cohen & Manion, 2000). Τα δεδομένα

παρουσιάστηκαν υπό τη μορφή διαγραμμάτων πίτας, γραφημάτων στηλών και σωρρευμένων οριζόντιων πυραμίδων. Μελετώντας προσεκτικά τα δεδομένα της μικρο-έρευνας μπορούμε να οδηγηθούμε στις παρακάτω διαπιστώσεις: συμμετείχαν 13 εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, 11 γυναίκες και 2 άντρες. 2 εκπαιδευτικοί ΠΕ11, 1 εκπαιδευτικός ΠΕ06, 9 εκπαιδευτικοί ΠΕ 70 και 1 εκπαιδευτικός ΠΕ71. Η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα «46 ετών και άνω» (7 εκπαιδευτικοί), οι 4 εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα « 31- 45 ετών», ενώ 2 εκπαιδευτικοί ανήκουν στην ηλικιακή ομάδα «μέχρι 30 ετών».

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών είναι μόνιμοι (11 στους 13 εκπαιδευτικούς) ενώ μόνο 2 εκπαιδευτικοί εργάζονται ως αναπληρωτές/-τριες. Πάνω από τους μισούς (7 στους 13 υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση μέχρι και 20 έτη, ενώ οι υπόλοιποι 6 εκπαιδευτικοί άνω των 20 ετών υπηρεσίας. Αναφορικά με τις σπουδές τους οι 11 στους 13 εκπαιδευτικούς έχουν Πιστοποίηση ΤΠΕ1 ή/+ ΤΠΕ2, γνωρίζουν μία γλώσσα σε επίπεδο τουλάχιστον Β2 οι 9, καθώς και ότι έχουν παρακολουθήσει ετήσια επιμόρφωση τουλάχιστον 400 ωρών οι 6 από τους 13.

Ακολούθως, 5 στους 13 εκπαιδευτικούς διαθέτουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, 1 εκπαιδευτικός κατέχει δεύτερο πτυχίο και τέλος, 1 εκπαιδευτικός στους 13 φοίτησε στο Διδασκαλείο Γενικής Αγωγής. Όλοι οι εκπαιδευτικοί εργάζονται σε πολυθέσια σχολεία (4/θ και άνω). Σχετικά με την ερώτηση «πως μάθατε για το eTwinning» 9 στους 13 εκπαιδευτικούς απάντησαν από άλλους εκπαιδευτικούς, 1 στους 13 απάντησαν από υπηρεσιακές εγκυκλίους, μόνο 1 εκπαιδευτικός απάντησε από την επίσημη ιστοσελίδα του eTwinning, ενώ τέλος 1 εκπαιδευτικός απάντησε από ιστοσελίδες εκπαιδευτικού περιεχομένου.

Στο ερώτημα «πόσες φορές έχετε συμμετάσχει σε πρόγραμμα eTwinning» 6 εκπαιδευτικοί απάντησαν περισσότερες από 3 φορές, 5 εκπαιδευτικοί «πρώτη φορά» ενώ ακόμη 2 εκπαιδευτικοί απάντησαν «από 1-3 φορές». Στο ερώτημα «αν έχουν παρακολουθήσει πρόσφατα ή στο παρελθόν σεμινάριο σχετικά με την υλοποίηση ενός προγράμματος eTwinning» σχεδόν όλοι (12 στους 13 εκπαιδευτικούς)απάντησαν θετικά, ενώ μόνο ένας εκπαιδευτικός απάντησε αρνητικά. Πλέον των μισών εκπαιδευτικών απάντησαν πως η εμπειρία τους από το πρόγραμμα eTwinning που υλοποίησαν φέτος ήταν «Άριστη», ενώ επέλεξαν τον χαρακτηρισμό «Καλή». Ακολούθως, «Άριστη» έκριναν τη συνεργασία τους με τους άλλους εταίρους του προγράμματος 10 στους 13 εκπαιδευτικούς, ενώ οι υπόλοιποι 3 την έκριναν «Καλή». Στα ερωτήματα «αν η υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και η Διεύθυνση ομοίως βοήθησαν στην υλοποίηση του προγράμματος» απάντησαν θετικά (Ναι) όλοι οι εκπαιδευτικοί των συμμετεχόντων σχολείων (απόλυτη πλειοψηφία). Στο ερώτημα «αν είδαν θετικά οι γονείς τη συμμετοχή των παιδιών τους στο συγκεκριμένο πρόγραμμα» και οι 13 εκπαιδευτικοί απάντησαν «Ναι». Σχετικά με το «πως είδαν οι μαθητές/-τριες την υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος 3 εκπαιδευτικοί απάντησαν «Ενδιαφέρον» (ποσοστό 23%), ενώ 10 στους 13 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 77%) επέλεξαν «Εξαιρετικό».

Στο ερώτημα «αν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου που υπηρετούν ενδιαφέρθηκαν για το πρόγραμμα ή να υλοποιήσουν και οι ίδιοι ένα πρόγραμμα στο μέλλον» σχεδόν η πλειοψηφία (12 στους 13 εκπαιδευτικούς) απάντησαν «Ναι», ενώ μόνο 1 εκπαιδευτικός απάντησε «Όχι». Σχετικά με το ερώτημα «αν στο μέλλον θα υλοποιούσαν ένα ακόμη πρόγραμμα eTwinning» όλοι απάντησαν θετικά (απόλυτη πλειοψηφία).

Αξίζει εδώ να αναφέρουμε πως λόγω της απόλυτης πλειοψηφίας δεν απαντήθηκε η 19^{η} ερώτηση (ανοικτού τύπου) η οποία αφορούσε να εξηγήσουν οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί τον λόγο ή τους λόγους που δεν θα υλοποιούσαν μελλοντικό πρόγραμμα eTwinning. Σε συνέχεια της 18^{ης} ερώτησης οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν στην ερώτηση «Θα συμμετείχατε στην υλοποίηση ενός προγράμματος eTwinning αν γνωρίζατε πως και τη νέα χρονιά θα ίσχυαν οι περιορισμοί λόγω covid- 19 (δηλαδή καραντίνα, δια ζώσης και εξ

αποστάσεως σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση)», οι απαντήσεις μοιράζονται ανάμεσα στο «Ναι» (5 στους 13 εκπαιδευτικούς), στο «Μάλλον ναι» (4 στους 13 εκπαιδευτικούς), ενώ «Ίσως» επέλεξαν 4 στους 13 εκπαιδευτικούς.

Αναφορικά με την 21η ερώτηση «αν η συνεργασία με τα υπόλοιπα μέλη του προγράμματος είχε δυσκολίες λόγω των δυσμενών συνθηκών που επέβαλλαν οι συνθήκες της πανδημίας covid-19» 62% (σε απόλυτο αριθμό 8 στους 13 εκπαιδευτικούς) επέλεξαν «Ναι», ενώ 5 στους 13 εκπαιδευτικούς επέλεξαν «Όχι» (ποσοστό 38%) αναδεικνύει μία τάση. Στην ερώτηση «αν είχαν γνώσεις χρήσης εργαλείων σύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης» οι απαντήσεις μοιράζονται ανάμεσα στις τιμές «Πάρα πολύ, Πολύ και Αρκετά», ενώ σημαντική είναι και η τιμή «Καθόλου» που επιλέχθηκε από μία/έναν εκπαιδευτικό. Αν και πολύ μικρό το ποσοστό σε αυτή την ερώτηση η τιμή «Καθόλου» αναδεικνύει ένα πρόβλημα. Με πλήρη έλλειψη γνώσης πως ήταν δυνατή η εξ αποστάσεως σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση ενός καθημερινού ωρολογίου προγράμματος όσο και η υλοποίηση δραστηριοτήτων που απαιτούσε το πρόγραμμα eTwinning.

Στην 23η ερώτηση «αν αναζητήθηκε βοήθεια από τον τοπικό πρεσβευτή eTwinning για διαδικαστικά ζητήματα που προέκυψαν κατά τη διάρκεια υλοποίησης του προγράμματος λόγω των ιδιαζουσών συνθηκών της covid-19», σχεδόν οι μισοί (5 στους 13 εκπαιδευτικούς) απάντησαν «Δεν χρειάστηκε», 6 στους 13 απάντησαν αρνητικά («Όχι»), ενώ μόνο 2 στους 13 επέλεξαν την τιμή «Ναι». Στο ερώτημα «αν είναι ικανοποιημένοι/ες από το τελικό παραγόμενο εκπαιδευτικό προϊόν του φετινού προγράμματος» η πλειοψηφία απάντησε «Πάρα πολύ» (9 στους 13 εκπαιδευτικούς), την τιμή «Πολύ» επέλεξε μόνο 1 εκπαιδευτικός, ενώ τέλος την τιμή «Αρκετά» επέλεξαν 3 εκπαιδευτικοί αναδεικνύοντας μία τάση.

Στη συνέχεια οι εμπλεκόμενοι στην έρευνα εκπαιδευτικοί απάντησαν στο ερώτημα «αν θεωρούν πως για την υλοποίηση του προγράμματος συνέβαλλαν τόσο η ασύγχρονη όσο και η σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση» οι τιμές που κυριαρχούν μοιράζονται εξίσου ανάμεσα στο «Ίσως» και το «Μάλλον ναι» (5 στους 13 εκπαιδευτικούς αντίστοιχα για την κάθε τιμή σε ποσοστό αντίστοιχα για την κάθε τιμή 39%), ενώ αξία έχει και η επιλογή της τιμής «Ναι» την οποία επέλεξαν 3 στους 13 εκπαιδευτικούς (ποσοστό 22%). Ακολούθως, στην 26η ερώτηση «πως αντιμετώπισαν οι μαθητές/-τριες τις ιδιαίτερες συνθήκες υλοποίησης του φετινού προγράμματος, όπου το μεγαλύτερο μέρος του υλοποιήθηκε εξ αποστάσεως, σύγχρονα και ασύγχρονα» το 69% απάντησαν «Θετικά» (δηλαδή 9 στους 13 εκπαιδευτικούς, το 23% απάντησαν «Πολύ θετικά» (δηλαδή 3 στους 13 εκπαιδευτικούς) ενώ 1 εκπαιδευτικός στους 13 απάντησε πως οι μαθητές/-τριες αντιμετώπισαν το φετινό πρόγραμμα «Αδιάφορα» λόγω covid-19 και των περιορισμών που επέβαλλε στην εκπαιδευτική κοινότητα αλλά και ευρύτερα στην κοινωνία.

Στην ερώτηση «αν ένιωσαν ότι ήταν σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον κατά την υλοποίησης του συγκεκριμένου προγράμματος» η πλειοψηφία απάντησε «Πάρα πολύ» (δηλαδή ποσοστό 69% και σε απόλυτο αριθμό 9 στους 13 εκπαιδευτικούς), την τιμή «Πολύ» επέλεξε το 16% (2 στους 13 εκπαιδευτικούς), ενώ όμοια επέλεξε την τιμή «Αρκετά» ο ίδιος αριθμός συμμετεχόντων εκπαιδευτικών αναδεικνύοντας μία τάση προβληματισμού σχετικά με το υποστηρικτικό περιβάλλον σε όλες τις φάσεις υλοποίησης του έργου. Στο 28η ερώτηση διερευνήθηκε η ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών οι οποίοι απάντησαν στην ερώτηση «αν σκέφτηκαν να εγκαταλείψουν το πρόγραμμα λόγω δυσκολιών που σχετίζονται με τις συνθήκες που επέβαλε η πανδημία covid-19» αρνητικά απάντησε σχεδόν η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα εκπαιδευτικών σε ποσοστό 92% επιλέγοντας την τιμή «Όχι» (σε απόλυτο αριθμό 12 στους 13 εκπαιδευτικούς), ενώ ένας/ μία εκπαιδευτικός επέλεξε την τιμή «Μερικές φορές» (ποσοστό 8%).

Η 29η ερώτηση συνεχίζει να διερευνά την ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών απαντώντας στην ερώτηση «αν ένιωσαν μερικές φορές κουρασμένοι/-ες κατά την υλοποίηση του έργου», όπου η κούραση ήταν απόρροια της σύγχρονης και ασύγχρονης εξ αποστάσεως εκπαίδευσης λόγω των περιορισμών της πανδημίας covid-19, λάβαμε τα

παρακάτω αποτελέσματα που αναδεικνύουν μία κατάσταση. Την τιμή «Συχνά» επέλεξαν 2 στους 13 εκπαιδευτικούς, την τιμή «Ίσως» επέλεξαν 5 στους 13 εκπαιδευτικούς, οι οποίοι κινήθηκαν περίπου ουδέτερα, ενώ την τιμή «Σπάνια» επέλεξαν λίγο πάνω από τους μισούς (δηλαδή 6 στους 13 εκπαιδευτικούς, σε ποσοστό 60%).

Στην 30ή ερώτηση που ήταν και η τελευταία ερώτηση του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να απαντήσουν «αν θεωρούν την εξ αποστάσεως εκπαίδευση (ιδιαίτερα η ασύγχρονη) να λειτούργησε θετικά για τους/τις μαθητές/-τριες αναφορικά με την επίτευξη των στόχων υλοποίησης του προγράμματος eTwinning σε ένα περιβάλλον λιγότερο πιεστικό σε σχέση με την δια ζώσης διδασκαλία σε πραγματική τάξη», πήραμε τα παρακάτω αποτελέσματα. «Αρκετά» επέλεξε η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (8 στους 13 εκπαιδευτικούς), «Πάρα πολύ» επέλεξε μόνο 1 εκπαιδευτικός, ομοίως την τιμή «Λίγο» επέλεξε ακόμη 1 εκπαιδευτικός ενώ «Πολύ» επέλεξαν 3 στους 13 εκπαιδευτικούς.

Αξία έχει εδώ να αναφέρουμε πως ζητήθηκε από τους/τις εκπαιδευτικούς να απαντήσουν σε αυτή την ερώτηση αφού λάβουν υπόψη τους τις εμπειρίες τους από τις συνθήκες που ίσχυαν σε κανονικές τάξεις, όταν όσοι/όσες υλοποιούσαν προγράμματα πριν την covid-19 εποχή. Διαπιστώνουμε πως συνολικά οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως λειτούργησε εν μέρει θετικά για τους/τις μαθητές/-τριες η εξ αποστάσεως εκπαίδευση (μέσω των πλατφορμών webex και eclass) στην υλοποίηση του προγράμματος τη σχολική χρονιά 2020-2021.

Συμπέρασμα

Για την υλοποίηση της παρούσας μικρο-έρευνας χρησιμοποιήθηκε αποκλειστικά το ανώνυμο ποιοτικό και ποσοτικό ερωτηματολόγιο μέσω της διαδικτυακής πλατφόρμας Google Forms για την έρευνα και συλλογή δεδομένων. Αφού έγινε αρχικώς βιβλιογραφική ανασκόπηση και μελέτη πληροφοριακών στοιχείων αναφορικά με τη ψυχική ανθεκτικότητα των εκπαιδευτικών, την ασύγχρονη και σύγχρονη εξ αποστάσεως εκπαίδευση αλλά και τις νέες συνθήκες που ως εκπαιδευτικοί κληθήκαμε να υπηρετήσουμε λόγω των επιβληθέντων μέτρων και των ιδιαζουσών συνθηκών που επικράτησαν κατά την τρέχουσα σχολική χρονιά.

Ολοκληρώνοντας τη σύντομη περιορισμένη σε έκταση και περιεχόμενο έρευνά μας με δυνατότητα διεύρυνσης των ευρημάτων λαμβάνοντας πανελλαδική απήχηση οδηγούμαστε στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί ακόμη και κάτω από αντίξοες συνθήκες λειτουργούν ενθαρρυντικά για την εν γένει σχολική κοινότητα συμμετέχοντας σε καινοτόμα προγράμματα, όπως είναι το eTwinning προσφέροντας ευχαρίστηση, δημιουργικότητα, φαντασία μέσα από την ομαδοσυνεργασία, τη διαθεματικότητα και τη συνεργατικότητα. Ακόμη και όταν οι συνθήκες δημιουργούν περιορισμούς οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί με αυξημένο το αίσθημα ευθύνης μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας ανταλλάσσοντας εμπειρίες και διδακτικές πρακτικές με συνεργαζόμενα σχολεία από διαφορετικές χώρες και εκπαιδευτικές κουλτούρες. Και μάλιστα σε συνθήκες πανδημίας διαπιστώνουμε πόσο σημαντική είναι η τεχνολογία και τα διαδικτυακά εργαλεία ΤΠΕ για την επίτευξη των στόχων.

Είναι εξίσου σημαντικό να αναδείξουμε εδώ πως οι νέες συνθήκες που επιβλήθηκαν οδήγησαν σε ένα ιδιότυπο ψηφιακό και πληροφοριακό γραμματισμό εκπαιδευτικών και μαθητών σε ειδικές συνθήκες προτείνοντας λύσεις και πρακτικές. Τέλος, θεωρούμε πως είναι πολύ σημαντικό πως οι γονείς υποστηρίζοντας τα παιδιά τους στο σπίτι μέσω της τηλεκπαίδευσης διαπίστωσαν στην πράξη πόσο σημαντική και απαιτητική είναι η δουλειά των εκπαιδευτικών καθώς και τα αποτελέσματα που πετυχαίνουν όχι πάντα σε ευνοϊκές συνθήκες για την κοινωνία.

Αναφορές

Allen, N. (2014). The state of Open Education. Open Con 2014. Washington, DC. Ανακτήθηκε στις 10/6/2021 από: https://bit.ly/2udbkyj

Cavanaugh, C. (2009). Getting students more learning time online –Distance education in support of expanded learning time in K-12 schools. Ανακτήθηκε στις 21/6/2021 από: https://ampr.gs/3hyXMWm

Cohen, L., & Manion, L. (2000). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας*. Αθήνα : Μεταίχμιο.

Day, C. & Cu, Q. (2010). «*The new lives of Teaches»,* London and New York: Routledge, p. 244.

Kearney, C. (2016). Monitoring eTwinning Practice: A pilot activity guiding teachers' competence development. Central Support Service of eTwinning-European School net, Brussels.

Kolar, K.(2011). Resilience: Revisiting the concept and its utility for social research. *International Journal of mental and Addiction*, 9 (4), p. 431.

Nikolaou, E. & Markogiannakis, G. (2017).The Role of Teacher in Primary School Students, Mental Health Promotion. *Global Journal of Human- Social Science Research*, (A), 17 (5), p. 22-30.

Perraton, H., (2000). 'Rethinking the research agenda'. International review of Research in Open and Distance Education, 1(1) ανακτήθηκε στις 17/6/2021από http://www.irrodl.org/index.php/irrodl/article/view/5/25.

Scholley, S. E. (2001). DistanceEducation at the Elementary and Secondary School Levels (USA, Nevada Legislative Counsel Bureau, Assembly Committee on Education). NV. Ανακτήθηκε στις 20/6/21 από: https://bit.ly/1SXbDmx

Setzer, J.C., & Lewis, L. (2005). Distance Education Courses for Public Elementary and Secondary School Students: 2002-03 (NCES 2005-010). Ανακτήθηκε στις 20/6/21 από: https://bit.ly/2Wcc2bb

Αυγητίδου, Σ.(2020).Η αξιοποίηση του eTwinning στη συμπληρωματική σχολική εξ αποστάσεως προσχολική εκπαίδευση. Μία μελέτη περίπτωσης. Διπλωματική εργασία, Σχολή Ανθρωπιστικών Σπουδών, ΕΑΠ, Πάτρα.

Γκιμίσης, Β. & Αποστολάκης, Ε. (2011). Η σχολική εξ αποστάσεως εκπαίδευση στη Βόρεια Αμερική. Το παράδειγμα των ΗΠΑ και του Καναδά. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.), 6ο Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Εναλλακτικές μορφές εκπαίδευσης, 4-6 Νοεμβρίου 2011 ,231-241.

Κολέσια, Χ. (2014). Διδάσκοντας τους χαρισματικούς και ταλαντούχους μαθητές μέσω εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης Απρίλιος, 2016, Αθήνα. Ανακτήθηκε στις 15/6/21 από: http://dx.doi.org/10.12681/edusc.233

Κόμης, Β., Αβούρης, Ν., & Κατσάνος, Χ. (2007). Συστήματα και εργαλεία υποστήριξης της συνεργασίας. Στο Ν. Αβούρης, Χ. Καραγιαννίδης, Β. Κόμης (Επιμ.), Εισαγωγή στη συνεργασία υποστηριζόμενη από υπολογιστή:Συστήματα και μοντέλα συνεργασίαςγια εργασία, μάθηση, κοινότητες πρακτικής και δημιουργία γνώσης. Αθήνα: Κλειδάριθμος. Ανακτήθηκε στις 10/06/21 από http://karagian.users.uth.gr/cscl/06-Komis-Avouris-Katsanos.pdf

Λιοναράκης, Α.(2006). Η θεωρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης και η πολυπλοκότητα της πολυμορφικής της διάστασης. Στο Α. Λιοναράκης (Επιμ.) Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση –Στοιχεία Θεωρίας και Πράξης. Αθήνα: Προπομπός Λιοναράκης, Α. (1998). Ιδρύματα ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο Δ. Βεργίδης, Λιοναράκης, Α. Λυκουργιώτης, Β. Μακράκης & Χ. Ματραλής, Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση: Θεσμοί και λειτουργίες (1), 143-155. Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Μιχαηλίδου, Μ. (2018). Εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Η δέσμευση των εκπαιδευομένων. Μεταπτυχιακή Διπλωματική εργασία, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής. Θεσσαλονίκη.

Νικολάου, Ε.(2017). (Υπό δημοσίευση), 11ος Συλλογικός Τόμος με τίτλο «*Θέματα Εκπαιδευτικού Σχεδιασμού*», Α. Κοντάκος & Φ. Καλαβάσης (επιμ.), Αθήνα: Εκδόσεις Διάδραση.

Μπότου, Α.(2017).*Η επίδραση της οικονομικής κρίσης στην ψυχική ανθεκτικότητα εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης*.Μεταπτυχιακή εργασία, ΠΤΔΕ/ΕΚΠΑ, Αθήνα, 2017, σ. 6.

Χατζηχρήστου, Χ.(2014).*Συμβουλευτική στη Σχολική Κοινότητα*. Εκδόσεις Gutenberg, Αθήνα, σ. 163.

https://www.etwinning.net/el/pub/index.htm

http://www.etwinning.gr/etwinning/2016-05-13-09-33-44

«Θεσσαλονίκη βιώσιμη πόλη; Ώρα για δράση!»:

Οι προτάσεις προς τον δήμο των μαθητριών και των μαθητών του 11ου ΓΕΛ Θεσσαλονίκης

Χοτζίδης Α. Άγγελος
Καθηγητής Κοινωνικών Επιστημών – Φιλόλογος, MSc, 3ο Γυμνάσιο – Λ.Τ. Μενεμένης
achotzidis@gmail.com

Δελιακίδης Δ. Στέργιος
Καθηγητής Φυσικός, MSc, 1ο ΓΕΛ Αλεξανδρούπολης
sterdel40@gmail.com

Γκούμας Ιωάννης
Διευθυντής 11ου ΓΕΛ Θεσσαλονίκης, Καθηγητής Κοινωνικών Επιστημών, MSc
ioannesnkoumas@gmail.com

Ρασιδάκη-Κυριακίδου Σ. Αλεξάνδρα
Φοιτήτρια, Τμήμα Διεθνών και Ευρωπαϊκών Σπουδών, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
alexandrarasidakikyriakidou@gmail.com

Ρασιδάκη-Κυριακίδου Σ. Μαριάννα
Φοιτήτρια, Τμήμα Εκπαιδευτικής και Κοινωνικής Πολιτικής, Πανεπιστήμιο Μακεδονίας
mrasikiria1@gmail.com

Περίληψη

Οι μαθήτριες και οι μαθητές της Γ΄ τάξης (κατεύθυνση Ανθρωπιστικών Σπουδών) του 11ου ΓΕΛ Θεσσαλονίκης -στο πλαίσιο του μαθήματος της Κοινωνιολογίας- αποφάσισαν να διερευνήσουν τις απόψεις των μαθητριών/τών του σχολείου τους, καθώς άλλων οκτώ σχολείων του δήμου Θεσσαλονίκης σχετικά με την κατάσταση της γειτονιάς και του σχολείου τους. Για τον σκοπό αυτό διανεμήθηκαν συνολικά 378 ερωτηματολόγια, από τη στατιστική επεξεργασία (πρόγραμμα SPSS) των οποίων προέκυψαν δεδομένα σχετικά με τα σχολεία, όπως κατάσταση κοινόχρηστων χώρων, τρόποι μετάβασης στο σχολείο, επάρκεια διαβάσεων πεζών, ασφάλεια κατά τη μετάβαση/επιστροφή προς/από το σχολείο κ.ά. Σχετικά με τη γειτονιά, μελετήθηκαν δεδομένα όπως επάρκεια χώρων πρασίνου, κατάληψη πεζοδρομίων από οχήματα, ασφάλεια κυκλοφορίας κατά τη διάρκεια της ημέρας και της νύχτας κ.ά. Ιδιαίτερα μελετήθηκε η μεταβλητή του φύλου και προέκυψε διαφοροποίηση στο αίσθημα ασφάλειας μεταξύ ανδρών και γυναικών. Τα συμπεράσματα της έρευνας κοινοποιήθηκαν στον δήμο Θεσσαλονίκης προκειμένου να ληφθούν υπόψη σε ενδεχόμενες παρεμβάσεις του στα συγκεκριμένα σχολεία και στις γειτονιές τους.

Λέξεις κλειδιά: σχολείο, φύλο, γειτονιά, τοπική αυτοδιοίκηση

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο του μαθήματος της Κοινωνιολογίας, οι μαθήτριες και οι μαθητές της κατεύθυνσης Ανθρωπιστικών Σπουδών (Γ΄ τάξης) του 11ου ΓΕΛ Θεσσαλονίκης αποφάσισαν να διερευνήσουν τις απόψεις των συμμαθητριών και συμμαθητών τους, όπως και παιδιών από άλλα οκτώ σχολεία του δήμου Θεσσαλονίκης (Πίνακας 1), σχετικά με την κατάσταση του σχολείου τους και της γειτονιάς τους. Τα επτά σχολεία είναι στο Κέντρο της πόλης: το 2ο ΓΕΛ και το 1ο Εσπ. ΓΕΛ συστεγάζονται και το 1ο Εσπ. Γυμνάσιο βρίσκεται στην ίδια αυλή (στον πεζόδρομο της οδού Ικτίνου), ενώ βορείως του κεντρικού οδικού άξονα της Εγνατίας

είναι το 3ο ΓΕΛ (στην οδό Ολυμπιάδος και κοντά στην πανεπιστημιούπολη του Α.Π.Θ.), το 4ο ΓΕΛ (στην οδό Συγγρού) και το 23ο ΓΕΛ (στην οδό Κασσάνδρου), στις 40 Εκκλησιές και δίπλα στο περιαστικό δάσος του Σέιχ Σου είναι το 11ο ΓΕΛ. Στην ανατολική Θεσσαλονίκη είναι το 32ο ΓΕΛ (περιοχή Χαριλάου) και το 19ο ΓΕΛ (περιοχή Ντεπό), το οποίο στεγάζεται σε νεοκλασικό κτίριο του 1905. Τα συγκεκριμένα σχολεία προτιμήθηκαν επειδή βρίσκονται σε πέντε γειτονιές του Κέντρου και δύο της ανατολικής Θεσσαλονίκης, των οποίων τα γενικότερα κοινωνικοοικονομικά χαρακτηριστικά είναι αντιπροσωπευτικά του δήμου.

Οι στόχοι των παιδιών ήταν δύο. Ο πρώτος ήταν η ευαισθητοποίηση των συμμαθητριών/τών τους για θέματα της καθημερινότητας των δημοτών της Θεσσαλονίκης, ώστε με κριτική σκέψη να εκφράσουν τις απόψεις τους (Φακιολάς, 2010). Ο δεύτερος ήταν να λειτουργήσουν ως ενεργές/οί πολίτες και να καταθέσουν τα πορίσματα του ερωτηματολογίου στον δήμο της Θεσσαλονίκης, προκειμένου ο τελευταίος να τα λάβει υπόψη του στις παρεμβάσεις του στα εννέα σχολεία και τις γειτονιές τους (Κοντιάδης, Απίστουλας, 2006, Σπανού, 2014) και τα σχολεία να λειτουργήσουν ως κοινωνικοί πυκνωτές (Καραμπίνη, 2014). Για τον σκοπό αυτόν συντάχθηκε σχετικό ερωτηματολόγιο (Σχήμα 1), το οποίο τιτλοφορήθηκε «Θεσσαλονίκη βιώσιμη πόλη; Νοιαζόμαστε, κρίνουμε, προτείνουμε, ενεργούμε… - Ώρα για δράση!». Το ερωτηματολόγιο διανεμήθηκε σε μαθήτριες και μαθητές των προαναφερθέντων σχολείων. Συνολικά συμμετείχαν ανώνυμα 378 παιδιά (192 μαθήτριες και 170 μαθητές, ενώ σε 16 ερωτηματολόγια δε δηλώθηκε το φύλο).

Πίνακας 6. Δημογραφικά στοιχεία μαθητριών/τών Θεσσαλονίκης

		Αριθμός	Ποσοστό (%)
ΦΥΛΟ	ΑΝΔΡΑΣ	170	47,0
	ΓΥΝΑΙΚΑ	192	53,0
ΣΧΟΛΕΙΟ	1ο ΕΣΠΕΡΙΝΟ ΓΕΛ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	44	11,6
	1ο ΕΣΠΕΡΙΝΟ Γ/ΣΙΟ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	23	6,1
	2ο ΓΕΛ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	47	12,4
	11ο ΓΕΛ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	34	9,0
	3ο ΓΕΛ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	52	13,8
	23ο ΓΕΛ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	25	6,6
	4ο ΓΕΛ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	41	10,8
	19ο ΓΕΛ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	54	14,3
	32ο ΓΕΛ ΘΕΣ/ΝΙΚΗΣ	58	15,3
ΤΑΞΗ	Α	22	6,3
	Β	237	68,1
	Γ	80	23,0
	Δ	9	2,6

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε τον Μάιο του 2019 και τα δεδομένα των ερωτηματολογίων αποδελτιώθηκαν σε ένα αρχείο excel (από την καθηγήτρια Πληροφορικής Χριστίνα Σιώκα), ενώ η στατιστική τους επεξεργασία με το πρόγραμμα SPSS Statistics έγινε από τον καθηγητή Φυσικής Στέργιο Δελιακίδη. Η επιλογή του δείγματος έγινε με δειγματοληψία κατά συστάδες (cluster sampling). Τα περισσότερα συμπεράσματα που ακολουθούν αναφέρονται στο συγκεκριμένο δείγμα σχολείων και περιοχών σχολείων - γειτονιών της Θεσσαλονίκης, ενώ ορισμένα συμπεράσματα, που αφορούν την ασφάλεια κατά την κυκλοφορία, μπορούν να γενικευτούν σε όλη την πόλη. Από τη στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων προέκυψαν δεδομένα σχετικά με τις απόψεις των μαθητριών/τών για το σχολείο τους και τη γειτονιά τους. Συγκεκριμένα, τα δεδομένα για το σχολείο αφορούσαν σε: α΄. τρόπους μετάβασης σε αυτό, β΄. κατάσταση αιθουσών διδασκαλίας, γ΄. κατάσταση κοινόχρηστων χώρων, δ΄. κατάληψη πεζοδρομίων σχολείου από οχήματα, ε΄. επάρκεια διαβάσεων πεζών γύρω από το σχολείο και στ΄. ασφάλεια κατά τη μετάβαση/επιστροφή

προς/από το σχολείο. Σχετικά με τη γειτονιά μελετήθηκαν: η επάρκεια χώρων πρασίνου, η κατάληψη πεζοδρομίων από οχήματα, η καθαριότητα κοινόχρηστων χώρων και η ασφάλεια κυκλοφορίας κατά τη διάρκεια της ημέρας και της νύχτας. Ιδιαίτερα μελετήθηκε η μεταβλητή του φύλου στο αίσθημα ασφάλειας. Οι ερωτήσεις που αφορούν την άποψη των μαθητριών/τών για το σχολείο τους και τη γειτονιά τους εντάσσονται σε δύο ομάδες των πέντε ερωτήσεων η κάθε μία, βαθμολογημένες στην πενταβάθμια κλίμακα Likert. Η αξιοπιστία της κλίμακας των ερωτημάτων των δύο ομάδων πενταβάθμιων ερωτήσεων ελέγχθηκε με τον δείκτη Cronbach Alpha, ο οποίος βρέθηκε ότι είναι α = 0,744 > 0,700, άρα η κλίμακα ήταν αξιόπιστη.

***«Θεσσαλονίκη βιώσιμη πόλη;* Νοιαζόμαστε, κρίνουμε, προτείνουμε, ενεργούμε… - *Ώρα για δράση!*»**

Το ερωτηματολόγιο απευθύνεται σε μαθητές/μαθήτριες της Β΄ και Γ΄Λυκείου καθώς και σε καθηγητές/καθηγήτριες, και θα συμπληρωθεί **ανώνυμα**.
Σας ευχαριστούμε για τη συμμετοχή σας.

Α. Συμπληρώστε τα παρακάτω στοιχεία:
Σχολείο: ………… Τμήμα: … Καθηγήτρια... Καθηγητής… Μαθήτρια… Μαθητής…

Β. Απαντήστε στις εξής ερωτήσεις:
Πηγαίνω σχολείο με τα πόδια…. το λεωφορείο…. το αυτοκίνητο…. το ποδήλατο….

Γ. Κυκλώστε τον αριθμό που δείχνει πόσο συμφωνείτε ή διαφωνείτε με τα πιο κάτω:

1. Διαφωνώ πολύ - 2. Διαφωνώ - 3. Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ - 4. Συμφωνώ - 5. Συμφωνώ πολύ

	Για το σχολείο μου…					
α	οι αίθουσες διδασκαλίας είναι σε καλή κατάσταση	1	2	3	4	5
β	οι κοινόχρηστοι χώροι/αυλή είναι σε καλή κατάσταση	1	2	3	4	5
γ	τα πεζοδρόμια γύρω από το σχολείο δεν καταλαμβάνονται από αυτοκίνητα ή μηχανές	1	2	3	4	5
δ	υπάρχουν επαρκείς διαβάσεις για πεζούς γύρω από το σχολείο	1	2	3	4	5
ε	νιώθω ασφάλεια όταν πηγαινοέρχομαι στο σχολείο	1	2	3	4	5

	Στη γειτονιά μου…					
α	υπάρχουν επαρκείς χώροι πρασίνου	1	2	3	4	5
β	τα πεζοδρόμια δεν καταλαμβάνονται από αυτοκίνητα ή μηχανές	1	2	3	4	5
γ	οι κοινόχρηστοι χώροι είναι καθαροί – δεν υπάρχει πρόβλημα με τα σκουπίδια	1	2	3	4	5
δ	νιώθω ασφάλεια όταν κυκλοφορώ στον δρόμο την ημέρα	1	2	3	4	5
ε	νιώθω ασφάλεια όταν κυκλοφορώ στον δρόμο το βράδυ	1	2	3	4	5

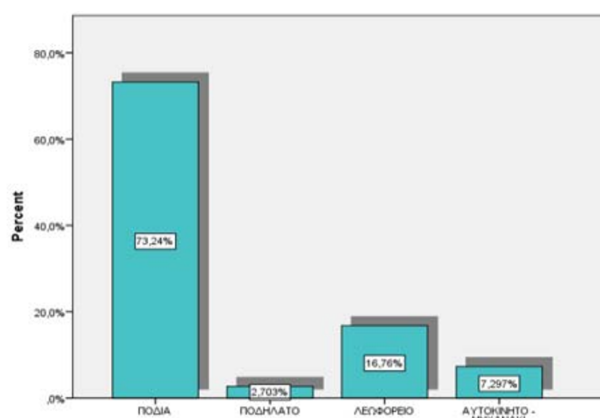
Σχήμα 1. Μορφή ερωτηματολογίου.

Τρόποι μετάβασης στο σχολείο

Αρχικά, οι μαθήτριες/τές δήλωσαν τον τρόπο μετάβασής τους στο σχολείο. Απάντησαν επιλέγοντας: α΄. με τα πόδια, β΄. με λεωφορείο, γ΄. με αυτοκίνητο - μηχανή και δ΄. με ποδήλατο. Από το Σχήμα 2 φαίνεται ότι η συντριπτική πλειονότητα των μαθητριών/τών (73,24%) πηγαίνει στο σχολείο με τα πόδια, ακολουθεί η μετάβαση με το λεωφορείο (16,76%), με αυτοκίνητο - μηχανή (7,297%) και, τέλος, η μετάβαση με ποδήλατο (2,703%). Οι μαθήτριες/τές του 1ου Εσπερινού Γυμνασίου, του 1ου Εσπερινού ΓΕΛ και του 2ου ΓΕΛ Θεσσαλονίκης (και τα τρία έχουν την ίδια αυλή) χρησιμοποιούν περισσότερο το λεωφορείο με ποσοστά 63,6, 56,5 και 23,4%, αντίστοιχα. Τα χαμηλότερα ποσοστά χρήσης λεωφορείου κατεγράφησαν στο 4ο ΓΕΛ (9,8%), στο 19ο ΓΕΛ (1,9%) και στο 32ο ΓΕΛ (0%) Θεσσαλονίκης.

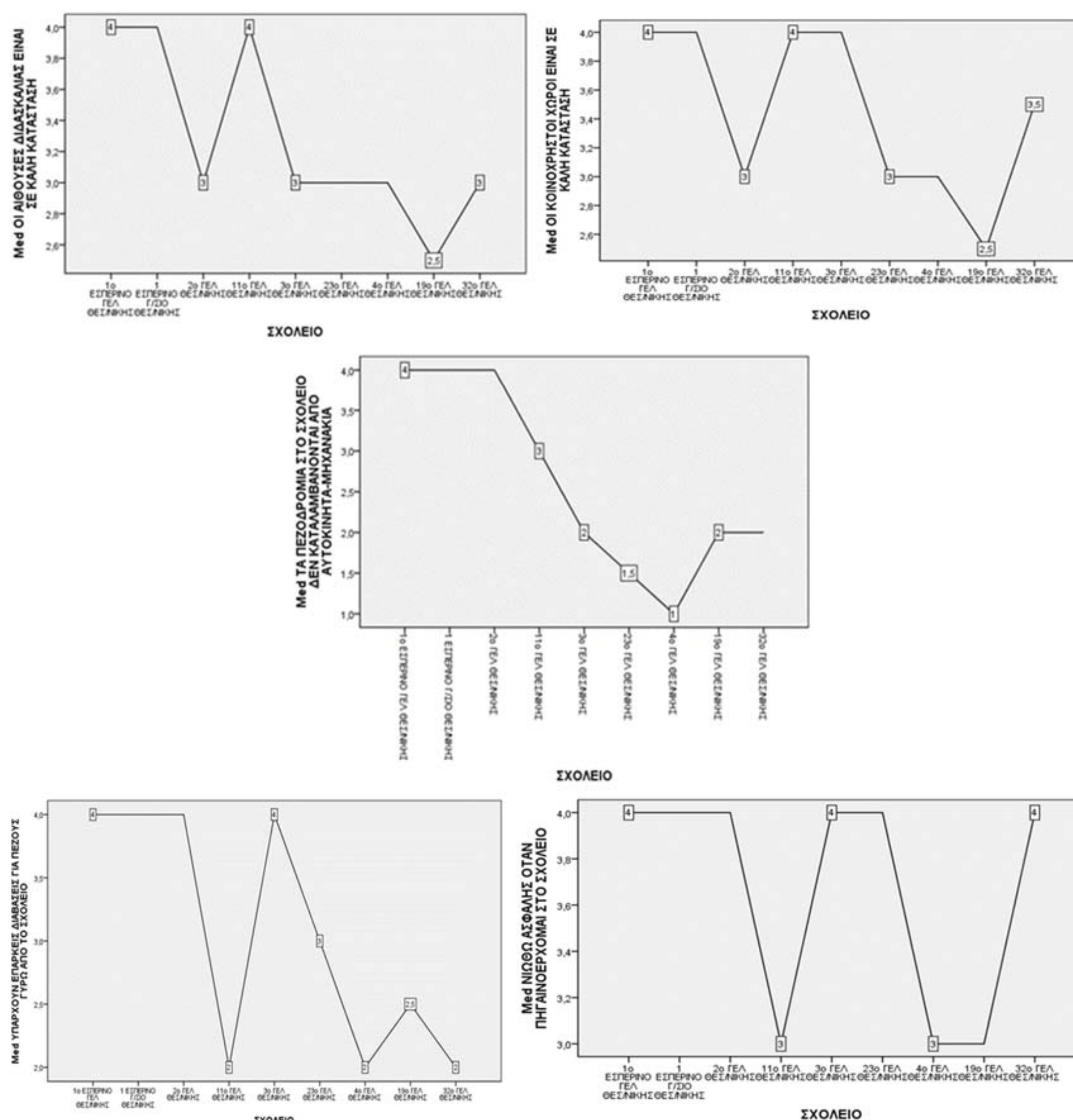
Κατάσταση σχολείου

Στη συνέχεια, οι μαθήτριες/τές κλήθηκαν να απαντήσουν α΄. σε πέντε ερωτήματα για το σχολείο τους και β΄. σε πέντε ερωτήματα για τη γειτονιά τους. Και στα δέκα οι απαντήσεις δόθηκαν στην πενταβάθμια κλίμακα με βαθμολογία: Διαφωνώ πολύ = 1, Διαφωνώ = 2, Ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ = 3, Συμφωνώ = 4, Συμφωνώ πολύ = 5.



Σχήμα 2. Τρόποι μετάβασης στο σχολείο

Τα ερωτήματα για το σχολείο αφορούσαν (Σχήμα 3):



Σχήμα 3. Απαντήσεις ερωτημάτων σε σχέση με την κατάσταση του σχολείου.

Α. Ποιότητα αιθουσών διδασκαλίας

Για την καλύτερη σύγκριση των απαντήσεων ανά σχολείο χρησιμοποιήθηκε η διάμεσος των απαντήσεων, δηλαδή το σκορ μέχρι το οποίο απάντησε το 50% του δείγματος του κάθε σχολείου. Από το Σχήμα 3 προκύπτει ότι τα σχολεία που δηλώνουν ότι οι αίθουσες δεν είναι σε καλή κατάσταση είναι - από το τέλος προς τα πάνω - το 19ο, το 4ο, το 32ο, το 3ο και το 2ο ΓΕΛ.

Β. Ποιότητα αυλής - κοινόχρηστων χώρων.

Στην ερώτηση αν οι κοινόχρηστοι χώροι – αυλή είναι σε καλή κατάσταση, φαίνεται ότι τα σχολεία που αναφέρεται ότι έχουν χαμηλότερη ποιότητα αυλής - κοινόχρηστων χώρων είναι - από το τέλος προς τα πάνω - το 19ο, το 4ο, το 23ο και το 2ο ΓΕΛ (Σχήμα 3).

Γ. Κατάληψη πεζοδρομίων σχολείου από οχήματα

Στην ερώτηση αν τα πεζοδρόμια γύρω από το σχολείο δεν καταλαμβάνονται από οχήματα οι μαθήτριες/τές απάντησαν ότι τα σχολεία που τα πεζοδρόμιά τους καταλαμβάνονται περισσότερο από οχήματα είναι - από το τέλος προς τα πάνω - το 4ο, το 23ο, το 3ο, το 19ο και το 32ο ΓΕΛ (Σχήμα 3).

Δ. Επάρκεια διαβάσεων γύρω από το σχολείο

Τα σχολεία που αναφέρονται με μικρή επάρκεια διαβάσεων πεζών γύρω από αυτά, είναι -από το τέλος προς τα πάνω - το 11ο, το 4ο και το 32ο ΓΕΛ (Σχήμα 3), στοιχείο που καθιστά αναγκαία μία σχετική παρέμβαση του δήμου (Funk, 2006, σ. 32-36). Στο ερώτημα της επάρκειας των διαβάσεων πεζών υπάρχει διαφορά στις απαντήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών. Συγκεκριμένα, τα ποσοστά διαφωνίας των γυναικών (44,79%) στο συγκεκριμένο ζήτημα είναι μεγαλύτερα από αυτά των ανδρών (29,41%). Από το τεστ x^2 φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των μεταβλητών του φύλου και της ερώτησης επάρκειας των πεζοδιαβάσεων (Pearsons x^2 = 11.484 p = 0,022). Επίσης, προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική μικρή (Cohen (1988), pp. 79-81) αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών (συντελεστής συσχέτισης γ = -0,208, p = 0,005). Αυτό δείχνει ότι οι γυναίκες διαφωνούν περισσότερο από τους άνδρες για την επάρκεια των πεζοδιαβάσεων γύρω από το σχολείο.

Ε. Ασφάλεια μετάβασης στο σχολείο

Όπως φαίνεται από το Σχήμα 3, λιγότερο ασφάλεια κατά τη μετάβαση/επιστροφή - από το τέλος προς τα πάνω - νιώθουν οι μαθήτριες/τές του 11ου, του 4ου και του 19ου ΓΕΛ. Στο ερώτημα της ασφάλειας υπάρχει διαφορά στις απαντήσεις μεταξύ ανδρών και γυναικών. Συγκεκριμένα, τα ποσοστά συμφωνίας των ανδρών (60,95%) στο συγκεκριμένο ζήτημα είναι μεγαλύτερα από αυτά των γυναικών (47,92%). Από το τεστ x^2 φαίνεται ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ των μεταβλητών του φύλου και της ερώτησης αισθήματος ασφάλειας μετάβασης/επιστροφής προς/από το σχολείο (Pearsons x^2 = 16,.618 p = 0,002). Επίσης, προέκυψε ότι υπάρχει στατιστικά σημαντική μικρή αρνητική συσχέτιση μεταξύ των δύο μεταβλητών (συντελεστής συσχέτισης (Χαλικιάς (2015) pp.232) γ = -0,244, p = 0,001). Αυτό δείχνει ότι οι γυναίκες νιώθουν λιγότερο ασφαλείς κατά τη μετάβασή/επιστροφή τους προς/από το σχολείο σε σχέση με τους άνδρες.

Κατάσταση γειτονιάς

- Επάρκεια χώρων πρασίνου

Οι μαθήτριες/τές του 1ου Εσπερινού ΓΕΛ, του 1ου Εσπερινού Γυμνασίου, του 2ου ΓΕΛ, του 23ου ΓΕΛ, του 4ου ΓΕΛ και του 19ου ΓΕΛ δηλώνουν ότι στις γειτονιές τους υπάρχει μικρή επάρκεια πρασίνου (Σχήμα 4).

- Κατάληψη πεζοδρομίων γειτονιάς από οχήματα

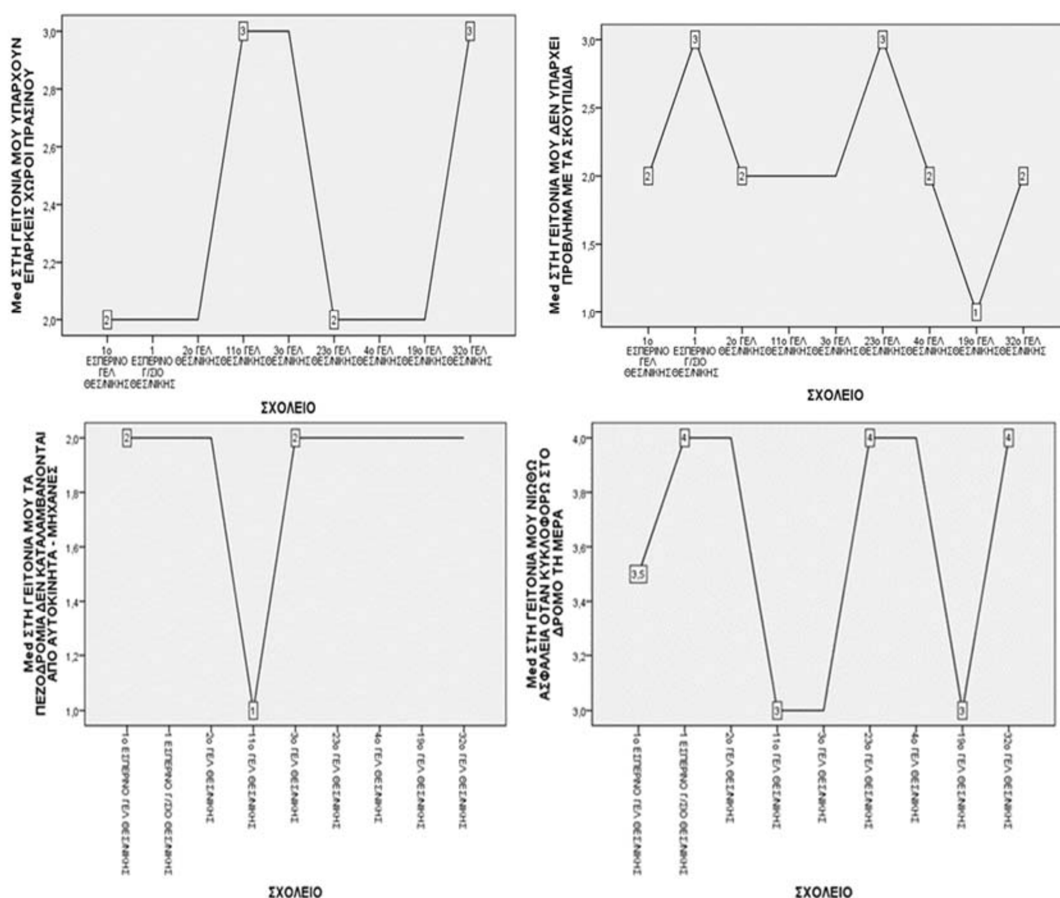
Φαίνεται ότι μεγαλύτερο πρόβλημα κατάληψης πεζοδρομίων της γειτονιάς αναφέρουν οι μαθήτριες/τές του 11ου ΓΕΛ, ενώ γενικά η διάμεσος και στα υπόλοιπα σχολεία είναι χαμηλή, δηλαδή 50% των ερωτηθέντων δηλώνει ως απάντηση «διαφωνώ πολύ» και «διαφωνώ» (Σχήμα 4).

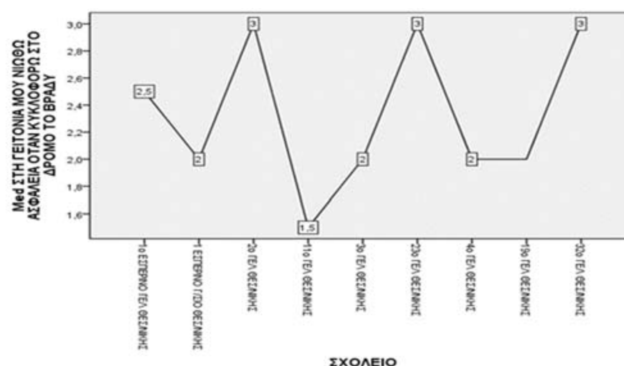
- Καθαριότητα κοινόχρηστων χώρων στη γειτονιά – πρόβλημα καθαριότητας

Οι μαθήτριες/τές του 19ου ΓΕΛ δηλώνουν ότι υπάρχουν περισσότερα σκουπίδια στη γειτονιά τους και ακολουθούν του 1ου Εσπερινού, του 2ου, του 11ου, του 3ου, του 4ου και του 32ου ΓΕΛ (Σχήμα 4).

- Ασφάλεια κυκλοφορίας στη γειτονιά κατά τη διάρκεια της ημέρας

Οι μαθήτριες/τές του 11ου, του 3ου και του 19ου ΓΕΛ νιώθουν λιγότερη ασφάλεια όταν κυκλοφορούν στη γειτονιά τους την ημέρα, χωρίς όμως η διάμεσος να θεωρείται χαμηλή. Επίσης, φάνηκε ότι μεγαλύτερο αίσθημα ασφάλειας νιώθουν οι άνδρες (57,98%), σε σχέση με τις γυναίκες (51,5%). Γενικά, το αίσθημα ασφάλειας κυκλοφορίας στη γειτονιά τη μέρα και το φύλο είναι δύο μεταβλητές που σχετίζονται στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους σύμφωνα με το τεστ x^2 (Pearsons x^2 = 17,.436 p = 0,002). Επίσης, υπάρχει μικρή αρνητική στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ τους (συντελεστής συσχέτισης γ = -0,190, p = 0,013).





Σχήμα 4. Απαντήσεις ερωτημάτων σε σχέση με την κατάσταση της γειτονιάς.

- Ασφάλεια κυκλοφορίας στη γειτονιά κατά τη διάρκεια της νύχτας

Οι διάμεσοι είναι χαμηλότεροι σε σχέση με το προηγούμενο ερώτημα, γιατί το αίσθημα ασφάλειας κυκλοφορίας στη γειτονιά μειώνεται το βράδυ. Οι μαθήτριες/τές του 11ου ΓΕΛ έχουν χαμηλότερο αίσθημα ασφάλειας και ακολουθούν οι μαθητές του 1ου Εσπερινού Γυμνασίου, του 3ου ΓΕΛ, του 4ου ΓΕΛ και του 19ου ΓΕΛ (Σχήμα 4). Μεγαλύτερο αίσθημα ασφάλειας νιώθουν οι άνδρες (36,09%) σε σχέση με τις γυναίκες (10,64%). Όπως και πιο πάνω, το αίσθημα ασφάλειας κυκλοφορίας στη γειτονιά το βράδυ και το φύλο είναι δύο μεταβλητές που σχετίζονται στατιστικά σημαντικά μεταξύ τους, σύμφωνα με το τεστ x^2 (Pearsons $x^2 = 41$ $p < 0{,}001$). Επίσης, υπάρχει μεσαία αρνητική στατιστικά σημαντική σχέση μεταξύ τους (συντελεστής συσχέτισης $\gamma = -0{,}437$, $p < 0.001$). Από τη σύγκριση των αισθημάτων ασφάλειας την ημέρα και το βράδυ στη γειτονιά προκύπτει ότι οι άνδρες και στις δύο περιπτώσεις νιώθουν πιο ασφαλείς, αλλά η διαφορά των αισθημάτων ασφάλειας μεταξύ των δύο φύλων αυξάνεται το βράδυ (Κατσαμά-Δεληβοριά, 2019).

Γενική κατάσταση

Για μια πιο ποσοτική μελέτη των ερωτημάτων που αφορούσαν στο σχολείο και στη γειτονιά δημιουργήθηκαν δύο μεταβλητές, η «σχολική κατάσταση» και η «κατάσταση γειτονιάς». Η πρώτη δημιουργήθηκε από τον μέσο όρο των απαντήσεων κάθε μαθήτριας/τή στις ερωτήσεις που αφορούσαν στο σχολείο. Η μέση τιμή της μεταβλητής βρέθηκε ότι ήταν mean = 3,104, η ελάχιστη min = 1, η μέγιστη max = 5 και η τυπική απόκλιση 0,741. Η δεύτερη δημιουργήθηκε από τον μέσο όρο των απαντήσεων κάθε μαθήτριας/τή στις ερωτήσεις που αφορούσαν στη γειτονιά. Η μέση τιμή της μεταβλητής βρέθηκε ότι ήταν mean = 2.556, η ελάχιστη min = 1, η μέγιστη max = 5 και η τυπική απόκλιση 0,769.

Η «περιοχή σχολείου» ήταν η καινούργια μεταβλητή που προέκυψε από την κατηγοριοποίηση των σχολείων σε δύο κατηγορίες, «Κέντρο Θεσσαλονίκης» και «Ανατολική Θεσσαλονίκη». Στην πρώτη κατηγορία εντάχθηκαν το 1ο Εσπερινό Γυμνάσιο, το 1ο Εσπερινό ΓΕΛ, το 2ο ΓΕΛ, το 11ο ΓΕΛ, το 3ο ΓΕΛ, το 23ο ΓΕΛ και το 4ο ΓΕΛ Θεσσαλονίκης, με συνολικά 266 μαθήτριες/τές. Στη δεύτερη εντάχθηκαν το 19ο ΓΕΛ και το 32ο ΓΕΛ Θεσσαλονίκης, με συνολικά 112 μαθήτριες/τές.

Σχολική κατάσταση

Στη συνέχεια, δίνονται στατιστικά σημαντικά και ποιοτικά αποτελέσματα ανά δημογραφική μεταβλητή για τη σχολική κατάσταση.

- Σχολική κατάσταση ανά φύλο

Η εκτίμηση της σχολικής κατάστασης είναι πιο υψηλή από τους άνδρες (mean = 3,197) σε σχέση με τις γυναίκες (mean = 3,029). Το συμπέρασμα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό σύμφωνα με το t test ανεξαρτήτων δειγμάτων του παρακάτω πίνακα. ($t = 2{,}137$ $p = 0{,}033$)

Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθήτριες νιώθουν λιγότερη ασφάλεια κατά τη μετάβασή τους στο σχολείο.

- Σχολική κατάσταση ανά περιοχή σχολείου

Οι μαθητές των σχολείων του Κέντρου εκτιμούν ότι τα σχολεία τους είναι σε καλύτερη κατάσταση (mean = 3,241) σε σχέση με τους μαθητές των σχολείων της Ανατολικής Θεσσαλονίκης (mean = 2,711). Το συμπέρασμα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό σύμφωνα με το t test ανεξαρτήτων δειγμάτων του παρακάτω πίνακα ($t = 6,403$ $p < 0,001$). Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι το 19ο ΓΕΛ, το οποίο στεγάζεται σε κτίριο του 1905, εξέφραζε πιο αρνητικές απόψεις σε σχέση με τα υπόλοιπα σχολεία.

- Σχολική κατάσταση ως προς το σχολείο

Οι μαθητές του 19ου ΓΕΛ έχουν τη χαμηλότερη εκτίμηση για το σχολείο τους (mean = 2,665) και ακολουθούν το 4ο ΓΕΛ και το 32ο ΓΕΛ. Στην αντίπερα όχθη οι μαθητές του 1ου Εσπερινού ΓΕΛ έχουν τη θετικότερη άποψη για το σχολείο τους (mean = 3,63) και ακολουθούν το 1ο Εσπερινό Γ/σιο, το 2ο ΓΕΛ, το 3ο ΓΕΛ, το 11ο ΓΕΛ και το 23ο ΓΕΛ. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των σχολείων.

Κατάσταση γειτονιάς

Πιο κάτω δίνονται στατιστικά σημαντικά και ποιοτικά αποτελέσματα ανά δημογραφική μεταβλητή για την κατάσταση γειτονιάς.

- Κατάσταση γειτονιάς ανά φύλο

Φαίνεται ότι η εκτίμηση της κατάστασης της γειτονιάς είναι πιο υψηλή από τους άνδρες (mean = 2,705) σε σχέση με τις γυναίκες (mean = 2,428). Το συμπέρασμα αυτό είναι στατιστικά σημαντικό σύμφωνα με το t test ανεξαρτήτων δειγμάτων ($t = 3,476$ $p = 0,001$). Αυτό ίσως οφείλεται στο γεγονός ότι οι μαθήτριες νιώθουν λιγότερη ασφάλεια κατά την κυκλοφορία στη γειτονιά και την ημέρα και τη νύχτα.

- Κατάσταση γειτονιάς ανά περιοχή σχολείου

Οι μαθητές των σχολείων του Κέντρου εκτιμούν ότι οι γειτονιές τους είναι σε καλύτερη κατάσταση (mean = 2,587) σε σχέση με τους μαθητές των σχολείων της Ανατολικής Θεσσαλονίκης (mean = 2,484). Η διαφορά αυτή είναι γενικά μικρή και δε βρέθηκε ότι είναι στατιστικά σημαντική.

- Κατάσταση γειτονιάς ανά σχολείο

Και πάλι οι μαθητές του 19ου ΓΕΛ έχουν τη χαμηλότερη εκτίμηση για τη γειτονιά τους (mean = 2,337) και ακολουθούν το 11ο ΓΕΛ και το 4ο ΓΕΛ. Στην αντίπερα όχθη, οι μαθητές του 23ου ΓΕΛ έχουν τη θετικότερη άποψη για τη γειτονιά τους (mean = 2,904) και ακολουθούν το 1ο Εσπερινό Γ/σιο και το 1ο Εσπερινό ΓΕΛ. Δεν βρέθηκαν στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ των σχολείων.

Συσχέτιση σχολικής κατάστασης – κατάστασης γειτονιάς

Με τη χρήση του συντελεστή Pearson έγινε συσχέτιση των δύο μεταβλητών και προέκυψε η ύπαρξη μεσαίας θετικά στατιστικά σημαντικής συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών (Pearsions $r = 0,477$ $p < 0,001$), που σημαίνει ότι όσο πιο θετικά αποτιμά το παιδί το σχολείο του τόσο πιο θετικά αποτιμά και τη γειτονιά του ή και το αντίστροφο. Εδώ μπορούμε να υποθέσουμε ότι η άποψη του παιδιού για τη γειτονιά του αντανακλάται εν μέρει και στην άποψη για το σχολείο του, γιατί τα σχολεία -ως επί το πλείστον- είναι μεσαίου τύπου κατασκευές με μικρούς σχετικά αύλειους χώρους και πολύ περιορισμένη έκταση πρασίνου. Για κάθε μία από τις δύο μεταβλητές εφαρμόστηκε η μέθοδος πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης για να εξεταστεί η επίδραση των μεταβλητών του φύλου, της τάξης και της περιοχής σχολείου στην πρόβλεψη της μεταβλητής.

- Σχολική κατάσταση – πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση

Η εφαρμογή της πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης (Pallant, 2007) στην τιμή της σχολικής κατάστασης έδειξε ότι το μοντέλο ήταν στατιστικά σημαντικό $F(3,328) = 14,201$ p

<0,001. Προέκυψε ότι το φύλο συνεισφέρει αρνητικά στην πρόβλεψη της σχολικής κατάστασης (B = - 0,160 p = 0,033), που σημαίνει ότι -καθώς πάμε από τους άνδρες στις γυναίκες- η τιμή της μεταβλητής μειώνεται, δηλαδή οι γυναίκες έχουν χαμηλότερη εκτίμηση για το σχολείο τους. Η τάξη δε συνεισφέρει στατιστικά σημαντικά στο μοντέλο. Η περιοχή σχολείου συνεισφέρει αρνητικά στην πρόβλεψη της σχολικής κατάστασης (B = - 0,496 p < 0,001), που σημαίνει ότι -καθώς πάμε από το Κέντρο στην Ανατολική Θεσσαλονίκη- η τιμή της μεταβλητής μειώνεται, δηλαδή οι μαθητές της Ανατολικής Θεσσαλονίκης έχουν χαμηλότερη εκτίμηση για το σχολικό περιβάλλον τους. Τέλος, συγκρίνοντας τους συντελεστές B που αντιστοιχούν στο φύλο και στην περιοχή σχολείου, βρίσκουμε ότι η περιοχή επηρεάζει περισσότερο την τιμή της σχολικής κατάστασης.

- Κατάσταση γειτονιάς - πολλαπλή γραμμική παλινδρόμηση

Η εφαρμογή πολλαπλής γραμμικής παλινδρόμησης στην τιμή της κατάστασης γειτονιάς έδειξε ότι το μοντέλο ήταν στατιστικά σημαντικό F(3,328) = 3,951 p = 0,009. Προέκυψε ότι το φύλο συνεισφέρει αρνητικά στην πρόβλεψη της κατάστασης γειτονιάς (B = - 0,259 p = 0,002), που σημαίνει ότι -καθώς πάμε από τους άνδρες στις γυναίκες- η τιμή της μεταβλητής μειώνεται, δηλαδή οι γυναίκες έχουν χαμηλότερη εκτίμηση για τη γειτονιά τους. Αντίστοιχα, η τάξη και η περιοχή σχολείου δε συνεισφέρουν σημαντικά στο μοντέλο.

Συμπεράσματα

Η συμμετοχή των μαθητριών και μαθητών στη συγκεκριμένη έρευνα μέσα από τη σύνταξη, συμπλήρωση, επεξεργασία αλλά και αξιοποίηση των πορισμάτων του ερωτηματολογίου, εκτιμάται ότι είχε θετικό αντίκτυπο σε πολλαπλά επίπεδα: τα παιδιά ευαισθητοποιήθηκαν για θέματα της καθημερινότητάς τους, είχαν την ευκαιρία με κριτική σκέψη (σύμφωνα με το άρ. 1 (γ), ν. 1566/1985) να εκφράσουν τις απόψεις τους, κινητοποιήθηκαν ως ενεργές και ενεργοί δημότες να γνωστοποιήσουν στον αρμόδιο φορέα (Δημοτική Αρχή) τα προβλήματα που αναδείχθηκαν, διεκδικώντας την επίλυσή τους και επιβεβαίωσαν τον σκοπό της παιδείας ως προς τη *διάπλαση ελεύθερων και υπεύθυνων πολιτών* σύμφωνα με τη συνταγματική επιταγή (άρ. 16, παρ. 2 του Συντάγματος).

Από τη στατιστική επεξεργασία των ερωτηματολογίων που συνέταξαν οι μαθήτριες/τές του 11ου ΓΕΛ Θεσσαλονίκης και συμπλήρωσαν 378 μαθήτριες/τές από έξι ΓΕΛ και ένα Εσπερινό Γυμνάσιο του Κέντρου της Θεσσαλονίκης καθώς και από δύο ΓΕΛ του ανατολικού τμήματος του δήμου Θεσσαλονίκης προέκυψαν -μεταξύ άλλων- τα εξής:

- Οι μαθήτριες/τές του Κέντρου εκτιμούν ότι τα σχολεία τους είναι σε καλύτερη κατάσταση σε σχέση με τις/τους μαθήτριες/τές της Ανατολικής Θεσσαλονίκης.
- Ως ιδιαίτερα έντονο επισημάνθηκε το πρόβλημα με την καθαριότητα στη γειτονιά του 19ου ΓΕΛ.
- Η κατάληψη των πεζοδρομίων από οχήματα κατεγράφη κυρίως στην περιοχή του 11ου ΓΕΛ (40 Εκκλησιές).
- Οι μαθήτριες νιώθουν λιγότερη ασφάλεια σε σχέση με τους συμμαθητές τους όταν κυκλοφορούν στη γειτονιά τους κατά τη διάρκεια της ημέρας και η διαφορά αυτή αυξάνεται σημαντικά τη νύχτα.
- Εξαιτίας της έλλειψης ασφάλειας που νιώθουν οι γυναίκες, η εκτίμηση της κατάστασης της γειτονιάς είναι πιο υψηλή από τους άνδρες σε σχέση με τις γυναίκες.

Αναφορές

Cohen, J.W. (1988). *Statistical power analysis for the behavioural sciences*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.

Funk, W. (2006). *In Schule, um Schule und um Schule herum. Impulse für eine kommunal vernetzte schulische Verkehrserziehung*. Materialien aus dem Institut für empirische Soziologie an der Friedrich-Alexander-Universität Erlangen-Nürnberg, 1/2006. Nürnberg: Institut für empirische Soziologie Nürnberg.

Pallant, J. (2007). *SPSS Survival Manual*. London: Open University Press.

Καραμπίνη, Ζ. (2014), Σχολείο και γειτονιά: Τα δημοτικά σχολεία της γειτονιάς των Εξαρχείων. Κοινωνικός εξοπλισμός και κοινωνικός πυκνωτής. *Ανέκδοτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία*. Αθήνα: Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Κατσαμά, Ε., Δεληβοριά, Μ. (2019). *Ο κόσμος από την αρχή*. Αθήνα: Κ.Ε.Θ.Ι. - UNICEF.

Κοντιάδης, Ξ., Απίστουλας, Δ. (2006). *Μεταρρύθμιση του κοινωνικού κράτους και τοπική αυτοδιοίκηση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Σπανού, Κ. (2014). Εισαγωγή. Στο: *Ετήσια Έκθεση 2014*. Αθήνα: Συνήγορος του Πολίτη

Φακιολάς, Ν. (2010). Στρατηγική ανάπτυξης της κοινωνικής πολιτικής στο επίπεδο της Τοπικής Αυτοδιοίκησης. Στο: Ναούμη, Μ. κ.ά. (επιμ.), *Το κοινωνικό πορτραίτο της Ελλάδας 2010*. Αθήνα: ΕΚΚΕ.

Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π., Μανωλέσου, Α. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS.* Αθήνα: ΣΕΑΒ.

Το πάρκο μοντέρνας γλυπτικής στον Άναυρο-Βόλου. Ένα Καινοτόμο Πρόγραμμα Μουσειο παιδαγωγικής

Καλογήρου Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός ΠΕ06, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Μαγνησίας,
lilia.kalogirou@yahoo.gr

Αθανασιά Ιωάννα-Αργυρούλα
Φοιτήτρια Τμήματος Προσχολικής Αγωγής ΠΘ
ioannitsafi@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία παρουσιάζεται ο αναλυτικός σχεδιασμός ενός εκπαιδευτικού καινοτόμου προγράμματος, βασισμένου στις αρχές της μουσειοπαιδαγωγικής, με αναφορά σε τρία γλυπτά από το πάρκο μοντέρνας γλυπτικής στον Άναυρο Βόλου. Βασική θεματική του είναι η έννοια του "Χώρου σε σχέση με την Τέχνη". Απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής και πρωτοσχολικής ηλικίας και στοχεύει στην ανάπτυξη της καλλιτεχνικής έκφρασης και του αισθητικού γραμματισμού. Οι δραστηριότητες που περιλαμβάνονται στοχεύουν στο να εμπλέξουν τους μαθητές σε διαδικασίες νοηματοδότησης και αναζήτησης συμβόλων ώστε να γίνει αντιληπτή η πολυπλοκότητα και η πολυσημία των αντικειμένων. Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε τον Ιούνιο του 2021 στα πλαίσια της Ευέλικτης Ζώνης σε τμήμα παιδιών της Α' τάξης Δημοτικού Σχολείου στο πεδίο.

Λέξεις κλειδιά: μουσειοπαιδαγωγική, βιωματικές δραστηριότητες, υλικός πολιτισμός

Εισαγωγή

Αρχικά θα γίνει αναφορά στο θεωρητικό πλαίσιο στο οποίο βασίστηκε ο σχεδιασμός και συγκεκριμένα στη θεωρία του υλικού πολιτισμού σύμφωνα με την οποία "τα πράγματα ανεξάρτητα από τον ιδιαίτερο τύπο τους φέρουν πολιτισμικά νοήματα και σημασίες" (Νάκου, 2001). Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στις θεωρίες μάθησης και γνώσης που στηρίζουν τον σχεδιασμό των δράσεων και αξιοποιούνται στα πλαίσια της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής. Ακολουθεί τέλος ο αναλυτικός σχεδιασμός όπου αναφέρονται οι στόχοι, η διαδικασία και τα αναμενόμενα αποτελέσματα της κάθε δραστηριότητας. Σημειώνεται ότι η επιλογή των έργων τέχνης βασίστηκε στην εξής παράμετρο: τα γλυπτά που επεξεργάζονται οι μαθητές βρίσκονται σε υπαίθριο πάρκο του Βόλου σε κεντρικό σημείο της πόλης και επομένως είναι αντικείμενα που οι μαθητές έχουν ήδη δει άλλα πιθανότατα δεν έχουν παρατηρήσει ή προσπαθήσει να ερμηνεύσουν, είναι λοιπόν μια πρόκληση να ενθαρρύνουμε τους μαθητές να κοιτούν από διαφορετικές οπτικές γωνίες τον κόσμο που τους περιβάλλει καθημερινά.

Θεωρητικό πλαίσιο

Στις μέρες μας, πλήθος μελετών και ερευνών έχουν καταδείξει πως τα αντικείμενα συνδέονται με τους ανθρώπους και φέρουν πολιτισμικά νοήματα και σημασίες, αναπτύσσοντας αμφίδρομες και πολύπλοκες σχέσεις με το υλικό και έμψυχο περιβάλλον (Νάκου, 2001) . Παρατηρώντας ένα αντικείμενο μπορεί κανείς να αναγνωρίσει τις ανάγκες, τις αξίες, τις πεποιθήσεις ενός κοινωνικού συνόλου και την κουλτούρα που αναδύεται σε μια χρονική περίοδο. Ακόμη, αντανακλούν αντιλήψεις για τον βιοπορισμό των ανθρώπων, που μαρτυρούν τις κοινωνικές σχέσεις (Κασβίκης, Νικονάνου, 2019, σελ.67). Επομένως, τα αντικείμενα γίνονται πομποί πολλαπλών νοημάτων, με βάση τη χρήση και τη λειτουργία τους.

Επιπρόσθετα, σύμφωνα με τον Csikszentmihalyi, τα αντικείμενα συμβάλλουν στον ορισμό της θέσης του ατόμου με διαφορετικούς τρόπους. Αρχικά, αποκαλύπτουν την ισχύ του ιδιοκτήτη, τη βασική του εφαρμογή και την κοινωνική του θέση. Έπειτα, παρουσιάζουν τη συνέχεια του εαυτού στο χωροχρόνο, εστιάζοντας σε μέρη που αφυπνίζουν τη μνήμη, την ανάμνηση και ενεργοποιούν το παρόν. Τέλος, επιδεικνύουν το ρόλο του ατόμου μέσα σε ένα κοινωνικό πλαίσιο, αποδίδοντας την ενέργεια τους σε συμβολικές σχέσεις. (Κασβίκης, Νικονάνου, 2019, σελ.67)

Σε αυτό το σημείο θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί ο ορισμός της έννοιας του αντικειμένου. Ως αντικείμενο ορίζεται «καθετί άψυχο που ανήκει στον εξωτερικό κόσμο, δεν είναι ζωντανός οργανισμός και μπορεί να γίνει αντιληπτό με τις αισθήσεις μας» (Μπαμπινιώτης, 2005, σελ.205). Τα πράγματα διακρίνονται σε φυσικά και κατασκευασμένα από ανθρώπους. Τα δεύτερα με τη σειρά τους διακρίνονται σε χρηστικά, όπως τα εργαλεία ή τα σκεύη και τα έργα τέχνης, όπως το ψηφιδωτό, το γλυπτό, η τοιχογραφία κ.α. (Νάκου, 2001). Επομένως, τα αντικείμενα υφίστανται σε διάφορους τομείς της καθημερινότητας, όπως η επιβίωση, η ενδυμασία, η τέχνη, το θέατρο, η λογοτεχνία, η έρευνα, η πολιτιστική κληρονομιά κ.α. (Κερτεμελίδου, 2012, σελ.1)

Όπως γίνεται αντιληπτό, όλα τα άψυχα όντα που περιβάλλονται γύρω από τον κόσμο, συνδέονται με τις ανθρώπινες κοινωνίες και τον πολιτισμό. Έτσι, έρχεται στο προσκήνιο η θεωρία του υλικού πολιτισμού, που αφορά όλα εκείνα τα αντικείμενα που διαθέτει κάθε πολιτισμός (Κασβίκης, Νικονάνου, 2019, σελ.69). Σήμερα, κυρίαρχο μέλημα του υλικού πολιτισμού, αποτελεί η μελέτη των αντικειμένων, που αποδίδουν πολλαπλά νοήματα, ανάλογα με τις διαφορετικές ομάδες με τις οποίες «συνομιλούν». Σύμφωνα με την παραπάνω θεωρία, η απόλυτη διάκριση των φυσικών και των κατασκευασμένων αντικειμένων αμφισβητείται καθώς και τα φυσικά πράγματα συνδέονται με κοινωνικές σημασίες και νοήματα και έχουν πολλαπλές νοηματοδοτήσεις ανάλογα με το πολιτισμικό, κοινωνικό πλαίσιο στο οποίο βρίσκονται κάθε φορά. Το ίδιο συμβαίνει και με τα χρηστικά αντικείμενα των οποίων η χρήση παραπέμπει στις αιτίες και στους σκοπούς για τους οποίους κατασκευάστηκαν καταδεικνύοντας παράλληλα τις κοινωνικές και πολιτισμικές διαστάσεις τους (Νάκου, 2001).

Τα έργα τέχνης σε αντίθεση με τα φυσικά και χρηστικά αντικείμενα είναι κατασκευασμένα για να λειτουργούν ως σύμβολα, αποκαλύπτοντας κάτι στους θεατές, δίνοντας την δική τους "αλήθεια". Για τον παραπάνω λόγο η χρήση των έργων τέχνης προϋποθέτει μια ερμηνευτική διαδικασία από τον θεατή που παίρνοντας ρόλο ενεργό και όχι παθητικό προχωρά σε παρατήρηση, κατανόηση και ερμηνεία (Νάκου, 2001). Σε αυτή την ερμηνευτική προσέγγιση η μορφή, ο χώρος και ο χρόνος είναι τρία στοιχεία των αντικειμένων που ερευνώντας τα αποκαλύπτεται η πολυσημία και οι πολλαπλές νοηματοδοτήσεις που μπορούν να προκύψουν από τη θέαση του ίδιου έργου τέχνης. Ιδιαίτερα το γλυπτό μπορεί να προσφέρει πολλαπλές ερμηνείες αλλάζοντας και την οπτική γωνία από την οποία τα παιδιά το επεξεργάζονται κάθε φορά. Αντίθετα, οι ζωγραφικές απεικονίσεις προϋποθέτουν ο θεατής να μπορεί να δει "μέσα" στην εικόνα και όχι απλώς την εικόνα ώστε να εντοπίσει μηνύματα και σύμβολα (Νάκου,2001).

Στα πλαίσια της σύγχρονης μουσειοπαιδαγωγικής προσέγγισης οι μαθητές επιδιώκεται να έχουν αισθητικές εμπειρίες που να συνδέονται με έργα τέχνης ώστε να καλλιεργηθεί η κριτική ικανότητά τους, δεξιότητες και ερμηνεία. Επιπλέον, η θεωρία τους αλλά και η απόλαυση της όλης διαδικασίας. Η θεωρία μάθησης που στις μέρες μας αξιοποιείται είναι αυτή του εποικοδομητισμού, σύμφωνα με την οποία το κάθε άτομο κατασκευάζει τη γνώση ερμηνεύοντας την πραγματικότητα με τον δικό του τρόπο και αυτό συμβαίνει όντας ο μαθητής ενεργός συμμέτοχος στη διαδικασία και όχι παθητικός δέκτης πληροφοριών (Ντιρογιάννη, 2011). Επίσης η θεωρία του Vygotsky που αναφέρει ότι η γνώση είναι κοινωνικό προϊόν και συντελείται μέσα σε διάφορες μορφές κοινωνικής δραστηριότητας ενθαρρύνει τον σχεδιασμό δραστηριοτήτων με αλληλεπίδραση και συνεργασία σε ομάδες.

Τέλος η θεωρία των πολλαπλών νοημοσύνων του Gardner οδηγεί στην επιλογή μιας ποικιλίας δραστηριοτήτων ώστε όλοι οι μαθητές να αναπτύξουν ενδιαφέρον και να συμμετέχουν στο μέγιστο δυνατό βαθμό (Ντιρογιάννη, 2011). Μέσα στο παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο απώτερος στόχος του σχεδιασμού δραστηριοτήτων με αντικείμενα έργα τέχνης είναι οι μαθητές, θεατές να εμπλακούν ενεργά και βιωματικά σε δραστηριότητες που θα προκαλέσουν το ενδιαφέρον τους και μέσα από συνεργατικές διαδικασίες να προχωρήσουν σε νοηματοδοτήσεις και ερμηνείες των αντικειμένων.

Μεθοδολογία υλοποίησης Καινοτόμου Προγράμματος

Ταυτότητα και στόχοι του προγράμματος

Το πρόγραμμα υλοποιήθηκε εξ ολοκλήρου στο πεδίο, δηλαδή στο υπαίθριο Πάρκο Μοντέρνας γλυπτικής στον Άναυρο Βόλου τον Ιούνιου του 2021. Ο συγκεκριμένος χώρος πολιτισμικής αναφοράς βρίσκεται σε κεντρικό σημείο της πόλης και αποτελεί αγαπημένη «βόλτα» για τους Βολιώτες. Αποτελεί πρόκληση λοιπόν τα παιδιά να προσεγγίσουν με κριτική ματιά, να παρατηρήσουν και να εμπνευστούν από έργα τέχνης που βρίσκονται «ανοιχτά» και ελεύθερα στο κοινό σε δημόσιο χώρο. Οι καλλιτέχνες εμπνεύστηκαν από τον περιβάλλοντα χώρο σε ό,τι αφορά τα υλικά όσο και τις φόρμες που αποτυπώνουν και δημιούργησαν έργα τέχνης με σκοπό την αναβάθμιση του αστικού τοπίου της περιοχής (Κουτσοκώστας, 2006).

Στόχος των δραστηριοτήτων είναι τα παιδιά μέσω της μαιευτικής μεθόδου και της συζήτησης να παρακινηθούν να παρατηρήσουν, να στοχαστούν και να διατυπώσουν προσωπικές απόψεις, κρίσεις και ερμηνείες σε σχέση με τα έργα τέχνης (Νικονάνου, 2015). Επιπλέον, δίνεται η ευκαιρία στους μαθητές να εμπνευστούν και να δημιουργήσουν τα δικά τους έργα μέσω εξερεύνησης των δικών τους αισθήσεων και προώθησης των προσωπικών τους ερμηνειών. Σημειώνεται ότι βασικό ζητούμενο στο σχεδιασμό των δραστηριοτήτων είναι το υψηλό επίπεδο συμμετοχής των παιδιών, για το λόγο αυτό επιλέγονται ομαδικές, βιωματικές δραστηριότητες καθώς και υλικές-αισθητικές, παρέχοντας διαφοροποιημένους τρόπους για προσωπικές ερμηνείες μέσω της δημιουργικής πράξης (Νικονάνου, 2015).

Παρουσίαση έργων



***Εικόνα 1.* Δικέφαλος Κώστας, "Κοχύλι"**

Πρόκειται για ένα γλυπτό κατασκευασμένο από μάρμαρο από τον Κώστα Δικέφαλο στα πλαίσια του Α΄ Διεθνούς Συμποσίου Γλυπτικής στον Άναυρο το 1988. Κατά τη διάρκεια της "γιορτής" γλυπτικής, που διήρκησε 40 μέρες, οι καλλιτέχνες δημιούργησαν έργα επί τόπου.



***Εικόνα 2.* Μπενζίκ Ίστβαν, “Illussion”**

Πρόκειται για ένα γλυπτό κατασκευασμένο από μάρμαρο από τον Ούγκρο καλλιτέχνη Μπενζίκ Ίστβαν που φιλοτεχνήθηκε στα πλαίσια του Α΄ Διεθνούς Συμποσίου Γλυπτικής στον Άναυρο το 1988.



***Εικόνα 3.* Χωρίς τίτλο, Φιλόλαος Τλούπας, 1986**

Πρόκειται για ένα γλυπτό μεγάλης κλίμακας που κατασκευάστηκε με την καινοτόμο τεχνική, που ανέπτυξε ο καλλιτέχνης, «béton lavé», δηλ. μάζες από σκυρόδεμα (τσιμέντο) αναμεμειγμένο με χαλίκια που «δένεται» από ατσάλινες ταινίες (ανοξείδωτου χάλυβα), σαν «κορδέλα που ξετυλίγεται». Ο καλλιτέχνης το δημιούργησε κατόπιν παραγγελίας από τον Δήμο Βόλου με σκοπό την ανάπλαση του αστικού τοπίου της υποβαθμισμένης τότε περιοχής. Σημειώνεται ότι ενώ ο ίδιος ο Φιλόλαος δεν έδωσε τίτλο στο έργο, είναι γνωστό στο κοινό ως “Οι Μορφές “ ή “Η Οικογένεια” (Κουτσοκώστας, 2006). Μέχρι και σήμερα το γλυπτό βρίσκεται σε άριστη κατάσταση γεγονός που καταδεικνύει ότι η επιλογή υλικών που αντέχουν στην αλμύρα και τον ήλιο συνετέλεσε στο να εναρμονιστεί τόσο αισθητικά όσο και πρακτικά με τον περιβάλλοντα χώρο.

Ανάπτυξη εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων

Η πρώτη δραστηριότητα περιλαμβάνει την παρατήρηση και ανάπτυξη διαλόγου με αφετηρία τα τρία έργα τέχνης. Οι στόχοι που αναμένεται να επιτευχθούν είναι η ανάπτυξη δεξιοτήτων αισθητικού και οπτικού γραμματισμού, η καλλιέργεια κριτικής σκέψης, η αναγνώριση των διαφορετικών συμβολισμών ενός γλυπτού και τέλος η παρατήρηση των εικαστικών αξιών των έργων και η διατύπωση προσωπικών ερμηνειών.

Ο/Η εκπαιδευτικός στην δραστηριότητα αυτή ενθαρρύνει τις συζητήσεις σε ομάδα δίνοντας στα παιδιά χρόνο να μιλήσουν για τις ιδέες τους, και προωθώντας έτσι την συν-οικοδόμηση των νοημάτων (Π.Σ., 2014). Αρχικά ο/η εκπαιδευτικός συγκεντρώνει τα παιδιά στο πρώτο γλυπτό «Κοχύλι» (εικόνα 1). Αφού αφήσει λίγο χρόνο στα παιδιά να το παρατηρήσουν ξεκινάει μία συζήτηση με ερωτήματα όπως “ποια σχήματα ξεχωρίζετε; Τι αίσθηση έχετε όταν αγγίζετε το γλυπτό; Ποια είναι η πρώτη λέξη που σας έρχεται στο μυαλό κοιτάζοντάς το; τι φαντάζεστε ότι απεικονίζει; Γιατί βρίσκεται σε αυτό το σημείο

τόσο κοντά στη θάλασσα; ”. Τα παιδιά εντοπίζουν τα σχήματα, τη φόρμα και το υλικό του γλυπτού και προχωρούν σταδιακά σε νοηματοδότησή τους.

Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός προσκαλεί τα παιδιά τα παρατηρήσουν το γλυπτό που απεικονίζεται στην εικόνα 2 “Illussion”και να προβούν σε ερμηνείες σε σχέση με το χώρο που βρίσκεται. Οι μαθητές καλούνται να απαντήσουν σε ερωτήσεις όπως «Αν ήσουν η φωνή του (γλυπτού), τι θα έλεγες;», «Ποιες είναι οι σκέψεις του;» “Γιατί πιστεύετε ότι βρίσκεται εδώ σε αυτό το σημείο”. Έτσι, θα προβούν σε προσωπικές ερμηνείες που προκύπτουν με τη συμβολή του τοπίου.

Έπειτα τα παιδιά ενθαρρύνονται να παρατηρήσουν το γλυπτό του Φιλόλαου «Χωρίς Τίτλο» (εικόνα 3) για λίγο σιωπηλά. Στη συνέχεια αναπτύσσουν διάλογο απαντώντας σε τρεις ερωτήσεις ανοιχτού τύπου. «Τι συμβαίνει στο γλυπτό;», «Γιατί υπάρχει η ατσάλινη ταινία; (που συνδέει τα τέσσερα στοιχεία του έργου)», «Τι άλλο μπορείς να βρεις;». Ακολουθείται η μεθοδολογική προσέγγιση «Visual Thinking Strategies» ώστε η εκπαιδευτικός να διευκολύνει τη συμμετοχή όλων των παιδιών και να τους βοηθήσει να παρατηρήσουν, να σκεφτούν κριτικά και να προχωρήσουν σε ερμηνείες εστιάζοντας σε σημεία ιδιαίτερου συμβολισμού όπως η ατσάλινη ταινία (Yenawine, 1999).

Η δεύτερη δραστηριότητα με τίτλο «Γλύπτες ή Ζωγράφοι;» είναι ομαδική, βιωματική δραστηριότητα και παράλληλα υλική, αισθητική δραστηριότητα (κατ’ επιλογή). Οι στόχοι περιλαμβάνουν την ανάπτυξη της δημιουργικής και κριτικής σκέψης των μαθητών, την ανάκληση προσωπικών εμπειριών ώστε να κάνουν συνδέσεις με την πραγματικότητά τους, την επιλογή δραστηριότητας με βάση τα προσωπικά ενδιαφέροντά τους και τέλος τον πειραματισμό και την δημιουργία ενός γλυπτού με τα σώματά τους ή ένα εικαστικό έργο τέχνης ως συνέχεια του γλυπτού. Για την συγκεκριμένη δραστηριότητα ο/η εκπαιδευτικός θα πρέπει να έχει φροντίσει να μεταφέρει στο πεδίο υλικά όπως: κάρτες δραστηριοτήτων (παράρτημα), tablet με μεγάλη οθόνη, χαρτί του μέτρου, χρώματα διαφόρων ειδών (μαρκαδόροι, λαδοπαστέλ κ.α.)

Ο/Η εκπαιδευτικός ενθαρρύνει τα παιδιά να κάνουν ένα φανταστικό περίπατο στο γλυπτό του Φιλόλαου (εικόνα 3) που παρατήρησαν στην προηγούμενη δραστηριότητα του διαλόγου. Ερωτήσεις όπως «Αν φανταστείτε ότι είστε μέρος του γλυπτού που ζωντανεύει, τι βλέπετε, τι ακούτε στον χώρο που το περιβάλλει; Τι άλλο μπορεί να υπάρχει;», καλλιεργούν την φαντασία τους. Αυτή η σύντομη δραστηριότητα λειτουργεί ως εισαγωγή, προετοιμασία των παιδιών για τις επόμενες ομαδικές, δημιουργικές δραστηριότητες.

Έπειτα τα παιδιά προσκαλούνται να επιλέξουν αν θα ήθελαν να γίνουν για λίγο γλύπτες ή ζωγράφοι. Ανάλογα με την επιλογή τους χωρίζονται σε δύο ομάδες και ο/η εκπαιδευτικός τους δίνει τις κάρτες δραστηριοτήτων: μπλε χρώματος για τους Γλύπτες και πορτοκαλί για τους Ζωγράφους. Στο εξής ο/η εκπαιδευτικός έχει ρόλο βοηθητικό καθώς η κάθε ομάδα συζητά και συναποφασίζει την εξέλιξη των δραστηριοτήτων.

Η μπλε κάρτα δραστηριοτήτων προσκαλεί τα παιδιά να φτιάξουν ένα γλυπτό με τα σώματά τους εμπνευσμένο από το έργο και από τον χώρο και να το φωτογραφίσουν. Η ομάδα πρέπει να χωριστεί σε παιδιά που θα είναι οι φωτογράφοι, οι γλύπτες και τα παιδιά που θα συμμετέχουν στο γλυπτό. Η πορτοκαλί κάρτα δραστηριοτήτων προσκαλεί τα παιδιά να δημιουργήσουν ένα εικαστικό έργο σε μεγάλο χαρτί του μέτρου, στο κέντρο του οποίου είναι η φωτογραφία του γλυπτού. Τα παιδιά καλούνται να αποτυπώσουν την συνέχεια του έργου, αναλογιζόμενοι τα στοιχεία που μπορεί να λείπουν ή να ταιριάζουν. Οι μαθητές σε αυτό το σημείο κάνουν συνδέσεις με τα όσα προηγήθηκαν στη δραστηριότητα διαλόγου.

Στο τέλος οι δύο ομάδες παρουσιάζουν η μια στην άλλη την δημιουργία τους αιτιολογώντας τις επιλογές τους.



Εικόνα 4 Η ομάδα των Ζωγράφων



Εικόνα 5 Η ομάδα των Γλυπτών

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, τα αντικείμενα αποτελούν ένα σημειωτικό σύστημα που εμπεριέχει πληθώρα πληροφοριών, νοημάτων και συμβολισμών, αφού είναι το αποτέλεσμα κοινωνικών, ιστορικών, πολιτιστικών και οικονομικών διεργασιών, που μαρτυρούν για έναν πολιτισμό. Ας μην ξεχνάμε πως τα αντικείμενα αποκτούν την αξία, αλλά και τη σημασία, που οι ίδιοι οι άνθρωποι προσδίδουν σε αυτά. Επομένως, θεωρούνται κατάλληλα να ενταχθούν στο εκπαιδευτικό σύστημα και ειδικότερα σε αυτό της προσχολικής εκπαίδευσης, με διεπιστημονική προσέγγιση, εξασκώντας την παρατηρητικότητα των παιδιών, τη μνήμη, το συσχετισμό, την εφευρετικότητα κ.α. Σήμερα, χρησιμοποιώντας αντικείμενα με σύγχρονες τεχνικές, σχεδιασμένες έτσι ώστε να επιτρέπουν στους μαθητές να κάνουν συνδέσεις ανάμεσα στις προϋπάρχουσες γνώσεις τους και σε εκείνες που θα κατακτήσουν, συμβάλλουν στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των ατόμων και της κριτικής σκέψης, χαρακτηριστικά ιδιαίτερα χρήσιμα στη σημερινή εποχή.

Αναφορές

Yenawine, P. (1999). Theory into Practice: The Visual Thinking Strategies. Conference of “Aesthetic and Art Education: a Transdisciplinary Approach,” September 27-29,1999, Lisbon, Portugal.

Κασβίκης, Κ., & Νικονάνου, Κ. (Επιμ.). (2019). Εκπαιδευτικά ταξίδια στο χρόνο: Εμπειρίες και ερμηνείες του παρελθόντος (3η έκδ.). Αθήνα, Ελλάς: Πατάκη. σελ. 67-73

Κατσαρίδου, Μ. (2014). Η θεατροπαιδαγωγική μέθοδος : Μια πρόταση για τη διδασκαλία της λογοτεχνίας σε διαπολιτισμική τάξη. Θεσσαλονίκη, Ελλάς: Εκδοτικός οίκος Αντ. Σταμούλη. σελ.63-64

Κερτεμελίδου, Π. (2012). Το βιομηχανικό χρηστικό αντικείμενο ως μέσο συγκρότησης και αναπαράστασης του σύγχρονου κόσμου: συλλογές και εκθέσεις, σημασίες και ταυτότητες. Διδακτορική διατριβή, Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο (ΕΜΠ), Αθήνα, Ελλάς. https://www.didaktorika.gr/eadd/handle/10442/28533

Κουτσοκώστας, Π. (2006). Η λειτουργία της δημόσιας γλυπτικής στην ανάπλαση του αστικού χώρου. 3 παραδείγματα από την ελληνική περιφέρεια. Πτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Τμήμα Ιστορίας Αρχαιολογίας και κοινωνικής ανθρωπολογίας.

Νάκου, Ε. (2001). Μουσεία, εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός. Από τη σκοπιά της θεωρίας του υλικού πολιτισμού, της μουσειολογίας και της μουσειοπαιδαγωγικής. Αθήνα: Νήσος

Νικονάνου, Ν. (2015). Μουσειακή μάθηση και εμπειρία στον 21ο αιώνα, Ελληνικά Ακαδημαϊκά Ηλεκτρονικά Συγγράμματα και Βοηθήματα. 72-73.

Ντιρογιάννη, Δ. (2011). Δομώντας διαδραστικές εμπειρίες στο μουσείο. Στο Δ. Καλεσοπούλου (Επιμ.), Παιδί και εκπαίδευση στο Μουσείο: Θεωρητικές αφετηρίες, παιδαγωγικές πρακτικές (σ.85- 92). Αθήνα: Πατάκη

Μπαμπινιώτης, Γ., (2005). Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας με σχόλια για τη σωστή χρήση των λέξεων Ερμηνευτικό, Ορθογραφικό, Ετυμολογικό, Συνωνύμων Αντιθέτων, Κυρίων Ονομάτων, Επιστημονικών όρων, Ακρωνυμίων. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας, 205

ΥΠΑΙΘ-ΙΕΠ (2014). Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου: Αναθεωρημένη έκδοση.

Παράρτημα

Κάρτες δραστηριοτήτων κατασκευασμένες με google slides

Γλύπτες

Πήραμε έμπνευση!
Ας φτιάξουμε το δικό μας γλυπτό με τα σώματά μας και ας το φωτογραφίσουμε!

Ποιοί θα είναι οι γλύπτες;
Ποιοί θα είναι οι φωτογράφοι;
Ποιοί θα συμμετέχουν στο γλυπτό;
Πάμε!!!



Ζωγράφοι

Πήραμε έμπνευση!
Τώρα ας φτιάξουμε το δικό μας έργο τέχνης!
Στο χαρτί του μέτρου ας ζωγραφίσουμε τη συνέχεια του γλυπτού, τι λείπει; τι μπορεί να υπάρχει γύρω του;



Η αξιοποίηση της μελέτης μαθήματος (lesson study) στο πλαίσιο της υλοποίησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας: Δυσκολίες και προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής

Κανελλοπούλου Ευρυδίκη-Μαρία
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (M.Ed.)
evikanell@gmail.com

Δάρρα Μαρία
Αναπληρώτρια Καθηγήτρια (Ph.D), Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης,
darra@aegean.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι, μέσω της ανάλυσης 23 ερευνών από την Ελλάδα και το διεθνή χώρο οι οποίες πραγματοποιήθηκαν κατά την τελευταία δεκαετία (2008-2018), να διερευνήσει τις δυσκολίες και τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής της μελέτης μαθήματος στο πλαίσιο υλοποίησης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση προκειμένου να αναδειχθούν τυχόν κενά και να διατυπωθούν προτάσεις για περαιτέρω έρευνα. Από τα αποτελέσματα της έρευνας προέκυψε ότι στις σημαντικότερες δυσκολίες περιλαμβάνονται η πίεση χρόνου, η απαιτητική και επίπονη διαδικασία υλοποίησης και η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής και εξοικείωσης των εκπαιδευτικών με τα διαθέσιμα εργαλεία. Ως βασικές προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής αναφέρονται ο σωστός προγραμματισμός, ο λεπτομερής σχεδιασμός του ερευνητικού μαθήματος βασιζόμενος στις ανάγκες των μαθητών, η ειλικρινής και ουσιαστική συνεργασία των εκπαιδευτικών, η εξοικείωσή τους με τις συγκεκριμένες διδακτικές μεθόδους και η επαγγελματική τους ανάπτυξη. Επίσης, διαπιστώνεται η ανάγκη περαιτέρω διερεύνησης του θέματος και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης στην Ελλάδα.

Λέξεις – κλειδιά: μελέτη μαθήματος, διαφοροποιημένη διδασκαλία, ερευνητικό μάθημα

Εισαγωγή

Το εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας μας καλείται να αντιμετωπίσει και να ικανοποιήσει αποτελεσματικά τις ποικίλες ανάγκες όλων των μαθητών της σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Για την επίτευξη του στόχου αυτού, απαραίτητη προϋπόθεση αποτελεί η προώθηση της επαγγελματικής εξέλιξης των εκπαιδευτικών, οι οποίοι εφαρμόζοντας καινοτόμες διδακτικές μεθόδους και πρακτικές μπορούν να ικανοποιήσουν τις ιδιαίτερες κλίσεις και τα ενδιαφέροντα των μαθητών τους. Δύο σημαντικές διδακτικές πρακτικές οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν αποτελεσματικά στις σχολικές αίθουσες είναι η μελέτη μαθήματος (lesson study) και η διαφοροποιημένη διδασκαλία.

Η μελέτη μαθήματος σύμφωνα με τους Stepanek et al. (2007) στοχεύει στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών μέσω της διδασκαλίας του ερευνητικού μαθήματος καθώς και στην επαγγελματική ανέλιξη των εκπαιδευτικών μέσω της οικοδόμησης συνεργατικού κλίματος το οποίο είναι απαραίτητο για την πραγμάτωσή της.

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία σύμφωνα με την Tomlinson (2001) τροποποιεί το περιεχόμενο του μαθήματος, τη διαδικασία και το τελικό προϊόν με βάση τα ενδιαφέροντα, την ετοιμότητα και το προφίλ των μαθητών, βελτιώνοντας τα μαθησιακά τους αποτελέσματα.

Από την ανασκόπηση της διεθνούς και ελληνικής βιβλιογραφίας προκύπτει ότι αρκετοί ερευνητές έχουν μελετήσει τη συμβολή της μελέτης μαθήματος και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη βελτίωση της μάθησης των μαθητών (Van Sickle, 2011· Hogan, 2014· Βαλιαντή, 2015· Ariss, 2017) και στην επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Puzio, 2012· Coenders & Verhoef, 2018). Λιγότεροι ερευνητές έχουν διερευνήσει τα πλεονεκτήματα και τις δυσκολίες εφαρμογής των δύο αυτών διδακτικών προσεγγίσεων (Hix, 2008· Nauerth, 2015· Xanthou, 2015· Wenzel, 2017), καθώς και τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής τους στην πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (McLean, 2010· Δάρρα & Κανελλοπούλου, 2016· Mynott, 2017). Ωστόσο, δύο μόνο μελέτες διεθνώς εξετάζουν συνδυαστικά τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και τη μελέτη μαθήματος στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση στο μάθημα των Μαθηματικών και καταδεικνύουν τα οφέλη τους για την επαγγελματική εξέλιξη των εκπαιδευτικών (Hockett, 2010· Harsono, 2016), ενώ στην Ελλάδα προκύπτει ότι δεν υπάρχουν έρευνες που να συνδυάζουν τις δύο αυτές διδακτικές προσεγγίσεις σε κάποια βαθμίδα εκπαίδευσης.

Επομένως, η αξιοποίηση της μελέτης μαθήματος στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας χρειάζεται περαιτέρω διερεύνηση και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης και σε διάφορα γνωστικά αντικείμενα (Βαλιαντή, 2015· Δάρρα & Κανελλοπούλου, 2016), προκειμένου να διασφαλιστεί η αποτελεσματική εφαρμογή τους στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Σκοπός της παρούσας έρευνας είναι, μέσα από τη μελέτη των σχετικών ερευνών που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της τελευταίας δεκαετίας (2008-2018) στην Ελλάδα και το διεθνή χώρο, η παρουσίαση των αποτελεσμάτων σχετικά με τις δυσκολίες και τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής της μελέτης μαθήματος στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, για να εξαχθούν χρήσιμα συμπεράσματα, να εντοπιστούν τα κενά που τυχόν υπάρχουν και να διατυπωθούν προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Θεωρητική προσέγγιση

Μελέτη μαθήματος

Η μελέτη μαθήματος είναι μία διδακτική προσέγγιση στο πλαίσιο της οποίας οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί αφιερώνουν 10-15 ώρες στη διάρκεια τριών έως τεσσάρων εβδομάδων (Fernandez, 2002), για να σχεδιάσουν συνεργατικά και να πραγματοποιήσουν ένα ερευνητικό μάθημα. Ένας τυπικός κύκλος μελέτης μαθήματος περιλαμβάνει τα ακόλουθα στάδια: α) καθορισμός μαθησιακών στόχων, β) σχεδιασμός ερευνητικού μαθήματος, γ) διδασκαλία, παρατήρηση και συλλογή δεδομένων ερευνητικού μαθήματος, δ) αξιολόγηση – ανατροφοδότηση και επαναδιδασκαλία και ε) αναστοχασμός - διαμόρφωση και κοινοποίηση τελικών αποτελεσμάτων (Stepanek et al., 2007).

Πιο συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί της ίδιας ειδικότητας οι οποίοι διδάσκουν το ίδιο μάθημα εργάζονται ομαδικά και εθελοντικά για να θέσουν στόχους για τη μάθηση των μαθητών τους και σχεδιάζουν συνεργατικά ένα ερευνητικό μάθημα λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες των μαθητών και αναλύοντας τον τρόπο σκέψης τους. Για να πραγματοποιήσουν το ερευνητικό μάθημα οι εκπαιδευτικοί διαμορφώνουν ένα λεπτομερές σχέδιο διδασκαλίας μέσα από εποικοδομητικό διάλογο και ελεύθερη ανταλλαγή απόψεων, συναποφασίζοντας τις κατάλληλες εκπαιδευτικές και διδακτικές μεθόδους που θα εφαρμόσουν κατά τη διεξαγωγή του μαθήματος στην τάξη. Στη συνέχεια, ένας εκπαιδευτικός της ομάδας διδάσκει το συγκεκριμένο μάθημα σε μια τάξη μαθητών, ενώ τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, καθώς και προσκεκλημένοι παρατηρητές παρακολουθούν και καταγράφουν τις παρατηρήσεις τους. Οι παρατηρητές δίνουν ιδιαίτερη προσοχή στον τρόπο με τον οποίο οι μαθητές αλληλεπιδρούν μεταξύ τους, αλλά και στον τρόπο με τον οποίο απαντούν στις προφορικές ερωτήσεις και στις ασκήσεις τους. Η παρατήρηση του τρόπου διδασκαλίας του ερευνητικού μαθήματος, η ανάλυση των δεδομένων που αφορούν

στη μάθηση των μαθητών, τα οποία συγκεντρώνονται κατά τη διάρκειά του καθώς και η αξιολόγηση – ανατροφοδότηση και ο αναστοχασμός συμβάλλουν σημαντικά στην επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (Stepanek et al., 2007).

Οι υποστηρικτές της μελέτης μαθήματος θεωρούν, ότι η συγκεκριμένη διδακτική πρακτική προωθεί την αποτελεσματική επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στο σχολείο, καθώς εστιάζει στο περιεχόμενο της γνώσης και στην παιδαγωγική, εμπλέκει τους εκπαιδευτικούς στην ενεργό μάθηση και πραγματοποιείται σε ένα περιβάλλον στο οποίο οι εκπαιδευτικοί έχουν την ευκαιρία να συνεργαστούν και να λάβουν υποστήριξη από ειδικούς και συμβούλους. Η μελέτη μαθήματος βοηθά, επίσης, τους εκπαιδευτικούς να υιοθετήσουν μια ερευνητική στάση στην οποία αντιμετωπίζουν τις τάξεις και την παιδαγωγική τους ως θέματα συνεχούς εξερεύνησης και πειραματισμού (Bocala, 2015).

Ωστόσο, υπάρχουν και ερευνητές που επισημαίνουν ότι ο σχηματισμός μιας επαγγελματικής κοινότητας εκπαιδευτικών μπορεί να προκαλέσει συγκρούσεις και παρεξηγήσεις (Darling-Hammond & Richardson, 2009). Επιπρόσθετα, η έλλειψη διάθεσης για συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών καθώς και ο αναγκαίος χρόνος για την πραγματοποίηση όλων των φάσεων της μελέτης μαθήματος μέσα στο πιεστικό πλαίσιο που ορίζει το ωρολόγιο πρόγραμμα και η αυστηρή τήρηση του αναλυτικού προγράμματος, θεωρούνται σημαντικές δυσκολίες για την εφαρμογή της (Lenski et al., 2009). Ακόμη, κάποιοι ερευνητές αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί που συμμετέχουν για πρώτη φορά στη μελέτη μαθήματος δεν εμβαθύνουν στην ουσία της παρέμβασης, να παρατηρήσουν δηλαδή τη μάθηση των μαθητών, αλλά επιχειρούν να εξοικειωθούν με τη διαδικασία και να εφαρμόσουν σωστά τη συγκεκριμένη διδακτική πρακτική (Bocala, 2015). Επίσης, άλλη μία δυσκολία συνιστά η παρακολούθηση του μαθήματος από άλλους εκπαιδευτικούς, καθώς προκαλεί πρόσθετο άγχος στο διδάσκοντα, ο οποίος έχει συνηθίσει στην απομόνωση της τάξης (Hargreaves, 1993).

Συνεπώς, για την επιτυχή εφαρμογή της μελέτης μαθήματος απαιτείται ειλικρινής επικοινωνία μεταξύ των εκπαιδευτικών, οι οποίοι συμμετέχουν εθελοντικά και ισότιμα και συντελούν στην οικοδόμηση συνεργατικού κλίματος (Stepanek et al., 2007).

Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία είναι μια παιδαγωγική προσέγγιση η οποία στηρίζεται στη μοναδικότητα και διαφορετικότητα του κάθε μαθητή και στοχεύει στην ικανοποίηση των ποικίλων και ιδιαίτερων μαθησιακών του αναγκών και στην πληρέστερη κατάκτηση της γνώσης. Αυξάνει τις ευκαιρίες μάθησης όλων των μαθητών και περιορίζει τις ανισότητες που υπάρχουν μεταξύ τους (Αργυρόπουλος, 2013).

Σύμφωνα με την Παντελιάδου (2008) η διαφοροποιημένη διδασκαλία στηρίζεται σε δύο άξονες, το μαθητή και το αναλυτικό πρόγραμμα. Ο πρώτος άξονας, ο οποίος εστιάζει στις ιδιαίτερες ανάγκες του κάθε μαθητή, περιλαμβάνει τη μαθησιακή ετοιμότητα, τα ενδιαφέροντα και το μαθησιακό στυλ (Tomlinson, 2001). Πιο αναλυτικά, η μαθησιακή ετοιμότητα αναφέρεται στο γνωστικό επίπεδο του κάθε μαθητή, ο οποίος αξιοποιώντας κατάλληλα τις ικανότητες και δεξιότητές του, μπορεί να κατακτήσει το επόμενο επίπεδο γνώσεων (Κοσσυβάκη, 2002), σύμφωνα με τη θεωρία επικείμενης ανάπτυξης του Vygotsky (1986). Επιπλέον, τα ενδιαφέροντα του μαθητή κινητοποιούνται περισσότερο με την υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία του παρέχει ερεθίσματα για να συμμετέχει πιο ενεργητικά στη διαδικασία της μάθησης. Το μαθησιακό στυλ εστιάζει στον τρόπο μάθησης του μαθητή και εξαρτάται από τη νοημοσύνη, το φύλο, την κουλτούρα (Tomlinson & Imbeau, 2010).

Ο δεύτερος άξονας σχετίζεται με τη διδασκαλία η οποία στηρίζεται στο αναλυτικό πρόγραμμα, περιλαμβάνει το περιεχόμενο, τη διαδικασία, το τελικό «προϊόν» και το μαθησιακό περιβάλλον. Πιο συγκεκριμένα, η διαφοροποίηση του περιεχομένου συνδέεται με τις ενέργειες που πραγματοποιούνται στην τάξη σχετικά με το τι πρέπει να μάθει ο μαθητής (Tomlinson & Imbeau, 2010). Η διαφοροποίηση της διαδικασίας εστιάζει στην

προσαρμογή των δραστηριοτήτων, ώστε να παρέχεται στον κάθε μαθητή η δυνατότητα να βελτιώσει τις δεξιότητες και ικανότητές του για να επιτύχει καλύτερα μαθησιακά αποτελέσματα (Rock et al., 2008). Το τελικό «προϊόν» αφορά στον τρόπο με τον οποίο ο μαθητής αποδεικνύει τις γνώσεις του και αποτελεί βάση για την αξιολόγηση της προόδου του. Το μαθησιακό περιβάλλον περιλαμβάνει το χώρο μέσα στον οποίο πραγματοποιείται η διαδικασία της μάθησης αλλά και το συναισθηματικό κλίμα που διαμορφώνεται ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές αλλά και μεταξύ των μαθητών (Tomlinson & Imbeau, 2010).

Για την επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας καταλυτικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού, ο οποίος καθοδηγεί τους μαθητές αποφεύγοντας τη μετωπική δασκαλοκεντρική διδακτική προσέγγιση. Ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι πολύπλοκος και απαιτεί προσήλωση και ευελιξία για την αναπροσαρμογή των σχεδίων διδασκαλίας του σύμφωνα με τις διαφοροποιημένες ανάγκες των μαθητών, τις δυνατότητες, το κοινωνικοοικονομικό και πολιτιστικό επίπεδό τους (Mitchell & Hobson, 2005).

Στις δυσκολίες που καλείται να αντιμετωπίσει ο εκπαιδευτικός κατά την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας περιλαμβάνεται η έλλειψη εξοικείωσης, γνώσεων και δεξιοτήτων σχετικά με τους τρόπους προσαρμογής της ύλης και των αποτελεσματικών στρατηγικών μάθησης για την κάλυψη των διαφορετικών αναγκών των μαθητών. Η εφαρμογή της μπορεί να αποθαρρύνει κάποιους εκπαιδευτικούς, γιατί απαιτεί ένα νέο τρόπο σκέψης για το αναλυτικό πρόγραμμα και τη διδασκαλία (Tobin & Tippett, 2014). Επίσης, η αποθάρρυνση των εκπαιδευτικών μπορεί να οφείλεται σε αισθήματα ανεπάρκειας, τα οποία ενδεχομένως να αισθάνονται όταν καλούνται να εφαρμόσουν τη διαφοροποιημένη διδασκαλία (Αργυρόπουλος, 2013). Μια ακόμη δυσκολία αποτελεί ο ασφυκτικός χρόνος που έχουν στη διάθεσή τους οι εκπαιδευτικοί για να δημιουργήσουν σχέδια διδασκαλίας για το σύνολο των μαθητών, καθώς και για τη διαρκή αξιολόγησή τους (Rodriguez, 2012). Επιπρόσθετα, ο μεγάλος αριθμός των μαθητών σε κάθε τμήμα συνιστά ανασταλτικό παράγοντα για την επιτυχή εφαρμογή της διαφοροποίησης (Xanthou, 2015).

Η αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας προϋποθέτει τη διαρκή θεωρητική και πρακτική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών μέσω εποικοδομητικών σεμιναρίων. Επίσης, ο λεπτομερής σχεδιασμός της διδασκαλίας με κατάλληλες δραστηριότητες και εποπτικά μέσα για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών, η επιθυμία και η κινητοποίηση του εκπαιδευτικού για την προώθηση της επαγγελματικής του εξέλιξης καθώς και η συνεχής ανατροφοδότηση της διδασκαλίας του με τον εμπλουτισμό των γνώσεών του, αποτελούν απαραίτητες προϋποθέσεις για την επιτυχή υλοποίηση της διαφοροποιημένης διδασκαλίας. Ακόμη, ο κατάλληλος αριθμός μαθητών ανά τμήμα, είναι βασική προϋπόθεση για την επιτυχία της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Αργυρόπουλος, 2013).

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι, μέσω της ανάλυσης 23 ερευνών από την Ελλάδα και το διεθνή χώρο οι οποίες πραγματοποιήθηκαν κατά την τελευταία δεκαετία (2008-2018), να διερευνήσει τη συμβολή της μελέτης μαθήματος στο πλαίσιο της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη βελτίωση του παραγόμενου εκπαιδευτικού έργου στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ειδικότερα, η εργασία διερευνά: α. τις δυσκολίες κατά την εφαρμογή των δύο αυτών διδακτικών προσεγγίσεων και β. τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής τους. Τέλος, διερευνάται σε ποια βαθμίδα εκπαίδευσης έχουν πραγματοποιηθεί οι εξεταζόμενες έρευνες, προκειμένου να αναδειχθούν τυχόν κενά και να διατυπωθούν προτάσεις για περαιτέρω έρευνα.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που τίθενται προς διερεύνηση στα οποία θα επιχειρήσει να απαντήσει η έρευνα είναι τα εξής:

1ο: Υπάρχουν δυσκολίες στην εφαρμογή της μελέτης μαθήματος και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι οποίες αποτρέπουν εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτικούς από αυτές;

2ο: Ποιες είναι οι προϋποθέσεις και οι διαδικασίες αποτελεσματικής εφαρμογής της μελέτης μαθήματος και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;

3ο: Σε ποιες βαθμίδες εκπαίδευσης έχουν πραγματοποιηθεί οι εξεταζόμενες έρευνες;

Μέθοδος

Για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας, η βιβλιογραφική ανασκόπηση πραγματοποιήθηκε μέσω μηχανών αναζήτησης στις βάσεις δεδομένων: google scholar, ERIC, Taylor & Francis, Εθνικό Κέντρο Τεκμηρίωσης, Εθνικό Αρχείο Διδακτορικών Διατριβών, με τις λέξεις–κλειδιά: lesson study, differentiated instruction, μελέτη μαθήματος, διαφοροποιημένη διδασκαλία. Οι συγκεκριμένες βάσεις δεδομένων επιλέχθηκαν λόγω της δυνατότητας πρόσβασης και συνεπώς η επιλογή τους αποτελεί έναν περιορισμό της παρούσας έρευνας. Η βιβλιογραφική ανασκόπηση περιλαμβάνει 23 έρευνες, που δημοσιεύθηκαν κατά την τελευταία δεκαετία (2008 – 2018) στην Ελλάδα και το διεθνή χώρο και σχετίζονται με τα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Αποτελέσματα της έρευνας

Τα αποτελέσματα της έρευνας περιέχουν στοιχεία αναφορικά με τον αριθμό των εξεταζόμενων ερευνών ανά έτος, τη χώρα διεξαγωγής τους, το είδος καθώς και τη βαθμίδα εκπαίδευσης. Ακόμη, τα αποτελέσματα της παρούσας ερευνητικής μελέτης παρουσιάζονται ανά ερευνητικό ερώτημα.

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει τον αριθμό των ερευνών ανά έτος.

Πίνακας 1. Αριθμός ερευνών ανά έτος

Αριθμός ερευνών ανά έτος										
2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018
2	1	2	2	3	-	2	5	1	4	1

Ο πίνακας 2 παρουσιάζει τον αριθμό των ερευνών στην Ελλάδα και το διεθνή χώρο.

Πίνακας 2. Αριθμός ερευνών στην Ελλάδα και το διεθνή χώρο

Αριθμός ερευνών στην Ελλάδα και το διεθνή χώρο	
Ελλάδα	Διεθνής χώρος
3	20

1ο Ερευνητικό ερώτημα: Υπάρχουν δυσκολίες στην εφαρμογή της μελέτης μαθήματος και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, οι οποίες αποτρέπουν εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτικούς από αυτές;

Από τις εξεταζόμενες έρευνες εντοπίστηκαν λίγες μελέτες (N=5) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, οι οποίες εξετάζουν τις δυσκολίες από την εφαρμογή της μελέτης μαθήματος (Lee, 2008· Mon, 2009· Ono & Ferreira, 2010· Δάρρα & Κανελλοπούλου, 2016· Κουκουλάκης & Ξενοφώντος, 2017) και ακόμη λιγότερες (N=2) στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Smith, 2008· Mynott, 2017). Ως κυριότερες δυσκολίες καταγράφονται η πίεση χρόνου, ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών, το άγχος που απορρέει από την παρατήρηση της διδασκαλίας, η κουλτούρα με προσανατολισμό στις εξετάσεις που έχει παγιωθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, οι επαγγελματικές συγκρούσεις, καθώς και η ψυχική κόπωση των συμμετεχόντων.

Επίσης, εντοπίστηκαν λίγες έρευνες (Ν = 4) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση σχετικά με τις δυσκολίες από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας (Smith, 2011· Hogan, 2014· Langley, 2015· Ariss, 2017) καθώς και στην πρωτοβάθμια (Rodriguez, 2012· Tobin & Tippett, 2014· Maddox, 2015· Xanthou, 2015). Στις σημαντικότερες δυσκολίες περιλαμβάνονται ο αυξημένος χρόνος προετοιμασίας, η απαιτητική διαδικασία, η φύση της προσέγγισης η οποία χαρακτηρίζεται ως πολύπλοκη εκπαιδευτική στρατηγική, η έλλειψη χρόνου και υλικοτεχνικής υποδομής, οι φόβοι και οι ανασφάλειες που σχετίζονται με τις νέες προσδοκίες για την απόδοσή τους εφαρμόζοντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, καθώς και η έλλειψη εξοικείωσή τους με τα διαθέσιμα εργαλεία.

2ο Ερευνητικό ερώτημα: Ποιες είναι οι προϋποθέσεις και οι διαδικασίες αποτελεσματικής εφαρμογής της μελέτης μαθήματος και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας;

Σχετικά με τις προϋποθέσεις και τις διαδικασίες αποτελεσματικής εφαρμογής της μελέτης μαθήματος και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας εντοπίστηκαν ελάχιστες έρευνες (Ν=2) στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Δάρρα & Κανελλοπούλου, 2016· Shouffler, 2018) και μία μόνο στην πρωτοβάθμια (Mynott, 2017). Στις πιο σημαντικές προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής της μελέτης μαθήματος καταγράφονται ο λεπτομερής σχεδιασμός του ερευνητικού μαθήματος βασιζόμενος στις ανάγκες των μαθητών, η ειλικρινής και ουσιαστική συνεργασία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, ο απαραίτητος χρόνος για την εφαρμογή της μελέτης μαθήματος, η πρόσβαση σε πολλές πηγές διδακτικού υλικού, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών και η υποστήριξη του σχολείου για την εφαρμογή μελέτης μαθήματος, καθώς και η ισότιμη συμμετοχή του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς στο πλαίσιο της εφαρμογής της.

Όσον αφορά στις προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας λίγες έρευνες (Ν=4) εντοπίστηκαν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Kiley, 2011· Smith, 2011· Stone, 2012· Wenzel, 2017), ενώ λίγο μεγαλύτερος αριθμός μελετών (Ν=6) εξετάστηκε στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (McLean, 2010· Puzio, 2012· Rodriguez, 2012· Maddox, 2015· Βαλιαντή, 2015· Xanthou, 2015). Στις σημαντικότερες προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας καταγράφονται η συμβολή της θετικής αξιολόγησης στην εφαρμογή της από τους εκπαιδευτικούς, η εξοικείωσή τους με τη συγκεκριμένη διδακτική μέθοδο, η υποστήριξη από το διοικητικό προσωπικό, ο προγραμματισμός, η ενημέρωση και πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευτικών στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η επαγγελματική τους ανάπτυξη, η επιμόρφωσή τους, η αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, καθώς και ο συγκεκριμένος αριθμός μαθητών ανά τάξη.

Συζήτηση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Συνολικά ο μέσος όρος των ερευνών ανά έτος από το 2008-2018 είναι 2,3. Η πλειοψηφία των ερευνών έχει διεξαχθεί στο διεθνή χώρο και οι περισσότερες έχουν πραγματοποιηθεί στις ΗΠΑ (Ν=14). Στον ελληνικό χώρο έχουν εντοπιστεί ελάχιστες έρευνες (Ν=3) συγκριτικά με το διεθνή (Ν=20). Οι περισσότερες έρευνες (Ν=14) που απαντούν στα ερευνητικά μας ερωτήματα έχουν πραγματοποιηθεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση και λιγότερες στην πρωτοβάθμια (Ν=9).

Πιο αναλυτικά, σχετικά με τις δυσκολίες από την εφαρμογή της μελέτης μαθήματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εντοπίστηκαν διεθνώς λίγες έρευνες στα μαθήματα των Μαθηματικών (Mon, 2009· Ono & Ferreira, 2010), της Επιστήμης (Ono & Ferreira, 2010) και της Αγγλικής γλώσσας (Lee, 2008), ενώ στην Ελλάδα εντοπίστηκαν μόνο δύο έρευνες, στη Λογοτεχνία (Δάρρα & Κανελλοπούλου, 2016) και στα Μαθηματικά (Κουκουλάκης & Ξενοφώντος, 2017). Επιπρόσθετα, στην πρωτοβάθμια μελετήθηκαν διεθνώς ελάχιστες έρευνες στα Μαθηματικά (Smith, 2008· Mynott, 2017) και την Επιστήμη (Smith, 2008) και καμία στην Ελλάδα. Ως κυριότερες δυσκολίες καταγράφονται η πίεση χρόνου, ο φόρτος εργασίας των εκπαιδευτικών, το άγχος που απορρέει από την παρατήρηση της

διδασκαλίας, η κουλτούρα με προσανατολισμό στις εξετάσεις που έχει παγιωθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα, η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, οι επαγγελματικές συγκρούσεις καθώς και η ψυχική κόπωση των συμμετεχόντων. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα και άλλης σχετικής έρευνας (Lenski et al., 2009).

Επίσης, οι δυσκολίες από την εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση μελετήθηκαν διεθνώς στα Μαθηματικά (Ariss, 2017), την Αγγλική γλώσσα (Langley, 2015), την Επιστήμη (Hogan, 2014) και τα Γλωσσικά μαθήματα (Smith, 2011), ενώ στην Ελλάδα δεν εντοπίστηκε κάποια έρευνα. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση εξετάστηκαν τρεις έρευνες διεθνώς, η πρώτη σε δώδεκα μαθήματα πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης (Rodriguez, 2012), η δεύτερη στην Επιστήμη (Tobin & Tippett, 2014) και η τρίτη σε όλα τα μαθήματα (Maddox, 2015), ενώ στην Ελλάδα μελετήθηκε μία έρευνα στην Αγγλική γλώσσα (Xanthou, 2015). Στις πιο σημαντικές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί περιλαμβάνονται ο αυξημένος χρόνος προετοιμασίας, η απαιτητική διαδικασία, η πολύπλοκη εκπαιδευτική στρατηγική, η έλλειψη χρόνου και υλικοτεχνικής υποδομής, οι φόβοι και οι ανασφάλειες που σχετίζονται με τις νέες προσδοκίες για την απόδοσή τους εφαρμόζοντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία καθώς και η έλλειψη εξοικείωσής τους με τα διαθέσιμα εργαλεία. Τα ευρήματα αυτά επιβεβαιώνονται και από άλλους ερευνητές (Αργυρόπουλος, 2013).

Αναφορικά με τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής της μελέτης μαθήματος στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση διεθνώς εξετάστηκε μία έρευνα στα Μαθηματικά (Shouffler, 2018), ενώ στην Ελλάδα εντοπίστηκε μία στο μάθημα της Λογοτεχνίας (Δάρρα & Κανελλοπούλου, 2016). Στην πρωτοβάθμια διεθνώς μελετήθηκε μόνο μία στα Μαθηματικά (Mynott, 2017) και καμία στην Ελλάδα. Στις σημαντικότερες προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής της μελέτης μαθήματος καταγράφονται ο λεπτομερής σχεδιασμός του ερευνητικού μαθήματος βασιζόμενος στις ανάγκες των μαθητών, η ειλικρινής και ουσιαστική συνεργασία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών, ο επαρκής χρόνος για την εφαρμογή της μελέτης μαθήματος, η πρόσβαση σε πολλές πηγές διδακτικού υλικού, η υποστήριξη των εκπαιδευτικών και η υποστήριξη του σχολείου για τη μελέτη μαθήματος, καθώς και η ισότιμη συμμετοχή του διευθυντή με τους εκπαιδευτικούς. Τα ευρήματα αυτά συμφωνούν με τα αποτελέσματα και άλλων ερευνητών (Ρεκαλίδου, 2012).

Επιπρόσθετα, ως προς τις προϋποθέσεις για την αποτελεσματική εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση εντοπίστηκαν λίγες έρευνες διεθνώς σε όλα τα μαθήματα, εκτός από Γυμναστική και Μουσική (Kiley, 2011· Smith, 2011· Stone, 2012· Wenzel, 2017), ενώ δε μελετήθηκε κάποια έρευνα στην Ελλάδα. Στην πρωτοβάθμια ο αριθμός των μελετών είναι λίγο μεγαλύτερος και εξετάστηκαν έρευνες διεθνώς σε όλα τα μαθήματα (McLean, 2010· Puzio, 2012· Rodriguez, 2012· Maddox, 2015). Στην Κύπρο εξετάστηκε μία έρευνα στο μάθημα της Ελληνικής γλώσσας (Βαλιαντή, 2015) και στην Ελλάδα μία έρευνα στο μάθημα της Αγγλικής γλώσσας (Xanthou, 2015). Στις σημαντικότερες προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας καταγράφονται η συμβολή της θετικής αξιολόγησης στην εφαρμογή της από τους εκπαιδευτικούς, η εξοικείωσή τους με τη συγκεκριμένη διδακτική μέθοδο, η υποστήριξη από το διοικητικό προσωπικό, ο προγραμματισμός, η ενημέρωση και πρακτική εξάσκηση των εκπαιδευτικών στη διαφοροποιημένη διδασκαλία, η επαγγελματική τους ανάπτυξη, η επιμόρφωσή τους, η αλλαγή του αναλυτικού προγράμματος σπουδών, καθώς και ο συγκεκριμένος αριθμός μαθητών ανά τάξη.

Συμπεράσματα

Από την ανασκόπηση των ερευνών της τελευταίας δεκαετίας που εξετάστηκαν προκύπτει ότι ο μέσος όρος τους ανά έτος είναι 2,3 με τις περισσότερες να έχουν πραγματοποιηθεί στις ΗΠΑ, ενώ ελάχιστες είναι οι έρευνες οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στην Ελλάδα. Επίσης, οι περισσότερες έχουν διεξαχθεί στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ μικρότερος είναι ο αριθμός των ερευνών που πραγματοποιήθηκαν στην πρωτοβάθμια.

Ωστόσο, στην Ελλάδα πραγματοποιήθηκαν ελάχιστες έρευνες και στις δύο βαθμίδες εκπαίδευσης σχετικά με τις δυσκολίες που προκύπτουν από την εφαρμογή της μελέτης μαθήματος και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής τους.

Ο μικρός αριθμός των εξεταζόμενων μελετών, η έρευνα σε συγκεκριμένες βάσεις δεδομένων, η εστίαση στα συγκεκριμένα θέματα της μελέτης μαθήματος και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας αποτελούν περιορισμούς της παρούσας έρευνας.

Προτάσεις για περαιτέρω έρευνα μπορούν να αποτελέσουν η εξέταση θεμάτων που συνδέονται με τη μελέτη μαθήματος και τη διαφοροποιημένη διδασκαλία, όπως είναι οι ανάγκες των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση σχετικά με την εφαρμογή των δύο προσεγγίσεων. Επίσης, από την πραγματοποίηση συγκριτικών ερευνών σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα για τα αποτελέσματα της μελέτης μαθήματος και της διαφοροποιημένης διδασκαλίας σε εκπαιδευόμενους και εκπαιδευτικούς θα μπορούσαν να εξαχθούν σημαντικά συμπεράσματα για την κινητοποίηση και τη βελτίωση των επιδόσεων των εκπαιδευόμενων, για τις στάσεις και πεποιθήσεις εκπαιδευόμενων και εκπαιδευτικών, τα πλεονεκτήματα και τις δυσκολίες, καθώς και τις προϋποθέσεις αποτελεσματικής εφαρμογής των δύο αυτών διδακτικών προσεγγίσεων.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Ariss, L. (2017). *Differentiated instruction: An exploratory study in a secondary mathematics classroom*. Doctoral dissertation. University of Toledo.

Bocala, C. (2015). From experience to expertise: The development of teachers' learning in lesson study. *Journal of Teacher Education*, 66(4), 349 –362.

Coenders, F., & Verhoef, N. (2018). Lesson study: Professional development (PD) for beginning and experienced teachers. *Professional Development in Education*. 1-14. DOI: 10.1080/19415257.2018.1430050

Darling–Hammond, L., & Richardson, N. (2009). Teacher learning: What matters? *Educational Leadership*, 66 (5), 46-53.

Fernandez, C. (2002). Learning from Japanese approaches to professional development: The case of lesson study. *Journal of Teachers Education,* 53 (5), 393–405.

Harsono, M. (2016). *The Impact of lesson study on primary school teachers' knowledge and skills in differentiating primary school mathematics Instruction: A digital mixed methods approach.* Doctoral dissertation. Curtin university.

Hix, S. (2008). Learning in lesson study: A professional development model for middle school mathematics teachers. Doctoral dissertation. University of Georgia.

Hockett, J. (2010). The influence of lesson study on how teachers plan for, implement, and understand differentiated instruction. Dissertation, University of Virginia.

Hogan, M. R. (2014). Differentiated Instruction in a standards-based middle school science *classroom.* Doctoral dissertation. Walden university.

Kiley, D. (2011). *Differentiated Instruction in the secondary classroom: Analysis of the level of implementation and factors that influence practice*. Doctoral dissertation. Western Michigan university.

Langley, M. (2015). Secondary english teachers' perceptions of differentiated instruction for limited english proficient students. Doctoral dissertation. Walden university.

Lee, J. (2008). A Hong Kong case of lesson study-benefits and concerns. *Teaching and Teacher Education*, 24, 1115-1124.

Lenski, S., Caskey, M., & Anfara, V. (2009). Using the lesson study approach to plan for student learning. *Middle School Journal*, 40 (3), 50-57.

Maddox, C. (2015). *Elementary (K-5) teachers' perceptions of differentiated instruction.* Doctoral dissertation. Walden university.

McLean, V. (2010). *Teacher attitude toward differentiated instruction in third grade language arts.* Doctoral dissertation. University of Southern Mississippi.

Mitchell, L., & Hobson, B. (2005). *One size does not fit all: Differentiation in the elementary grades.* Paper presented at the Beaverton school district summer institute. Beaverton, OR.

Mon, C. (2009). *Implementation of lesson study as an innovative professional development model among mathematics teachers*. Doctoral dissertation. Universiti Sains Malaysia.

Mynott, J. (2017). *A primary head teacher's exploration of lesson study*. Doctoral dissertation. University of Hertfordshire, UK. Retrieved from: https://uhra.herts.ac.uk/bitstream/handle/2299/18330/14107916%20Mynott%20John%20Final%20Submission.pdf?sequence=1

Nauerth, D. (2015). *The impact of lesson study professional development on teacher self-efficacy and outcome espectancy*. Doctoral dissertation. Kansas State university.

Ono, Y., & Ferreira, J. (2010). A case study of continuing teacher professional development through lesson study in South Africa. *South African Journal of Education*, 30, 59-74.

Puzio, K. (2012). *Social and organizational influences on literacy differentiation: A mixed methods study*. Doctoral dissertation. Vanderbilt university.

Rock, M., Gregg, M., Ellis, E., & Gable, R.A. (2008). REACH : A framework for differentiating classroom instruction. *Preventing School Failure*, 52(2), 31-47.

Rodriguez, A. (2012). *An analysis of elementary school teachers' knowledge and use of differentiated instruction*. Doctoral dissertation. Olivet Nazarene university.

Shouffler, J. (2018). *Teacher learning within United States lesson study: A study of a middle school mathematics lesson study team.* Doctoral dissertation. University of Pennsylvania.

Smith, R. (2008). *Lesson study: Professional development for empowering teachers and improving classroom practice.* Doctoral dissertation. Florida State university.

Smith, J. (2011). *Differentiated instruction: Exploring implementation at the middle level.* Doctoral dissertation. University of Colorado.

Stepanek, J., Appel, G., Leong, M., Turner Mangan, M., & Mitchell, M. (2007). *Leading lesson study. A practical guide for teachers and facilitators*. California, USA.

Stone, L. (2012). *The impact of professional development on classroom teachers' use of differentiated instruction strategies*. Doctoral dissertation. University of Rochester.

Tobin, R., & Tippett, C. (2014). Possibilities and potential barriers: Learning to plan for differentiated instruction in elementary science. *International Journal of Science and Mathematics Education*, 12, 423-443.

Tomlinson, C. A. (2001). Differentiated instruction in the regular classroom. *Understanding Our Gifted,* 14(1), 3-6.

Tomlinson, C. A., & Imbeau, M.B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.

Van Sickle, J. (2011). *Lesson study's impacts on teacher perception of efficacy in teaching*. A thesis of Humboldt State University.

Vygotsky, L. (1986). *Thought and language*, Boston: MIT Press.

Wenzel, M. (2017). *Middle school teacher beliefs about classroom diversity and their Influence on differentiated Instructional practices*. Doctoral dissertation. Portland State university.

Xanthou, E. (2015). *Teaching english through differentiated instruction in greek state primary schools*. Partial fulfillment for the degree of master of arts in teaching english as a foreign language department of theoretical and applied linguistics. School of English Language and Literature. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Αργυρόπουλος, Β. (2013). Διαφοροποίηση και διαφοροποιημένη διδασκαλία: Θεωρητικό υπόβαθρο και βασικές αρχές. Στο *Διαφοροποιημένη διδασκαλία, θεωρητικές προσεγγίσεις & εκπαιδευτικές πρακτικές*. Επιμ.: Σ. Παντελιάδου & Δ. Φιλιππάτου, 27-59. Αθήνα: Πεδίο.

Βαλιαντή, Σ. (2015) Η διαφοροποίηση της διδασκαλίας σε τάξεις μικτής ικανότητας μέσα από τις εμπειρίες εκπαιδευτικών και μαθητών: Μια ποιοτική διερεύνηση της αποτελεσματικότητας και των προϋποθέσεων εφαρμογής της. *Επιστήμες Αγωγής*, 1, 7-35.

Δάρρα, Μ., & Κανελλοπούλου, Ε. (2016). *Βελτιώνοντας τη διδασκαλία του μαθήματος της λογοτεχνίας στο λύκειο: η περίπτωση της προσέγγισης lesson study*. 10ο Πανελλήνιο Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος. Ιωάννινα, 4 – 6 Νοεμβρίου 2016.

Hargreaves, A. (1993). Νοοτροπίες των εκπαιδευτικών: Ένας στόχος αλλαγής. Στο: Hargreaves, A., & Fullan, M. *Η εξέλιξη των εκπαιδευτικών*. Μτφρ.: Π. Χατζηπαντελή. Αθήνα: Πατάκη.

Κοσσυβάκη, Φ. (2002). *Κριτική επικοινωνιακή διδασκαλία*. Αθήνα: Gutenberg.

Κουκουλάκης, Χ., & Ξενοφώντος, Κ. (2017). *Η μελέτη μαθήματος για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών στα μαθηματικά.* Πρακτικά 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της Εν. Ε. Δι. Μ. Αθήνα, 1-3 Δεκεμβρίου 2017.

Παντελιάδου, Σ. (2008). *Διδακτικές προσεγγίσεις και πρακτικές για μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες*. Βόλος.

Ρεκαλίδου, Γ. (2012). Βελτιώνοντας τη διδασκαλία. Η περίπτωση του lesson study. *Παιδαγωγική-Θεωρία και Πράξη*, 5, 98-109.

Η Εκπαιδευτική Καινοτομία στην Α/θμια Εκπαίδευση

Αγγούρα Ευαγγελία
Νηπιαγωγός ΜΑ, Med, 1ο Νηπιαγωγείο Ν.Σουλίου
evaangoura@gmail.com

Περίληψη

Σε ένα συνεχώς μεταβαλλόμενο κόσμο η εκπαίδευση δε μπορεί να παραμένει στάσιμη. Η προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας αποτελεί πρόκληση για το σύγχρονο σχολείο. Η εκπαιδευτική κοινότητα και η σχολική ηγεσία καλείται να εκσυγχρονιστεί και να καινοτομήσει. Πώς όμως αντιλαμβάνεται η σχολική ηγεσία την καινοτομία; Ποιοι παράγοντες διευκολύνουν την εισαγωγή της και ποιοι την περιορίζουν; Ποιος ο ρόλος των διευθυντών των σχολικών μονάδων; Με μέσο μια μικροέρευνα πεδίου επιχειρούμε να απαντήσουμε στα παραπάνω ερωτήματα. Η έρευνα έδειξε ότι γίνονται σοβαρές προσπάθειες προς αυτή την κατεύθυνση παρά τις δυσκολίες που υπάρχουν. Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας είναι καθοριστικός.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαιδευτική καινοτομία, Α/μια Εκπαίδευση, Μικροέρευνα Πεδίου

Εισαγωγή

Στην εργασία που ακολουθεί με μέσο μια μικροέρευνα πεδίου διερευνώνται οι απόψεις των Διευθυντών/Προϊσταμένων Σχολικών μονάδων Α/θμιας Εκπαίδευσης ως προς την Εκπαιδευτική Καινοτομία. Χρησιμοποιώντας ένα δομημένο ερωτηματολόγιο με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, οι συμμετέχοντες Διευθυντές/ Προϊστάμενοι δίνουν το δικό τους ορισμό ως προς την εκπαιδευτική καινοτομία, εκφράζονται ως προς τα οφέλη της προς τη σχολική μονάδα και τους μαθητές, επισημαίνουν παράγοντες που δυσκολεύουν ή ευνοούν την εισαγωγή καινότομων προγραμμάτων στο σχολείο. Επίσης εκφράζουν την άποψή τους ως προς τον ανασταλτικό χαρακτήρα του συγκεντρωτισμού του εκπαιδευτικού μας συστήματος και αποσαφηνίζουν το ρόλο τους ως διευθυντές στην εισαγωγή τέτοιων προγραμμάτων στη σχολική μονάδα που διοικούν.

Κυρίως Σώμα

Η έννοια της καινοτομίας

Στο Λεξικό της Κοινής Νεοελληνικής Α.Π.Θ. (1999) ο όρος καινοτομία προσδιορίζεται ως «μια ενέργεια που χαρακτηρίζεται από νέα πρωτοποριακή αντίληψη για την πραγματικότητα».

Η έννοια καινοτομία αρχικά χρησιμοποιήθηκε στο χώρο της οικονομίας και των επιχειρήσεων με σκοπό να εκφράσει την ύπαρξη νέων ιδεών οι οποίες μετατρέπονται σε προϊόν ή υπηρεσία, μέθοδο παραγωγής ή διανομής, τρόπους προώθησης, μεθόδους οργάνωσης, που είναι νέα ή βελτιωμένα. Μεταγενέστερα χρησιμοποιήθηκε από διάφορους τομείς και κλάδους προσδιορίζοντας το νεωτερισμό και την αλλαγή (Παπακωνσταντίνου, 2008). Με άλλα λόγια την παροχή νέων προϊόντων και υπηρεσιών μέσα από την υιοθέτηση σύγχρονων ιδεών (Vrasidas, 2000).

Η έννοια της καινοτομίας επεκτάθηκε και στο χώρο της εκπαίδευσης, όπου συχνά στην βιβλιογραφία, γίνεται σύγχυση με τους όρους "αλλαγή" (change), "νεωτερισμός" (modernism), και "μεταρρύθμιση" (reform), που οδηγεί σε αποπροσανατολισμό τους εμπλεκόμενους (Μαυροσκούφης, 2002).

Σύμφωνα με τη Δακοπούλου (2008) ο όρος καινοτομία στην εκπαίδευση αναφέρεται σε ένα σύνολο ενεργειών που συμπεριλαμβάνουν και προωθούν καινούργιες αντιλήψεις για την εκπαίδευση και αφορούν σε νέες αρχές και αντιλήψεις, αξιοποίηση νέων διδακτικών μέσων και εφαρμογή ανανεωμένων διδακτικών προσεγγίσεων. Αποτελεί μια ριζική αλλαγή,

που εφαρμόζεται για πρώτη φορά σε ένα συγκεκριμένο εκπαιδευτικό πλαίσιο, και γίνεται με μια παρέμβαση, μια δραστηριότητα, ένα πρόγραμμα.

Κατά την Παπακωνσταντίνου (2008) η εκπαιδευτική καινοτομία μπορεί να εφαρμόζεται ως μια πράξη που οδηγεί στη βελτίωση και στην ανανέωση των πρακτικών και των μεθόδων διδασκαλίας και των συνηθισμένων πρακτικών, έτσι ώστε να προχωρήσει το διδακτικό έργο, πέρα από τα συνηθισμένα.

Ορίζοντας την εκπαιδευτική καινοτομία οι Glatter et al. (2005) αναφέρονται σε αυτήν ως μια σημαντική αλλαγή σε διαδικασίες, παροχές και οργάνωση που επιδιώκει να βοηθήσει την επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων πιο αποδοτικά ή την προαγωγή νέων στόχων ενώ η Κουλουμπαρίτση (2006) συσχετίζει την καινοτομία με αλλαγή σε στάσεις και πρακτικές στην εφαρμογή του επίσημου αλλά και κρυφού αναλυτικού προγράμματος.

Κατά τον Ματσαγγούρα (2012) η εκπαιδευτική καινοτομία συνίσταται σε μια παρέμβαση στην εκπαίδευση που στηρίζεται σε πρωτοπόρες και πρωτότυπες παιδαγωγικές αρχές και ιδέες και έχει ως αποτέλεσμα αλλαγές στην νοοτροπία, τις πρακτικές, τους ρόλους και την κουλτούρα του σχολείου.

Συνοψίζοντας τα παραπάνω, η καινοτομία στην εκπαίδευση αποτελεί μια σειρά από δυναμικές αλλαγές που μπορούν να αναβαθμίσουν την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς τα στοιχεία των καινοτόμων προγραμμάτων επιδρούν θετικά σε τομείς όπως η οργάνωση του σχολείου, το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, οι διδακτικές και εκπαιδευτικές μεθοδολογίες που εφαρμόζονται, η μαθησιακή διαδικασία, οι διαδικασίες αξιολόγησης της προόδου των μαθητών, οι δεξιότητες των μαθητών αλλά και των εκπαιδευτικών και είναι στενά συνυφασμένα με το σύστημα αξιών που καλλιεργείται σε κάθε σχολική μονάδα (Κυριακώδη & Τζιμογιάννης, 2015).

Στάδια εισαγωγής καινοτομίας. Παράγοντες που επηρεάζουν την εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών

Η εισαγωγή της καινοτομίας είναι μια διαδικασία που περνά διάφορες φάσεις. Κατά τον Fullan (2016) η εισαγωγή και η εφαρμογή μιας καινοτομίας διέρχεται τριών φάσεων:

1.Φάση υιοθέτησης. Κατά τη φάση αυτή περιλαμβάνεται όλη η διαδικασία κατά την οποία γίνεται κατανοητή και αποδεκτή η ανάγκη για αλλαγή. Λαμβάνονται οι απαραίτητες αποφάσεις και ξεκινούν οι αντίστοιχες διαδικασίες. Με άλλα λόγια είναι η διαδικασία λήψης της απόφασης και υιοθέτησης της αλλαγής.

2.Φάση υλοποίησης. Περιλαμβάνει τα πρώτα 2-3 χρόνια εφαρμογής στην πράξη μιας νέας ιδέας, ενός προγράμματος, μιας δραστηριότητας από την οποία προκύπτουν οι πρώτες εμπειρίες που θα οδηγήσουν στη θεσμοθέτηση ή μη της καινοτομίας. Κατά το στάδιο αυτό εμπλέκονται δύο θεωρητικά μοντέλα: το γραφειοκρατικό και το μοντέλο ανθρώπινων σχέσεων.

Το γραφειοκρατικό μοντέλο το οποίο έχει νομοθετικό χαρακτήρα, εκπορεύεται από την εκπαιδευτική πολιτική του φορέα και έχει χαρακτήρα επιβολής της καινοτομίας. Η ανθρώπινη αλληλεπίδραση είναι περιορισμένη και δεν υπάρχουν περιθώρια παρέμβασης στους σκοπούς και στις διαδικασίες.

Το μοντέλο των ανθρώπινων σχέσεων αφορά στην ανθρώπινη αλληλεπίδραση που αναπτύσσεται κατά την εφαρμογή της εκπαιδευτικής καινοτομίας στην πράξη. Πιο συγκεκριμένα κατά τη διάρκεια υλοποίησης μιας καινοτομίας οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί εργάζονται με σκοπό τον προγραμματισμό, την οργάνωση και τη λήψη αποφάσεων, αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες και συνεργάζονται με σκοπό να επιτύχουν τους κοινούς στόχους που έχουν θέσει για την καλύτερη λειτουργία της σχολικής μονάδας και της δράσης που έχουν αναλάβει (Κωττούλα 1996: 35-36).

3.Φάση της ενσωμάτωσης. Κατά τη φάση της ενσωμάτωσης, αφού η καινοτομία έχει διέλθει τις δύο προηγούμενες φάσεις, είναι η στιγμή που είτε θα ενσωματωθεί στο σύστημα και θα θεσμοθετηθεί είτε θα εγκαταλειφθεί.

Η παραπάνω διαδικασία δεν είναι γραμμική καθώς τα γεγονότα της κάθε φάσης μπορούν να ανατροφοδοτήσουν και να προκαλέσουν αλλαγές σε αποφάσεις προηγούμενων σταδίων.

Η εισαγωγή μιας καινοτομίας είναι μια διαδικασία η επιτυχία της οποίας εξαρτάται από μια σειρά από παράγοντες.

Σύμφωνα με την Καβούρη (1999) η επιτυχία μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας εξαρτάται από παράγοντες όπως το οργανωτικό και κοινωνικό κλίμα του σχολείου, το ηγετικό στυλ του διευθυντή, το είδος και τη φύση της καινοτομίας, την ενημέρωση και επιμόρφωση των συμμετεχόντων, την υποστήριξη και καθοδήγηση από τους αρμόδιους φορείς πριν και κατά την διαδικασία εφαρμογής, το γνωστικό, κοινωνικό, πολιτιστικό και οικονομικό επίπεδο των μαθητών, τα χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών του σχολείου, την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου και τις αντιλήψεις όσων εμπλέκονται στην εφαρμογή της.

Επίσης η Γιαννακάκη (2005:254-255) θεωρεί πως η εφαρμογή μιας καινοτομίας εξαρτάται από παράγοντες όπως τα διοικητικά χαρακτηριστικά μιας σχολικής μονάδας, οι ανθρώπινοι και υλικοί πόροι και ο εκπαιδευτικός τομέας στον οποίο υπάγεται.

Οι παράγοντες που μπορούν να επηρεάσουν την επιτυχία μιας εκπαιδευτικής καινοτομίας κατά τον Fullan (2016) μπορούν να οργανωθούν σε τρείς κατηγορίες που σχετίζονται με (α) τους εξωτερικούς παράγοντες, (β) τα χαρακτηριστικά της καινοτομίας-αλλαγής που επιχειρείται, και (γ) το τοπικό σχολικό πλαίσιο που θα εισαχθεί η καινοτομία (Fullan 2016)

Η σχολική ηγεσία έχει να προσπελάσει πολλά εμπόδια που δρουν ανασταλτικά στην εισαγωγή και υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Στο σχολείο φορείς αλλαγής θεωρούνται ο Διευθυντής και οι εκπαιδευτικοί, που αν όμως λειτουργούν απλά διεκπεραιωτικά ως προς τον επαγγελματικό τους ρόλο, δύσκολα θα οδηγηθούν σε αλλαγές.

Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί σοβαρό εμπόδιο στο σχεδιασμό και την ανάληψη πρωτοβουλιών. Έντονα επηρεασμένο από τα διοικητικά συστήματα της Ευρώπης, το εκπαιδευτικό σύστημα της πατρίδας μας χαρακτηρίζεται από το πρότυπο μιας ισχυρής κεντρικής διοίκησης όπου στην κορυφή της πυραμίδας βρίσκεται το Υπουργείο Παιδείας, από το οποίο απορρέει κάθε σχετική νομοθεσία ενώ τα στελέχη της εκπαίδευσης περιορίζονται κυρίως στην ερμηνεία, τον έλεγχο και την εφαρμογή των κανόνων του νομοθετικού πλαισίου, με αποτέλεσμα τη συρρίκνωση των περιθωρίων ανάληψης πρωτοβουλιών (Λαΐνας, 2000:29-31). Το σχολείο ως εντολοδόχος των αποφάσεων της κεντρικής διοίκησης δεν συνδιαμορφώνει την εκπαιδευτική πολιτική παρά μόνο έχει την υποχρέωση να την εφαρμόζει, παρά το γεγονός ότι πολλές φορές δεν βρίσκεται σε αντιστοιχία με τις πραγματικές ανάγκες και τις ιδιαιτερότητες της σχολικής μονάδας και των εκπαιδευτικών (Χατζηπαναγιώτου, 2005:42).

Περιοριστικό χαρακτήρα στην εισαγωγή καινοτομιών στο σχολείο φαίνεται να έχει επίσης ο αναχρονιστικός και παρωχημένος χαρακτήρας των αναλυτικών προγραμμάτων τα οποία πολλές φορές φορές δεν αφήνουν περιθώρια στον εκπαιδευτικό να υιοθετήσει νέες, σύγχρονες μεθόδους (Μαυροσκούφης, 2002:21).

Οι Hofman et al. (2011) βρήκαν ότι οι σχολικοί ηγέτες πιστεύουν ότι εμπόδια στις καινοτομίες είναι τα εξής:

• Ο ανεπαρκής χρόνος για καινοτομίες.
• Ο συντηρητικός τρόπος σκέψης των εκπαιδευτικών.
• Η ανεπαρκής χρηματοδότηση για καινοτομίες.
• Η σχολική διοίκηση απαιτεί περισσότερα και γρηγορότερα από τους εκπαιδευτικούς.
• Η ακαταλληλότητα κτιρίων.
• Το ότι οι καινοτομίες δεν ολοκληρώνονται.
• Η ακατάλληλη επαγγελματική ανάπτυξη.
• Η ισχυρή σύνδεση της καινοτομίας σε ένα καινοτόμο παράγοντα (attractor).
• Η ανεπαρκής υποστήριξη.

• Η έλλειψη κατάλληλων εκπαιδευτικών εργαλείων.
• Η οργανωτική δομή του σχολείου που δεν ταιριάζει με κάποιες καινοτομίες.
• Το γεγονός ότι το σχολείο δεν εμπλέκει ικανοποιητικά την εμπειρογνωμοσύνη και τις ιδέες των εκπαιδευτικών στην καινοτόμο διαδικασία.

Ο ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας

Είναι κοινά αποδεκτό ότι η σχολική ηγεσία αποτελεί το βασικό μοχλό αλλαγής της σχολικής μονάδας (Bryk, Bender, Sebring, Allensworth, Luppescu και Easton, 2010). Ο ρόλος του διευθυντή στην εισαγωγή καινοτόμων δράσεων στο σχολείο είναι καίριος καθώς είναι το πρόσωπο που ευνοεί τη δημιουργία κατάλληλου κλίματος για την υιοθέτηση και την ανάπτυξη καινοτόμων δράσεων. Ο διευθυντής ως ηγέτης είναι αυτός που θα μεταδώσει το όραμα και τους στόχους του σχολείου. Είναι αυτός που θα παρέχει την υποδομή, τη δομή, τα εργαλεία και την καθοδήγηση-συντονισμό στους εκπαιδευτικούς. Αυτό προϋποθέτει να είναι καλός γνώστης των προγραμμάτων γνωρίζοντας σε βάθος την έννοια και το περιεχόμενο της εκάστοτε καινοτομίας. Επίσης θα πρέπει να είναι και υποστηρικτής τους, να ενημερώνεται διαρκώς και να ανανεώνει τις γνώσεις του ενώ συγχρόνως να πιστεύει στους εκπαιδευτικούς του τους οποίους θα πρέπει να εμπνέει και να υποστηρίζει (Χατζηπαναγιώτου, 2014).

Επιπλέον ο διευθυντής πολλές φορές θα πρέπει να αναλάβει το ρόλο του διαμεσολαβητή με σκοπό να εξισορροπήσει εντάσεις, καθώς μπορεί να υπάρχουν δυνάμεις που αντιστέκονται στην αλλαγή ή αμφισβητήσεις και αντιπαραθέσεις (Παπακωνσταντίνου, 2008).

Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της παρούσας μικροέρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών/Προϊσταμένων σχολικών μονάδων Α/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με την εκπαιδευτική καινοτομία και τα καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα. Ειδικότερα επιχειρείται η διερεύνηση των απόψεων των Διευθυντών ως προς το περιεχόμενο της εκπαιδευτικής καινοτομίας, τα οφέλη της προς τη σχολική μονάδα και τους μαθητές, τους παράγοντες που ευνοούν ή δυσκολεύουν την εισαγωγή τους αλλά και το ρόλο των διευθυντών στη διαδικασία εισαγωγής και εφαρμογής αυτών. Τα ερευνητικά ερωτήματα που ανακύπτουν είναι:

- Ποιες οι αντιλήψεις των διευθυντών για την καινοτομία και τη σημασία της
- Ποιοι παράγοντες διευκολύνουν και εμποδίζουν την εισαγωγή καινοτομιών
- Ποιος ο ρόλος του Διευθυντή μιας μονάδας στις σχολικές καινοτομίες;

Ερευνητικό εργαλείο

Καθώς σκοπός της μικροέρευνας πεδίου που διεξάγουμε είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων και των πρακτικών των διευθυντών σχολικών μονάδων, επιλέχθηκε ποιοτικού τύπου μεθοδολογία ανάλυσης. Ειδικότερα ως εργαλείο επιλέχθηκε το δομημένο ερωτηματολόγιο με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις ώστε οι ερωτώμενοι να έχουν την ελευθερία και το περιθώριο να εκφράσουν χωρίς περιορισμό τις αντιλήψεις και τις πρακτικές τους. Το ερωτηματολόγιο είναι προσπελάσιμο στον ακόλουθο υπερσύνδεσμο: Ερωτηματολόγιο Μικροέρευνας

Δείγμα

Για τη διεξαγωγή της μικροέρευνας επιλέχθηκε σκόπιμη δειγματοληψία σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες επιλέγονται με τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολυνθεί η ερευνητική διαδικασία σε συνάρτηση με τους στόχους και το σκοπό της έρευνας. Οι Διευθυντές/Προϊσταμένες που επιλέχθηκαν έχουν συνεργαστεί με την ερευνήτρια στο παρελθόν σε συνεργατικά καινοτόμα προγράμματα και συνεπώς διαθέτουν εμπειρία στην

οργάνωση και διεξαγωγή αυτών. Προέρχονται από τις εξής περιοχές: Ιωαννίνων, Ηλείας, Μεσσηνίας, Σερρών. Για τις Προϊσταμένες νηπιαγωγείων τέθηκε ο περιορισμός ως προς την οργανικότητα των σχολικών τους μονάδων να είναι από 2/θέσια και άνω.

Το δείγμα αποτελείται από 5 άτομα εκ των οποίων τα 2 (40%) είναι άνδρες και Διευθυντές Δημοτικών Σχολείων και τα 3 (60%) γυναίκες Προϊσταμένες Νηπιαγωγείων.

Όσον αφορά την ηλικία τους οι 3 (60%) ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 46-55 και 2 (40%) στην ηλικιακή κατηγορία 36-45. Σχετικά με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία οι 3 (60%) έχουν 21-30 έτη και 2 (40%) 11-20. Επίσης όσον αφορά την προϋπηρεσία ως διευθυντές, οι 4 (80%) έχουν εμπειρία 6-10 έτη και 1 (20%) 1-5 έτη. Οι 3 (60%) από τους διευθυντές κατέχουν μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών, 1 (20%) μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο και 1 (20%) μόνο πτυχίο ΑΕΙ.

Μετά τη διεξαγωγή της έρευνας συγκεντρώθηκαν 5 ερωτηματολόγια τα οποία συμπληρώθηκαν κατά το χρονικό διάστημα 1-7 Δεκεμβρίου 2020.

Αποτελέσματα

Οι αντιλήψεις των διευθυντών για την καινοτομία και τη σημασία της

Σύμφωνα με τις αντιλήψεις των διευθυντών για την καινοτομία στην εκπαίδευση, η εκπαιδευτική καινοτομία προσδιορίζεται γενικά ως κάτι το διαφορετικό και καινούργιο.

Ειδικότερα αναφέρεται ως "ανανέωση του περιεχομένου της εκπαιδευτικής διαδικασίας", ως "υιοθέτηση νέων τρόπων διδασκαλίας", ως "νέες ιδέες και πρακτικές" ως "αλλαγή" στην εκπαιδευτική διαδικασία. Γίνεται αναφορά σε νέες μεθόδους που ξεφεύγουν από τα πρότυπα της παραδοσιακής διδασκαλίας και εμπλέκουν τα παιδιά με ενεργό τρόπο στη μάθηση όπως η βιωματικότητα και η ομαδοσυνεργατικότητα.

Σύμφωνα με τις απαντήσεις τους η εκπαιδευτική καινοτομία αφορά επίσης στην ανανέωση των αναλυτικών προγραμμάτων που στηρίζεται σε πρωτοπόρες παιδαγωγικές αρχές και στην εισαγωγή νέων θεματικών στο σχολείο ενώ δε παρέλειψαν να αναφέρουν τη χρήση νέων εργαλείων και μέσων όπως οι νέες τεχνολογίες.

Τέλος ένας από αυτούς αναφέρει ότι η καινοτομία δεν αφορά μόνο στο διδακτικό έργο και στις μεθόδους μάθησης αλλά και στη διοίκηση της σχολικής μονάδας.

Οι διευθυντές επίσης αναγνωρίζουν ότι από την υλοποίηση των καινοτόμων προγραμμάτων απορρέουν πολλαπλά οφέλη που συμβάλλουν σημαντικά στην ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής μονάδας.

Ειδικότερα είναι χαρακτηριστικό ότι οι 3 από τους 5 συμμετέχοντες θεωρούν ότι η εισαγωγή καινοτόμων προγραμμάτων στη σχολική μονάδα προσδίδει σε αυτή χαρακτήρα εκσυγχρονισμού. Επίσης οι 3 από τους 5 αναφέρουν ότι τα σχολεία παύουν να είναι εσωστρεφή και γίνονται πιο "ανοιχτά στην κοινωνία".

Όλοι αναγνωρίζουν τη θετική επίδραση των καινοτόμων προγραμμάτων στους μαθητές καθώς θεωρούν ότι το μάθημα γίνεται πιο ελκυστικό και προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών που με τις παραδοσιακές μεθόδους δε θα έδειχναν μεγάλο ενδιαφέρον. Συνεπώς το σχολείο γίνεται πιο αποτελεσματικό. Επίσης αναφέρεται ότι τα καινοτόμα προγράμματα όχι μόνο είναι συμβατά με το ΑΠΣ αλλά το εμπλουτίζουν κιόλας, ενώ οι μαθητές ευαισθητοποιούνται σε σοβαρά θέματα που αφορούν το περιβάλλον και την αειφορία, τον πολιτισμό, την αγωγή υγείας. Επίσης αναφέρθηκε ότι μέσα από τα καινοτόμα προγράμματα και κυρίως τα συνεργατικά δίνεται η ευκαιρία να έρθουν σε επαφή μαθητές και εκπαιδευτικοί με σχολεία του εξωτερικού, γεγονός που δίνει άλλη διάσταση στη μαθησιακή διαδικασία.

Ως όφελος αναφέρθηκε επίσης η ενίσχυση της βιωματικής και συνεργατικής μάθησης ενώ τέλος 1 διευθυντής ανέφερε ότι τα καινοτόμα προγράμματα λειτουργούν αντισταθμιστικά για τα παιδιά των μη προνομιούχων κοινωνικών στρωμάτων.

Παράγοντες που διευκολύνουν και παράγοντες που εμποδίζουν την εισαγωγή καινοτομιών

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να καταθέσουν τις απόψεις τους σχετικά με τους λόγους που θεωρούν ως περιοριστικούς στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων και διαφάνηκε ότι οι δυσκολίες είναι αρκετές και σημαντικές.

Σύμφωνα με τους συμμετέχοντες η έλλειψη χρόνου που απορρέει από τα πολλαπλά καθήκοντα των διευθυντών/προϊσταμένων και το γραφειοκρατικό χαρακτήρα του σχολείου, αποτελεί έναν από τους πιο σημαντικούς παράγοντες που δυσχεραίνουν την εισαγωγή και υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων.

Επίσης η έλλειψη πόρων, τόσο οικονομικών με σκοπό να καλυφθούν έξοδα μετακινήσεων και αναλώσιμων υλικών, όσο και τεχνολογικών αναφέρεται ως σημαντικό εμπόδιο σχεδόν από όλους τους ερωτώμενους.

Στο κομμάτι που άπτεται των εκπαιδευτικών, οι διευθυντές ανέφεραν ότι πολλοί από αυτούς είναι απρόθυμοι να υλοποιήσουν καινοτόμα προγράμματα. Η απροθυμία τους συνδέεται τόσο με την έλλειψη επιμόρφωσης όσο και με την ανυπαρξία κινήτρου με τη μορφή κάποιας ανταμοιβής έστω και ηθικής.

Στα Δημοτικά Σχολεία ως δυσκολία αναφέρθηκε η μη ευελιξία του Ωρολόγιου Προγράμματος. Το θεσμικό πλαίσιο είναι τέτοιο που δε προβλέπει συγκεκριμένο χρόνο για καινοτομίες ειδικά στις 2 τελευταίες τάξεις του Δημοτικού όπου απουσιάζει η Ευέλικτη Ζώνη. Οι εμπλεκόμενοι εκπαιδευτικοί για να υλοποιήσουν καινοτόμα προγράμματα είναι αναγκασμένοι να βρουν τρόπο και τα εντάξουν στα μαθήματα του προγράμματος τους.

Τέλος τα στερεότυπα διδασκαλίας, το εκπαιδευτικό πρόγραμμα και η εκπαιδευτική πολιτική γενικότερα, αναφέρθηκαν ως παράγοντες που δεν αφήνουν περιθώρια για ανάληψη πρωτοβουλιών και που εγκλωβίζουν τη δημιουργικότητα των εκπαιδευτικών.

Αντίστοιχα για τους παράγοντες που διευκολύνουν την εισαγωγή και υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων αναφέρθηκε ότι στο νηπιαγωγείο το θεσμικό πλαίσιο ευνοεί την εισαγωγή τους καθώς το ωρολόγιο πρόγραμμα είναι ευέλικτο και το Αναλυτικό Πρόγραμμα δίνει την ελευθερία στους εκπαιδευτικούς να υλοποιήσουν θεματικές σύμφωνα με τα ενδιαφέροντα και τις ανάγκες των μαθητών. Επίσης ο μη σχολειοποιημένος χαρακτήρας του νηπιαγωγείου αποτελεί θετικό παράγοντα.

Από όλους σχεδόν τους συμμετέχοντες εκτιμήθηκε θετικά η συμβολή του Υπευθύνου Σχολικών Δραστηριοτήτων και η θεσμοθέτηση Συντονιστή Αειφορίας. Επίσης από έναν συμμετέχοντα έγινε αναφορά στη δυνατότητα επαγγελματικής ανάπτυξης μέσα από τα καινοτόμα προγράμματα καθώς προσφέρονται επιμορφώσεις αλλά και επιβραβεύσεις του εκπαιδευτικού έργου όπως οι ετικέτες ποιότητας e-twinning.

Δύο από τους συμμετέχοντες απάντησαν ότι το φιλότιμο και το μεράκι των εκπαιδευτικών που θέλουν να εμπλουτίσουν τη διδασκαλία τους και να βελτιώσουν το εκπαιδευτικό τους έργο αποτελεί λόγο που τους ωθεί να αναλάβουν την υλοποίηση κάποιου έργου. Επίσης αναφέρθηκε το γεγονός ότι για πολλούς εκπαιδευτικούς τα καινοτόμα προγράμματα είναι πολύ ελκυστικά και ως φανατικοί οπαδοί τους τα υλοποιούν παρά τις δυσκολίες.

Τέλος ένας από τους συμμετέχοντες απάντησε ότι δεν υπάρχει κανένας παράγοντας που να διευκολύνει την υλοποίηση καινοτομιών.

Επίσης διερευνήθηκαν οι απόψεις των διευθυντών σχετικά με το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος και τον αντίκτυπό του στην ανάληψη πρωτοβουλιών.

Ομόφωνα οι συμμετέχοντες κατέδειξαν τους περιορισμούς που προκύπτουν από το συγκεντρωτικό χαρακτήρα του ελληνικού σχολείου. Συγκεκριμένα ανέφεραν ότι ο διευθυντής της σχολικής μονάδας έχει να διεκπεραιώσει μεγάλο όγκο διοικητικού έργου γεγονός που οδηγεί σε φόρτο εργασίας και έλλειψη χρόνου. Επίσης έγινε αναφορά στη

στείρα εφαρμογή των νόμων που καταστρατηγεί τη δημιουργικότητα και επιτρέπει λιγοστά περιθώρια ανάληψης πρωτοβουλιών.

Πιο συγκεκριμένα ένας από τους συμμετέχοντες καυτηρίασε το νομικίστικο και γραφειοκρατικό χαρακτήρα του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος που παραμένει αγκυλωμένο στην πιστή και κατά γράμμα τήρηση νόμων και εγκυκλίων και που κατά την άποψή του, βάζει φρένο στις καινές ιδέες και στο όραμα φωτισμένων ηγετών. Μάλιστα θεωρεί ότι η καινοτομία στην ελληνική εκπαίδευση επιβάλλεται να ξεκινήσει από τη διοίκηση.

Ο ρόλος του Διευθυντή μιας μονάδας στις σχολικές καινοτομίες

Τέλος εξετάστηκαν οι αντιλήψεις των συμμετεχόντων σχετικά με το ρόλο τους ως διευθυντή στην υλοποίηση των καινοτομιών. Αναφέρθηκαν οι απόψεις τους για τις ικανότητες και τα χαρακτηριστικά της προσωπικότητας του Διευθυντή που συμβάλουν στην προώθηση της καινοτομίας. Από την επεξεργασία των απαντήσεων τους διαφαίνεται ο σημαντικός ρόλος του διευθυντή της σχολικής μονάδας στη συνείδησή τους.

Ειδικότερα οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους αναγνωρίζουν την καίρια συμβολή του διευθυντή της σχολικής μονάδας στην προώθηση της καινοτομίας. Θεωρούν ότι θα πρέπει να είναι ενθαρρυντικός και καθοδηγητικός. Να εμπνέει τους εκπαιδευτικούς του και να μπορεί να τους υποστηρίξει τόσο σε υλικό επίπεδο με την εξασφάλιση των απαραίτητων πόρων, όσο και ηθικά με ενθάρρυνση και ανατροφοδότηση. Με άλλα λόγια να παραβρίσκεται δίπλα στους εκπαιδευτικούς ως συνεργάτης, να τους παροτρύνει, να τους εμψυχώνει, να τους παρέχει ευκαιρίες για επιμόρφωση. Επίσης θεωρούν ότι θα πρέπει να είναι πολύ καλός γνώστης και υποστηρικτής των προγραμμάτων.

Κάποιοι από τους συμμετέχοντες προσέδωσαν στο διευθυντή το ρόλο ηγέτη που με το όραμα του έχει την υποχρέωση να κρατά το κύρος του σχολείου ψηλά ενώ ταυτόχρονα θεωρούν τις καινοτομίες ως ισχυρό μέσο εξέλιξης της σχολικής μονάδας. Ιδιαίτερη έμφαση δόθηκε στη συμβολή του διευθυντή σε όλες τις φάσεις υλοποίησης των προγραμμάτων: στην αρχή εμπνέει, υποστηρίζει, αναζητά μαζί με τους εκπαιδευτικούς τις καινοτομίες. Στη διάρκεια της υλοποίησης ελέγχει, εξασφαλίζει μέσα και υλικά, ανατροφοδοτεί. Στο τέλος φροντίζει για τη διάχυση των καινοτομιών στο άμεσο και στο ευρύτερο περιβάλλον.

Οι ερωτώμενοι κλήθηκαν επίσης να αναφέρουν καινοτόμα προγράμματα που υλοποιήθηκαν στη σχολική μονάδα που υπηρετούν. Φάνηκε ότι στις σχολικές μονάδες όλων εκπονούνται πλήθος καινοτόμων προγραμμάτων με ποικίλη θεματολογία.

Η θεματολογία τους αφορά στη βιώσιμη ανάπτυξη και στην αειφορεία, στην ευαισθητοποίηση απέναντι στα άτομα με αναπηρία, στα ευρωπαϊκά ιδεώδη και αξίες, στο σχολικό εκφοβισμό, στον εθελοντισμό, στην εκπαιδευτική ρομποτική, στον πολιτισμό, στο προσφυγικό ζήτημα, στο κυπριακό πρόβλημα, στην πρόληψη της παιδικής κακοποίησης.

Επίσης καταγράφτηκαν πρωτοβουλίες και δράσεις που ανέλαβαν ως διευθυντές σε όλες τις επί μέρους φάσεις τους.

Οι ενέργειες που κατά κύριο λόγο εφάρμοσαν είναι αρχικά η παρακίνηση - ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών να εμπλακούν στην υλοποίηση κάποιου καινοτόμου προγράμματος. Στη συνέχεια η συμμετοχή τους στην αναζήτηση των προγραμμάτων μαζί με τους εμπλεκόμενους εκπαιδευτικούς και η επαφή με τους υπευθύνους υποστήριξης (Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων, Ambassadors) με σκοπό την παροχή υλικού. Επίσης η διεκπεραίωση της γραφειοκρατικής διαδικασίας με τη σύνταξη πρακτικών, τη διαβίβασή τους στη Διεύθυνση Α/θμιας Εκπαίδευσης, την ενημέρωση του Συντονιστή Εκπαιδευτικού Έργου, την ενημέρωση των γονέων, τη συνεργασία με τις υπηρεσίες της Δημοτικής Αρχής για την εξασφάλιση υλικής συνδρομής, η εξεύρεση λοιπών πόρων. Σε όλη τη διάρκεια υλοποίησης των προγραμμάτων ήταν κοντά και ανατροφοδοτούσαν τους εκπαιδευτικούς. Στο τέλος συμμετείχαν στην αξιολόγηση των προγραμμάτων και φρόντισαν για τη διάχυσή τους.

Επίσης αναφέρθηκε η δημιουργία ομάδας αλληλοϋποστήριξης εκπαιδευτικών ενδοσχολικά αλλά και πραγματοποίηση ενδοσχολικής επιμόρφωσης όπου έμπειροι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας σε θέματα καινοτόμων προγραμμάτων επιμόρφωσαν άλλους με μικρότερη εμπειρία.

Συμπεράσματα

Το περιορισμένο δείγμα των 5 συμμετεχόντων, δεν είναι αρκετό για να μας οδηγήσει σε ασφαλή συμπεράσματα σχετικά με τις αντιλήψεις τους όσον αφορά την εκπαιδευτική καινοτομία και τις πρακτικές που εφαρμόζουν. Ωστόσο αποτελούν έναν δείκτη για τον τρόπο που την αντιλαμβάνονται και ενεργούν.

Οι συμμετέχοντες στο σύνολό τους διαθέτουν μεγάλη εμπειρία στην υλοποίηση καινοτόμων προγραμμάτων. Η ηλιακή ομάδα στην οποία ανήκουν θεωρείται παραγωγική καθώς δεν έχει επέλθει ακόμη η επαγγελματική κόπωση. Διαθέτουν μεγάλη εμπειρία τόσο ως εκπαιδευτικοί όσο και ως διευθυντές ενώ οι 4 στους 5 διαθέτουν πέρα του βασικού τίτλου σπουδών μεταπτυχιακές σπουδές ή μετεκπαίδευση στο Διδασκαλείο. Στις σχολικές μονάδες όπου υπηρετούν υλοποιούνται πλήθος καινοτόμων προγραμμάτων που καλύπτουν μεγάλη γκάμα σύγχρονης θεματολογίας που αφορά σε κρίσιμα, επίκαιρα ζητήματα όπως η αειφορία και η περιβαλλοντική εκπαίδευση, ο πολιτισμός, η ιστορία, ο κινηματογράφος, ο εθελοντισμός, ο σχολικός εκφοβισμός κ.α.

Από τη μικροέρευνα προέκυψε ότι αντιλαμβάνονται την εκπαιδευτική καινοτομία ως κάτι νεωτερικό και πρωτοπόρο που έχει θετική επίδραση στη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου, στους μαθητές, στη σχολική μονάδα και στους ίδιους. Θεωρούν ότι αφορά το ΑΠΣ, τις μεθόδους διδασκαλίας, τη θεματολογία.

Οι διευθυντές αναγνωρίζουν ότι τα οφέλη που αποκομίζει ο σχολικός κόσμος από την καινοτομία είναι πάρα πολλά και συμβάλουν στην ποιοτική αναβάθμιση της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τις απόψεις τους η ομαδοσυνεργατική και βιωματική μάθηση ανανεώνουν τη μαθησιακή διαδικασία, η σχολική μονάδα εκσυγχρονίζεται, γίνεται πιο αποτελεσματική αφού το μάθημα γίνεται πιο ελκυστικό και προσελκύει το ενδιαφέρον των μαθητών ακόμη και των πιο "αδύναμων". Οι μαθητές ευαισθητοποιούνται σε κρίσιμα σύγχρονα θέματα, αποκτούν κριτική σκέψη. Το σχολείο λειτουργεί αντισταθμιστικά για τους μαθητές από χαμηλότερα κοινωνικοοικονομικά στρώματα.

Όμως από τη μικροέρευνα προκύπτει και η θέση ότι η εκπαιδευτική καινοτομία δεν αφορά μόνο το εκπαιδευτικό-διδακτικό τομέα. Η εκπαιδευτική καινοτομία επιβάλλεται να ξεκινήσει από τη διοίκηση της σχολικής μονάδας. Και όχι άδικα. Ο συγκεντρωτικός χαρακτήρας του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος γίνεται αιτία να αγκυλώνεται ο κόσμος του σχολείου, από τη διοίκηση μέχρι τους μαθητές, σε αναχρονιστικές μεθόδους και πρακτικές με αποτέλεσμα να περιορίζεται σημαντικά η εισαγωγή καινοτομίας. Μέσα σε ένα νομοκεντρικό πλαίσιο, με τη χάραξη της εκπαιδευτικής πολιτικής να πραγματοποιείται από την κεντρική εξουσία χωρίς τη σύμπραξη της εκπαιδευτικής κοινότητας, η σχολική ηγεσία που διαθέτει όραμα βρίσκεται μπροστά σε μια πολύ μεγάλη πρόκληση: να παλέψει για να δώσει στη δημιουργικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών την ευκαιρία να ενεργοποιηθεί και να εκφραστεί, να υπερκεράσει εμπόδια όπως η γραφειοκρατία, η έλλειψη πόρων, η ελλιπής επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, ο χρόνος.

Ο θεσμός του Υπευθύνου Σχολικών Δραστηριοτήτων φαίνεται να είναι σημαντικός και να διευκολύνει πολύ την προώθηση της καινοτομίας. Επίσης κρίνεται θετικά η θεσμοθέτηση Συντονιστή Αειφορίας.

Οι ευκαιρίες για επαγγελματική εξέλιξη που αναδύονται μέσα από τα καινοτόμα προγράμματα με σεμινάρια και επιμορφώσεις, ετικέτες ποιότητας φαίνεται να λειτουργούν δελεαστικά σε κάποιους εκπαιδευτικούς με αποτέλεσμα την εμπλοκή τους σε αυτά. Ωστόσο στον αντίποδα, σημαντικός αριθμός εκπαιδευτικών θεωρεί ότι δεν υπάρχουν σημαντικά κίνητρα γεγονός που τους καθιστά απρόθυμους να συμμετάσχουν. Μάλιστα σε κάποιους

επικρατεί η αντίληψη ότι δεν υπάρχει κανένας παράγοντας που να συνεπικουρεί στην προώθηση της καινοτομίας στις σχολικές μονάδες.

Όσον αφορά στα νηπιαγωγεία, φαίνεται να είναι διευκολυντική η παιδαγωγική "ελευθερία" που προσφέρει το ΑΠΣ για το νηπιαγωγείο καθώς δίνει την ελευθερία επιλογής θεματολογίας και τα χρονικά πλαίσια υλοποίησης των προγραμμάτων δεν είναι δεσμευτικά. Δεν ισχύει όμως το ίδιο με τα Δημοτικά Σχολεία όπου το θεσμικό πλαίσιο είναι διαφορετικό και δε προβλέπεται συγκεκριμένος χρόνος για υλοποίηση τέτοιων δράσεων ειδικά στις δύο τελευταίες τάξεις με την απουσία της Ευέλικτης Ζώνης.

Τέλος καίρια φαίνεται να είναι η συμβολή της σχολικής ηγεσίας στην εισαγωγή της καινοτομίας σε όλες τις φάσεις υλοποίησής της. Από το όραμα του διευθυντή και το στυλ ηγεσίας που ασκεί φαίνεται να εξαρτάται σε μεγάλο βαθμό η επιτυχία της. Το μετασχηματιστικό στυλ ηγεσίας φαίνεται να είναι ιδανικό προς αυτή την κατεύθυνση. Σύμφωνα με αυτό, ο ρόλος του διευθυντή είναι συντονιστικός δίπλα στους συνεργάτες εκπαιδευτικούς, έτοιμος να εμπνεύσει, να υποστηρίξει, να εμψυχώσει, να υπερκεράσει εμπόδια. Αναγκαίο επίσης είναι ο διευθυντής να έχει βαθιά γνώση των προγραμμάτων και να είναι υποστηρικτής τους.

Επίλογος

Σε μια εποχή ενός συνεχώς μεταβαλλόμενου κόσμου, όπου η εξέλιξη έχει επηρεάσει όλους τους τομείς η εκπαίδευση δε μπορεί να μείνει στάσιμη. Η προώθηση της εκπαιδευτικής καινοτομίας και συνεπώς ο εκσυγχρονισμός του σχολείου αποτελεί πρόκληση των καιρών. Η εισαγωγή και εφαρμογή καινοτομιών στην σχολική μονάδα προβάλει ως μια απαραίτητη διαδικασία.

Αναφορές

Bryk, A., Bender-Sebring, P., Kerbow, D., Rollow, S., & Easton, J. (2010). *Organizing schools for improvement: Lessons from Chicago.* Chicago, IL: University of Chicago

Fullan, M. (2016). *The new meaning of educational change*, New York, NY: Teachers College Press.

Glatter, R., Castle, F., Cooper, D., Evans, J. & Woods A. P. (2005). *"What's New? Identifying Innovation Arising from School Collaboration Initiatives"*, Educational Management Administration & Leadership, 33(4), 381-399

Hofman, R., Jansen, E. & Spijkerboer, A. (2011). *"Innovations: Perceptions of teachers and school leaders on bottlenecks and outcomes"*, Education as Change, 128 15(1), 149-160.

Vrasidas, C. (2000). Constructivism versus objectivism: Implications for interaction course design, and evaluation in distance education. *International Journal of Educational Telecommunications,* Vol. 6(4), 339-372.

Γιαννακάκη, Μ. Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Α. Καψάλης (Επιμ.) *Οργάνωση και διοίκηση σχολικών μονάδων* (243-276). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Δακοπούλου, Α. (2008). "Εκπαιδευτική Αλλαγή-Μεταρρύθμιση-Καινοτομία", στο Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Δακοπούλου, Μ. Κουτούζης, Γ. Μαυρογιώργος & Δ. Χαλκιώτης, Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων, Τομ. Α΄ (2η έκδ.) *Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική*, 165-211, Πάτρα: ΕΑΠ.

Λαϊνας, Α., (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο Ζ. Παπαναούμ, (Επιμ.) *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη.* Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, σσ. 23-40.

Καβούρη, Π. (1999). "Οι αντιλήψεις των εκπ-κών και διευθυντών/ντριών στις διδακτικές και οργανωτικές καινοτομίες του σχολείου τους", *Σύγχρονη Εκπαίδευση,* 106, 91-100

Κουλουμπαρίτση, Α. (2006). "Εκπαιδευτική 'αλλαγή και συνέχεια': Νομοθετική επιταγή ή θεσμοθετημένη επιλογή;", στο Γ. Μπαγάκης (επιμ.), *Εκπαιδευτικές αλλαγές, η παρέμβαση του εκπαιδευτικού και του σχολείου*, 56-65, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κυριακώδη, Δ., Τζιμογιάννης, Α., (2015). *Οι εκπαιδευτικές καινοτομίες στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση: Μελέτη των βραβευμένων έργων της δράσης "Θεσμός Αριστείας και Ανάδειξη Καλών Πρακτικών"*. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 8(3), 123-151.

Ματσαγγούρας, Η. (2012). *Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο νέο Λύκειο*. Βιβλίο Εκπαιδευτικού, Πάτρα: ΙΤΥΕ-ΔΙΟΦΑΝΤΟΣ.

Μαυροσκούφης, Δ. (2002). *"Η εισαγωγή και η υποδοχή των καινοτομιών στα σχολεία: θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικά προβλήματα"*, Νέα Παιδεία, 103, 6-23.

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2008). *Εισαγωγή καινοτομιών στην εκπαιδευτική μονάδα: Ο ρόλος του διευθυντή.* Στο: Α. Αθανασούλα-Ρέππα, Α. Ανδρέου, Γ. Ιορδανίδης, Μ. Τσαγκαλίδου, Θ. Κριεμάδης, Γ. Μαυρογιώργος, Γ. Παπακωνσταντίνου, Ε. Πετρίδου, & Π. Χατζηπαναγιώτου.

ΥΠ.Π.Ε.Θ., (2016α). Εγκύκλιος με θέμα: "Σχεδιασμός Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων, Αγωγής Σταδιοδρομίας και Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων", (ΑΠ: 170596/ΓΔ4/13-10-2016).

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2014). *Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού. Παράλληλα κείμενα για τη Θεματική Ενότητα: Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων.* Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Αναπτύσσοντας βασικές περιοχές δεξιοτήτων διαχείρισης και υλοποίησης έργων στον 21ο αιώνα: Η περίπτωση μιας σχολικής εφημερίδας

Κορασίδη Ανδριάνα
Φιλόλογος, Εκπ. Δούκα,
a.korasidi@doukas.gr

Οικονόμου Θωμάς
Project Manager & Coordinator, Εκπ. Δούκα,
t.economou@doukas.gr

Μαργαρίτη Ελπινίκη
Project Manager, Εκπ. Δούκα,
e.margariti@doukas.gr

Περίληψη

Η αναζήτηση και η δημιουργία μαθησιακών δραστηριοτήτων οι οποίες θα στοχεύουν στην απόκτηση γνώσης και στην ανάπτυξη δεξιοτήτων που χαρακτηρίζουν τον παγκόσμιο πολίτη του 21ου αιώνα, ο αντίκτυπος τους στα μαθησιακά αποτελέσματα και η επαυξημένη επίδρασή τους όταν αυτές παρομοιάζουν καταστάσεις της πραγματικής ζωής (real life situation) και απαιτούν μια εφαρμόσιμη και υλοποιήσιμη προσέγγιση (hands-on) αποτελούν βασικό αντικείμενο της παρούσας εργασίας. Μέσα από την αναδιοργάνωση μίας σχολικής εφημερίδας Γυμνασίου και την ανασυγκρότησή της από το μηδέν (from scratch), οι εμπλεκόμενοι μαθητές δεν κατάφεραν να αναπτύξουν μόνο τις αναμενόμενες για τη μέθοδο Project- Based learning δεξιότητες, αλλά σταδιακά καλλιέργησαν δεξιότητες διαχείρισης και υλοποίησης έργων με έμφαση στην ηγεσία, την επίλυση προβλημάτων και την λήψη ουσιαστικών αποφάσεων, δημιουργώντας κατ᾽ επέκταση την ανάγκη περεταίρω διερεύνησης πιθανής σχέσης μεταξύ των περιοχών δεξιοτήτων που συσχετίζονται αφενός με τη συμμετοχή στη μαθησιακή δραστηριότητα και αφετέρου με τη διαχείριση ενός έργου (project).

Λέξεις κλειδιά: δεξιότητες 21ου αιώνα, project-based learning, διαχείριση έργων, σχολική εφημερίδα

Εισαγωγή

Οι δεξιότητες και οι γνώσεις που καθορίζουν τον πολίτη του 21ου αιώνα, αποτελούν βασικό πυλώνα όλο και αυξανόμενου αριθμού εκπαιδευτικών συστημάτων σχολικής εκπαίδευσης και αποτελούν βασικό αντικείμενο έρευνας και συζήτησης, εντός της εκπαιδευτικής κοινότητας, σε παγκόσμιο επίπεδο. Εκπαιδευτικές προσεγγίσεις που δίνουν έμφαση στις δεξιότητες του 21ου αιώνα, στοχεύουν στη διασύνδεση της εκπαίδευσης με τον εργασιακό κόσμο (CISCO 2008). Τη τελευταία 20ετία, αναπτύχθηκαν πολλαπλά πλαίσια δεξιοτήτων (OECD, Intel, Microsoft, 21st Century Partnership, DigiComp 2.1 με στόχο τη συλλογή τους, την οργάνωση σε περιοχές (competence areas) και την κοινοποίησή τους στην εκπαιδευτική κοινότητα ώστε να υποστηρίξουν την ανάπτυξη και υλοποίηση εκπαιδευτικών μεθόδων και μαθησιακών δραστηριοτήτων με σαφή στόχευση στην ανάπτυξη τους από τους μαθητές και να αποτελέσουν βάση της συνεχούς επαγγελματικής ανάπτυξης των εκπαιδευτικών οι οποίοι καλούνται να αναπτύξουν παράλληλα με τους μαθητές, τις δικές τους δεξιότητες (European Commission 2013).

Η διευρυμένη αποδοχή της μεθόδου Project-Based Learning (PBL) και της αποδοτικότητάς της στην επίτευξη των μαθησιακών στόχων (USC 2021), η οποία στον πυρήνα της περικλείει το σχεδιασμό και την υλοποίηση ενός έργου (project), τοποθετεί στο επίκεντρο το φάσμα των δεξιοτήτων διαχείρισης και υλοποίησης έργων (Project Management – PM). Η παραπάνω υπόθεση αποτέλεσε το έναυσμα τόσο της βιβλιογραφικής έρευνας όσο και της ανάπτυξης και υλοποίησης ενός μακροσκελούς μαθητικού έργου (project) με σαφώς ορισμένους μαθησιακούς στόχους και τη μελέτη της επίδρασής του στην ανάπτυξη δεξιοτήτων διαχείρισης έργων οι οποίες έχουν άμεση αντιστοίχιση με βασικές περιοχές εκπαιδευτικών πλαισίων δεξιοτήτων

Βιβλιογραφική διερεύνηση και ανάλυση πλαισίων δεξιοτήτων

Για τη διερεύνηση των περιοχών που κυριαρχούν στα εκπαιδευτικά πλαίσια δεξιοτήτων, επελέγησαν, βάσει δημοφιλίας και ευρείας αποδοχής από την διεθνή εκπαιδευτική κοινότητα, τα παρακάτω:(1) Partnership for 21st century learning: Framework for 21st Century Learning ,(2) Intel® Education: Empowering the Next Generation of Innovators, (3) Microsoft K-12 Education Transformation Framework ,(4) OECD Learning Compass 2030. Για τη διερεύνηση των περιοχών που κυριαρχούν στα πλαίσια δεξιοτήτων διαχείρισης έργων, επιλέχθηκαν, βάσει δημοφιλίας και ευρείας αποδοχής καθώς έχουν αναπτυχθεί από τους βασικούς διεθνείς οργανισμούς διαχείρισης έργων (Project Management Institutions and Organisations), τα παρακάτω: (1) PMI - Building Life Skills Through Hands-On Project Management , (2) AIPM – Important Project Management Skills , (3) ICB - IPMA Competence Baseline, Version 3.0, (4) PMI – "What are the core competencies of a successful project manager?" Η καταγραφή δεξιοτήτων ανά πλαίσιο, χάρη συντομίας, παρουσιάζει τις βασικές κοινές τομές τους: (1): κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, συνεργασία, επικοινωνία, (2): διαχείριση ρίσκων, δικτύωση, ηγεσία, επικοινωνία, κινητροποίηση, σχεδιασμός, προγραμματισμός, (3): διευθέτηση προβλημάτων, δημιουργικότητα, ομαδική εργασία, ηγεσία, επικοινωνία, αποδοτικότητα, ηθική, διαχείριση κρίσεων, (4): επίλυση προβλημάτων, κοινή λογική, δημιουργικότητα, καθοδήγηση μελών της ομάδας, δημιουργία και ενδυνάμωση ομάδας, καθοδήγηση, αποτελεσματική λήψη αποφάσεων. Συνολικά επιλέχθηκαν 8 πλαίσια δεξιοτήτων, 4 εκπαιδευτικά και 4 διαχείρισης έργων, αναλύθηκαν και βρέθηκαν οι κοινές περιοχές δεξιοτήτων οι οποίες και παρουσιάζονται στο Σχήμα 1:

	Competence Areas	Critical Thinking	Problem solving	Creativity	Collaboration	Leadership	Communication
	Competence Examples / Competence Frameworks	*Analytical thinking, Creative thinking, Ability to solve problems, Asking thoughtful questions*	*analytical skills, innovative and creative thinking, a lateral mindset, adaptability, and flexibility*	*making connections, asking questions, making observations*	*open-mindedness, communication, organization, long-term thinking, adaptability, etc.)*	*integrity, accountability, empathy, humility, resilience, vision, influence, and positivity*	*Active Listening, Networking, Emotional intelligence, Paying attention to the non-verbal communication*
Educational Competences Frameworks	**Framework for 21st Century Learning**	Critical thinking/ Problem Solving	Critical thinking/ problem solving	Creativity/ innovation	Teamwork/ collaboration	Leadership	Oral/ written communication
	Empowering the Next Generation of Innovators	Critical thinking and analysis/ Analytical thinking and innovation	Complex problem solving/ Reasoning, problem solving	Creativity	-	-	
	Microsoft K-12 Education Transformation Framework	-	Real-world problem solving & Innovation	-	Collaboration	-	Skilled communication
	OECD Learning Compass 2030	Critical Thinking	Problem solving/ find solutions to complex problems	Creative thinking	Collaboration	-	Communication
PM Competence frameworks	**PMI₁**	Critical Thinking	-	Creativity	Collaboration	-	Communication
	AIPM		Risk Management		Networking	Leadership	Communication
	ICB - IPMA		Problem resolution	Creativity	Teamwork	Leadership	Communication
	PMI₂	Problem solving	Common sense	Creativity	Coach/mentor team members/ team building	Leadership / provide direction	Communication

Σχήμα 3. Κοινές περιοχές εκπαιδευτικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων διαχείρισης έργων

Και είναι οι εξής: 1) **Κριτική σκέψη**: αφορά στην ικανότητα καθαρής και λογικής σκέψης και την κατανόηση των λογικών συνδέσεων μεταξύ διαφορετικών ιδεών. 2) **Επίλυση προβλημάτων**: αφορά στην ικανότητα αποδοτικής επίλυσης προβλημάτων εντός ενός εύλογου χρονικού διαστήματος άνευ εμποδίων. Περιλαμβάνει την αναγνώριση και τον καθορισμό του προβλήματος, την παραγωγή εναλλακτικών λύσεων, την αξιολόγηση και επιλογή της βέλτιστης λύσης και υλοποίηση της επιλεγμένης. 3) **Δημιουργικότητα**: αφορά στην ικανότητα εναλλακτικής σκέψης/ αντίληψης μιας δραστηριότητας ή ενός προβλήματος ή στην ικανότητα αξιοποίησης της φαντασίας για την γέννηση νέων ιδεών. Η δημιουργικότητα επιτρέπει την επίλυση σύνθετων προβλημάτων ή την εύρεση ενδιαφερόντων προσεγγίσεων μιας δραστηριότητας. 4) **Ηγεσία**: αφορά στις ικανότητες επίβλεψης διαδικασιών, καθοδήγησης πρωτοβουλιών και κατεύθυνσης των μελών της ομάδας επιδιώκοντας την επίτευξη στόχων. 5) **Συνεργασία**: αφορά στην ικανότητα επιτυχούς εργασίας με άλλους για την επίτευξη κοινού στόχου μέσω της ξεκάθαρης επικοινωνίας, ακούγοντας ενεργά τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας, της ανάληψης ευθυνών για τυχών λάθη και το σεβασμό της διαφορετικότητας των μελών της ομάδας. 6) **Επικοινωνία:** αφορά στο σύνολο των ικανοτήτων που αξιοποιούνται κατά τη μετάδοση ή λήψη διαφορετικών ειδών πληροφορίας.

Η περίπτωση της σχολικής εφημερίδας ως πεδίο έμπρακτης εφαρμογής (Hands-On project)

Η εφημερίδα του Γυμνασίου των Εκπαιδευτηρίων Δούκα, G-e-news

Η σχολική εφημερίδα του Γυμνασίου των Εκπαιδευτηρίων Δούκα λειτουργούσε από το 2013 ως wordpress και την πλήρη εποπτεία της διατηρούσε ένας ή μία υπεύθυνος/η εκπαιδευτικός, που συνέτασσε τα κείμενα ή φρόντιζε να επιμεληθεί κείμενα άλλων μελών του οργανισμού και σπανιότερα μαθητών κατόπιν ανάθεσης. Το 2019 στο πλαίσιο ανανέωσής της, αποφασίστηκε πως η εφημερίδα πρέπει να καταστεί αμιγώς σχολική και την οργάνωση, εποπτεία, τροφοδότηση και προώθησή της να αναλάβουν μαθητές και μαθήτριες των τριών τάξεων του Γυμνασίου, θεωρώντας πως μία τέτοια αναδιοργάνωση θα αποτελέσει σημαντική διδακτική εμπειρία για τους εμπλεκόμενους/ες μαθητές και μαθήτριες.

Μεθοδολογία

Η ανάληψη πραγματικής ευθύνης εκτός των ορίων του σχολικού χώρου δεν αποσκοπεί μόνο στην υψηλή παραγωγικότητα και επίδοση, αναπτύσσοντας την αυτοεκτίμηση των μαθητών, αλλά πλήρως εναρμονισμένη με το πλαίσιο της Ανοιχτής Παιδαγωγικής, προσιδιάζει σε ρόλους της κοινωνίας. Προς αυτή την κατεύθυνση, η έκδοση της σχολικής εφημερίδας «συντελεί στη δημιουργία βιωματικών και συνεργατικών περιβαλλόντων μάθησης και στην ανάπτυξη στρατηγικών και διαπραγματευτικών δεξιοτήτων συνδέοντας ξανά τη σχολική ζωή με το πολιτιστικό και κοινωνικό περιβάλλον» (Susan Boy-Bell,2007). Μάλιστα η έκθεση των μαθητών σε «αυθεντικές καταστάσεις προβλημάτων» (Robie, 2006) έχει τις απαρχές της στο «Σχολείο Εργασίας» του Dewey και υποστηρίζει τη μάθηση που βασίζεται στην Αρχή Επίλυσης Προβλημάτων, είτε πρακτικών είτε γνωστικών. Οι παραπάνω προσεγγίσεις σε συνδυασμό με τη διαφοροποιημένη παιδαγωγική, που επιτρέπει την άνθιση των διαφορετικών μαθησιακών στυλ, αποτελούν κατ' εξοχήν παιδαγωγική φαρέτρα κατά την οργάνωση και υλοποίηση μιας τέτοιας δράσης. Η έμφαση στο παρόν εγχείρημα, ωστόσο, δόθηκε κυρίως στη μέθοδο του Project (Project-based learning), ως πεδίου ανάπτυξης δράσεων που νοηματοδοτούν τη μάθηση, την καλλιέργεια κινήτρων και την ενθάρρυνση της αυτόνομης μάθησης, ενώ επιχειρήθηκε η σύνδεση με το θεωρητικό υπόβαθρο και το πρακτικό πλαίσιο του φάσματος διαχείρισης και υλοποίησης έργων (PM management).

Στάδια υλοποίησης δράσης και αξιολόγηση τελικού αποτελέσματος

Αποφασίστηκε από τις δύο υπεύθυνες εκπαιδευτικούς η σύσταση μιας συντακτικής επιτροπής, αποτελούμενης αρχικά από δέκα άτομα, η οποία και θα επιφορτιζόταν με την πλήρη επίβλεψη της αναδιοργάνωσης της σχολικής εφημερίδας.

Στάδιο 1ο: Εδώ επιχειρήθηκε η ενεργοποίηση του ενδιαφέροντος των μαθητών και παρουσίαση της ιδέας ανανέωσης της σχολικής εφημερίδας. Σε αυτό το στάδιο πραγματοποιήθηκε συνάντηση με τα παιδιά ώστε να αντιληφθούν τη γενικότερη ιδέα και τη μορφή της νέας εφημερίδας, συζητώντας παράλληλα ακροθιγώς για τους ρόλους που θα αναλάβουν.

Στάδιο 2ο: Έγινε καταμερισμός ρόλων με βάση τα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις των εμπλεκόμενων μαθητών/τριών και τους δόθηκαν αναλυτικό οργανόγραμμα και σαφείς αρμοδιότητες ανά θέση. Έτσι σχηματίστηκε μία συντακτική επιτροπή με διακριτούς ρόλους, όπως φαίνεται στο Σχήμα 2.

Αρμοδιότητες:

Υπεύθυνοι έκδοσης	Οργάνωση και συντονισμός της προσπάθειας, κατανομή ρόλων και αρμοδιοτήτων, διαρκής έλεγχος και καθοδήγηση των μαθητών σε όλη τη διαδικασία, επιμέλεια κειμένων, επιμέλεια υλικού (φωτογραφιών, video κλπ), ορισμός προθεσμιών,τελική επεξεργασία υλικού πριν τη δημοσίευσή του
Αρχισυντάκτες	Υπεύθυνοι των αφιερωμάτων, ανάθεση συγγραφής κειμένων σε συνεργάτες έκδοσης, ορισμός προθεσμιών, συγγραφή κειμένων, συγκέντρωση οπτικοακουστικού υλικού, τελική επεξεργασία αφιερωμάτων
Υπεύθυνος Δημοσίων Σχέσεων	Προώθηση της εφημερίδας μέσω ανακοινώσεων, flyers, αφισών κλπ. Διαχείριση social media
Υπεύθυνος Προβολής	Δημιουργία βίντεο, podcast, vlog, live μεταδόσεων, polls κλπ
Υπεύθυνοι Στηλών	Συγγραφή κειμένων, διενέργεια συνεντεύξεων, επιμέλεια του υλικού και της τελικής μορφής της στήλης του
Συνεργάτες έκδοσης	Συγγραφή κειμένων για αφιερώματα, συμμετοχή σε συνεντεύξεις, παροχή βοήθειας σε ό,τι προκύψει

Σχήμα 4. Ρόλοι των μαθητών στη σχολική εφημερίδα

Στάδιο 3ο: Οι εμπλεκόμενοι/ες μαθητές/τριες ενημερώθηκαν για τεχνολογικά μέσα που θα καλούνταν να αξιοποιήσουν τόσο για τη μεταξύ τους επικοινωνία (πλατφόρμα TEAMS της Microsoft, e-mails) όσο και για το στήσιμο της διαδικτυακής εφημερίδας στην πλατφόρμα Wix. Πραγματοποιήθηκε για τον λόγο αυτό σχετικό workshop από ειδικούς Πληροφορικής, ώστε τα παιδιά να εξοικειωθούν με το περιβάλλον. Τέλος, αξιοποιήθηκε το εργαλείο Trello, που είθισται να χρησιμοποιείται σε πραγματικά εργασιακά περιβάλλοντα ως εργαλείο οργάνωσης, διαχείρισης και επίβλεψης έργων.

Στάδιο 4ο: Διεξήχθη συνάντηση με άξονα την πραγματοποίηση μίας συνεδρίας ‘Καταιγισμού Ιδεών’ που θεωρείται ιδανική για το συγκεκριμένο μέγεθος και την υφή ομάδας σε χαλαρό πλαίσιο. Δόθηκε μεγάλη έμφαση στη συμμετοχή όλων των παρευρισκόμενων, ακόμα και των λιγότερο ομιλητικών. Αποφασίστηκε, λοιπόν, από τους μαθητές να δημιουργηθεί ερωτηματολόγιο διερεύνησης των ενδιαφερόντων του μαθητικού κοινού σε Microsoft Forms και να μοιραστεί σε όλες τις τάξεις ανεξαιρέτως, ώστε η εφημερίδα να προσαρμοστεί στις ανάγκες και να κατακτήσει το ευρύ κοινό.

Στάδιο 5ο: Οι πρώτες συναντήσεις διευκόλυναν τις εκπαιδευτικούς να θέσουν από κοινού με τους μαθητές στόχους άμεσα συνυφασμένους με τα προσδοκώμενα αποτελέσματα και την επιτυχία του project. Στο διάστημα 2019-2021 ο συνεταιρισμός της εφημερίδας, παρά το γεγονός ότι ανανέωσε τα μέλη του εξαιτίας της προαγωγής αρκετών

μαθητών/τριών σε άλλη βαθμίδα, κατάφερε με μεγάλη επιτυχία να εκπληρώσει τόσο την αρχική σκοποθεσία όσο και τους μικρότερους στόχους που προέκυπταν στην πορεία. Ενδεικτικά αναφέρονται οι πιο σημαντικοί (Πίνακας 1):

Πίνακας 7. Στοχοθεσία εφημερίδας

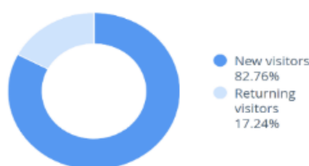
Στόχοι εφημερίδας	Εκπλήρωση στόχων
Αύξηση της επισκεψιμότητας	Η επισκεψιμότητα της εφημερίδας σύμφωνα με τα analytics του Wix αυξήθηκε κατά πολύ. Ενώ το 2019 ο μέγιστος αριθμός επισκεπτών ήταν τα 90 άτομα, το 2020 ο μέγιστος αριθμός επισκεπτών έφτασε τα 370 άτομα. Επίσης, αυξήθηκαν κατά μέσο όρο οι ανανεώσεις σελίδας και ο χρόνος παραμονής σε αυτές (βλ. Σχήμα 3)
Εξωστρέφεια (εξωτερικές συνεργασίες, συνεντεύξεις κ.α)	Πραγματοποιήθηκαν 10 συνεντεύξεις με ακαδημαϊκούς, καλλιτέχνες και ανθρώπους της εκπαίδευσης. Η εφημερίδα συμπεριλήφθηκε στη Βιβλιοθήκη της Βουλής των Ελλήνων και τα μέλη της ανέπτυξαν συνεργασία με το Ίδρυμα της Βουλής για τη δημιουργία Εφηβικής Λέσχης Ανάγνωσης. Παράλληλα, δόθηκε ως δωρεά στο Ίδρυμα της Καίτης Λασκαρίδη.
Εγγραφή νέων μελών και προσέλκυση νέων επισκεπτών	Ενεγράφησαν πάνω από 250 άτομα μέχρι τον Δεκέμβρη του 2020. Παρακάτω στο σχήμα γίνεται αντιληπτό πως οι νέοι επισκέπτες κατέλαβαν το 87,76% επί του συνολικού αριθμού (βλ. Σχήμα 4). Παράλληλα, φιλοξενήθηκαν στη διαδικτυακή έκδοση κείμενα και εργασίες 58 συνολικά μαθητών.
Διακρίσεις	Η εφημερίδα απέσπασε πρώτο βραβείο σε Πανελλήνιο Διαγωνισμό Μαθητικής Εφημερίδας.

Day	Page Views	Site Sessions	Unique Visitors	Site Bounce Rat...	Avg. Session Du...
Dec 11, 2020	2,772	674	370	44.00%	08m 57s
Dec 12, 2020	666	138	102	53.00%	20m 12s
Dec 14, 2020	441	154	112	64.00%	02m 27s
May 19, 2021	354	104	81	65.00%	08m 05s
Dec 13, 2020	349	108	85	57.00%	02m 38s
Mar 26, 2021	338	88	73	44.00%	03m 10s
Mar 23, 2021	306	140	136	64.00%	02m 47s

Day	Page Views	Site Sessions	Unique Visitors	Site Bounce Rat...	Avg. Session Du...
Dec 03, 2019	1,059	105	90	37.00%	10m 20s
Dec 05, 2019	1,045	115	88	33.00%	11m 58s
Dec 04, 2019	1,033	107	83	37.00%	19m 59s
Dec 18, 2019	574	64	52	38.00%	09m 22s
Dec 19, 2019	256	22	21	45.00%	03m 22s
Dec 06, 2019	239	30	24	40.00%	03m 45s
Dec 01, 2019	160	4	2	0.00%	20m 02s

Σχήμα 5. Αύξηση επισκεψιμότητας

Visitor Retention



Σχήμα 6. Νέοι επισκέπτες

Ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Οι εκπαιδευτικοί που ορίστηκαν ως υπεύθυνες έκδοσης αρχικά αποτέλεσαν και τις συντονίστριες της συνολικής προσπάθειας, ορίζοντας τους κανόνες επικοινωνίας και συνεργασίας και οργανώνοντας τις δραστηριότητες. Πέρα από τον εμψυχωτικό ρόλο που κλήθηκαν να διαδραματίσουν, έδωσαν το αρχικό πλαίσιο της νέας έκδοσης δίνοντας μεγάλη έμφαση στην οργάνωση, την επικοινωνία, την ισότιμη συμμετοχή όλων των μελών και την αυστηρή τήρηση χρονοδιαγραμμάτων. Η αρχική συντονιστική τους ιδιότητα σύντομα αντικαταστάθηκε από αυτή του συνεργάτη, που προτείνει ιδέες, αναζητά από

κοινού με τους μαθητές λύσεις στα προβλήματα και συμμετέχει ενεργητικά στις διαδικασίες έκδοσης. Η ενεργός συμμετοχή τους αποτέλεσε πολύ θετικό στοιχείο για την έκβαση της εφημερίδας (Καψάλης, 2000) και ενίσχυσε την αυτοπεποίθηση των μαθητών. Μέχρι το δεύτερο τετράμηνο του 2021, οι υπεύθυνες εκπαιδευτικοί απουσίαζαν από αρκετές συναντήσεις της συντακτικής επιτροπής, σταμάτησαν να αναθέτουν οι ίδιες άρθρα και έδωσαν στον αρχισυντάκτη, που είχε επιμορφωθεί σχετικά, την αρμοδιότητα ψηφιακής διαχείρισης της διαδικτυακής εφημερίδας στην πλατφόρμα Wix. Παρά το γεγονός πως η τελική μορφή των κειμένων και των παραδοτέων ανήκε ακόμα στην εποπτεία τους, πολλές φορές ανέλαβαν τον ρόλο του εκπαιδευτικού- παρατηρητή (observer), καταθέτοντας τη γνώμη τους όταν και εφόσον ζητούνταν. Παρά ταύτα, ήταν απαραίτητο πάντα να διατηρούν τον ρόλο του εμπνευστή και να υπενθυμίζουν στα παιδιά τις δυνατότητες και τις προοπτικές του έργου.

Στόχοι ανάπτυξης δεξιοτήτων διαχείρισης έργου και μέσα υλοποίησης

Οι μαθητές αξιοποίησαν τις γνώσεις, δεξιότητες, εργαλεία και τεχνικές που είχαν στη διάθεση τους ώστε να ανταποκριθούν στις ανάγκες του project και να επιτύχουν τα επιθυμητά αποτελέσματα σε απόλυτη συμφωνία με τον ορισμός της διαχείρισης ενός έργου (Google, 2021). Αρωγός στην προσπάθεια διαχείρισης του project υπήρξε η χρήση Cloud τεχνολογιών για την επικοινωνία, συνεργασία, επίβλεψη, οργάνωση και τήρηση των χρονοδιαγραμμάτων. Η αξιολόγηση των δραστηριοτήτων και των επιμέρους αποτελεσμάτων του έργου, εμπλέκοντας τις ομάδες στόχευσης της εφημερίδας μέσω κατάλληλων ψηφιακών εργαλείων έδωσε την δυνατότητα συνεχούς ανατροφοδότησης και αναπροσαρμογής των σχεδίων δράσης.

Πίνακας 8. Στόχοι ανάπτυξης δεξιοτήτων έργου και μέσα υλοποίησης

Στόχοι ανάπτυξης δεξιοτήτων διαχείρισης έργου	Μέσα Υλοποίησης
Κριτική σκέψη	− Ελεύθερη συζήτηση σε δημοκρατικό και ασφαλή χώρο ανταλλαγής απόψεων − Διατύπωση προτάσεων/ βελτιστοποιήσεων του τρόπου λειτουργίας − Έρευνα, αξιολόγηση και ερμηνεία διαφορετικών πηγών, καλλιέργεια γνώσεων εντός και εκτός ΑΠΣ − Πρόταξη πρωτότυπης σκέψης στην αρθρογραφία και τη διαμόρφωση ερωτήσεων συνεντεύξεων − Διαρκής ανανέωση του περιεχομένου, των στηλών και της μορφής, ώστε να γίνεται ολοένα πιο ελκυστική για το κοινό − Αξιοποίηση των ερευνών γνώμης και των αναλυτικών στοιχείων με στόχο την αναπροσαρμογή
Επίλυση προβλημάτων	− Διαρκής επαφή με αυθεντικά προβλήματα (μείωση επισκεψιμότητας ανά περιόδους, δυσκολίες σε διεξαγωγή συνεντεύξεων, απομάκρυνση μελών από τη διαδικασία) − Διαχείριση αντίκτυπου πανδημίας ως προς την συχνότητα και προσαρμογή του τρόπου επικοινωνίας των μελών για την διευθέτηση της ύλης και των αναθέσεων − Τεχνικές δυσκολίες και προσπάθειες επίλυσης αυτών − Διαρκής παρακολούθηση του “ανταγωνισμού” και αναθεώρηση των στόχων
Δημιουργικότητα	− Καλλιτεχνική και αισθητική επιμέλεια κάθε στήλης από τον/την αντίστοιχο/η υπεύθυνο. − Σχεδιασμός και εκτύπωση flyers με ευσύνοπτα και εύστοχα μηνύματα − Σχεδιασμός και υλοποίηση δημιουργικών βιωματικών δράσεων εντός και εκτός του σχολικού χώρου (Παγκόσμια Ημέρα Γλώσσας, Παγκόσμια Ημέρα Αγάπης και Έρωτα) − Σύνταξη κειμένων διαφορετικών γραμματειακών ειδών (πεζογραφήματα, ποιήματα, στοχαστικά δοκίμια κ.α) − Πολυπρισματική προσέγγιση θεματικών αξόνων στο πλαίσιο αφιερωμάτων (π.χ. Τεχνητή Νοημοσύνη, Ελληνική Επανάσταση)
Ηγεσία	− Αναθέσεις σύνταξης κειμένων και λοιπών εργασιών από τον αρχισυντάκτη στα μέλη, ορισμός προθεσμιών, επίλυση τυχόν προβλημάτων, επιμέλεια κειμένων, ανάληψη πρωτοβουλιών, οργάνωση συναντήσεων με μέλη της Συντακτικής Επιτροπής, καθοδήγηση νέων μελών, παροχή ανατροφοδότησης για το παραγόμενο έργο − Αναθέσεις σύνταξης κειμένων από τους υπεύθυνους των στηλών σε συμμαθητές τους,

		έλεγχος μορφής και περιεχομένου της στήλης τους, τήρηση χρονοδιαγραμμάτων
Συνεργασία	−	Τακτικές συναντήσεις δια ζώσης και εξ αποστάσεως
	−	Καταμερισμός εργασιών για τα επιμέρους projects με κοινή ευθύνη, από κοινού λήψη ουσιαστικών αποφάσεων και συχνά αλληλεξαρτώμενη εργασία (αφιερώματα, προωθητικές δράσεις, έντυπη έκδοση)
Επικοινωνία	−	Αποστολή από τον αρχισυντάκτη και τους υπεύθυνους των στηλών αναλυτικών e-mails (extended communication) με την πρόοδο των εργασιών, τις εκκρεμότητες και τις προτάσεις για τα επόμενα βήματα
	−	Αξιοποίηση Power Point παρουσιάσεων (multi-modal communication) από τον αρχισυντάκτη με τους στόχους που επιτεύχθηκαν την προηγούμενη σχολική περίοδο, τους στόχους της τρεχούσης περιόδου και τις επιμέρους εργασίες που πρέπει να υλοποιηθούν (tasks) με σκοπό την εκπλήρωση αυτών
	−	Δημιουργία προωθητικού βίντεο για το έργο της εφημερίδας την περίοδο 2020-21
	−	Ανάπτυξη δικτύου της εφημερίδας μέσω συνεργασιών με Πανεπιστημιακούς φορείς (ΕΚΠΑ)και Ιδρύματα (Βουλή των Ελλήνων, Ίδρυμα Καίτης Λασκαρίδη) και διεξαγωγής συνεντεύξεων με ακαδημαϊκούς και καλλιτέχνες

Αξιολόγηση της διαδικασίας από τους/τις εμπλεκόμενους/ες μαθητές/τριες

Η συντακτική επιτροπή (10 μαθητές και μαθήτριες) κλήθηκε να απαντήσει ανώνυμα σε ερωτηματολόγιο διαμορφωμένο με βάση τις έξι (6) κοινές περιοχές δεξιοτήτων που αναφέρθηκαν παραπάνω, ώστε να αξιολογηθεί σε πρώτο επίπεδο η συμμετοχή τους στην ομάδα εργασίας της σχολικής εφημερίδας. Το ερωτηματολόγιο που μοιράστηκε στους μαθητές σε μορφή Microsoft Forms περιλάμβανε έξι ερωτήσεις κλειστού τύπου κατ' αντιστοιχία των περιοχών δεξιοτήτων με τις σχετικές επεξηγήσεις και μία ερώτηση ανοιχτού τύπου, στην οποία οι μαθητές κλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με τα προβλήματα ή τις πιθανές βελτιώσεις του τρόπου λειτουργίας της ομάδας.



Σχήμα 7. Απαντήσεις μαθητών στο ερωτηματολόγιο

Μελετώντας το παραπάνω σχεδιάγραμμα που σχηματοποιεί τις προσωπικές απόψεις και εκτιμήσεις των μαθητών με βάση την εμπειρία τους, εξάγουμε στατιστικά δεδομένα που παρουσιάζονται στον Πίνακα 3.

Πίνακας 9. Στατιστική ανάλυση των απαντήσεων των μαθητών

	Συμφωνώ απόλυτα	Συμφωνώ μερικώς	Διαφωνώ μερικώς
Κριτική σκέψη/ Δημιουργικότητα	80%	20%	
Επίλυση Προβλημάτων	60%	40%	
Ηγεσία	70%	30%	
Συνεργασία	70%	20%	10%

Επικοινωνία	70%	30%

Συμπεράσματα

Παρατηρούμε επομένως πως η διαδικασία ανάληψης και υλοποίησης του αρχικού έργου (project), η ενεργός συμμετοχή σε επιμέρους έργα (sub-projects)και η διεκπεραίωση αυτών, καθώς και η εν γένει συμμετοχή σε διαδικασίες (procedures) άφησε ένα πολύ θετικό αποτύπωμα στους μαθητές και τις μαθήτριες που ενεπλάκησαν ως μέλη της συντακτικής επιτροπής και μία σημαντική αυτο-αντανάκλαση ως προς τις δεξιότητες που με βάση το υποκειμενικό τους κριτήριο θεωρούν πως καλλιέργησαν, αποδεικνύοντας πως η σχολική εφημερίδα μπορεί να λειτουργήσει ως πεδίο καλλιέργειας δεξιοτήτων που ξεφεύγουν από τους αμιγείς στόχους του Αναλυτικού Προγράμματος (2011), του ΔΕΠΠΣ και ΑΠΣ. Εδώ είναι σημαντικό να σταθούμε στο 70% που θεώρησε πως μέσω της διαδικασίας καλλιέργησε ικανότητες ηγεσίας, παρά το γεγονός ότι δεν το απαιτούσαν/προωθούσαν όλοι οι ρόλοι μέσα στην ομάδα. Οι δεξιότητες ηγεσίας (leadership) αποτελούν σημαντικό διαφοροποιητικό χαρακτηριστικό ανάμεσα σε δραστηριότητες που βασίζονται στη Μάθηση μέσω συγκεκριμένων εργασιών (Project Based Learning) και σε αυτές που εμπεριέχουν βασικά στοιχεία διαχείρισης και υλοποίησης έργων (Project Management). Προς την ίδια κατεύθυνση, άξια αναφοράς είναι τα υψηλά ποσοστά που αφορούν την αντιμετώπιση περιπτώσεων με αυξημένη πολυπλοκότητα και την επίλυση προβλημάτων αντικατοπτρίζοντας τον πραγματικό κόσμο και σηματοδοτώντας την εφαρμογή της γνώσης σε νέες καταστάσεις (Robie, 2006) και την τοποθέτηση της μάθησης σε πραγματικές συνθήκες (think in action). Σχετικά με την περιοχή της συνεργασίας, ως βασική πρόκληση- όπως επιβεβαιώθηκε από τις απαντήσεις των παιδιών στην ερώτηση ανοιχτού τύπου- αναδείχθηκε το ξέσπασμα της πανδημίας Covid-19 που μείωσε δραματικά τις ευκαιρίες δια ζώσης συνεργασίας στον σχολικό χώρο. Τέλος, μία μαθήτρια εκ των υπευθύνων των στηλών στην ερώτηση ανοιχτού τύπου έγραψε *" Η μόνη μου πρόταση για βελτίωση είναι ότι θα ήταν κατά τη γνώμη μου καλύτερο αν υπήρχαν δύο συντάκτες σε κάθε στήλη που να ελέγχονται συστηματικά από τους αρχισυντάκτες, έτσι ώστε να είναι σίγουρο ότι θα υπάρχουν αρκετά πρόσφατα άρθρα σε κάθε στήλη, κάνοντας την εφημερίδα πιο πλούσια".* Η συγκεκριμένη φράση αποδεικνύει περίτρανα την βαθιά κατανόηση της δομής της εφημερίδας και την εσωτερίκευση αυτής ως βίωμα, καθώς γίνεται φανερό πως οι ρόλοι (ειδικά οι ρόλοι ηγεσίας) έχουν μετατοπιστεί από τους εκπαιδευτικούς στους ομηλίκους, που αποτελούν και σημείο αναφοράς.

Αναφορές

AIPM. (2021). The 9 essential project management skills you need to be successful in 2021. Australian Institute of Project Management. (Διαθέσιμο: https://www.aipm.com.au/project-management-career-path/the-9-essential-project-management-skills-you-need, προσπελάστηκε στις 30/08/2021)

Boyd-Bell, S. (2007). Experiential learning in journalism education: a New Zealand case study (Doctoral dissertation, Auckland University of Technology).

Carretero Gomez, S., Vuorikari, R. and Punie, Y. (2017). DigComp 2.1: The Digital Competence Framework for Citizens with eight proficiency levels and examples of use. Publications Office of the European Union. (Διαθέσιμο: https://publications.jrc.ec.europa.eu/repository/handle/JRC106281, προσπελάστηκε στις 30/08/2021)

CISCO. (2008). Equipping Every Learner for the 21st Century. CISCO Education. (Διαθέσιμο: https://newsroom.cisco.com/dlls/2008/ekits/Equipping_Every_Learner_for_21st_Century_White_Paper.pdf?POSITION=LINK&COUNTRY_SITE=us&CAMPAIGN=Century21Learning2008

&CREATIVE=Equipping+Every+Global+Learner+for+the+21st+Century&REFERRING_SITE=NewsatCiscoPressKit, προσπελάστηκε στις 30/08/2021)

European Commission. (2013). Supporting teacher competence development for better learning outcomes. European Commission – Education and Training. (Διαθέσιμο: https://ec.europa.eu/assets/eac/education/experts-groups/2011-2013/teacher/teachercomp_en.pdf, προσπελάστηκε στις 30/08/2021)

Intel. (2020). Intel® Education: Empowering the Next Generation of Innovators. (Διαθέσιμο: https://www.intel.com/content/www/us/en/education/intel-education.html, προσπελάστηκε στις 30/08/2021)

IPMA. (2006). ICB - IPMA Competence Baseline, Version 3.0, ICB Version 3.0. International Project Management Association. (Διαθέσιμο: https://www.academia.edu/7585164/ICB_IPMA_Competence_Baseline_Version_3_0, προσπελάστηκε στις 30/08/2021)

Manyika J., Lund S., Chui M., et al. (2017), "Jobs lost, jobs gained: What the future of work will mean for jobs, skills, and wages," McKinsey Global Institute

Microsoft. (2021). 21st century learning design. Microsoft Education. (Διαθέσιμο: https://education.microsoft.com/en-us/course/8220d07e/overview, προσπελάστηκε στις 30/08/2021)

OECD. (2019). FUTURE OF EDUCATION AND SKILLS 2030: OECD LEARNING COMPASS 2030. OECD. (Διαθέσιμο: https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning/learning/learning-compass-2030/OECD_Learning_Compass_2030_Concept_Note_Series.pdf, προσπελάστηκε στις 30/08/2021)

Partnership for 21st century skills. (2006). "Are they really ready to work?" report by the Conference Board, p.21. (Διαθέσιμο: https://www.oecd.org/site/educeri21st/40756908.pdf, προσπελάστηκε στις 30/08/2021)

PMI. (2021). Building Life Skills Through Hands-On Project Management. Project Management Institute. (Διαθέσιμο: https://www.pmi.org/learning/publications/pm-network/digital-exclusives/building-life-skills-through-hands-on-project-management, προσπελάστηκε στις 30/08/2021)

Robie, D. (2006). An independent student press: three case studies from Fiji, Papua New Guinea and Aotearoa/New Zealand. *Asia Pacific Media Educator*, (17), 21

Rosefsky Saavedra A., Liu Y., Korn Haderlein S., Rapaport A., Garland M., Hoepfner D., Lock Morgan K., Hu A. (2021). Knowledge in Action, Efficacy Study Over Two Years, USC Dornsife Center for Economic and Social Research. (Διαθέσιμο: https://cesr.usc.edu/sites/default/files/Knowledge%20in%20Action%20Efficacy%20Study_18feb2021_final.pdf, προσπελάστηκε στις 30/08/2021)

Udo, N. Koppensteiner, S. (2004). "What are the core competencies of a successful project manager?". Project Management Institute. (Διαθέσιμο: https://www.pmi.org/learning/library/core-competencies-successful-skill-manager-8426, προσπελάστηκε στις 30/08/2021)

Καψάλης, Γ. (2000). *Μελέτες Παιδικής Λογοτεχνίας*. Αθήνα. Gutenberg.

Λάχλου, Σ. (2014). Σχολική Εφημερίδα. Ένα σχέδιο εργασίας (πρότζεκτ) για την ελεύθερη έκφραση, την επικοινωνία και τη συνεργασία. Ανακτήθηκε από https://skasiarxeio.wordpress.com

Καταπολεμώντας τα στερεότυπα στο σχολείο μέσα από ένα εργαστήριο καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων

Αλμπανάκη Ξανθή
Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου Θεολόγων, Περιφέρεια Ανατ. Μακεδονίας Θράκης,
xalbanaki@gmail.com

Χατζηευθυμίου Βασιλική
Προπτυχιακή φοιτήτρια, Φιλοσοφική Σχολή, Α.Π.Θ,
vchatzie@edlit.auth.gr

Περίληψη

Η εισήγηση παρουσιάζει μία εκπαιδευτική πρόταση υλοποίησης προγράμματος εργαστηρίου δεξιοτήτων για την καταπολέμηση των στερεοτύπων στο σχολείο. Οι ήπιες δεξιότητες που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές δεξιότητες του ατόμου αποτελούν βασικό συστατικό στοιχείο των ικανοτήτων για τη ζωή και τη μελλοντική εργασία των μαθητών/τριών και των νέων σε ένα κοινωνικό, πολιτιστικό και φυσικό περιβάλλον. Η πρόταση σχεδιάστηκε σύμφωνα με τη μεθοδολογία που αναπτύχθηκαν τα προγράμματα των Εργαστηρίων δεξιοτήτων του ΙΕΠ το 2020-21 και προσπαθεί να ενδυναμώσει τις ήπιες δεξιότητες των συμμετεχόντων. Το προτεινόμενο εργαστήριο παρέχει εργαλεία, στρατηγικές και πρακτικές για την καταπολέμηση και υπέρβαση των στερεοτύπων στο σχολείο ιδιαίτερα κατά τη διάρκεια περιόδων κρίσεων όπως την περίοδο της πανδημίας.

Λέξεις κλειδιά: στερεότυπα, ήπιες δεξιότητες, εργαστήρια

Εισαγωγή

Τα στερεότυπα μπορεί να αφορούν στερεοτυπικές αντιλήψεις που σχετίζονται με την εθνικότητα, τη θρησκεία, το φύλο ή άλλες προσωπικές επιλογές. Αποτελούν απλουστεύσεις, κοινωνικής προέλευσης, επίμονες, υποκειμενικές, οι οποίες μεταδίδονται από γενιά σε γενιά (Κέντρο Ερευνών για θέματα Ισότητας, 2008). Καθώς όλοι οι άνθρωποι κουβαλούν κάποια στερεότυπα, έχουν πολύπλευρες και βαθιές πολιτικο-κοινωνικές και πολιτιστικές ρίζες (Καλαντζή-Αζίζη, 1988). Ο ιός «Corona» αποκάλυψε πόσο βαθιά στερεότυπα διατρέχουν την κοινωνία μας ακόμη και κατά τη διάρκεια μιας περιόδου κρίσης και ενώ ο «COVID-19» εξαπλώνεται, το ίδιο κάνουν και τα αρνητικά στερεότυπα των νέων. Στην καταπολέμηση ή ενίσχυση των στεροτύπων τα μέσα ενημέρωσης παίζουν πολύ σημαντικό ρόλο για τη σωστή πληροφόρηση των ατόμων. Μάλιστα, το Συμβούλιο της Ευρώπης έχει εκδώσει έκθεση στην οποία εφιστά την προσοχή στη «*διαστρεβλωμένη εικόνα και τα βλαβερά στερεότυπα για τις μειονότητες στα μέσα ενημέρωσης*» (Recommendation CM/Rec(2013)1 of the Committee of Ministers to member States on gender equality and media).

Η ενσυναίσθηση (empathy) είναι επιπλέον ζητούμενο όχι μόνο της εκπαίδευσης, αλλά και της κοινωνίας που θέλει να αλλάξει και να γίνει περισσότερο «*κοινωνική*» (Μακιούαν, 2005:3). Η ανάγκη για επικοινωνία παρά την πρόσδεση της σύγχρονης κοινωνίας στο όχημα της ψηφιακής εποχής συνεχίζει να αποτελεί ζητούμενο (mPPACT, 2009). Οι δύο βασικές κατηγορίες των δεξιοτήτων που καλείται να αναπτύξει ο σύγχρονος άνθρωπος και να ισορροπήσει πάνω σε αυτές είναι οι: α) οι «σκληρές δεξιότητες», οι οποίες αφορούν οποιοδήποτε προσόν μπορεί να πιστοποιηθεί και β) οι ήπιες ή μαλακές δεξιότητες (soft skills) που σχετίζονται με τις διαπροσωπικές δεξιότητες του ατόμου (RPIC-VIP et al., 2011). Οι ήπιες δεξιότητες αναφέρονται σε ένα ευρύ σύνολο δεξιοτήτων, ικανοτήτων, όπως συμπεριφορές, στάσεις, που επιτρέπουν στους ανθρώπους να κινηθούν αποτελεσματικά στο περιβάλλον τους. Στα παραπάνω συμπεριλαμβάνονται και η κριτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η συνεργασία, και η επικοινωνία (Lather, Garg, Vikas, 2008). Πολύ συχνά,

όμως, οι απόφοιτοι της δευτεροβάθμιας αλλά και της τριτοβάθμιας εκπαίδευσης δεν διδάσκονται πώς να αποκτήσουν ήπιες δεξιότητες πριν μεταβούν στο χώρο εργασίας αλλά κυρίως τεχνικές δεξιότητες (Fullan, Miles & Taylor, 1980 · Priestley, 2011).

Η πραγμάτευση ζητημάτων όπως τα στερεότυπα είναι από τα πιο δύσκολα και επίπονα θέματα ως προς ανάλυση και ακόμα πιο δύσκολα στη σχολική τάξη ως προς την αντιμετώπιση τους. Ταυτόχρονα, η προβολή θετικών προτύπων φαίνεται να είναι το κλειδί για τη βελτίωση της ποιότητας του ανθρώπινου δυναμικού, τη διαμόρφωση στάσεων και συμπεριφορών και την προώθηση του σεβασμού της ανθρώπινης ύπαρξης (Lickona, 1991· Narvaez, 2006).

Με γνώμονα τα παραπάνω, το 2020-21 το Ι.Ε.Π υλοποίησε πιλοτική έρευνα, καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους 2020-21, με σκοπό να «χτίσει» ένα πρόγραμμα σπουδών «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» για κάθε τάξη (Υ.Α. με αρ. Φ.7/86136/ΓΔ4/6-7-2020/ΦΕΚ 2847/Β/13-7-2020). Το πρόγραμμα σπουδών των «Εργαστηρίων Δεξιοτήτων» προσδοκά να αποτελέσει ένα πλαίσιο ανοικτών προγραμμάτων, ένα πρόγραμμα διαδικασιών, εμπειριών και δράσεων. Στην αρχή του σχολικού έτους εκπονείται το Σχέδιο Δράσης Σχολικής Μονάδας και το Σχέδιο Δράσης κάθε Τμήματος, το οποίο περιλαμβάνει εργαστήρια και από τους τέσσερις (4) Θεματικούς Κύκλους, διάρκειας 5 έως 7 εβδομάδων (ανά Θεματικό Κύκλο): **Ζω καλύτερα – Ευ Ζην, Φροντίζω το Περιβάλλον, Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη, Δημιουργώ και Καινοτομώ– Δημιουργική Σκέψη και Πρωτοβουλία.** Η ψηφιακή **Εκπαιδευτική πλατφόρμα «Εργαστήρια Δεξιοτήτων 21+»** είναι ένα αποθετήριο σχετικού εκπαιδευτικού υλικού και ταυτόχρονα, κόμβος επικοινωνίας, επιμόρφωσης, αλληλεπίδρασης και διαρκούς υποστήριξης της εκπαιδευτικής κοινότητας (Εργαστήρια Δεξιοτήτων, http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs).

Η παρούσα πρόταση προσεγγίζει τον θεματικό άξονα των εργαστηρίων δεξιοτήτων «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ- Κοινωνική Συναίσθηση και Ευθύνη» και συνδέεται με τα γνωστικά αντικείμενα της Νεοελληνικής γλώσσας, των Θρησκευτικών, των Εικαστικών και της Πληροφορικής. Στοχεύει **στην** πρόληψη των στερεοτύπων και των προκαταλήψεων, εμπλέκοντας σε αυτά όλους τους σχετιζόμενους με το πρόβλημα (μαθητές/τριες, εκπαιδευτικούς και κατ΄επέκταση τους γονείς και ευρύτερα την κοινωνία), δημιουργώντας ένα θετικό σχολικό κλίμα και ενεργοποιώντας τους εμπλεκόμενους αποτελεσματικά (Kyriakou et al., 2014). Τα προτεινόμενα εργαστήρια απευθύνονται σε μαθητές/μαθήτριες: Α΄, Β΄ και Γ΄ Γυμνασίου και έχουν διάρκεια στο τετράμηνο επτά (7) διδακτικές ώρες.

Μεθοδολογία

Κατά τον σχεδιασμό του εργαστηρίου υιοθετήθηκε η επικοινωνιακή προσέγγιση, λόγω της έμφασης που αποδίδει στη γλωσσική χρήση, και αποτελεί μια συνήθη πλέον γλωσσοδιδακτική προσέγγιση, καθώς εστιάζει στα υποκείμενα της μάθησης και σε διαπροσωπικές και κοινωνικές παραμέτρους (Μήτσης, 2004· Μητροπούλου, Στογιαννίδης, 2015).

Στην πρόταση εφαρμόζεται η διδασκαλία σε μικρές ομάδες, καθώς συντελεί στην κοινωνικοποίηση του εφήβου και είναι κατάλληλη για όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης (Ματσαγγούρας, 2008· Κουκουνάρας Λιάγκης, 2010). Σε όλη τη διάρκεια προτείνονται συμμετοχικές δραστηριότητες ώστε να υπάρξει ενεργός εμπλοκή των μαθητών/τριών στη διαδικασία από πολύ απλές έως ολοκληρωμένες δραστηριότητες. Οι δραστηριότητες είναι ελεγχόμενες (controlled), καθοδηγούμενες (guided), επικοινωνιακές (communicate) και πιο ελεύθερες δραστηριότητες. Ακολουθείται επίσης η επαγωγική πορεία σκέψης ώστε να αποφευχθεί η σύγχυση σκέψης.

Επιχειρείται, επίσης, η δημιουργία γνώσης μέσα από αυθεντικές καταστάσεις (Jonassen, 2010*)* προετοιμάζοντας τη μεταφορά της σε νέα πλαίσια (Brown, Collins, & Duguid, 1989). Η μάθηση εστιάζεται στα ενδιαφέροντα και τις ικανότητες των μαθητών/τριών με αξιοποίηση μεταξύ άλλων της τεχνολογίας και του ψηφιακού γραμματισμού αξιοποιώντας τα πλεονεκτήματα της ηλεκτρονικής μάθησης και τα διαθέσιμα ψηφιακά εργαλεία. Οι

τεχνολογίες αποτελούν μέσα και εργαλεία που αξιοποιούνται για την υποστήριξη και της εξ αποστάσεως εκπαιδευτικής διαδικασίας ενώ την ίδια στιγμή προϋποθέτουν την ομαδοσυνεργατικότητα μεταξύ των μαθητών/τριών (Μικρόπουλος, Μπέλλου, 2010˙ Μπίκος, 2012).

Στις δεξιότητες που επιδιώκεται να καλλιεργηθούν στη διάρκεια υλοποίησης των εργαστηρίων του προγράμματος συμπεριλαμβάνονται οι εξής:

Δεξιότητες Μάθησης
- Κριτική σκέψη
- Επικοινωνία
- Συνεργασία
- Δημιουργικότητα

Δεξιότητες Ζωής
- Κοινωνικές Δεξιότητες
- Ενσυναίσθηση και ευαισθησία
- Προσαρμοστικότητα
- Υπευθυνότητα
- Πρωτοβουλία

Δεξιότητες της τεχνολογίας και της επιστήμης
- Ψηφιακός γραμματισμός
- Τεχνολογικός γραμματισμός
- Δεξιότητες δημιουργίας και διαμοιρασμού ψηφιακών δημιουργημάτων
- Συνδυαστικές δεξιότητες ψηφιακής τεχνολογίας, επικοινωνίας και συνεργασίας

Δεξιότητες του νου
- Στρατηγική σκέψη
- Επίλυση προβλημάτων
- Πλάγια σκέψη

Προτεινόμενα Εργαστήρια

1ο εργαστήριο (1 διδακτική ώρα)

Τίτλος: Διαχρονικό πλαίσιο τύπων στερεοτύπων σε παγκόσμιο επίπεδο.

Εισαγωγικές δραστηριότητες: Διερεύνηση πρότερων εμπειριών και γνώσεων των μαθητών/τριών – διαμόρφωση του θέματος. Οι μαθητές/τριες σε δυάδες με βάση τη λέξη «Στερεότυπα» καλούνται να γράψουν λέξεις στον πίνακα είτε σε διαδικτυακό συννεφόλεξο που έχουν σκεφτεί. Τα συννεφόλεξα (word clouds) αποτελούν την οπτικοποίηση μίας σειράς λέξεων και βοηθούν τους/τις μαθητές/τριες που μαθαίνουν οπτικά και καταγράφουν αυτό που έμαθαν μέσω της εικόνας. Μέσα στο κείμενο η λέξη με τη μεγαλύτερη συχνότητα παρουσιάζεται μεγενθυμένη δίνοντας έτσι έμφαση στον τονισμό στοιχείων.

Δραστηριότητα: «Ζωντανός χάρτης»(Ποιος βρίσκεται πίσω από μένα;). Το εργαστήριο ξεκινά με παιχνίδια που σκοπό έχουν αφενός την επικοινωνία στην ομάδα, την άμβλυνση των συγκρούσεων και την απελευθέρωση από ποικίλες συστολές, αφετέρου την προετοιμασία του προς επεξεργασία θέματος. Ζητάμε από τα παιδιά να εντοπίσουν ένα σημείο στον χώρο και να τοποθετηθούν σαν να απεικονίζουμε ένα χάρτη από τον χώρο καταγωγής των παππούδων τους. Διηγούμαστε σύντομα την ιστορία τους και κατόπιν μετακινούμαστε εκεί που φτάσαμε: Ποιος είσαι; Ποια είναι η ιστορία σου; Ποια είναι τα πιο σημαντικά γεγονότα στη ζωή σου; Ποια ήταν τα σημεία καμπής στη ζωή σου; (The manual: mPPACT - methodololy for a Pupil & Performing Arts Centered Teaching, 2009).

Δραστηριότητα: Ο τροχός της διαφορετικότητας- Τα είδη των στερεοτύπων. Οι μαθητές/τριες εντοπίζουν τα είδη των στερεοτύπων μέσα από υλικό και επίσημες ιστοσελίδες και δημιουργούν τον δικό τους τροχό διαφορετικότητας στην τάξη στο πέρασμα του χρόνου.

2ο εργαστήριο (1 διδακτική ώρα)

Τίτλος: Στερεότυπα και πρόσφυγες

Δραστηριότητα: Διαδραστικό video. Οι μαθητές/τριες παρακολουθούν ένα διαδραστικό βίντεο μέσω της εφαρμογής «edpuzzle» με τίτλο: «Τζαφάρ» (https://edpuzzle.com/media/607acb41873882418caa56ee). Οι μαθητές/τριες καλούνται ως αναγνώστες/στριες ενός οπτικού αφηγήματος: α) να αποκωδικοποιήσουν το περιεχόμενο του βίντεο δίνοντας σημασία στα οπτικά σημεία, β) στη συνέχεια να την ερμηνεύσουν δίνοντας σημασία στις λεπτομέρειες, γ) να υποθέσουν μία αντίστοιχη επικοινωνιακή συνθήκη. Οι μαθητές/τριες απαντούν στις ερωτήσεις και καλλιεργούν τη φαντασία τους.

Αρχικά, ο τίτλος δε γνωστοποιείται στους/στις μαθητές/τριες. Το βίντεο έχει δημιουργηθεί από τον/την εκπαιδευτικό ώστε να σταματάει αυτόματα σε κάθε ερώτηση και οι μαθητές/τριες θα πρέπει να προσέχουν συνεχώς ώστε να είναι σε θέση να απαντήσουν προκειμένου να συνεχιστεί η προβολή. Ο/Η εκπαιδευτικός έχει τη δυνατότητα σε πραγματικό χρόνο να παρακολουθεί τη ροή των απαντήσεων των μαθητών/τριών μέσα από την εφαρμογή του «edpuzzle».

Δραστηριότητα: Ετικέτες. Δημιουργούνται μικρές ετικέτες και πάνω σε κάθε ετικέτα γράφεται ένα χαρακτηριστικό, π.χ. πρόσφυγας, μετανάστης, ανεύθυνος, φασαριόζος, αποκλεισμένος, ευφυής, έξυπνος κ.λπ. Οι μαθητές/τριες με τον/την εκπαιδευτικό επιλέγουν έναν στόχο-πρόβλημα της τάξης, όπως για παράδειγμα την οργάνωση μίας εκδήλωσης, μία συζήτησης με κάποιο συγκεκριμένο θέμα κ.ά.

- ✓ Κολλάμε μια ετικέτα στην πλάτη κάθε/καθεμιάς μαθητή/τριας, χωρίς ο/η ίδιος/α να μπορεί να δει τι γράφει.
- ✓ Εξηγούμε τον στόχο στους/στις μαθητές/τριες (π.χ. να οργανώσουν την εκδήλωση). Τονίζουμε ότι κατά τη διάρκεια της διαδικασίας πρέπει να αντιμετωπίζουν τους άλλους σύμφωνα με τις ετικέτες τους (ταμπέλες). Για παράδειγμα, αν κάποιος έχει την ταμπέλα «πρόσφυγας», όλοι οι άλλοι πρέπει να του συμπεριφέρονται σαν να είναι αυτό που καταγράφεται στην ετικέτα/ταμπέλα, χωρίς όμως να του αναφέρουν τη συγκεκριμένη λέξη.
- ✓ Οι μαθητές/τριες πρέπει να προσπαθήσουν να συμπεριφέρονται ο ένας στον άλλον σύμφωνα με το στερεότυπο της ετικέτας/ταμπέλας τους. Στο τέλος της δραστηριότητας οι μαθητές/τριες πρέπει να μαντέψουν τι γράφει η ετικέτα/ταμπέλα τους. Ακολουθεί συζήτηση/ανατροφοδότηση σχετικά με τις ετικέτες/ταμπέλες που αποδίδουμε στους ανθρώπους.

3ο εργαστήριο (1 διδακτική ώρα)

Τίτλος: Στερεότυπα μέσα από την τέχνη

Δραστηριότητα: Ιστοεξερεύνηση. Αναζήτηση πληροφοριών και εικονιστικού υλικού για την αποτύπωση των στερεοτύπων μέσα από έργα τέχνης. Οι μαθητές/τριες εργάζονται σε ομάδες στο εργαστήριο της πληροφορικής όπου επεξεργάζονται έργα τέχνης και παρουσιάζουν ομαδικές εργασίες σε ψηφιακή μορφή στην ολομέλεια της σχολικής τάξης. Αξιοποιούνται οι τεχνικές έντεχνου συλλογισμού «Βρές τον τίτλο που ταιριάζει», «Αρχή-μέση και τέλος» και η τεχνική της δημιουργικής γραφής.

4ο εργαστήριο (1 διδακτική ώρα)

Τίτλος: Στερεότυπα και θρησκεία

Μελέτη βιβλικών και άλλων θεολογικών κειμένων και συσχέτιση με κείμενα που αφορούν σύγχρονα δικαιώματα π.χ. από την Οικουμενική διακήρυξη των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων (αδελφοσύνη, κοινωνική δικαιοσύνη, ισότητα, ελευθερία), το Συμβουλίου της Ευρώπης (Robert Jackson, 2016) κ.ά. Οι μαθητές/τριες αξιοποιούν, επίσης, δεδομένα, επίσημες εκθέσεις σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο και στατιστικά στοιχεία που σχετίζονται με στερεότυπα σε συνάφεια με τη θρησκεία.

5ο εργαστήριο (1 διδακτική ώρα)

Τίτλος: Έμφυλα στερεότυπα στα ΜΜΕ

Μελέτη σύγχρονου επίκαιρου εποπτικού υλικού και διαφημίσεων μετά από επιλογή (Κέντρο Ερευνών για θέματα Ισότητας, 2008). Αποδόμηση συγκεκριμένου οπτικοακουστικού υλικού (διαφήμισης) και του τρόπου με τον οποίο δημιουργούνται αναπαραστάσεις των φύλων (αρρενωπότητα/θηλυκότητα) και αντανακλούν ουσιαστικά τη σύγχρονη δυτική κοινωνία (Mills, 2008· Κιούση, Φλωράκος, Παπακίτσος, 2017). Οι στερεοτυπικές αντιλήψεις αναπαράγονται και μεταδίδονται στους δέκτες και λειτουργούν πιθανόν αρνητικά προς την κατεύθυνση της ισότητας των δύο φύλων (Κιούση, Φλωράκος, Παπακίτσος, 2017). Για τον λόγο αυτό, για την μελέτη της διαφήμισης εξετάζεται ο προφορικός λόγος σε: α) σημασιολογικό επίπεδο, και β) σε εκφραστικό (τόνος της φωνής, χροιά κ.ά.). Σε περιγραφικό επίπεδο αρχικά εξετάζονται στοιχεία όπως το φανερό, το ρητό, τι βλέπουμε, τι αντικείμενα υπάρχουν, ποιο είναι το διαφημιζόμενο προϊόν. Σε ερμηνευτικό επίπεδο εξετάζονται το νόημα της διαφήμισης κατά τον θεατή. Εξετάζεται, επίσης, ο χώρος αναφοράς (π.χ. ποιο νομίζετε ότι είναι το επάγγελμα του άνδρα και της γυναίκας). Σε τεχνικό επίπεδο εξετάζονται τεχνικές παρατηρήσεις όπως γενικό πλάνο, καθαρή εικόνα, φωτισμός, γωνία λήψης, καδράρισμα προσώπου, χρώματα κ.α.

6ο εργαστήριο (1 διδακτική ώρα)

Τίτλος: Αποδομώντας τα στερεότυπα

Δραστηριότητα: Γκαλλερί εικόνων στην τάξη ή διαδικτυακή γκαλλερί. Οι μαθητές/τριες διερευνούν, μέσα από μία έκθεση φωτογραφίας με πραγματικά πρόσωπα από την τοπική κοινωνία πώς οι επιλογές που κάνουν τα άτομα σχετικά με τη θρησκεία, το ντύσιμο, την εθνικότητα κ.ά. επηρεάζουν και τον τρόπο με τον οποίο οι άλλοι τις αντιλαμβάνονται. Στη συνέχεια απαντούν σε ερωτήσεις π.χ. Τι κάνω/νιώθω όταν είμαι εκτός ομάδας; Τι με κάνει να συμπεριλαμβάνω ή να αποκλείω κάποιον; Ποια είναι η έννοια της ένταξης ή του αποκλεισμού;. Ακολουθεί ανακεφαλαίωση-σύνοψη συμπερασμάτων-αξιολόγηση.

Δραστηριότητα: Τεχνική της ανοιχτής γυάλας. Στην τεχνική αυτή στο κέντρο της αίθουσας τοποθετείται η «γυάλα», δηλαδή 4-5 καρέκλες σε έναν εσωτερικό κύκλο, ενώ οι υπόλοιπες καρέκλες είναι τοποθετημένες σε ομόκεντρους κύκλους έξω από αυτήν. Κάποιοι/ες συμμετέχοντες και συμμετέχουσες κάθονται μέσα στη γυάλα, ορίζουν τον συντονιστή ή τη συντονίστρια και συζητούν για ένα συγκεκριμένο θέμα. Τα υπόλοιπα μέλη της ομάδας κάθονται στις καρέκλες έξω από αυτήν, παρακολουθούν τη συζήτηση και κρατούν σημειώσεις. Μία καρέκλα είναι πάντα κενή και κάποιο μέλος του κοινού μπορεί, ανά πάσα στιγμή, να καθίσει σε αυτήν και να ενταχθεί στη συζήτηση της γυάλας ή ταυτόχρονα άλλο μέλος να εγκαταλείψει οικειοθελώς τη γυάλα και να λάβει τη θέση του ένα μέλος από το κοινό ή μέλος του κοινού να ζητήσει τη θέση κάποιου/ας μέσα στη «γυάλα».

Η συζήτηση συνεχίζεται με την πλειονότητα των συμμετεχόντων και συμμετεχουσών να εισέρχονται και να εξέρχονται από τη γυάλα. Όταν τελειώσει ο χρόνος ο/η συντονιστής/τρια συνοψίζει τη συζήτηση. Η τεχνική της «Συζήτηση ανοιχτής γυάλας», μπορεί να λειτουργεί και ως ανατροφοδότηση.

7ο εργαστήριο (1 διδακτική ώρα)

Τίτλος: Παρουσίαση εργασιών των μαθητών/μαθητριών

Σχολιασμοί και ανατροφοδότηση. Η παράδοση όλων των εργασιών θα πραγματοποιηθεί στον χώρο της ηλεκτρονικής τάξης του ΠΣΔ είτε στην «e-me».

Για την αξιολόγηση υιοθετείται η αυτοαξιολόγηση, η οποία εμπλέκει ενεργά τον/τη μαθητή/τρια στην εκπαιδευτική διαδικασία όπου αναλαμβάνει την ευθύνη της μαθησιακής διεργασίας και αξιολογεί την ποιότητά της, παρέχει ανατροφοδότηση και οδηγεί στην αυτορρυθμιζόμενη μάθηση. Έτσι οι μαθητές/τριες αναπτύσσουν κριτική στάση απέναντι στο αποτέλεσμα της δουλειάς τους αλλά και τη διαδικασία που τους οδήγησε σε αυτό προκειμένου να είναι σε θέση να το βελτιώσουν. Τα κριτήρια με βάση τα οποία

αξιολογείται η εργασία των μαθητών/τριών θα πρέπει να είναι κατανοητά και να προσφέρονται ευκαιρίες ανάδειξης του βαθμού επίτευξής τους (Κουλουμπαρίτση, 2018). Για την αξιολόγηση υιοθετούνται με τις κατάλληλες προσαρμογές οι δείκτες σύμφωνα με το πλαίσιο αναφοράς Ικανοτήτων για Δημοκρατικό Πολιτισμό του Συμβουλίου της Ευρώπης και το Ευρωπαϊκό ψηφιακό πλαίσιο (DigCompEdu European Digital Competence Framework*)*. Στη συγκεκριμένη περίπτωση η αυτοαξιολόγηση είναι ποσοτική και ποιοτική:
1) Ερωτηματολόγια για συμπλήρωση από τους/τις μαθητές/τριες. Πριν από την εφαρμογή της διεπιστημονικής διδασκαλίας: Διερεύνησης στάσεων - απόψεων. Διαθέσιμο στο: https://forms.gle/dxyJwGSFDT539YUU9.
Μετά από την ολοκλήρωση της διεπιστημονικής διδασκαλίας: Καταγραφή γνώσεων – στάσεων. Διαθέσιμο στο: https://forms.gle/RzSRhdQcDYe2M6p96. Αυτο-αξιολόγηση δεξιοτήτων, διαθέσιμο στο: https://forms.gle/FjboG25zhrqkAiR46.
2) Καταγραφή μέσω συνεντεύξεων από τους εκπαιδευτικούς των εμπειριών τους από την εφαρμογή του προγράμματος και των δυσκολιών που, κατά τη γνώμη των εκπαιδευτικών, αντιμετώπισαν οι μαθητές και οι μαθήτριες κατά την υλοποίηση των δραστηριοτήτων.

Συμπεράσματα

Τα Εργαστήρια Δεξιοτήτων αποτελούν καινοτόμα, δυναμική, εκπαιδευτική δράση, η οποία συνίσταται στην προσθήκη νέων Θεματικών Ενοτήτων στο Νηπιαγωγείο και στο υποχρεωτικό ωρολόγιο πρόγραμμα του Δημοτικού και του Γυμνασίου, αξιοποιώντας σύγχρονες και καινοτόμες μεθόδους μάθησης. Στόχος είναι η ενίσχυση της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, δεξιοτήτων ζωής και δεξιοτήτων τεχνολογίας και επιστήμης στους μαθητές και τις μαθήτριες, σε συνδυασμό με τη διαμόρφωση ενός σύγχρονου πλαισίου προγράμματος με δομή Ανοικτών Προγραμμάτων Σπουδών και Διαδικασιών.

Με τη διεπιστημονική/διαθεματική προσέγγιση τα σχολικά μαθήματα αλληλοσυσχετίζονται, αλληλοσυμπληρώνονται, κατανοούνται καλύτερα και η σχολική γνώση βαθμιαία ενιαιοποιείται, χωρίς όμως να καταργείται, με αποτέλεσμα ο/η μαθητής/τρια να αποκτά μια ολιστική εικόνα της πραγματικότητας (Ματσαγγούρας, 2008). Ενισχύεται, επίσης, η δυνατότητα διεπιστημονικής εξέτασης ζητημάτων και αναδεικνύονται οι σχέσεις που υπάρχουν ανάμεσά τους, καθώς οι μαθητές/τριες συσχετίζουν τις γνώσεις τους από διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα και καλλιεργούν ήπιες δεξιότητες.

Η συγκεκριμένη πρόταση συνδέεται με τα γνωστικά αντικείμενα της Νεοελληνικής Γλώσσας, των Θρησκευτικών, των Εικαστικών και της Πληροφορικής. Επιλεγμένες δραστηριότητες των εργαστηρίων μπορούν να αναπτυχθούν και κατά τη διδασκαλία των μαθημάτων που αναφέρθηκαν σε συνεργασία με τους/τις διδάσκοντες/ουσες είτε να προταθεί επιπλέον ενασχόληση με το υλικό και συνεργασία εξ αποστάσεως μέσω της μεθοδολογίας της αντεστραμμένης τάξης, της «e- class» είτε της «e me». Επίσης, μπορεί να συνδυαστεί και να εμπλουτισθεί με εκδηλώσεις διάχυσης όπως:

-Ραδιοφωνική εκπομπή

-Ανάληψη μικρής κλιμακας δράσεων στην τοπική κοινωνία

-Συγγραφή άρθρων σε τοπικές εφημερίδες

-Διαδικτυακή καμπάνια ευαισθητοποίησης

-Διοργάνωση ημερίδας σε επίπεδο σχολείου με αντίστοιχη θεματική

Το προτεινόμενο πρόγραμμα παρέχει στους εκπαιδευτικούς τα απαραίτητα εργαλεία και ιδέες για να σχεδιάσουν και να υλοποιήσουν με επιτυχία δραστηριότητες στην τάξη. Προσκαλεί τους συμμετέχοντες να επανεξετάσουν τις απόψεις τους σχετικά με τα στερεότυπα, τα οποία συχνά αντανακλούν τη δική τους καθημερινότητα, πώς να ταυτοποιήσουν και να ενεργήσουν για να τα αποτρέψουν καλλιεργώντας ήπιες δεξιότητες. Με γνώμονα ότι το σχολείο αποτελεί μικρογραφία της κοινωνίας και μπορρεί να λειτουργήσει ως καταλύτης για την αντιμετώπιση τέτοιων προβλημάτων η πρόταση επιδιώκει να συμβάλλει στον περιορισμό και την άρση του φαινομένου των στερεοτύπων.

Λαμβάνοντας υπόψη τις ανεπαρκείς πολιτικές για την προώθηση της ισότητας και την πεποίθηση ότι η αλλαγή στα στερεότυπα μπορεί να προκύψει μέσω της εκπαίδευσης και της καλλιέργειας ήπιων δεξιοτήτων, η πρόταση ελπίζει να συμβάλει προς αυτή την κατεύθυνση.

Αναφορές

Ελληνικές

Jackson, R. (2016). *Οδοδείκτες Πολιτική και πρακτική για τη διδασκαλία σχετικά με τις θρησκείες και τις μη θρησκευτικές κοσμοθεωρίες στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.* Συμβούλιο της Ευρώπης.

Καλαντζή-Αζίζι, Α. (1988). *Εφαρμοσμένη, Κλινική Ψυχολογία στο χώρο τον σχολείον.* Αθήνα.

Κένρο Ερευνών για θέματα Ισότητας. (2008). *Βασικές αρχές και οδηγίες για τη χρήση και αποδόμηση οπτικοακουστικών μηνυμάτων με την οπτική του φύλου και για την παραγωγή οπτικοακουστικού υλικούστο παλίσιο των παρεμβατικών προγραμμάτων*. Συγγραφή Α΄Μέρους Αλ. Κορωναίου, Β΄Μέρους, Χ. Καραγιαννοπούλου. Αθήνα: ΚΕΘΙ.

Κιούση, Ε., & Φλωράκος, Γ. Παπακίτσος, Ε.Χ. (2017). Στερεότυπα φύλου και επιλογή σπουδών ανάλογα με το φύλο στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Έρευνα στην Επαίδευση,* 2017, Τόμος 6, Τεύχος 1, σσ. 95-111.

Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2011). *Εκπαιδευτικοί εν δράσει. Νέα Πολυτροπική Διδακτική.* Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Κουλουμπαρίτση, Α. (2018). *Η Ανατροφοδότηση κατά την Περιγραφική – Διαμορφωτική Αξιολόγηση. Στο: Α. Κουλουμπαρίτση (Επιμ.), Αξιολογώ και Μαθαίνω. Πρακτικός Οδηγός για τη Διαμορφωτική Αξιολόγηση του Μαθητή στην Τάξη*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Μακιούαν, Ίαν, (2005). 11/9- ένα κενό στην καρδιά μας άρθρο εφημεριδας Guardian που παρατίθεται στο περιοδικό *''Θέατρο & Εκπαίδευση'', τεύχος 2ο In a world without walls or fences, you don't need Windows or Gates".*

Ματσαγγούρας Ηλ. (2008), *Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία και Μάθηση*, Αθήνα: Εκδ. Γρηγόρη.

Μητροπούλου Β., Στογιαννίδης Α. (2015). *Θεωρίες μάθησης και αγωγής*. Θεσσαλονίκη: Ostracon.

Μήτσης, Ν. (2004). *Διδακτική του Γλωσσικού Μαθήματος. Από τη Γλωσσική Θεωρία στη Διδακτική Πράξη.* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μικρόπουλος, Τ.-Μπέλλου, Ι. (2010). *Σενάρια διδασκαλίας με υπολογιστή.* Αθήνα: Εκδ. Κλειδάριθμος.

Μπίκος, Κ. (2012). *Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και των Επικοινωνίων*. Θεσσαλονίκη: Εκ. Ζυγός.

Σύσταση CM/Rec(2013)1 της Επιτροπής Υπουργών του Συμβουλίου της Ευρώπης προς τα κράτη-μέλη για την ισότητα των φύλων στα ΜΜΕ1 (Υιοθετηθείσα από την Επιτροπή Υπουργών στις 10 Ιουλίου 2013 κατά την 1176η συνεδρίαση των Αντιπροσώπων των Υπουργών).

Υ.Α. με αρ. Φ.7/86136/ΓΔ4/6-7-2020 (ΦΕΚ 2847/Β/13-7-2020).

Ξένες

Brown, J. S., Collins, A. & Duguid, S. (1989). Situated cognition and the culture of learning. *Educational Researcher, 18 (1),* 32-42.

Council of Europe. Recommendation CM/Rec(2013)1 of the Committee of Ministers to member States on gender equality and media.

DigCompEdu, 2018 *European Framework for the Digital Competence of Educators,* Publications Office of the European Union.

Fullan,M.,Miles,M.B.&Taylor,B. (1980). Organization development in schools: The state of the art*, Review of Educational Research*,50, pp121-184.

Jonassen, D. (2010). *Educational Psychology and Learning Technologies*. Διαθέσιμο στο: http://web.missouri.edu/jonassend/index.html, προσπελάστηκε στις 20/3/2016.

Kyriakou, C., Mylonakou-Keke, I. & Stephens, P. (2014). Does a social pedagogy perspective underpin the views of university students in England, Greece and Norway regarding bullying in schools? *International Conference of European Educational Research Association (EERA/ECER) "The Past, the Future and Present of Educational Research in Europe", Porto, 2–5 September*.

Lather, A. S., Garg, S., & Vikas, S. (2008). Behavioral Skills Trainings in Travel Agencies.

Lickona, T. (1991). *An integrated approach to character development in the elementary school* classroom, Teachers College Press, New York.

Mills, S. (2008). *Language and Sexism*. Cambridge: Cambridge University Press.

Narvaez, D. (2006). 'Integrative ethical education', in M Killen & J Smetana (eds), *Handbook of moral education*, Erlbaum, Mahwah New Jersey, pp. 703-733.

Priestley, M.(2011).Schools, teachers and curriculum change: A balancing act? *Journal of Educational Change*,12(1), pp1-23.

Δικτυογραφία

Εργαστήρια Δεξιοτήτων, http://iep.edu.gr/el/psifiako-apothetirio/skill-labs.

The manual: mPPACT - methodoloy for a Pupil & Performing Arts Centered Teaching. Mavrocordatos, A. (Ed.) (2009). *mPPACT methodoloy for a Pupil & Performing Arts Centered Teaching: the manifest* . London: Authors on line ISBN 978-07552-0487-8 (partner: Hellenic Theatre/Drama & Education Network) http://www.theatroedu.gr/Portals/38/main/images/stories/files/Books/mPPACT/mPPACT%20olo%20s.pdf.

The Unlauded Benefits of Soft Skills, https://www.smf.org.uk/the-unlauded-benefits-of-soft-skills/.

Τζαφάρ, https://edpuzzle.com/media/607acb41873882418caa56ee.

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Βιντεοεισηγήσεις

Εκπαίδευση και Σχολικές Δραστηριότητες

Η χρήση της Εκπαιδευτικής Ρομποτικής στα της πλαίσια διδασκαλίας του Προγραμματισμού – Η περίπτωση του 1ου ΕΠΑ.Λ. Μυτιλήνης (Ά Τάξη – Ζώνη Δημιουργικότητας)

Βενετής Λάμπρος Παναγιώτης
(MSc Πληροφορικής)
Εκπαιδευτικός ΄Β βάθμιας Εκπ/σης (ΠΕ-81),
1ο ΕΠΑ.Λ. Μυτιλήνης,Β βάθμια Εκπαίδευση Νομού Λέσβου,
lavenetis@gmail.com

Μπάτσιου Παρασκευή
(MSc Πληροφορικής)
Εκπαιδευτικός ΄Β βάθμιας Εκπ/σης (ΠΕ-83 & ΠΕ-86),
1ο ΕΠΑ.Λ. Μυτιλήνης,΄Β βάθμια Εκπαίδευση Νομού Λέσβου,
paroulabatsiou@yahoo.com

Περίληψη

Η παρούσα εισήγηση (διδακτικό σενάριο) αφορά την εκπαιδευτική ρομποτική στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση (Α' Λυκείου) με τη χρήση του πακέτου Lego Mindstorms EV3. Ειδικότερα η εκπαιδευτική μας παρέμβαση εστιάζει στον σχεδιασμό και την εφαρμογή στην τάξη διδακτικής παρέμβασης που αφορά την αξιοποίηση κι εφαρμογή των ΤΠΕ στη διδακτική πράξη. Η διδακτική μας παρέμβαση διαπνέεται από την κοινωνικο-εποικοδομητική (social-constructivist) αντίληψη, σύμφωνα με την οποία η μάθηση δεν είναι εξατομικευμένη αλλά αποτελεί κοινωνική και κοινωνικοποιημένη δραστηριότητα, δηλαδή η μάθηση λαμβάνει χώρα σ' ένα κοινωνικό περίγυρο. Έτσι ένας άλλος παράγοντας που επίσης ερευνήθηκε μέσω της διδακτικής μας παρέμβασης στην τάξη, ήταν κατά πόσο οι μαθητές έρχονται σε αλληλεπίδραση με το περιβάλλον και η μάθηση λαμβάνει χώρα μέσα από δραστηριότητες διερεύνησης, ανακάλυψης, πειραματισμού και επίλυσης προβλημάτων.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτική ρομποτική, Lego EV3, εκπαιδευτικό σενάριο, προγραμματισμός

Εισαγωγή

Ρομποτικό kit – Lego Mindstorms -Τρεις γενιές Lego

Το εκπαιδευτικό σετ Lego είναι ευρέως χρησιμοποιούμενο σήμερα και έχει μεγάλη απήχηση στους μαθητές Λυκείου. Σε αυτό συνέβαλαν και οι διαγωνισμοί ρομποτικής της WRO, οι οποίοι από το 2004 που ξεκίνησαν, ελκύουν τους μαθητές σε παγκόσμιο επίπεδο. Στους διαγωνισμούς αυτούς συμμετέχουν περίπου 65 χώρες και εμπλέκονται περίπου 100.000 μαθητές παγκόσμια (https://www.wro-association.org/).

Τα ρομπότ Lego Mindstorms είναι κατάλληλα για χρήση στην εκπαιδευτική διαδικασία για τους ακόλουθους λόγους (Brandt & Colton, 2008).

● Ευελιξία: επιτρέπει στους μαθητές να σχεδιάσουν, να κατασκευάσουν και να προγραμματίσουν μια μεγάλη ποικιλία από αντικείμενα,. Η κατασκευή μπορεί να δοκιμαστεί και να τροποποιηθεί πολλές φορές χωρίς τη χρήση εξειδικευμένων εργαλείων.

● Απήχηση στους μαθητές: είναι πολύ δημοφιλή στα παιδιά και στους εκπαιδευτικούς.

● Κόστος: ένα πλήρες σετ κοστίζει περίπου στα 250 δολάρια και πλέον είναι μία προσιτή τιμή για τη χρήση του από σχολεία και πανεπιστήμια.

● Χαρακτηριστικά: Κάθε σετ περιλαμβάνει τα απαραίτητα εξαρτήματα για να μπορέσει να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί μία απλή απτική διεπαφή, συμπεριλαμβανόμενων και των κινητήρων, των αισθητήρων και άλλων μηχανικών εξαρτημάτων.

• Απλότητα: Τα απλά μηχανικά του εξαρτήματα επιτρέπουν στους χρήστες να κατασκευάζουν, αποκρύπτοντας τις δύσκολες τεχνικές λεπτομέρειες. Έτσι, οι μαθητές που φοιτούν στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, μπορούν να την χρησιμοποιήσουν ως εργαλείο, για να μάθουν Φυσική, Προγραμματισμό, Μηχανολογία κ.α.

Η διδασκαλία του προγραμματισμού Η/Υ μέσα από το μάθημα της Ζώνης Δημιουργικότητας στη Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Ο προγραμματισμός σαν αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο στο σχολικό πλαίσιο, διακρίνεται σε δύο βασικές κατηγορίες:

• Κειμενικός προγραμματισμός (CUI). Οι μαθητές χρησιμοποιούν ένα ειδικό περιβάλλον για να εισάγουν κώδικα σε μια γραμμή εντολών (π.χJava, C, κτλ). Αυτό η κατηγορία προγραμματισμού πολλές φορές λειτουργεί αποτρεπτικά και χρειάζεται περισσότερο χρόνο εξάσκησης, λόγω των σφαλμάτων που προκύπτουν από την ανάγκη συμμόρφωσης στους συντακτικούς κανόνες της εκάστοτε γλώσσας.

• Οπτικός προγραμματισμός (GUI). Σε αυτή την κατηγορία οι μαθητές χρησιμοποιούν ειδικά διαμορφωμένα πλακίδια (π.χ Scratch, Alice κτλ). Επιτρέπει στους μαθητές να προγραμματίσουν «διαισθητικά» απαλλάσσοντάς τους από τις δυσκολίες που αναφέρθηκαν παραπάνω. Τα σύγχρονα ρομποτικά περιβάλλοντα αξιοποιούν κατά κύριο λόγο τον οπτικό προγραμματισμό Εκτός από τη διδασκαλία του, ως αυτόνομο διδακτικό αντικείμενο, ο προγραμματισμός διδάσκεται με την προσέγγισης της χρήσης του για την επίλυση προβλημάτων. Σε αυτή την προσέγγιση δεν δίνεται έμφαση στη διδασκαλία της γλώσσας προγραμματισμού αλλά, η εκπαίδευση εστιάζεται στη δημιουργία αναλυτικής και κριτικής σκέψης, στην ανάπτυξη ικανοτήτων μεθοδολογικού περιεχομένου και στη δυνατότητα επίλυσης απλών προβλημάτων.

Αποτελεί κοινή παραδοχή το ότι ο προγραμματισμός θα πρέπει να κατέχει κεντρική θέση στα σχολικά προγράμματα σπουδών Πληροφορικής (Tucker, 1991) και έχει γίνει επίκεντρο πολλών προγραμμάτων τα τελευταία δέκα χρόνια. Ο προγραμματισμός δεν αποτελεί μόνο γνωστικό αντικείμενο, αλλά και ένα εργαλείο το οποίο χρησιμοποιείται στην εκπαιδευτική διαδικασία για την ανάπτυξη νοητικών δεξιοτήτων (Καρατράντου, Τάχος & Αλιμήσης, 2005). Καλλιεργεί στους μαθητές τη λογική και την αφηρημένη συλλογιστική (Brusilovsky et al., 1997) και αποτελεί πτυχή της υπολογιστικής σκέψης καθότι αποτελεί το μέσο για να αναπτύξουν και να επιδείξουν υπολογιστικές ικανότητες σκέψης υψηλότερης τάξης και αλγοριθμικές δεξιότητες επίλυσης προβλημάτων (Fessakis, Gouli & Mavroudi, 2013 ; Kafai & Burke, 2013). Επιπρόσθετα, η εκμάθηση του προγραμματισμού στο σχολείο, μεταξύ άλλων:

• Αυξάνει τα κίνητρα μάθησης.

• Καλλιεργεί την αυτονομία αλλά και τη συνεργασία όταν δημιουργούνται ομάδες.

• Βελτιώνει την αυτοεκτίμηση, τη δημιουργικότητα καθώς και την ικανότητα ανεύρεσης πληροφοριών.

• Συμβάλλει στην απόκτηση δεξιοτήτων Η/Υ.

• Συμβάλλει στην απόκτηση δεξιότητων επαυξημένης λογικής, οργάνωσης και σχεδιασμού.

Διδασκαλία προγραμματισμού και δυσκολίες

Η εκμάθηση του προγραμματισμού από τους μαθητές στο πλαίσιο του σχολείου είναι μία σύνθετη διαδικασία η οποία αντιμετωπίζει πολλές δυσκολίες (Εφόπουλος, Δαγδιλέλης & Ευαγγελίδης, 2005). Για τα αρχικά στάδια εκμάθησης του προγραμματισμού είναι πιο συνηθισμένη μέθοδος να παρουσιάζονται σταδιακά οι δομές μίας γλώσσας προγραμματισμού και στη συνέχεια να επιλύονται προβλήματα κλιμακούμενης δυσκολίας, με χρήση αυτής της γλώσσας (Brusilovsky et al., 1997). Στα αρχικά στάδια της διδασκαλίας του προγραμματισμού, είναι πολύ συνηθισμένος ο αποπροσανατολισμός των μαθητών από το νόημα του μαθήματος λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι μαθητές. Για τις

διαδικαστικές γλώσσες προγραμματισμού κυρίως, οι δυσκολίες αυτές πηγάζουν από την επικέντρωση στην εκμάθηση της γλώσσας προγραμματισμού, η οποία είναι δομημένη με αυστηρούς συντακτικούς κανόνες, οι οποίοι οδηγούν τους μαθητές σε συχνά λάθη. Με αυτόν τον τρόπο οι μαθητές δεν επικεντρώνονται στην επίλυση προβλημάτων αλλά στο να βελτιώσουν τις ικανότητες τους στην εκμάθηση της γλώσσας (Brusilovsky et al., 1999). Επίσης, οι μαθητές δυσκολεύονται στην κατανόηση των κύριων εννοιών προγραμματισμού (Σατρατζέμη, Δαγδιλέλης & Ευαγγελίδης, 2002). Οι άπειροι προγραμματιστές αντιμετωπίζουν ποικίλες δυσκολίες και γνωστικών-νοητικών ελλειμμάτων (Παπαδάκης, Ορφανάκης, Καλογιαννάκης & Ζαράνης, 2014). Συχνά επίσης, οι προηγούμενες γνώσεις από άλλα μαθησιακά αντικείμενα έρχονται σε σύγκρουση με την ανάπτυξη ενός προγράμματος από τους μαθητές, όπως για παράδειγμα τη χρήση της μεταβλητής στα μαθηματικά και τη διαφοροποίησή της σε σχέση με τις μεταβλητές των προγραμμάτων. Ειδικότερα, οι δυσκολίες του προγραμματισμού αφορούν: (DuBoulay, 1989; Εφόπουλος, 2005; Τζιμογιάννης, 2015, όπ. αν. στο Παπαδάκης. 2016)

- Τη διδασκαλία και κατανόηση των μεταβλητών.
- Τη διδασκαλία και κατανόηση των επαναληπτικών δομών (βρόχων).
- Τη διδασκαλία και κατανόηση των εντολών επιλογής.
- Τη διδασκαλία της αναδρομικότητας.
- Ειδικά θέματα, όπως τη μεταφορά γνώσεων από ένα προγραμματιστικό περιβάλλον σε άλλο, την εισαγωγή στον λογικό προγραμματισμό και τον παράλληλο προγραμματισμό κ.ά. (DuBoulay, 1989; Εφόπουλος, 2005; Τζιμογιάννης, 2015)». Έρευνες που έχουν πραγματοποιηθεί στο παρελθόν, επισημαίνουν ότι ο παραδοσιακός τρόπος διδασκαλίας δυσχεραίνει την εκμάθηση του προγραμματισμού. Με τον όρο κλασική προσέγγιση διδασκαλίας εννοούμε τη διδασκαλία που αποτελείται από:

- τη χρήση μιας γλώσσας γενικού σκοπού.
- ενός περιβάλλοντος προγραμματισμού της γλώσσας αυτής.
- την επίλυση ενός συνόλου προβλημάτων που σχετίζονται με αριθμούς και με σύμβολα.

Οι Brusilovsky, Calabrese, Hvorecky, Kouchnirenko & Miller (1997), αναφέρουν ότι κατά την εφαρμογή της κλασσικής διδασκαλίας του προγραμματισμού, οι μαθητές αντιμετωπίζουν δυσκολίες (i) στην αντίληψη του τρόπου λειτουργίας του υπολογιστή, (ii) στη σχεδίαση/υλοποίηση της λύσης ενός προβλήματος, και (iii) στην κατανόηση της λειτουργίας και στην εφαρμογή βασικών προγραμματιστικών δομών. Οι μαθητές, αποκτούν αρνητική στάση απέναντι στον προγραμματισμό (Μπόκος, 2014). Ένα στοιχείο επιβάρυνσης σε σχέση με τη στάση των μαθητών απέναντι στον προγραμματισμό είναι ότι τα περισσότερα προγραμματιστικά περιβάλλοντα δεν διαθέτουν δυνατότητα οπτικοποίησης της εκτέλεσης ενός προγράμματος.

Μία πολύ ενδιαφέρουσα και σύγχρονη προσέγγιση στη διδασκαλία του προγραμματισμού είναι η χρήση περιβαλλόντων προγραμματισμού, που έχουν στοιχεία παιχνιδιού όπως για παράδειγμα το Scratch, το Alice, το Greenfoot κ.α. Στα περιβάλλοντα αυτά μπορεί να κατασκευαστούν σενάρια στα οποία χρησιμοποιούνται αντικείμενα τα οποία είναι δυνατόν να «πάρουν» ζωή μέσα από ένα αντικειμενοστραφές πρόγραμμα (Θεοδωράκη & Ξυνόγαλος, 2013).

Προγραμματισμός και ρομποτική

Είναι κοινός τόπος πολλών ερευνητών ότι η επιλογή κατάλληλου προγραμματιστικού περιβάλλοντος είναι ουσιαστικός παράγοντας για μια αποτελεσματική εισαγωγή στον προγραμματισμό (Σατρατζέμη, Δαγδιλέλλης & Ευαγγελίδης, 2002). Αξιοποιώντας τη ρομποτική τεχνολογία είναι δυνατόν να σχεδιαστούν εκπαιδευτικές παρεμβάσεις οι οποίες εμπεριέχουν δύο ειδών δραστηριότητες: μια κατασκευαστική και μια προγραμματιστική. Ο προγραμματισμός των ρομποτικών κατασκευών παρουσιάζει μία ιδιομορφία σε σχέση με

τον προγραμματισμό γενικότερα. Ο στόχος του προγραμματισμού ρομποτικών κατασκευών ταυτίζεται με την απόδοση συμπεριφοράς σε ένα τεχνητό κατασκεύασμα, το οποίο προκύπτει μέσα από την αξιοποίηση διάφορων δομικών υλικών, όπως αισθητήρες, κινητήρες κ.α.. Ο προγραμματισμός του ρομπότ αφορά την αντίδρασή του σε ένα πιθανό ερέθισμα, δηλαδή την απόδοση στο ρομπότ ενός ανθρωπομορφικού χαρακτηριστικού (Τσοβόλας & Κόμης, 2008).

Αυτή η ιδιαιτερότητα, δημιουργεί ένα νέο πολύ ελκυστικό περιβάλλον εργασίας για τους μαθητές, το οποίο:

- κινητοποιεί τους εμπλεκόμενους.
- έχει άμεση σχέση με κοινωνικές πρακτικές αναφοράς (Κόμης, 2005).
- βοηθάει τους μαθητές να εξοικειωθούν με τη στρατηγική δοκιμής και πλάνης.
- επιτρέπει την παρουσίαση πολλών διαφορετικών λύσεων σε ένα πρόβλημα.
- υποστηρίζει μεταγνωστικές διεργασίες μάθησης.

Ένταξη της ρομποτικής στο πρόγραμμα σπουδών

Το πρόγραμμα σπουδών των μαθημάτων του Επαγγελματικού Λυκείου προτείνει την εμπλοκή των μαθητών σε ποικίλες, πιο σύνθετες και ολοκληρωμένες δραστηριότητες. Η παρούσα διδακτική παρέμβαση συγκεκριμένα, εντάσσεται μέσα στο πρόγραμμα σπουδών της Α΄ Λυκείου και πιο συγκεκριμένα μέσα στο πλαίσιο του μαθήματος της Ερευνητικής εργασίας (project), η οποία ανήκει στο ωρολόγιο πρόγραμμα μαθητών της Α’ Λυκείου (Νόμος 4186, ΦΕΚ 193/τ. Α΄/17-9-2013).

Οι στόχοι του συγκεκριμένου μαθήματος περιλαμβάνουν (Ματσαγγούρας, 2011):

- Την ενίσχυση της διεπιστημονικότητας.
- Την άσκηση των μαθητών στον επιστημονικό τρόπο σκέψης.
- Την ενθάρρυνση της διερευνητικής προσέγγισης της γνώσης και την ενεργοποίηση της σκέψης, της δημιουργικότητας και της πρωτοβουλίας των μαθητών.
- Την ενθάρρυνση της συλλογικότητας και της ομαδικότητας.
- Την παρακίνηση των μαθητών/τριών έτσι ώστε να εμπλακούν σε πρωτότυπες καινοτόμες δράσεις.

Πρωτεύουσα σημασία για το μάθημα της Ερευνητικής εργασίας είναι η επιλογή του κεντρικού θέματος της. Για την επιλογή του θέματος αυτού εκτιμήθηκαν οι παρακάτω παράγοντες:

- Η εκπαιδευτική ρομποτική αποτελεί ένα άριστο πεδίο μέσα από το οποίο, όπως αναλύθηκε στο θεωρητικό μέρος της εργασίας, είναι δυνατόν να μπορούν να καλυφθούν οι περισσότεροι από τους παραπάνω στόχους.
- η διδασκαλία του προγραμματισμού μέσω της εκπαιδευτικής ρομποτικής.
- Τα ιδιαίτερα μαθητικά ενδιαφέροντα, το επιστημονικό ενδιαφέρον των εκπαιδευτικων αλλά και ο παράγοντας της επικαιρότητας και της τοπικότητας (Ματσαγγούρας, 2011).

Οι εκπαιδευτικοί, έκριναν ως ιδιαίτερα επωφελή και πιθανά μοναδική ευκαιρία για τους μαθητές/τριες, την αξιοποίηση της εκπαιδευτικής ρομποτικής στο μάθημα της Ερευνητικής Εργασίας. Έπειτα από την συνεκτίμηση των παραπάνω καθώς των προτιμήσεων των μαθητών, το κεντρικό θέμα της Ερευνητικής εργασίας είναι «Μαθαίνω να προγραμματίζω με τα ρομπότ».

Χαρακτηριστικά εκπαιδευόμενων

Η παρούσα συνθετική εργασία απευθύνεται σε μαθητές/τριες Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και πιο συγκεκριμένα μαθητές/τριες Α’ Λυκείου του 1[ου] ΕΠΑΛ Μυτιλήνης, οι οποίοι/ες για να μπορέσουν να ανταποκριθούν σε αυτό θα πρέπει να διαθέτουν:

- στοιχειώδεις γνώσεις αγγλικών.
- ευκολία πλοήγησης και αναζήτησης σε ιστοσελίδες.
- στοιχειώδεις γνώσεις μαθηματικών (βασικές μαθηματικές πράξεις).

• στοιχειώδεις γνώσεις χειρισμού ηλεκτρονικών υπολογιστών (windows, word, powerpoint).

Μαθησιακοί στόχοι της συνθετικής εργασίας «Μαθαίνω να προγραμματίζω με τα ρομπότ»

Οι γενικοί μαθησιακοί στόχοι της συνθετικής εργασίας «Μαθαίνω να προγραμματίζω με τα ρομπότ» είναι:

Γνωστικός τομέας

Οι μαθητές/τριες θα καταστούν ικανοί/ες να:

• Να αναγνωρίζουν και να κατονομάζουν τα βασικά μέρη του εκπαιδευτικού πακέτου Lego Mindstorms EV3 (Brick, κινητήρες, αισθητήρες, δομικά στοιχεία).

• Να κατανοούν τις βασικές προγραμματιστικές δομές της ακολουθίας, της επιλογής και της επανάληψης και να τις αξιοποιούν μέσω του προγραμματιστικού περιβάλλοντος του Lego EV3, για την επίλυση αυθεντικών προβλημάτων.

• Να κατανοούν την έννοια της μεταβλητής και τη χρήση της σε ένα πρόγραμμα.

• Να αναγνωρίζουν και να κατονομάζουν τα βασικά στάδια του οπτικού προγραμματισμού (επιλογή κατάλληλων εντολών, σύνταξη του προγράμματος, εκτέλεση και έλεγχος του προγράμματος, εντοπισμός και διόρθωση σφαλμάτων και επανεκτέλεση του προγράμματος.

• Να κατανοούν την έννοια και τη σπουδαιότητας της εκπαιδευτικής ρομποτικής μέσα από την κατασκευή μιας ρομποτικής κατασκευής και τον προγραμματισμό ενός ρομπότ Lego EV3 στο πλαίσιο αυθεντικών προβλημάτων.

• Να αντιληφθούν οι μαθητές την επικοινωνία μεταξύ του συστήματος του ψηφιακού και του φυσικού κόσμου μέσω της ρομποτικής κατασκευής.

Συναισθηματικός τομέας

Οι μαθητές/τριες θα καταστούν ικανοί/ες να:

• Εκτιμούν την αναγκαιότητα χρήσης των βασικών προγραμματιστικών δομών ακολουθίας, επιλογής και επανάληψης και τις ενσωματώνουν κατάλληλα στα προγράμματά τους.

• Να διερευνούν τις αιτίες για τις οποίες μία ρομποτική κατασκευή Lego EV3 δεν έχει την αναμενόμενη συμπεριφορά καθώς και τους τρόπους απόκτησης της επιθυμητής συμπεριφοράς.

• Να αποκτήσουν υπευθυνότητα στη χρήση τεχνολογικού εξοπλισμού.

• Να αποδέχονται τη διαφορετικότητα γνώσεων και δεξιοτήτων μέσα σε μια ομάδα και να υιοθετούν θετική και δημιουργική στάση στο πλαίσιο λειτουργίας της ομάδας.

Ψυχοκινητικός τομέας

Οι μαθητές/τριες θα καταστούν ικανοί/ες να:

• Να συνθέτουν και να εκτελούν απλά προγράμματα στο περιβάλλον προγραμματισμού Lego Minstorms EV3 με τη χρήση εντολών, για την κίνηση του ρομπότ και τον έλεγχο των αισθητήρων του

• Να συμμετέχουν ενεργά στις διάφορες δραστηριότητες μιας ομάδας

• Να κατασκευάζουν απλά ρομπότ με χρήση του Lego-EV3

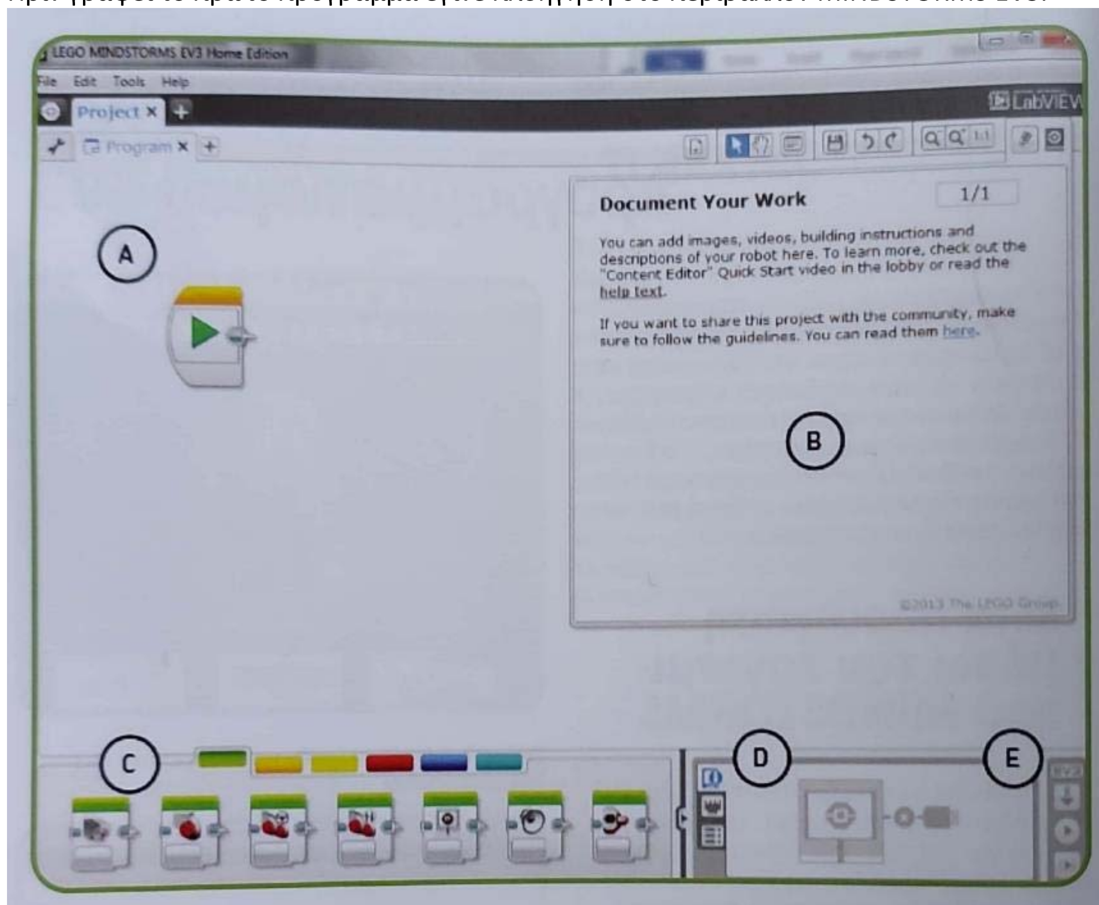
• Να χειρίζονται αποτελεσματικά σύγχρονα Web 2.0 εργαλεία

Δραστηριότητες της συνθετικής εργασίας «Μαθαίνω να προγραμματίζω με τα ρομπότ»

Στην ενότητα αυτή παρουσιάζονται αναλυτικά οι διδακτικές δραστηριότητες της ερευνητικής εργασίας.

Πλοήγηση στο περιβάλλον προγραμματισμού EV3

Πριν γραφεί το πρώτο πρόγραμμα έγινε πλοήγηση στο περιβάλλον MINDSTORMS EV3.



Εικόνα 1: Περιβάλλον MINDSTORMS EV3

A: Ο καμβάς προγραμματισμού

Το κύριο μέρος της οθόνης είναι ο καμβάς προγραμματισμού (όπως φαίνεται παραπάνω), όπου δημιουργείται το πρόγραμμα. Μπορούν να χρησιμοποιηθούν καρτέλες στο επάνω μέρος του παραθύρου για πλοήγηση ανάμεσα στα προγραμματιστικά έργα. Η παραπάνω εικόνα δείχνει ένα ανοικτό έργο, το οποίο ονομάζεται Project. Η καρτέλα στα αριστερά του έργου Project, η οποία διαθέτει ένα μικρό εικονίδιο MINDSTORMS, μεταφέρει τον χρήστη στην οθόνη του λόμπι. Ένα έργο μπορεί να περιέχει πολλαπλά προγράμματα. Κάτω από την καρτέλα έργου υπάρχει μια άλλη ομάδα καρτελών που μπορείτε να χρησιμοποιήσετε για να επιλέξετε ένα πρόγραμμα. Η καρτέλα με το εικονίδιο του μικρού κλειδιού ανοίγει τη σελίδα ιδιότητες έργου, η οποία θα περιγραφεί παρακάτω.

B: Επεξεργαστής περιεχομένου

Ο επεξεργαστής περιεχομένου επιτρέπει στον χρήστη να τεκμηριώσει το έργο του δημιουργώντας μια παρουσίαση που περιλαμβάνει κείμενο, εικόνες και βίντεο. Η παρουσίαση αποθηκεύεται μαζί με το έργο. Όταν δεν γίνεται χρήση του Επεξεργαστή Περιεχομένου, μπορεί να κλείσει κάνοντας κλικ στην μικρή καρτέλα με το εικονίδιο MINDSTORMS στην πάνω δεξιά γωνία. Αυτό θα δώσει περισσότερο χώρο στον καμβά προγραμματισμού για την δημιουργία προγράμματος.

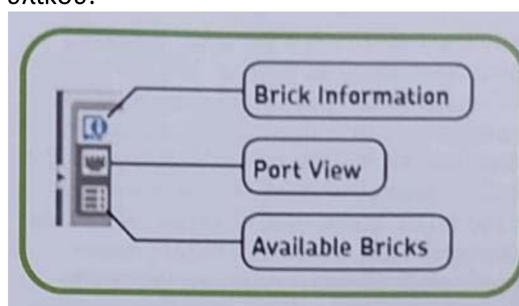
C: Οι παλέτες προγραμματισμού

Οι Παλέτες Προγραμματισμού (Programming Palettes) εμφανίζονται στο κάτω μέρος του καμβά προγραμματισμού. Περιέχουν τα μπλοκ που θα χρησιμοποιήσετε για τη δημιουργία των προγραμμάτων. Για να είναι απλά τα πράγματα, τα μπλοκ είναι οργανωμένα σε έξι έγχρωμες παλέτες. Μπορείτε να χρησιμοποιήσετε τις έγχρωμες

καρτέλες για να πλοηγηθείτε ανάμεσά τους. Πηγαίνοντας από τα αριστερά προς τα δεξιά, οι έξι ομάδες μπλοκ είναι το πράσινο για τη Δράση (Action), το πορτοκαλί για τον Έλεγχο Ροής (Flow Control), το κίτρινο για τους Αισθητήρες (Sensors), το κόκκινο για τις Λειτουργίες Δεδομένων (Data Operations), το μπλε για Προχωρημένες (Advanced) λειτουργίες και κυανό για τα Μπλοκ Μου (My Blocks).

D: Σελίδα υλικού

Η Σελίδα Υλικού (Hardware Page) εμφανίζει πληροφορίες σχετικά με το τούβλο EV3. Οι πληροφορίες αυτές χωρίζονται σε τρία τμήματα, τα οποία μπορείτε να επιλέξετε χρησιμοποιώντας τις καρτέλες στην αριστερή πλευρά, όπως φαίνεται στην εικόνα παραπάνω. Η επάνω καρτέλα αφορά σε Πληροφορίες του του μπλοκ (Brick Information) δείχνει το επίπεδο της μπαταρίας, την έκδοση υλικολογισμικού (Firmware) και τη μνήμη EV3 που έχετε χρησιμοποιήσει. Η μεσαία καρτέλα, Προβολή Θυρών (Port View), δείχνει ποιοι αισθητήρες και κινητήρες είναι συνδεδεμένοι στο τούβλο. Στην εικόνα 2 φαίνονται οι καρτέλες της σελίδας υλικού.

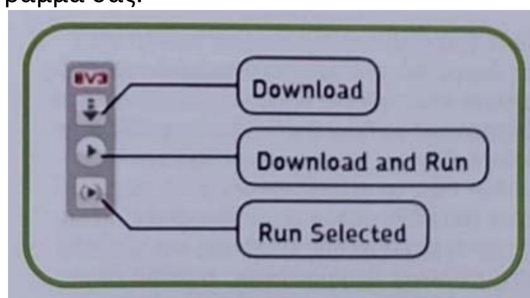


Εικόνα 2: Καρτέλες της σελίδας υλικού

E: Κουμπιά λήψης και εκτέλεσης

Τα κουμπιά Λήψης και Εκτέλεσης (Download and Run), που φαίνονται στην Εικόνα 3 σας επιτρέπουν να μεταφέρετε το πρόγραμμα από τον υπολογιστή σας στο τούβλο EV3 και να το εκτελέσετε. Η διαδικασία μεταφοράς του προγράμματος στο τούβλο σας ονομάζεται λήψη. Το μεσαίο κουμπί, Λήψη και Εκτέλεση (Download and Run), θα κατεβάσει και θα εκτελέσει το πρόγραμμά σας αμέσως. Το επάνω κουμπί, Λήψη (Download), θα κατεβάσει το πρόγραμμά σας στο τούβλο, αλλά δεν θα το εκτελέσει.

Στη συνέχεια, μπορείτε να ξεκινήσετε το πρόγραμμά σας χρησιμοποιώντας τα κουμπιά στο ίδιο το Τούβλο. Αυτό είναι χρήσιμο αν χρειαστεί να μετακινήσετε ή να αποσυνδέσετε το ρομπότ σας πριν εκτελέσετε το πρόγραμμα. Το κάτω κουμπί, Εκτελέστε τα Επιλεγμένα (Run Selected), θα κατεβάσει και θα εκτελέσει μόνο τα μπλοκ που έχετε επιλέξει, τα οποία μπορούν να βοηθήσουν στην εύρεση και επίλυση προβλημάτων στο πρόγραμμά σας.



Εικόνα 3: Λήψης και Εκτέλεσης

Δημιουργία του πρώτου προγράμματος με το λογισμικό MINDSTORMS EV3

Για τη δημιουργία του πρώτου προγράμματος γίνεται χρήση του μπλοκ ήχου ώστε να εξάγει το EV3 την φράση «Γεια σας (Hello)». Για την υλοποίηση της δράσης αυτής οι μαθητές ακολούθησαν τις παρακάτω οδηγίες:

Ανοίγουμε το λογισμικό MINDSTORMS EV3 και δημιουργούμε ένα νέο έργο. Δεν θα γίνει χρήση του Επεξεργαστή Περιεχομένου (Content Editor), επομένως μπορεί να κλείσει για να υπάρχει περισσότερος χώρος στον καμβά προγραμματισμού. Έπειτα ακολουθούμε τα παρακάτω βήματα:

1. Επιλέξτε το μπλοκ ήχου από την Παλέτα Δράσης (Action Palette), όπως φαίνεται στο παρακάτω Σχήμα 1.



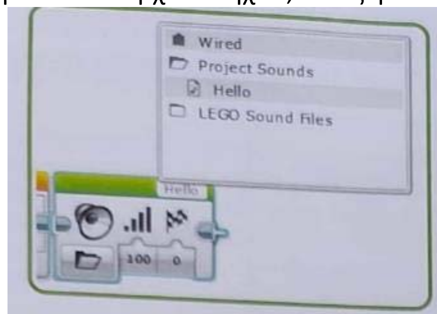
Σχήμα 1.

2. Σύρετε το μπλοκ στον καμβά προγραμματισμού. Τοποθετήστε το μπλοκ ήχου ακριβώς δεξιά του μπλοκ εκκίνησης, το οποίο ήδη βρίσκεται στον καμβά.



Μπορείτε να αφήσετε το μεγαλύτερο μέρος των ρυθμίσεων του Sound Block στις προεπιλογές τους. Το μόνο που χρειάζεται να κάνετε είναι να επιλέξετε το αρχείο ήχου που θέλετε να αναπαράγει το μπλοκ. Το λογισμικό EV3 διαθέτει μεγάλη ποικιλία αρχείων ήχου, τα οποία είναι διατεταγμένα σε μια δομή φακέλου παρόμοια με εκείνη των σκληρών δίσκων του υπολογιστή.

3. Κάντε κλικ στο λευκό πλαίσιο, στην πάνω δεξιά γωνία του μπλοκ ήχου. Εμφανίζεται ένα πλαίσιο που περιέχει μια λίστα αρχείων ήχου, όπως φαίνεται στο Σχήμα 2.



Σχήμα 2.

4. Κάντε κλικ στον φάκελο **LOGO Sound Files** για να ανοίξετε και στην συνέχεια επιλέξτε τον φάκελο **Communications**. Μετακινηθείτε προς τα κάτω και επιλέξτε το αρχείο **Hello**. Το λευκό πλαίσιο στην επάνω δεξιά γωνία του μπλοκ ήχου πρέπει τώρα να περιέχει τη λέξη **Hello**, όπως φαίνεται στο Σχήμα 3.



Σχήμα 3

Αποθήκευση της εργασίας

Πριν συνεχίσετε την εργασία σας αποθηκεύστε το έργο σας επιλέγοντας **File -> Save Project**. Όταν αποθηκεύσετε για πρώτη φορά ένα έργο, εμφανίζεται ένα παράθυρο διαλόγου για να επιλέξετε την τοποθεσία και το όνομα του αρχείου του έργου. Πληκτρολογήστε **MyFirstProgram** και κάντε κλικ στο κουμπί αποθήκευση (Save). Με αυτόν τον τρόπο θα δημιουργήσετε το αρχείο **MyFirstProgram.ev3,** το οποίο περιέχει όλες τις πληροφορίες σχετικά με το πρόγραμμά σας, περιλαμβανομένης της διαμόρφωσης και της ρύθμισης των μπλοκ που χρησιμοποιήσατε.

Εκτέλεση του έργου

Αφού αποθηκεύσετε το πρόγραμμά σας, θα πρέπει να υλοποιήσετε μια δοκιμαστική λειτουργία. Το πρώτο βήμα είναι να βεβαιωθείτε ότι το EV3 είναι ενεργοποιημένο και συνδεδεμένο στον υπολογιστή σας είτε με καλώδιο USB είτε με σύνδεση Bluetooth ή Wi-Fi. Η σύνδεση USB είναι πιο εύκολη στη ρύθμιση (απλά συνδέστε το καλώδιο μεταξύ της μονάδας EV3 και του υπολογιστή σας), αλλά απαιτείται να διατηρείτε το τούβλο EV3 κοντά σας. Μια σύνδεση Bluetooth Wi-Fi μπορεί να είναι πιο δύσκολη στη ρύθμιση, αλλά επιτρέπει στο ρομπότ σας να κινηθεί ελεύθερα.

Συμπεράσματα

Μετά την υλοποίηση της εφαρμογής του σεναρίου καταλήξαμε στα παρακάτω συμπεράσματα. Αρχικά, οι μαθητές έδειξαν ενδιαφέρον για την εκπαιδευτική ρομποτική, καθώς συνδυάζει τη μάθηση και το παιχνίδι. Επίσης παρατηρήσαμε ότι οι μαθητές ήταν σε θέση να κατανοήσουν βασικές έννοιες προγραμματισμού αρκεί να τους δημιουργηθούν τα κατάλληλα κίνητρα και ερεθίσματα από τον εκπαιδευτικό. Παράλληλα θα πρέπει να αναφερθεί ότι δεν αντιμετώπισαν προβλήματα στην εκμάθηση χειρισμού του λογισμικού.

Οι δυσκολίες που προέκυψαν κατά τον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδακτικής μας παρέμβασης εστιάζονται κυρίως σε θέματα εξοπλισμού και κατανόησης αλγοριθμικών δομών. Ειδικότερα ως μειονέκτημα στον σχεδιασμό και την υλοποίηση της διδακτικής μας παρέμβασης αποτέλεσαν τα πακέτα (kits) που έπρεπε να υπάρχουν για την υλοποίηση της διδασκαλίας. Έτσι το γεγονός ότι υπήρχε μόνο ένα ρομποτικό kit για 14 μαθητές, δημιούργησε κάποια προβλήματα τα οποία επιλύθηκαν με αλλαγές ρόλων και διαμοιρασμού διαφορετικών εργασιών.

Ολοκληρώνοντας τα συμπεράσματα μας θα εστιαστούμε στο κεντρικό ερώτημα της διδακτικής παρέμβασης μέσω του εκπαιδευτικού σεναρίου «γιατί να διδάξω προγραμματισμό με τη χρήση της εκπαιδευτικής ρομποτικής;». Η απάντηση δεν ήταν απλή, ούτε δεδομένη καθώς η εκπαιδευτική ρομποτική είναι αποτελεί ακόμα ένα μέσο-εργαλείο για τη διδασκαλία του προγραμματισμού αλλά και άλλων μαθημάτων που μπορούν να προσεγγιστούν με διαθεματικό τρόπο.

Η εκπαιδευτική ρομποτική συνδέεται με τη διερευνητική και ανακαλυπτική μάθηση, συνδυάζοντας το παιχνίδι με τη μάθηση, την κατασκευή με την χρήση κιναισθητικών ικανοτήτων και τέλος την προώθηση της προγραμματιστικής σκέψης. Ο συνδυασμός των παραπάνω μεθόδων μάθησης (που πρακτικά διαφοροποιούν το συνηθισμένο και παραδοσιακό μάθημα) σε συνδυασμό με τη δημιουργία αυθεντικών πλαισίων μάθησης (αντικείμενα και γεγονότα από την πραγματική ζωή) αποτελούν ένα ισχυρό κίνητρο προκειμένου ο εκπαιδευτικός να δοκιμάσει και να εντάξει στο μάθημά του τέτοιου είδους εργαλεία.

Αναφορές

Brandt, A. M., & Colton, M. B. (2008, March). Toys in the classroom: LEGO MindStorms as an educational haptics platform. In *2008 symposium on haptic interfaces for virtual environment and teleoperator systems (pp. 389-395)*. IEEE.

Brusilovsky, P., Calabrese, E., Hvorecky, J., Kouchnirenko, A., & Miller, P. (1997). Minilanguages: a way to learn programming principles. *Education and information technologies*, 2(1), 65-83.

Fessakis, G., Gouli, E., & Mavroudi, E. (2013). Problem solving by 5–6 years old kindergarten children in a computer programming environment: A case study. Computers & Education, 63, 87– 97

Kafai, Y. B., & Burke, Q. (2013). Computer programming goes back to school. *Phi Delta Kappan*, 95(1), 61-65.

Tucker, A. B. (Ed.). (1991). Computing curricula 1991. *Communications of the ACM*, 34(6), 68-84.

Εφόπουλος, Β., Δαγδιλέλης, Β. & Ευαγγελίδης, Γ. (2005). Η επιλογή της κατάλληλης εισαγωγικής γλώσσας προγραμματισμού για αρχάριους. Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνέδριου για την «Αξιοποίηση των τεχνολογιών της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στη Διδακτική Πράξη», Σύρος

Καρατράντου, Α., Τάχος, Ν. & Αλιμήσης, Δ. (2005). Εισαγωγή σε Βασικές Αρχές και Δομές Προγραμματισμού με τις Ρομποτικές Κατασκευές LEGO Mindstorms, Πρακτικά Εργασιών 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής», *Α. Τζιμογιάννης (επιμ.) Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου, Κόρινθος, 7-9*.

Λίτινας, Α., & Αλιμήσης, Δ. (2011). Σχεδιασμός, εφαρμογή και αξιολόγηση εργαστηριακών δραστηριοτήτων με τη χρήση ρομποτικής τεχνολογίας στη διδασκαλία του φαινομένου της κίνησης. 3ο Πανελλήνιο Συνέδριο «Ένταξη των ΤΠΕ στην Εκπαιδευτική Διαδικασία». Πειραιάς: Ελληνική Επιστημονική Ένωση ΤΠΕ στην Εκπαίδευση (ΕΤΠΕ), Τμήμα Ψηφιακών Συστημάτων, Πανεπιστήμιο Πειραιώς

Ματσαγγούρας, Η. (2011). Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο νέο λύκειο. *Βιβλίο εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ.*

Ματσαγγούρας, Η. (2011). Η καινοτομία των ερευνητικών εργασιών στο νέο λύκειο. *Βιβλίο εκπαιδευτικού. Αθήνα: ΟΕΔΒ*

Μπόκος, Α. (2014). Ρομποτικά Εκπαιδευτικά Περιβάλλοντα: μελέτη της διαδικασίας προγραμματισμού (Doctoral dissertation)

Ξυνόγαλος, Σ. & Σατρατζέμη, Μ. (2004) «Η Εισαγωγή στον Αντικειμενοστραφή Προγραμματισμό: Προβλήματα και Μεθοδολογίες για την Αντιμετώπισή τους», Πρακτικά του 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου με Διεθνή Συμμετοχή «Οι Τεχνολογίες της Πληροφορίας και της Επικοινωνίας στην Εκπαίδευση», Αθήνα, 29 Σεπτεμβρίου-3 Οκτωβρίου 2004, 133-142 (τόμος Β')

Παπαδάκης, Σ., Ορφανάκης, Β., Καλογιαννάκης, Μ., & Ζαράνης, Ν. Περιβάλλοντα προγραμματισμού για αρχάριους. Scratch & App Inventor: μια πρώτη σύγκριση.

Σατρατζέμη, Μ., Δαγδιλέλης, Β. & Ευαγγελίδης, Γ. (2002). Μια Εναλλακτική Προσέγγιση Διδασκαλίας του Προγραμματισμού στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Στο Α. Δημητρακοπούλου (Επιμ.) Πρακτικά 3ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Πληροφορική και Εκπαίδευση», Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος, 26-29 Σεπτεμβρίου 2002

Τσοβόλας, Σ., & Κόμης, Β. (2008). Προγραμματισμός ρομποτικών κατασκευών: μελέτη περίπτωσης με μαθητές δημοτικού. *Πρακτικά 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου «Διδακτική της Πληροφορικής*.

Ο κινηματογράφος ως εκπαιδευτικό εργαλείο για τον διαδικτυακό εκφοβισμό. Μια διδακτική πρόταση.

Σοφού Ελένη
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
elenasofou9@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά σε διδακτική πρόταση με θέμα το φαινόμενο του διαδικτυακού εκφοβισμού σε παιδιά και εφήβους. Σημείο αναφοράς και κύριες πηγές άντλησης πληροφοριών αποτελούν οι διαδικτυακές πύλες του Ελληνικού Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου (SaferInternet.gr) και η ιστοσελίδα της αστυνομίας (astynomia.gr), οι οποίες περιέχουν ενημερωτικό υλικό σχετικά με το φαινόμενο, καταγράφουν τις μορφές του και παρέχουν συμβουλές και καθοδήγηση σε παιδιά και γονείς. Σκοπός είναι αφενός η ενημέρωση των μαθητών σχετικά με το φαινόμενο του διαδικτυακού εκφοβισμού και αφετέρου η υιοθέτηση συμπεριφορών που τούς θωρακίζουν απέναντι σε παρόμοιες καταστάσεις. Ως μέθοδος υλοποίησης που ακολουθείται είναι το σχέδιο μαθήματος project, το οποίο βασίζεται κυρίως στην απάντηση συγκεκριμένων ερωτημάτων και στον διάλογο με τους μαθητές, αλλά και στον αναστοχασμό πάνω στο θέμα. Η διδακτική πρόταση καλείται να εφαρμοστεί μέσα σε σχολική τάξη μαθητών Λυκείου και το εκπαιδευτικό εργαλείο που χρησιμοποιείται είναι η κινηματογραφική ταινία Cyberbully (2015).

Λέξεις κλειδιά: Διαδικτυακός εκφοβισμός, κινηματογράφος ως εκπαιδευτικό εργαλείο, σχέδιο μαθήματος project

Εισαγωγή

Σύμφωνα με ευρωπαϊκή έρευνα σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (2012), ως εκφοβισμός ορίζεται η επαναλαμβανόμενη και εκ προθέσεως επιθετική συμπεριφορά ενός ή περισσότερων παιδιών (ο/οι θύτης/ες) προς ένα άλλο ίδιας ή μικρότερης ηλικίας (το θύμα), το οποίο είναι πιο αδύναμο και ανίσχυρο από τους θύτες του. Το θύμα στοχοποιείται συνήθως λόγω της εμφάνισής του, της διαφορετικής φυλής, των σεξουαλικών του προτιμήσεων, της θρησκείας, της ιδεολογίας ή της κοινωνικής του τάξης. Ο εκφοβισμός διαφοροποιείται από το απλό «πείραγμα» μεταξύ φίλων ή τις συγκρούσεις που συμβαίνουν μεταξύ παιδιών με παρόμοια σωματική δύναμη.

Διαδικτυακός εκφοβισμός σε παιδιά και εφήβους: Ορισμός και μορφές του φαινομένου.

Αντίστοιχα, ως διαδικτυακός εκφοβισμός (Cyberbulling) ορίζεται η συστηματική και από πρόθεση βλάβη ενός ανθρώπου από άλλο ή άλλα άτομα που προκαλείται μέσω χρήσης ηλεκτρονικών συσκευών (υπολογιστών, κινητών τηλεφώνων κ.α.) και του Διαδικτύου (Saferinternet.gr).

Συνηθέστερες μορφές διαδικτυακού εκφοβισμού αποτελούν η δημοσίευση προσωπικών πληροφοριών ενός χρήστη χωρίς τη συναίνεσή του και ο επαναλαμβανόμενος δυσμενής σχολιασμός απέναντι στο πρόσωπό του ή την ιδιότητά του σε ιστοχώρους κοινωνικής δικτύωσης. Είναι πολύ συνηθισμένο τα άτομα που παρενοχλούνται, ταπεινώνονται ή εκβιάζονται με τέτοιο τρόπο να είναι παιδιά ή έφηβοι, αφού αυτοί εμπλέκονται σε κοινωνικά δίκτυα στα οποία συγκεντρώνεται μεγάλος αριθμός ατόμων παρόμοιας ηλικίας ή και μεγαλύτερων (Saferinternet.gr).

Υπάρχουν, επίσης, περιπτώσεις όπου ανήλικοι συνομιλούν διαδικτυακά με άγνωστους χρήστες. Σύμφωνα με την καρτέλα «Συμβουλές για ασφαλή πρόσβαση στο Διαδίκτυο» στην

ιστοσελίδα της Ελληνικής Αστυνομίας (astynomia.gr), επιτήδειοι χρήστες πολλές φορές αποκρύπτουν σκόπιμα την πραγματική ταυτότητά τους ή παρουσιάζουν ψευδή στοιχεία, προκειμένου να υπονομεύσουν ή να παγιδεύσουν τον ανήλικο συνομιλητή τους. Με τον τρόπο αυτό ανακτούν την εμπιστοσύνη των θυμάτων τους, με συνέπεια τα τελευταία να παρασύρονται σε επικίνδυνες ενέργειες, όπως στην αποστολή προσωπικών στοιχείων ή υλικού (φωτογραφίες ή video), σε συνάντηση μαζί τους, σε καταβολή χρημάτων κ.α.

Οι πρωταγωνιστές του διαδικτυακού εκφοβισμού (Θύτης-θύμα-θεατής) – Ομοιότητες και διαφορές με τον σχολικό εκφοβισμό

Ο διαδικτυακός εκφοβισμός σε ανηλίκους παραπέμπει σε ομοιότητες με τον σχολικό εκφοβισμό, αλλά υπάρχουν παράλληλα και βασικές διαφορές. Η κύρια ομοιότητα αφορά στην ιδιότητα των εμπλεκόμενων μελών, δηλαδή του θύτη (άτομο που εκφοβίζει), του θύματος (άτομο που εκφοβίζεται) και του θεατή (άτομο που παρακολουθεί). Η κύρια διαφορά του διαδικτυακού εκφοβισμού είναι ότι παρεμβαίνει ακόμα και σε χώρους που μέχρι πρότινος θεωρούνταν ασφαλείς και προσωπικοί, όπως ο τόπος κατοικίας του θύματος. Επίσης, η πράξη του εκφοβισμού παραμένει θεατή στον κυβερνοχώρο ακόμα και μετά από μεγάλο χρονικό διάστημα, οπότε παρουσιάζει μακροπρόθεσμες επιπτώσεις προς το θύμα. (Αβδελίδου, 2016).

Ο διαδικτυακός εκφοβισμός μπορεί να συμβεί μεταξύ ατόμων διαφορετικών ηλικιών, καθώς δεν απαιτείται υψηλό επίπεδο φυσικής του δύναμης εκ μέρους του θύτη έναντι του θύματός του, αλλά απλά απαιτείται ο θύτης να διαθέτει απαραίτητες γνώσεις χρήσης ηλεκτρονικών μέσων (κινητού, ηλεκτρονικού υπολογιστή) και του διαδικτύου (Αντωνιάδου & Κόκκινος, 2013).

Συνήθως, όσοι συνειδητά εκφοβίζουν, προτιμούν να παραμείνουν ανώνυμοι. Συνεπώς, το άτομο που εκφοβίζει ίσως να μη βρεθεί ποτέ στον ίδιο φυσικό χώρο με το θύμα του. Στον θύτη του διαδικτυακού εκφοβισμού, όχι μόνο απουσιάζει η συμπόνια και η ενσυναίσθηση απέναντι στα θύματά του, αλλά επιπλέον παρουσιάζεται πλήρης συνείδηση της βλάβης που προξενεί στο θύμα. (Σοφού, 2019). Σε ορισμένες περιπτώσεις, παρόλα αυτά, ο εκφοβισμός προκύπτει ως αποτέλεσμα απερισκεψίας ή άγνοιας του θύτη για τις συνέπειες της πράξης του και δεν προβλέπει ότι το μήνυμα θα προωθηθεί ή θα το δουν άλλοι πέρα από τους άμεσα ενδιαφερόμενους (Αντωνιάδου & Κόκκινος, 2013).

Κάποιες φορές παρατηρείται η αντιστροφής ρόλων, δηλαδή θύματα διαδικτυακού εκφοβισμού στην πραγματική ζωή να μετατρέπονται σε ηλεκτρονικούς θύτες, επιθυμώντας να πάρουν εκδίκηση είτε από το διώκτη τους είτε αντιδρώντας εις βάρος άλλου προσώπου, κρύβοντας και οι ίδιοι την ταυτότητά τους πίσω από την οθόνη του υπολογιστή (Αβδελίδου, 2016). Επίσης, ένα θύμα με περιορισμένη κοινωνική ισχύ στην πραγματική ζωή, μπορεί να μετατραπεί σε θύτη. Σε κάθε περίπτωση, πάντως, παρατηρούνται υψηλά επίπεδα άρσης αναστολών, αφού οι θύτες τείνουν να κάνουν στο διαδίκτυο πράξεις που δεν θα έκαναν στην πραγματική ζωή (Αντωνιάδου & Κόκκινος, 2013).

Στο φαινόμενο του διαδικτυακού εκφοβισμού υπάρχει και ο ρόλος του θεατή. Όπως αναφέρθηκε προηγουμένως, αν και η ανάρτηση συμβαίνει μια φορά, παραμείνει για αρκετό καιρό στον κυβερνοχώρο, μπορεί να αποθηκευτεί και να ακολουθεί τον χρήστη για πάντα (Saferinternet.gr). Συνεπώς, οι θεατές ενός περιστατικού μπορεί να είναι πολυάριθμοι και μάλιστα πρόσωπα που ενδεχομένως δεν γνωρίζουν το θύμα, ενώ τα σχόλιά τους να γίνουν σε πολύ μεταγενέστερο χρονικό διάστημα. Παρόλα αυτά, χωρίς να συνειδητοποιούν τις συνέπειες της πράξης τους, σχολιάζοντας και προωθώντας προσβλητικά μηνύματα, βίντεο ή φωτογραφίες, συμμετέχουν ουσιαστικά στην πράξη του εκφοβισμού και μετατρέπονται και οι ίδιοι σε έμμεσους θύτες, (Γιαννακάκη & Κολοκοτρώνη, 2012).

Υπάρχει, ωστόσο και η θετική στάση του θεατή. Η δραστηριοποίησή του για ανοιχτή υπεράσπιση του θύματος και η καταγγελία του περιστατικού (Salmivalli et.al., 2013) είναι δυνατόν να καταπολεμήσει καθοριστικά την πράξη του διαδικτυακού εκφοβισμού.

Ο κινηματογράφος ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Επιλεγμένες κινηματογραφικές ταινίες μπορούν να αποτελέσουν ένα πολύ χρήσιμο εργαλείο στην εκπαίδευση. Η χρησιμοποίηση τεχνολογικών μέσων και εξοπλισμού γενικά στην εκπαιδευτική διαδικασία στοχεύει στην εξυπηρέτηση των διδακτικών στόχων και στη βελτίωση της αποτελεσματικότητας στη μάθηση ενός γνωστικού αντικειμένου. Παράλληλα, καθίσταται αρκετά εύκολη η παρουσίαση κι αποσαφήνιση πολύπλοκων θεμάτων, η συγκράτηση των πληροφοριών καθώς και η ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση των εκπαιδευόμενων για θέματα γνωστικού αντικειμένου, που συσχετίζονται με θέματα της καθημερινότητας. Άλλωστε, τα οπτικοακουστικά μέσα ενεργοποιούν περισσότερες από μια αισθήσεις του ανθρώπου και ο εμπλουτισμός της εκπαιδευτικής διαδικασίας με οπτικοακουστικό υλικό προσελκύει σε σημαντικά την προσοχή των εκπαιδευομένων. (Κολετζάκης & Τζανετάκη, 2014). Προσφέρουν ζωντανό λόγο με εικόνα και ήχο, βοηθούν σε θέματα δραστηριοτήτων και ανάπτυξης δεξιοτήτων, δραματοποιούν τις ιστορίες και αποτελούν ευχάριστο, εύχρηστο και ελκυστικό εργαλείο. Παράλληλα, καθίσταται ευκολότερη η αποσαφήνιση πολύπλοκων θεμάτων ενός γνωστικού αντικειμένου, με συνέπεια τη συγκράτηση πληροφοριών καθώς και η ευαισθητοποίηση και κινητοποίηση των εκπαιδευόμενων σε θέματα που συσχετίζονται με την καθημερινότητα. (Γεωργαντα, 2019). Τέλος, κατά τη χρήση του κινηματογράφου ως εκπαιδευτικό εργαλείο δύναται να συμμετέχουν μαθητές που αντιμετωπίζουν μαθησιακές δυσκολίες σε αντίθεση με την χρήση κειμένων ή γραπτού λόγου (Σοφού, 2019).

Αν και τα κινηματογραφικό έργα αδυνατούν να εξυπηρετήσουν ορισμένα γνωστικά αντικείμενα ή ενότητες ύλης (Αθανασάτου, κ.ά., 2011), παρόλα αυτά προσφέρονται για την ανάλυση ποικιλίας κοινωνικών, περιβαλλοντικών, ιστορικών και ηθικών ζητημάτων από τους μαθητές (Ζαννετίδη & Ραγιάς, 2016). Μέσω της ψυχαγωγικής τους διάστασης, οι κινηματογραφικές ταινίες παρέχουν επιπλέον κίνητρο να διαχειριστούν οι ίδιοι οι μαθητές τα μηνύματα και τις παραστάσεις, ώστε από παθητικοί δέκτες να γίνουν ενεργοί μέτοχοι σε ένα πεδίο ζωντανού και δημιουργικού διαλόγου (Πούλιος κ.ά., 2017).

Τα ερεθίσματα που προκύπτουν από τις κινούμενες εικόνες βοηθούν τα παιδιά να διαπραγματευτούν την πραγματικότητα, περισσότερο ίσως από τις εμπειρίες τους ή τη βίωση της ίδιας της πραγματικότητας. Πολύ σημαντικό στοιχείο κατά τη διάρκεια προβολής μιας ταινίας αποτελεί η ενσυναίσθηση ως ψυχική διεργασία, η οποία συμβαίνει καθώς πραγματοποιείται συχνά η συναισθηματική ταύτιση του θεατή με κάποιον από τους πρωταγωνιστικούς χαρακτήρες. Η ταύτιση αυτή έχει σαν αποτέλεσμα ο θεατής να «εκπροσωπείται» στον κόσμο της ταινίας από ένα χαρακτήρα, τον οποίο εμπιστεύεται ανεπιφύλακτα και συμπάσχει μαζί του (Καλαμπάκας, χ.χ.)

Θα ήταν σημαντικό να επισημανθεί ότι η προβολή ολόκληρης μιας επιλεγμένης ταινίας που σχετίζεται με ένα φαινόμενο υπερτερεί σε σχέση με την προβολή αποσπασματικών βίντεο. Η ολοκληρωμένη ταινία επιτρέπει στον θεατή να εντοπίσει περισσότερες πτυχές του φαινομένου σε ένα πιο ολοκληρωμένο πλαίσιο και του παρέχεται η ευκαιρία να ερευνήσει συνολικά τα αίτια, τις αφορμές, τις συμπεριφορές, τους ρόλους ή τις εναλλαγές ρόλων των ηρώων.

Κομβική σημασία αποκτά ο ρόλος του εκπαιδευτικού κατά τη χρήση του κινηματογράφου ως εκπαιδευτικού εργαλείου (Αθανασάτου κ.ά., 2011). Το περιεχόμενο μιας κινηματογραφικής ταινίας, σε καμία περίπτωση δεν πρέπει να εξαντλείται στην απλή προβολή της, ώστε να θεωρηθεί χρήσιμη εκπαιδευτικά. Είναι απαραίτητη η κατάλληλη προεργασία και αρχική ανάλυση του θέματος, η επισήμανση των σημείων που ο μαθητής καλείται να προσέξει και να αναλύσει και η μελετημένη μέθοδος παρουσίασης της ταινίας στην τάξη. Είναι απαραίτητο οι πληροφορίες που παρουσιάζονται με το μέσο αυτό να είναι στενά συνδεδεμένες με κάποια μαθησιακή δραστηριότητα, ώστε να μην εξαντλείται η διαδικασία σε παθητική παρακολούθηση από τους μαθητές (Γεωργαντά, 2019). Συνεπώς, απαιτείται η κατάλληλη καθοδήγηση και συνοδευτικό υλικό από τον διδάσκοντα, ώστε να

εξυπηρετούνται συγκεκριμένοι εκπαιδευτικοί στόχοι που αναφέρονται στο υπό μελέτη ζήτημα ή φαινόμενο (Σοφού, 2019).

Η προετοιμασία του εκπαιδευόμενου σχετικά με το θέμα του υλικού και τη συσχέτισή του με άλλες δραστηριότητες, όπως η μελέτη κειμένων, η ανάλυσή τους και οι συζητήσεις σε ομάδες είναι καθοριστική για την ενεργοποίηση μηχανισμών μάθησης, καθιστώντας έτσι τον κινηματογράφο ως σημαντικό εκπαιδευτικό εργαλείο στη διάθεση του εκπαιδευτικού. Εν κατακλείδι, οι μαθητές οδηγούνται στην ενεργοποίηση του συναισθηματικού τους κόσμου και την κριτική τους σκέψη σε συγκεκριμένα ζητήματα, μέσα από προηγούμενα οργανωμένες δραστηριότητες εκ μέρους του εκπαιδευτικού, με αποτέλεσμα την υιοθέτηση νέων στάσεων και συμπεριφορών (Κολετζάκης & Τζανετάκη, 2014).

Η διδακτική πρόταση

Η συγκεκριμένη διδακτική πρόταση θα μπορούσε να αποτελέσει τμήμα ενός εκπαιδευτικού προγράμματος ή να χρησιμοποιηθεί αυτοτελώς με αφορμή την παγκόσμια ημέρα ασφαλούς διαδικτύου στις 9 Φεβρουαρίου. Για την υλοποίησή της χρησιμοποιείται ως θεωρητικό υπόβαθρο πληροφορίες που αντλούνται από την διαδικτυακή πύλη του Ελληνικού Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου (SaferInternet.gr) και την ιστοσελίδα της αστυνομίας (astynomia.gr), στις οποίες παρουσιάζεται ενημερωτικό υλικό σχετικά με το φαινόμενο και τις μορφές του και παρέχονται συμβουλές και καθοδήγηση σε παιδιά και γονείς Επιπλέον, προτείνονται τρόποι για την προστασία, βοήθεια και υποστήριξή των θυμάτων του διαδικτυακού εκφοβισμού.

Η διδακτική πρόταση ακολουθεί τη μέθοδο project. Η ανάλυση και διαχείριση των πληροφοριών που αφορούν στο θέμα παρέχονται από τις ανωτέρω προτεινόμενες ιστοσελίδες. Ως δραστηριότητες τίθενται συγκεκριμένα ερωτήματα επάνω στο κινηματογραφικό υλικό από τον εκπαιδευτικό ή όσα από μαθητές πιθανώς αναδυθούν, προς επεξεργασία στην ολομέλεια της τάξης. Ανάλογα με την διαθεσιμότητα της σχολικής μονάδας σε υπολογιστές, προβλέπεται ο χωρισμός των μαθητές σε ομάδες των τριών ή τεσσάρων ατόμων για την αναζήτηση και οργάνωση πληροφοριών σχετικές με το θέμα. Ο εκπαιδευτικός αναλαμβάνει το ρόλο του συντονιστή και καθοδηγητή της διαδικασίας.

Το πρόγραμμα απευθύνεται σε παιδιά Λυκείου (15 ετών και άνω), καθώς μικρότερες ηλικίες δεν ενδείκνυνται για την τηλεθέαση της συγκεκριμένης κινηματογραφικής ταινίας. Επιπλέον, σύμφωνα με την εγκύκλιο Φ1/180151/Δ2 με θέμα «Παρακολούθηση θεαμάτων από μαθητές/τριες εντός σχολικού ωραρίου», η δυνατότητα συμμετοχής των παιδιών πρέπει να συνοδεύεται με την έγγραφη συγκατάθεση των γονέων/κηδεμόνων των μαθητών/τριών και τη σύμφωνη γνώμη του Συλλόγου Διδασκόντων για την προβολή της ταινίας στη σχολική αίθουσα.

Τα εποπτικά υλικά που είναι απαραίτητα για την υλοποίηση της διαδικασίας είναι οι ηλεκτρονικοί υπολογιστές, ο βιντεοπροβολέας και το διαδίκτυο.

Το περιεχόμενο και χαρακτηριστικά της προβαλλόμενης κινηματογραφικής ταινίας

Η κινηματογραφική ταινία η οποία έχει επιλεχθεί για προβολή σχετικά με τον διαδικτυακό εκφοβισμό είναι η «Cyberbully» (2015) με σενάριο των Ben Chanan και David Lobatto, και σκηνοθεσία του B. Chanan. Η κινηματογραφική ταινία είναι διαθέσιμη στο διαδίκτυο και υπάρχει δυνατότητα προβολής αγγλικών υποτίτλων. Παρόλα αυτά, είναι δυνατή η προσθήκη ελληνικών υποτίτλων από εκπαιδευτικό, έτσι ώστε αφενός να αποδίδεται πλήρως το νόημα των διαλόγων, παραλείποντας, αφετέρου, σημεία τα οποία θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως ακατάλληλη φρασεολογία.

Η ταινία αναφέρεται στην Κέισι, μια τυπική έφηβη που ζει στη Βρετανία, η οποία συμμετέχει με συχνές αναρτήσεις και σχόλια σε κοινωνικά δίκτυα. Κάποια στιγμή παγιδεύεται σε συνομιλία με έναν άγνωστο αποστολέα και δέχεται έντονο διαδικτυακό εκφοβισμό. Η πλοκή εκτυλίσσεται αποκλειστικά σε ένα δωμάτιο με μοναδική πρωταγωνίστρια την Κέισι, η οποία έρχεται αντιμέτωπη με τον θύτη που την κατηγορεί

σχετικά με τον αντίκτυπο παλαιότερων αναρτήσεων της. Το θύμα καλείται να διαχειριστεί την κατάσταση, να απεγκλωβιστεί από τις επιταγές του θύτη της και να ζητήσει βοήθεια.

Η συγκεκριμένη ταινία επιλέχθηκε, αφενός λόγω της ρεαλιστικής απεικόνισης του διαδικτυακού εκφοβισμού και καταθέτοντας με γλαφυρό τρόπο την επίδραση των αναρτήσεων στα κοινωνικά δίκτυα στη μετέπειτα ζωή του χρήστη. Αφετέρου, παρατηρείται εναλλαγή των ρόλων θύτης-θύμα-θεατής στα πρόσωπα που συμμετέχουν στην ταινία. Συνεπώς, όσον αφορά τους πρωταγωνιστές στην ταινία, ο θεατής του διαδικτυακού εκφοβισμού μπορεί να πάρει την θέση του θύτη ή ο θύτης τη θέση του θύματος σε διαφορετικές στιγμές, ανάλογα με την έκβαση των γεγονότων που εκτυλίσσονται. Τέλος, παρατηρείται η μετατροπή των θυτών σε ακούσιους ή εκούσιους θύτες, αλλά και αναδεικνύεται επίσης ο καταλυτικός ρόλος των θεατών ως σωτήριος μοχλός για το θύμα σε άλλη περίπτωση.

Υλοποίηση της διδακτικής πρότασης

Παρακάτω παρουσιάζεται αναλυτικά η υλοποίηση της διδακτικής πρότασης για το φαινόμενο του διαδικτυακού εκφοβισμού, χρησιμοποιώντας τη συγκεκριμένη κινηματογραφική ταινία ως εκπαιδευτικό εργαλείο.

Η υλοποίηση του project προβλέπεται να πραγματοποιηθεί σε τρεις φάσεις.

Α φάση: Ενημέρωση σχετικά με το φαινόμενο του διαδικτυακού εκφοβισμού (2 διδακτικές ώρες)

Ο εκπαιδευτικός αρχίζει μια εισαγωγική συζήτηση με τους μαθητές για διαδικτυακό εκφοβισμό, τις μορφές του, τον ρόλο των πρωταγωνιστών θύτη-θύμα-θεατή και τους καλεί να εκφράσουν τις απόψεις τους για το φαινόμενο (Ζαννετίδη & Ραγιάς, 2016).

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός ζητάει από τα παιδιά να ανατρέξουν στη διαδικτυακή πύλη του Ελληνικού Κέντρου Ασφαλούς Διαδικτύου (SaferInternet.gr). Στην ιστοσελίδα αυτή, οι μαθητές μπορούν να ενημερωθούν από την καρτέλα που αφορά τους εφήβους, σχετικά με την ασφάλεια κατά τη χρήση του διαδικτύου. Για τον σκοπό της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης, καλούνται από την αρχική σελίδα «Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου» να ακολουθήσουν το «Ενημερωτικό υλικό-Φυλλάδια» και να ανακτήσουν τα φυλλάδια με τίτλο «Προβληματίσου για το περιεχόμενο που δημοσιεύεις» και «Συμβουλές για τον διαδικτυακό εκφοβισμό». Με βάση τις πληροφορίες, ο καθηγητής και οι μαθητές αναλύουν και συζητούν το περιεχόμενο και τις πληροφορίες που παρουσιάζονται.

Στη συνέχεια, ο εκπαιδευτικός ζητάει από τις ομάδες των μαθητών να ανατρέξουν στην ιστοσελίδα της αστυνομίας (astynomia.gr). Στη συνέχεια ακολουθούν στη λίστα τον «Οδηγό του Πολίτη», «Χρήσιμες συμβουλές» και «Ασφαλή πρόσβαση στο Διαδίκτυο». Στην τελευταία καρτέλα εμφανίζονται οι «Συμβουλές για ασφαλή πρόσβαση στο διαδίκτυο», η οποία περιλαμβάνει σύντομα και περιεκτικά τους κινδύνους, οδηγίες προστασίας, συμβουλές, αλλά και λύσεις σε περίπτωση που κάποιο θύμα χρειάζεται να καταφύγει σε βοήθεια. Επίσης, μέσα από τη διαδικασία αναζήτησης, οι έφηβοι ενημερώνονται και για τα ενδιάμεσες χρήσιμες κατηγορίες που συμπεριλαμβάνει η ιστοσελίδα της Ελληνικής Αστυνομίας, στις οποίες έχουν την ευκαιρία ανά πάσα στιγμή να επισκεφτούν και να ενημερωθούν.

Όλες οι παραπάνω πληροφορίες και συμπεράσματα που έχουν προκύψει από την αναζήτηση των συγκεκριμένων ιστοσελίδων και την επεξεργασία τους από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό αποτελούν τις βασικές γνώσεις και πρόκειται να χρησιμοποιηθούν κατά την επεξεργασία του υλικού της κινηματογραφικής ταινίας.

Β φάση: Προβολή της ταινίας

Ακολουθεί η προβολή ολόκληρης της ταινίας «Cyberbully» (2015), διάρκειας περίπου 80 λεπτών.

Γ φάση: Κριτική και διάλογος σε αποσπάσματα της ταινίας σχετικά με τον σχολικό εκφοβισμό και τη βία – Ανάλυση.

Στο τέλος της προβολής, ζητείται από τους μαθητές να διηγηθούν το περιεχόμενο της ταινίας και τα σημεία τα οποία τους έκαναν εντύπωση. Στο σημείο αυτό, επιχειρείται ο συσχετισμός αποσπασμάτων της ταινίας με το υλικό της ιστοσελίδας, το οποίο έχει ήδη αναλυθεί σε προηγούμενο στάδιο. Παρακάτω προτείνονται σχετικές ερωτήσεις και τα αναμενόμενα συμπεράσματα τα οποία σχετίζονται με τις πτυχές του φαινομένου που μελετάται:

Α) Ερωτήματα σχετικά με τον θύτη και το θύμα:

- Ποιο είναι το θύμα, ποια η ηλικία του και η σχέση του με το διαδίκτυο;
- Με ποιον τρόπο προσέγγισε ο θύτης το θύμα και πώς απέκτησε την εμπιστοσύνη του;
- Με ποια μορφή εμφανίζεται ο διαδικτυακός εκφοβισμός;
- Τι προκάλεσε τον θύτη να στοχοποιήσει το θύμα;

Αναμένεται να επισημανθούν από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές τα εξής:

Στην ταινία φαίνεται η εξαπάτηση του έφηβου θύματος από έναν κακόβουλο χρήστη του διαδικτύου καθώς και η μετατροπή του θεατή σε θύτη διαδικτυακού εκφοβισμού.

Συγκεκριμένα, η Κέισι (το θύμα) αφορά σε έφηβο με έντονη παρουσία στα κοινωνικά δίκτυα με αναρτήσεις και σχόλια σε γνωστό και άγνωστο κοινό. Δεν διστάζει να επικοινωνήσει με άγνωστους χρήστες μέσω διαδικτύου. Ο θύτης έτσι βρίσκει ευκαιρία να επικοινωνήσει μαζί της.

Παρατηρείται ότι η Κέισι έχει υπάρξει και αυτή θύτης σε προγενέστερη στιγμή, λόγω αναρτήσεων και δυσάρεστων σχολιασμών της προς άλλο πρόσωπο σε σελίδες κοινωνικής δικτύωσης. Η ίδια δεν λειτούργησε συνειδητά ως θύτης, αλλά λόγω απερισκεψίας με τους σχολιασμούς της, χωρίς όμως να προβλέψει τα σοβαρά επακόλουθα προς το θύμα.

Β) Ερωτήματα σχετικά με τους θεατές του διαδικτυακού εκφοβισμού:

- Υπάρχουν μέσα στην ταινία θεατές του διαδικτυακού εκφοβισμού της Κέισι (θύμα) που επιβραβεύουν με την στάση τους τον θύτη και με ποιον τρόπο;
- Υπάρχουν μέσα στην ταινία θεατές που ενδυναμώνουν με την στάση τους την Κέισι και με ποιον τρόπο;

Αναμένεται να επισημανθούν από τον εκπαιδευτικό και τους μαθητές τα εξής:

Οι θεατές του διαδικτυακού εκφοβισμού εντοπίζονται στους σχολιαστές των αναρτήσεων του θύτη. Όσοι με τα σχόλιά τους εμφανίζονται να συμφωνούν με εκείνον, ενισχύουν την συμπεριφορά του. Οι θεατές αυτοί μετατρέπονται αυτόματα και οι ίδιοι σε θύτες καθώς αφενός επαναλαμβάνουν τη συμπεριφορά του θύτη και, αφετέρου, την κλιμακώνουν. Παράλληλα όμως, εμφανίζεται ο κρίσιμος ρόλος του θεατή που υποστηρίζει το θύμα και το κινητοποιεί ώστε να αποδεσμευτεί από την πίεση του θύτη του.

Συγκεκριμένα, η Μέγκαν (φίλη της Κέισι) αποτελεί τον θεατή που με την στάση του υποστηρίζει την Κέισι (θύμα) και δημιουργεί τις προϋποθέσεις ώστε να «σπάσει» ο κύκλος του διαδικτυακού εκφοβισμού που υφίσταται η φίλη της. Ο τρόπος που ακολουθεί η Μέγκαν είναι αφενός η επιμονή της για επικοινωνία με το θύμα και το μήνυμα που της μεταφέρει ότι δεν την θεωρεί υπεύθυνη για ό,τι έχει συμβεί. Η ενισχυτική στάση της Μέγκαν (θεατής που υποστηρίζει το θύμα) αποτρέπει την Κέισι να συναινέσει και να παραδοθεί στις επιταγές του ανώνυμου θύτη της. Επιπλέον, αποτελεί το έναυσμα για να συγκροτήσει το θύμα τη σκέψη του, να απεγκλωβιστεί από τον θύτη του και να εντοπίσει στοιχεία που θα τον ενοχοποιήσουν.

Γ) Ερωτήματα σχετικά με την αναστροφή των ρόλων και τη διακοπή του διαδικτυακού εκφοβισμού:

- Ποια στοιχεία εντοπίζει η Κέισι (θύμα) που αποκαλύπτουν την ταυτότητα του θύτη της και πώς αυτός αντιδρά;

- Ποιες κινήσεις της Κέισι καθορίζουν τη διακοπή του διαδικτυακού εκφοβισμού που υφίσταται;

Αναμένεται να επισημανθούν από τους μαθητές και τον εκπαιδευτικό τα εξής:

Παρατηρείται η μετάθεση των ρόλων, όπου ο θύτης αρχίζει να αποδυναμώνεται και να ισχυροποιείται το θύμα. Η καθοριστική κίνηση του θύματος για την διακοπή του διαδικτυακού εκφοβισμού είναι η καταγραφή των ενοχοποιητικών αποδείξεων του θύτη, η διακοπή της συνομιλίας μαζί του και η αναζήτηση βοήθειας από κάποιο έμπιστο πρόσωπο (πατέρας της Κέισι).

Συγκεκριμένα, μετά την υποστήριξη της Κέισι από την φίλη της, η προσοχή και ο τρόπος σκέψης της συγκροτούνται για να επιτευχθεί το «σπάσιμο» του διαδικτυακού εκφοβισμού. Η Κέισι εντοπίζει στοιχεία που αποκαλύπτουν την ταυτότητα του θύτη της και στρέφεται εναντίον του. Ο θύτης, στη συνέχεια, αμύνεται προσπαθώντας να διατηρήσει την ισχύ του, να κερδίσει χρόνο και προσοχή και να βρει τρόπο να πείσει την Κέισι να μείνει στη συζήτηση μαζί του. Το θύμα, παρόλα αυτά, έχει βρει την απαραίτητη υποστήριξη και έχει πάρει την απόφαση να απαγκιστρωθεί από τον κλοιό το διαδικτυακού εκφοβισμού που υφίσταται.

Εντυπώσεις από τη χρήση της κινηματογραφικής ταινίας ως εκπαιδευτικό εργαλείο

Η προβολή της συγκεκριμένης κινηματογραφικής ταινίας, η αξιοποίηση των σχετικών ιστοσελίδων και οι ερωτήσεις που παρουσιάζονται παραπάνω εφαρμόστηκαν σε μαθητές της ηλικίας 15 έως 17 ετών με αφορμή την παγκόσμια ημέρα ασφαλούς διαδικτύου στις 9 Φεβρουαρίου.

Το ενδιαφέρον των μαθητών κατά την προβολή ήταν εμφανές, καθώς ταυτίστηκαν σε πολλά σημεία με τις πράξεις της έφηβης πρωταγωνίστριας και αντιλήφθηκαν πόσο εύκολα μπορεί κάποιος να βρεθεί στη θέση του θύματος διαδικτυακού εκφοβισμού. Μέσα από την συνεχιζόμενη πλοκή και την ανάλυση των ερωτήσεων, οι μαθητές κατάφεραν να επισημάνουν την κρισιμότητα του ρόλου του θεατή ως προς την κατάληξη του εκφοβισμού. Σημαντικό στοιχείο ήταν το «αίσιο» τέλος στην ταινία και η «διάλυση» του διαδικτυακού εκφοβισμού με την καθοριστική κίνηση του θύματος να διακόψει την επικοινωνία με τον θύτη του και να αναφέρει το περιστατικό. Σε αυτό το σημείο, οι ίδιοι οι μαθητές αξιοποίησαν την παραπομπή στην καρτέλα «Συμβουλές για ασφαλή πρόσβαση στο διαδίκτυο» της ιστοσελίδας της Ελληνικής Αστυνομίας, η οποία επισημαίνει την καταγραφή οποιουδήποτε αποδεικτικού στοιχείου του εκφοβισμού που έχει υποστεί το θύμα, με σκοπό τον εντοπισμό του θύτη.

Συμπεράσματα

Ο κινηματογράφος μπορεί να αναδειχθεί ως ένα πολύ αποτελεσματικό εκπαιδευτικό εργαλείο στα χέρια του εκπαιδευτικού για την ανάδειξη και ανάλυση ενός κοινωνικού φαινομένου. Απαραίτητο είναι η προβολή μιας κινηματογραφικής ταινίας να συνδυάζεται εξ αρχής με επιλεγμένο υλικό από τον εκπαιδευτικό, ώστε να επιτυγχάνεται στοχευμένη επεξεργασία του πεδίου που μελετάται. Επισημαίνεται ότι η προβολή μιας ολοκληρωμένης και προσεκτικά επιλεγμένης ταινίας που σχετίζεται με ένα φαινόμενο υπερτερεί σε σχέση με την προβολή αποσπασματικών βίντεο, καθώς αυτή επιτρέπει στον θεατή να εντοπίσει το φαινόμενο σε ένα πιο ολοκληρωμένο πλαίσιο. Επίσης, τα συμπεράσματα από την επεξεργασία των δεδομένων που προκύπτουν από την προβολή μιας κινηματογραφικής ταινίας δεν μπορεί να είναι ποτέ ίδια, αλλά διαφοροποιούνται ανάλογα με την ευαισθησία, την ωριμότητα και τις εμπειρίες των μαθητών που συμμετέχουν στη διαδικασία (Σοφού, 2019).

Βασικός σκοπός της συγκεκριμένης διδακτικής πρότασης είναι η αναγνώριση του διαδικτυακού εκφοβισμού και η υιοθέτηση κριτικής σκέψης σχετικά με τη διαχείρισή του. Σε κάθε περίπτωση και μετά την ανάλυση του φαινομένου, είναι σημαντικό να καταστεί σαφές ότι το διαδίκτυο διέπεται από κανονισμούς παρόμοιους με τη ζωή στο

φυσικό πλαίσιο, καθώς και ότι οι παραβατικές συμπεριφορές καταδικάζονται και τιμωρούνται. Τέλος, σημαντικό είναι να αναδειχθεί ο καταλυτικός ρόλος των θεατών ως σωτήριος μοχλός για τα θύματα ή ως μετατροπής τους σε ακούσιους ή εκούσιους θύτες (Salmivalli et.al., 2013). Η υποστήριξη του θύματος και η καταγγελία του περιστατικού από ανθρώπους που γίνονται μάρτυρες ενός τέτοιου γεγονότος αποδεικνύονται κρίσιμες για να κλείσει ο κύκλος του διαδικτυακού εκφοβισμού.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Salmivalli, C., Poskiparta, E., Ahtola, A. & Haataja, A. (2013). The Implementation and Effectiveness of the KiVa Antibullying Program in Finland. European Psychologist, 18 (2), 79-88, (Διαθέσιμο: http://www.moec.gov.cy/paratiritirio_via/arthra_erevnes_meletes/salmivalli_al_european_psychologist.pdf, Ανακτήθηκε στις 24/4/2021)

Αβδελίδου, Ε. (2016). Σχέση παραδοσιακού και ηλεκτρονικού εκφοβισμού/ θυματοποίησης. (Διαθέσιμο: https://www.psychografimata.com/schesi-paradosiakou-ke-ilektronikou-ekfovismou-thimatopiisis/, Ανακτήθηκε στις 22/4/2021).

Αθανασάτου, Ι., Βλαβιανού Α., Γραφάκου, Ε., Καλαμπάκας, Ε., Λαμπίτση, Β., Μόσχος, Κ., Μπίκος, Γ., Παραδείση, Μ. & Φράγκη, Μ. (2011). Βασικό επιμορφωτικό υλικό. Τόμος Γ. «Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση». Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, (Διαθέσιμο: https://www.demopaideia.gr/wp-content/uploads/2016/08/paidagogiko-institouto-2011.pdf, Ανακτήθηκε στις 23/4/2019)

Αντωνιάδου, Ν. & Κόκκινος, Μ. (2013). Κυβερνο-εκφοβισμός και κυβερνο-θυματοποίηση σε παιδιά και εφήβους: Συχνότητα εμφάνισης και παράγοντες επικινδυνότητας. Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 1, (1), 138-169.

Γιαννακάκη, Α. & Κολοκοτρώνη, Δ. (2012). Το φαινόμενο του ηλεκτρονικού εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον- Η περίπτωση του 5ου ΓΕΛ Λάρισας. Εκπαιδευτική επικαιρότητα, Α, (3), 18-25.

Γεωργαντά, Β. (2019). Η δύναμη της κινούμενης εικόνας και του εκπαιδευτικού βίντεο στην προώθηση της μάθησης. Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση, 10, 1-11. Αθήνα. (Διαθέσιμο: https://eproceedings.epublishing.ekt.gr/index.php/openedu/article/view/2296, Ανακτήθηκε στις 22/4/2021).

Εγκύκλιος Φ1/180151/Δ2/25-10-2018 με θέμα «Παρακολούθηση θεαμάτων από μαθητές/τριες εντός σχολικού ωραρίου».

Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου (Διαθέσιμο: www.saferinternet.gr, Ανακτήθηκε στις 22/4/2021).

Ευρωπαϊκή έρευνα για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού. (2012). Τελική έκθεση. Έργο: Ευρωπαϊκή καμπάνια κατά του σχολικού εκφοβισμού. (Europe΄s Anti-Bullying Campaign Project), (Διαθέσιμο: http://www.e-abc.eu/gr/ereuna/, Ανακτήθηκε στις 23/4/2019)

Ζαννετίδη, Θ. & Ραγιάς, Γ.-Τ. (2016). Ο σχολικός εκφοβισμός στη «μεγάλη οθόνη» : μία διδακτική προσέγγιση. Στο Παπαδάτος, Γ., Πολυχρονοπούλου, Σ., Μπαστέα, Α. (επιμ.) (2016). Λειτουργίες νόησης και λόγου στη συμπεριφορά, στην εκπαίδευση και στην Ειδική Αγωγή, Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης, 19-21 Ιουνίου 2015. Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών. Τομέας ειδικής Αγωγής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. Κέντρο μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης.

Καλαμπάκας, Β. (χ.χ.). Κινηματογράφος: Εκπαιδευτικό υλικό για τα κέντρα δια βίου μάθησης, (Διαθέσιμο: https://docplayer.gr/1160138-Ypoyrgeio-paideias-kai-thriskeymaton-geniki-grammateia-dia-vioy-mathisis-kinimatografos-ekpaideytiko-yliko-gia-ta-kentra-dia-vioy-mathisis.html, Ανακτήθηκε στις 27/4/2021)

Κολετζάκης, Ν. & Τζανετάκη, Δ. (2014). Κινηματογράφος στην εκπαίδευση: διδακτική παρέμβαση για τα ανθρώπινα δικαιώματα. Ιστοσελίδα Εκπαίδευση αλλοδαπών και

παλιννοστούντων μαθητών, (Διαθέσιμο: http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09-06-09-21-45/2014-09-06-09-47-54/79-lyk-koletzakis, Ανακτήθηκε στις 13/4/2021)

Πούλιος, Ι., Κρυστάλλης, Χ., Δημητροπούλου, Δ. & Ευαγγελινού, Χ. (2017). Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στο μάθημα της φυσικής αγωγής στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Θέματα Επιστημών και Τεχνολογίας στην Εκπαίδευση, 10(2-3), 135-152, (Διαθέσιμο: http://earthlab.uoi.gr/thete/index.php/thete/article/view/287, Ανακτήθηκε στις 23/4/2021)

Σοφού, Ε. (2019). Ο κινηματογράφος ως εκπαιδευτικό εργαλείο για τον σχολικό εκφοβισμό. Στο Γρόσδος, Σ. (επιμ.). Επιθετικότητα και Βία στο Σχολείο. Πρόληψη και Αντιμετώπιση, Πρακτικά 2ου Πανελληνίου Συνεδρίου, 5-7 Απριλίου 2019, Θεσσαλονίκη: Περιφερειακή Διεύθυνση Π.Ε. και Δ.Ε. Κεντρικής Μακεδονίας.

Συμβουλές για ασφαλή πρόσβαση στο διαδίκτυο. (Διαθέσιμο στο: http://www.astynomia.gr/index.php?option=ozo_content&perform=view&id=135&Itemid=128&lang=, Ανακτήθηκε στις 22/4/2021).

Πολιτιστικά προγράμματα σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Νομού Ιωαννίνων σε διαφορετικές χρονικές περιόδους

Ντόκα Αγλαΐα
MSc, PhD, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70, ΠΕΚΕΣ Ηπείρου,
ntoka.aglaia@gmail.com

Περίληψη

Η εκπαίδευση και ο πολιτισμός χαρακτηρίζονται από μια σχέση αλληλεξάρτησης. Ο πολιτισμός μεταδίδεται μέσω εκπαίδευσης, ενώ η εκπαίδευση ως μια σημαντική κοινωνική λειτουργία είναι βασικό στοιχείο του πολιτισμού. Η σχέση αυτή διαφαίνεται στα καινοτόμα προαιρετικά προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης. Στην παρούσα εργασία παρουσιάζονται τα πολιτιστικά προγράμματα του Ν. Ιωαννίνων, ενώ επιχειρείται μια διαφορετική θεωρητική προσέγγιση του σχολείου, ως πολιτιστικού οργανισμού μη κερδοσκοπικού. Ειδικότερα εξετάζεται η οικονομική διαχείριση, οι πόροι και οι πηγές εναλλακτικών τρόπων χρηματοδότησης των πολιτιστικών προγραμμάτων των σχολικών μονάδων. Εξετάζεται η σημασία της στρατηγικής του Μάρκετινγκ, ενώ αναφέρονται τα προβλήματα που καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί στην εφαρμογή των πολιτιστικών προγραμμάτων σε περίοδο οικονομικής κρίσης και πανδημίας.

Λέξεις κλειδιά: Πολιτιστικά προγράμματα, Πολιτισμός – Εκπαίδευση, Πολιτιστική πολιτική, Στρατηγική Μάρκετινγκ, Οικονομική Διαχείριση

Εισαγωγή

Σε μια περίοδο οικονομικής και πολιτισμικής κρίσης το σχολείο θα πρέπει να λειτουργήσει ως φορέας πολιτισμικής μετάδοσης. Τα προαιρετικά καινοτόμα πολιτιστικά προγράμματα μπορούν να πραγματοποιήσουν πολλές αλλαγές στο σχολείο, προωθώντας μια διαφορετική αντίληψη για τη δημιουργική γνώση, προάγοντας την κοινωνική και πολιτική σκέψη, οικοδομώντας μια ανοικτή σχέση ανάμεσα στη γνώση των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ενσωματώσουν στα συμβατικά γνωστικά αντικείμενα, πολύμορφες βιωματικές εμπειρίες, επικοινωνίας και συνεργασίας, ώστε να προσφέρουν ποιοτικότερη εκπαίδευση και να εγκαθιδρύσουν ένα βαθύτερο εκδημοκρατισμό στη σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία (Μαυρογιώργος 2007, σ. 6).

Η εκπαίδευση και η διδασκαλία για πολιτιστικά θέματα ενισχύει το σεβασμό για τους πολιτισμούς των μειονοτήτων, αναγνωρίζοντας τις διαφορές που υπάρχουν στην κοινωνία. Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο σε έρευνά του ανέδειξε την ανάγκη να μελετηθεί κάθε βασική παράμετρος που αφορά τα πολιτιστικά προγράμματα που εφαρμόζονται στα σχολεία (ΥΠΕΠΘ –ΠΙ 2008, σ. 65).

Δεν αμφισβητεί κανένας ότι στην εκπαίδευση υπάρχει παρελθόν και παράδοση σε δραστηριότητες με πολιτιστικό περιεχόμενο. Μπορεί να διακρίνει κανείς δραστηριότητες και δράσεις, όπου συμμετέχουν μαθητές, εκπαιδευτικοί, αλλά και φορείς της κοινωνίας. Πριν υιοθετηθούν οι έννοιες «Περιβαλλοντική εκπαίδευση» και «Αγωγή υγείας» οι εκπαιδευτικοί υλοποιούσαν θεατρικές παραστάσεις, μουσικές εκδηλώσεις, δημιουργούσαν βιβλιοθήκες, διοργάνωναν γιορτές αφιερωμένες σε λογοτέχνες, στο περιβάλλον, στα ναρκωτικά, στο ρατσισμό, τύπωναν διάφορα έντυπα, όπως εφημερίδες και περιοδικά με μεγάλη επιτυχία. Ωστόσο, αυτές οι γιορτές και οι διάφορες δραστηριότητες δεν αποτελούν ένα ολοκληρωμένο πολιτιστικό πρόγραμμα, αλλά θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν περισσότερο ως πολιτιστικές εκδηλώσεις (Γκόβας, Δεμερτζή 2001β, σ. 73). Εξαίρεση αποτελούν τα Περιβαλλοντικά προγράμματα στα οποία η θεματολογία τους πολύ συχνά σχετίζονταν με διάφορες πτυχές του πολιτισμού.

Οι παρεμβάσεις με πολιτιστικό περιεχόμενο στην εκπαίδευση δεν ήταν ούτε οργανωμένες, ούτε συστηματικές. Η παράμετρος του πολιτισμού υιοθετήθηκε και χρησιμοποιήθηκε αρκετά συχνά στο ελληνικό σχολείο προκειμένου να διαμορφώσει την ταυτότητα των μαθητών και των εκπαιδευτικών, αλλά δεν ήταν ποτέ συστηματική.

Είναι σκόπιμο στο σημείο αυτό να αναφερθεί η εννοιολογική προσέγγιση της έννοιας «εκπαιδευτικό πρόγραμμα». Ο όρος «εκπαιδευτικό πρόγραμμα» αναφέρεται σε μια ξεχωριστή κατηγορία προγραμμάτων, στα προαιρετικά εκπαιδευτικά προγράμματα που δεν είναι υποχρεωτικά να πραγματοποιούνται από το επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, ενώ στηρίζονται κατά κανόνα στην πρωτοβουλία και στο ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών (Μπαγάκης 2000, σ.11).

Στο πλαίσιο του ελληνικού αναλυτικού προγράμματος οι μαθητές δεν έχουν πολλές ευκαιρίες να εκφράσουν τον τρόπο με το οποίο αντιλαμβάνονται τη ζωή, να καλλιεργήσουν την κριτική τους σκέψη για τον πολιτισμό, να επεξεργαστούν τις εμπειρίες τους. Τα πολιτιστικά προγράμματα είναι ένας τρόπος έκφρασης τους (Charlot 1999, σ.122).

Στόχοι της παρούσας έρευνας

Η σχέση που υπάρχει ανάμεσα στον πολιτισμό και στην εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο μελέτης για εκπαιδευτικούς, ιστορικούς, καλλιτέχνες, διαχειριστές πολιτισμού, κοινωνιολόγους, αλλά και επίσημους φορείς. Στην Ελλάδα η εθνική συνείδηση διαμορφώθηκε από τον πολιτισμό και αποτέλεσε μέσο χειραγώγησης για την οικονομική ανάπτυξη της χώρας (Χαμπούρη-Ιωαννίδου 2002).

Εξαιτίας της οικονομικής και πολιτισμικής κρίσης ο πολιτισμός ανήκει στους τομείς που υποχρηματοδοτούνται (Πέρρος 2015). Οι πόροι των σχολικών μονάδων, καθώς και των πολιτιστικών προγραμμάτων είναι ανύπαρκτοι. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει την πολιτιστική διαχείριση των καινοτόμων πολιτιστικών προγραμμάτων στις σχολικές μονάδες αποδεικνύοντας τη σχέση τους με τον πολιτισμό. Οι σχολικές μονάδες ως πολιτιστικοί οργανισμοί θα πρέπει να αξιοποιήσουν σωστά όλες τις πηγές εναλλακτικών τρόπων χρηματοδότησης των πολιτιστικών προγραμμάτων των σχολικών μονάδων. Η διαδικασία αυτή είναι πολυσύνθετη και πολυδιάστατη και προϋποθέτει τη δυνατότητα αποδοτικών συστημάτων λήψης αποφάσεων (Γκαντζιάς - Κορρές 2011, σ. 37).

Με την παρούσα έρευνα επιχειρείται η καταγραφή και συγκριτική ανάλυση της πολιτιστικής διαχείρισης των πολιτιστικών προγραμμάτων που υλοποιήθηκαν στα σχολεία της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων κατά την πρώτη εφαρμογή του θεσμού (2003-2007), κατά την περίοδο των τελευταίων χρόνων της οικονομικής και πολιτισμικής κρίσης (2013-2016), αλλά και της τελευταίας δύσκολης σχολικής χρονιάς 2020-2021 λόγω πανδημίας.

Βασικός στόχος είναι η διερεύνηση των δυνατοτήτων ανάπτυξης και εξέλιξης του θεσμού στο μέλλον, η εξέταση τρόπων βελτίωσης της πολιτιστικής διαχείρισης των πολιτιστικών προγραμμάτων των σχολικών μονάδων, προκειμένου τα πολιτιστικά προγράμματα να συμβάλλουν στη γενικότερη ποιοτική αναβάθμιση του εκπαιδευτικού μας συστήματος. Έγινε προσπάθεια το σχολείο να αναλυθεί από μια διαφορετική διάσταση, ως πολιτιστικός οργανισμός. Να διερευνηθεί η χρήση της στρατηγικής Μάρκετινγκ για την πολιτιστική διαχείριση των πολιτιστικών προγραμμάτων. Να αναλυθούν οι πόροι, οι εναλλακτικές πηγές χρηματοδότησης και η σημασία της χορηγίας για τα πολιτιστικά προγράμματα των σχολικών μονάδων**.**

Η Μεθοδολογία της Έρευνας

Η μεθοδολογική προσέγγιση εξαρτάται κατά κύριο λόγο από τα δεδομένα, σύμφωνα με τους σκοπούς της έρευνας (Bell 1997). Ο Silverman (1993) θεωρεί ότι η καλύτερη μέθοδος έρευνας είναι ένας συνδυασμός ανάμεσα στις ερευνητικές προσεγγίσεις και στις τεχνικές συλλογής δεδομένων. Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε ως κατάλληλη μέθοδο η πολυμεθοδολογική προσέγγιση (Παρασκευόπουλος 1993) συνδυάζοντας ποιοτικά και

ποσοτικά δεδομένα με διάφορες μεθόδους. Αυτή η μέθοδος θεωρήθηκε η πιο κατάλληλη για τη συγκεκριμένη έρευνα.

Σύμφωνα με την πολυμεθοδολογική προσέγγιση, έγινε προσπάθεια να υιοθετηθούν οι μέθοδοι και τεχνικές που ήταν οι πιο κατάλληλες (Patton 1987). Καθεμιά από τις μεθόδους και τις τεχνικές που χρησιμοποιήθηκαν για να συλλεχθούν τα δεδομένα αποτελεί συμπλήρωμα των άλλων, ενώ είναι όλες εξίσου κατάλληλες, σημαντικές, χρήσιμες (Bell 1997).

Στην παρούσα έρευνα χρησιμοποιείται η ποιοτική προσέγγιση, προκειμένου να διερευνηθεί μια νέα οπτική μελέτης για τα πολιτιστικά προγράμματα (Silverman 1993). Οι πηγές που χρησιμοποιήθηκαν για τη συλλογή των ερευνητικών δεδομένων προέρχονται και από τις δύο μεθόδους (ποιοτική και ποσοτική), προκειμένου να υιοθετηθεί ένας ασφαλής τρόπος ερευνητικής προσέγγισης (Denzin 1970). Όταν γίνεται χρήση διαφορετικών ερευνητικών τεχνικών για τη συλλογή των δεδομένων, τα πλεονεκτήματα είναι πολλά (Bell 1997). Τα δεδομένα της έρευνας, επειδή καλύπτουν μεγάλο χρονικό διάστημα 2003-06 και 2013-2016 παρέχουν πλούσιο πληροφοριακό υλικό. Με αυτό τον τρόπο αναλύονται και γίνονται κατανοητά τα ζητούμενα σε βάθος (Patton 1990). Επιπλέον με την ποσοτική ερευνητική προσέγγιση που επιχειρήθηκε, προέκυψαν έγκυρα και γενικεύσιμα συμπεράσματα.

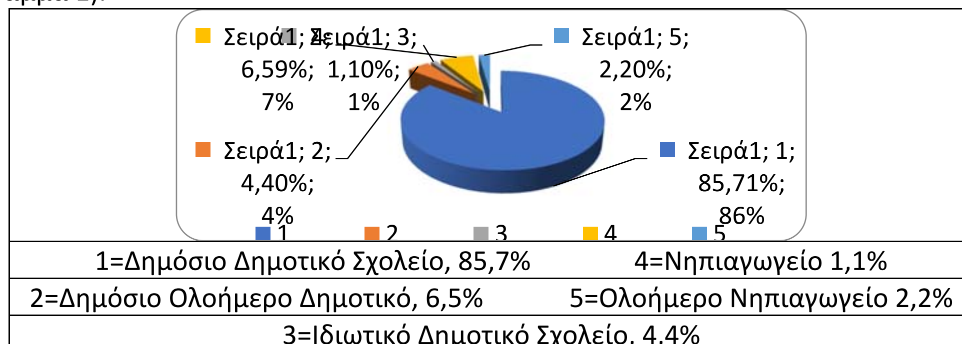
Έγινε προσπάθεια να αναλυθούν τα αρχεία και τα καταγεγραμμένα δεδομένα. Για την άντληση και ανάλυση δεδομένων χρησιμοποιήθηκε η ανάλυση περιεχομένου, μετασχηματίζοντας τα ποιοτικά δεδομένα σε ποσοτικά και συνεπώς μετρήσιμα, με τη βοήθεια του Excel (Βάμβουκας 1991, σ. 268).

Παρουσίαση πολιτιστικών προγραμμάτων Νομού Ιωαννίνων

Ο αριθμός των σχολείων της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων που συμμετείχαν στην υλοποίηση Πολιτιστικών Προγραμμάτων από το 2003-2004 έως το 2005-2006, ανεξάρτητα από τον αριθμό των πολιτιστικών προγραμμάτων που εκπονήθηκαν σε αυτά, ανέρχεται σε 36. Αν λάβουμε υπόψη το συνολικό αριθμό των Δημοτικών σχολείων και των Νηπιαγωγείων που λειτουργούσαν στο Νομό Ιωαννίνων κατά την περίοδο αυτή, τα ποσοστά συμμετοχής των σχολικών μονάδων σε πολιτιστικά προγράμματα διαμορφώνονται ως εξής:

Κατά τα έτη 2003-2006 σε σύνολο 235 σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης συμμετείχαν 36 σχολεία, ποσοστό δηλαδή 15,32%. Ειδικότερα από τα 125 Δημόσια σχολεία συμμετείχαν σε πολιτιστικά προγράμματα 31, δηλαδή ποσοστό 24,8%, ενώ από τα 107 Νηπιαγωγεία συμμετείχαν μόνο 3, δηλαδή ποσοστό 2,8%.

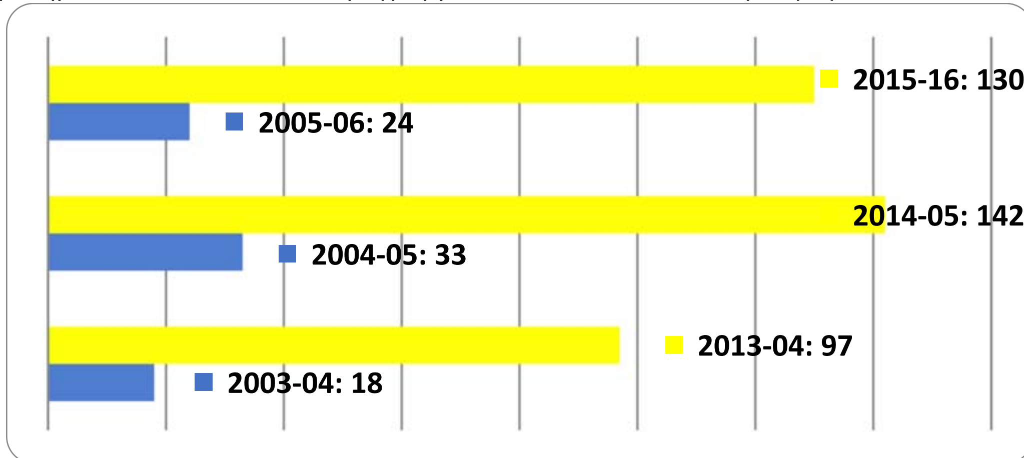
Κατά την πρώτη εξεταζόμενη περίοδο 2003-2006 η συντριπτική πλειοψηφία των πολιτιστικών προγραμμάτων εκπονείται από τα Δημοτικά σχολεία (ποσοστό 96,7%). Από αυτά τα περισσότερα ήταν προγράμματα σχολείων που υλοποιήθηκαν το πρωί (ποσοστό 85,7%), λιγότερα αυτά που υλοποιήθηκαν κατά το ολοήμερο (ποσοστό 6,6%) και ακόμα λιγότερα το ποσοστό των ιδιωτικών σχολείων (4,4%). Τα Νηπιαγωγεία εκπονούν μικρό ποσοστό πολιτιστικών προγραμμάτων καταλαμβάνοντας ποσοστό μόνο 3,3% (βλ. Διάγραμμα 1).



1=Δημόσιο Δημοτικό Σχολείο, 85,7%	4=Νηπιαγωγείο 1,1%
2=Δημόσιο Ολοήμερο Δημοτικό, 6,5%	5=Ολοήμερο Νηπιαγωγείο 2,2%
3=Ιδιωτικό Δημοτικό Σχολείο, 4,4%	

Διάγραμμα 1. Κατανομή προγραμμάτων ανά είδος σχολείου τα σχ. έτη 2003-06Πηγή: http://dipe.ioa.sch.gr/polthe/wp/?cat=6 (ιδία επεξεργασία)

Παρότι και την τελευταία εξεταζόμενη τριετία 2013-2016 τα περισσότερα προγράμματα εκπονούνται από τα Δημοτικά σχολεία, αξίζει να σημειωθεί η μεγάλη αύξηση που παρατηρείται στα πολιτιστικά προγράμματα που εκπονούν τα Νηπιαγωγεία



Διάγραμμα 4. Κατανομή πολιτιστικών προγραμμάτων στα εξεταζόμενα έτη 2003-06 & 2013-16

Πηγή: http://dipe.ioa.sch.gr/index.php/drastiriotites/anakoinoseis-sx-drastiriotiton
http://dipe.ioa.sch.gr/polthe/wp/?cat=6 (ιδία επεξεργασία)

Τα εξεταζόμενα έτη 2013-2016 η αύξηση πολιτιστικών προγραμμάτων στα Δημοτικά και ιδιαίτερα στα Νηπιαγωγεία είναι μεγάλη. Γι’ αυτό το λόγο θα εξεταστεί κάθε σχολικό έτος χωριστά. Το σχολικό έτος 2013-2014 σε σύνολο 99 Νηπιαγωγείων συμμετείχαν 14 νηπιαγωγεία, ποσοστό 14,14%. Τα επόμενα σχολικά έτη (2014-2015 & 2015-2016) το ποσοστό ανέβηκε σε 28,28%.

Το έτος 2013-2014 ο αριθμός των Δημοτικών σχολείων που πραγματοποίησαν πολιτιστικά προγράμματα ήταν 37 (ποσοστό 38,14%). Το επόμενο σχολικό έτος 2014-2015 τα σχολεία που υλοποίησαν πολιτιστικά προγράμματα έγιναν 43 (ποσοστό 44,32%), ενώ το έτος 2015-2016 ο αριθμός των Δημοτικών σχολείων έφτασε τα 36 (ποσοστό 37,11%). Ο αριθμός όλων των σχολικών μονάδων (Νηπιαγωγεία – Δημοτικά) που εκπόνησαν πολιτιστικά προγράμματα κατά την τελευταία εξεταζόμενη τριετία 2013-2016 είναι 186.

Κατά την πρώτη εξεταζόμενη περίοδο, στο πρώτο έτος εφαρμογής του θεσμού 2003-2004 πραγματοποιήθηκαν συνολικά 18 πολιτιστικά προγράμματα, ποσοστό περίπου 19,8% επί του συνόλου των προγραμμάτων. Κατά το δεύτερο σχολικό έτος 2004-2005 υλοποιήθηκαν σχεδόν τα διπλάσια προγράμματα (33) ποσοστό 36,3% επί του συνόλου. Τα επόμενα χρόνια διαπιστώνεται σταδιακή μείωση, όπου το σχολικό έτος 2005-06 ο αριθμός των πολιτιστικών προγραμμάτων είναι 24, μειώνεται δηλαδή το ποσοστό σε 26,4%, ενώ το σχολικό έτος 2006-07 το ποσοστό ήταν 17,6%. Στο επόμενο σχολικό έτος 2007-2008 πραγματοποιήθηκαν 10 πολιτιστικά προγράμματα, ενώ το σχολικό έτος 2008-2009 υλοποιήθηκαν 22, αποτυπώνοντας τη σημαντική διακύμανση που υπήρχε στην υλοποίησή τους.

Την τελευταία τριετία 2013-2016 παρατηρείται αρκετά μεγάλη αύξηση στον αριθμό των πολιτιστικών προγραμμάτων που υλοποιούνται από τις σχολικές μονάδες. Ωστόσο το ποσοστό που καταλαμβάνουν τα πολιτιστικά προγράμματα σε σχέση με το σύνολο όλων των προγραμμάτων που πραγματοποιούνται σε κάθε σχολική χρονιά είναι μικρό, αφού το έτος 2013-2014 σε σύνολο 490 προγραμμάτων εκπονήθηκαν 97 πολιτιστικά προγράμματα (ποσοστό 19,80%), το έτος 2014-2015 από 491 προγράμματα μόνο 142 ήταν πολιτιστικά (ποσοστό 28,92%), ενώ το έτος 2015-2016 από τα 410 που υποβλήθηκαν συνολικά, μόνο 130 αναφέρονται σε πολιτιστικά θέματα (ποσοστό δηλαδή 31,71%).

Ενδιαφέρον παρουσιάζει την τελευταία τριετία 2013-2016 η κατανομή των προγραμμάτων σε Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικά και Αγωγής υγείας. Την πρώτη θέση κατέχουν τα προγράμματα Αγωγής Υγείας (232 το έτος 2013-2014, 211 το έτος 2014-2015 και 162 το έτος 2015-2016). Τα πολιτιστικά προγράμματα κατέχουν τη δεύτερη θέση στα έτη 2014-2015 και 2015-2016 (142 και 130 πολιτιστικά προγράμματα αντίστοιχα), ενώ το έτος 2013-2014 την τελευταία θέση (97 πολιτιστικά προγράμματα).

Τα περιβαλλοντικά προγράμματα ταξινομούνται στη δεύτερη θέση το έτος 2013-2014 (161 περιβαλλοντικά προγράμματα) και στην τελευταία θέση τα επόμενα έτη 2014-2015 και 2015-2016 (138 και 118 περιβαλλοντικά προγράμματα αντίστοιχα).

Αναλυτικότερα το έτος 2013-2014 πραγματοποιήθηκαν 79 πολιτιστικά προγράμματα στα Δημοτικά σχολεία (ποσοστό 20,95%) και 18 αντίστοιχα στα Νηπιαγωγεία (ποσοστό 69,91%). Το σχολικό έτος 2014-2015, 108 πολιτιστικά προγράμματα υλοποιήθηκαν από τα Δημοτικά σχολεία (ποσοστό 30,95%) και 34 πολιτιστικά προγράμματα στα Νηπιαγωγεία (ποσοστό 23,94%). Τέλος, το σχολικό έτος 2015-2016 υλοποιήθηκαν 91 πολιτιστικά προγράμματα στα Δημοτικά (ποσοστό 32,5%) και 39 αντίστοιχα στα Νηπιαγωγεία (ποσοστό 30% επί του συνόλου.

Και στις δύο εξεταζόμενες περιόδους η συντριπτική πλειοψηφία των πολιτιστικών προγραμμάτων ανήκει στα Δημοτικά σχολεία. Αξίζει να σημειωθεί ότι τα προγράμματα που εκπονούνται στα Νηπιαγωγεία αυξήθηκαν τα τελευταία χρόνια σε σχέση με αυτά που εκπονήθηκαν κατά τα πρώτα έτη εφαρμογής του θεσμού. Και στην τελευταία εξεταζόμενη περίοδο τα περισσότερα προγράμματα είναι Δημοσίων (πρωινών) σχολείων, ενώ ελάχιστα αναφέρονται σε ολοήμερα σχολεία.

Τα περισσότερα προγράμματα και στις δύο χρονικές περιόδους πραγματοποιούνται σε πολυθέσια Δημοτικά σχολεία που βρίσκονται σε αστικές περιοχές, λιγότερα σε ημιαστικές και ακόμα λιγότερα σε αγροτικές, γεγονός αναμενόμενο αφού τα δημοτικά σχολεία στις αγροτικές περιοχές είναι ολιγοθέσια και αντιμετωπίζουν γνωστές δυσκολίες. Από την ποιοτική ανάλυση των δεδομένων προκύπτει ότι υπάρχει διαφορά εμπλοκής των δύο φύλων των πολιτιστικών προγραμμάτων, αφού περισσότερες είναι οι γυναίκες και λιγότεροι οι άντρες. Στα πολιτιστικά προγράμματα συμμετέχουν διάφορες ειδικότητες, όπως μουσικοί κ.ά., αλλά σε μικρότερα ποσοστά, αφού είναι λιγότεροι σε αριθμό στα σχολεία.

Στα πρώτα εξεταζόμενα έτη το μεγαλύτερο ποσοστό των πολιτιστικών προγραμμάτων πραγματοποιείται από μία τάξη. Ωστόσο τα τελευταία χρόνια παρατηρείται μεγαλύτερη συνεργασία εκπαιδευτικών διαφορετικών τμημάτων, αλλά της ίδιας πάντα τάξης. Την τελευταία τριετία υπάρχουν ως φωτεινοί σηματοδότες λίγες εξαιρέσεις, όπου πραγματοποιείται συνεργασία μεταξύ διαφορετικών σχολείων. Τα πρώτα χρόνια τα περισσότερα πολιτιστικά προγράμματα πραγματοποιούνται από μαθητές της ΣΤ΄ τάξης σε ποσοστό 51%. Αντίθετα τα τελευταία χρόνια παρατηρείται πιο ισορροπημένη κατανομή πολιτιστικών προγραμμάτων σε όλες τις τάξεις αντίστοιχα.

Τα περισσότερα πολιτιστικά προγράμματα που υλοποιήθηκαν αφορούν θέματα που σχετίζονται με τον ελληνικό πολιτισμό, όπως λαογραφία, ιστορία - μυθολογία, αλλά και κοινωνικά θέματα αντιπροσωπεύοντας τις οικουμενικές, ανθρωπιστικές, διαχρονικές, πολιτισμικές αξίες, οι οποίες σχετίζονται με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές αρχές του πολιτισμού σύμφωνα με το διαθεματικό Πλαίσιο Σπουδών.

Στην πρώτη περίοδο 2003-2006 ελάχιστα προγράμματα σχετίζονται με επιστήμες, ενώ την τελευταία τριετία 2013-2006 ο αριθμός αυξάνεται. Θα έπρεπε να υπάρχουν περισσότερα πολιτιστικά προγράμματα με θέμα την πολυπολιτισμικότητα, αφού τα ποσοστά των αλλοδαπών μαθητών αυξάνουν συνεχώς (Βερνίκος & Δασκαλοπούλου 2002). Παρότι τα πολιτιστικά προγράμματα αυξήθηκαν με την πάροδο του χρόνου και η θεματολογία είναι πλούσια δεν υπήρχαν αντίστοιχες Γιορτές Μαθητικής Δημιουργίας στην τοπική κοινωνία.

Συγκεκριμένα στις 2 Ιουνίου 2004 με πρωτοβουλία της Υπεύθυνης Πολιτιστικών Προγραμμάτων παρουσιάστηκαν έντεκα (11) πολιτιστικά προγράμματα σε εκδήλωση με τίτλο: «Διαδρομές Πολιτισμού» από το σχολικό έτος 2003-2004.

Στην πρώτη εξεταζόμενη περίοδο αξίζει να αναφερθεί το πολιτιστικό πρόγραμμα με τίτλο: «Αφιέρωμα στον Ευγένιο Τριβιζά» που πραγματοποιήθηκε στις 25 Απριλίου 2004 από το σχολείο Πεδινής στο Πνευματικό Κέντρο του Δήμου Ιωαννιτών. Στα πλαίσια εκδήλωσης της Περιφερειακής Δ/νσης Π.Ε. & Δ.Ε. Ηπείρου με τίτλο: «Βιβλίο: Ανοιχτό Παράθυρο στον Κόσμο», παρουσιάστηκε το παραπάνω πολιτιστικό πρόγραμμα που περιλάμβανε δύο μέρη: «Η Βιογραφία του Ευγένιου Τριβιζά» και το θεατρικό δρώμενο από το έργο: «Το όνειρο του Σκιάχτρου».

Τη δεύτερη εξεταζόμενη περίοδο η Διεύθυνση Α/θμιας Εκπαίδευσης Ιωαννίνων με πρωτοβουλία της Υπεύθυνης Σχολικών Δραστηριοτήτων στις 29 και 30 Μάη 2014 διοργάνωσε τις Γιορτές Μαθητικής Δημιουργίας στον πολυχώρο Δ. Χατζής (Παλιά Σφαγεία). Οι δράσεις ήταν δεκάλεπτες μουσικές δημιουργίες, εκθεσιακό υλικό (αφίσες ή αναρτήσεις σε μορφή αφίσας, ζωγραφιές - ατομικές ή συλλογικές - με μηνύματα, μακέτες, κ.ά.), δεκάλεπτα δρώμενα, ψηφιακό υλικό. Στις 2 και 3 Ιουνίου 2016 με πρωτοβουλία του Υπεύθυνου σχολικών δραστηριοτήτων αποφασίστηκε να διοργανωθούν ξανά Γιορτές Μαθητικής Δημιουργίας.

Στόχος ήταν η χαρά των μαθητών που συμμετείχαν, η πολλαπλασιαστική ισχύ των παρουσιάσεων και αποτελεσμάτων, η ευαισθητοποίηση των υπόλοιπων μαθητών και η σύνδεση με την τοπική κοινωνία.

Την τελευταία σχολική χρονιά 2020-2021 κατατίθενται πολύ λίγα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων, ενώ δεν παρουσιάστηκε κανένα. Η κατανομή έχει ως εξής: Προγράμματα Αγωγής Υγείας 36, προγράμματα πολιτιστικών θεμάτων 48 και Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης 39 (Σύνολο 123). Από τα 123, τα 54 ανήκουν στα Νηπιαγωγεία και τα 69 στα Δημοτικά. Υπάρχει μια ισοκατανομή πλέον στα προγράμματα ανάμεσα στις δύο βαθμίδες με τη μεγαλύτερη θέση να καταλαμβάνουν τα Πολιτιστικά (48) έναντι των 36 Προγραμμάτων Αγωγής Υγείας και των 39 Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Σχολιασμός και ανάλυση δεδομένων

Το ποσοστό των σχολείων που συμμετείχαν στα πολιτιστικά προγράμματα κατά τα πρώτα χρόνια εφαρμογής του θεσμού κρίνεται σχετικά χαμηλό (15,32%) σε σύγκριση με το σύνολο των σχολείων της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων. Ο διπλασιασμός των προγραμμάτων κατά το δεύτερο χρόνο εφαρμογής του θεσμού φανερώνει τον ενθουσιασμό και τη θετική ανταπόκριση των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Στα επόμενα χρόνια 2005-2007 παρατηρείται σταδιακή μείωση, που ίσως να οφείλεται στον εργασιακό φόρτο που απαιτούν τα πολιτιστικά προγράμματα, στην έλλειψη ουσιαστικών κινήτρων και ανατροφοδότησης, στην απογοήτευση.

Η μεγάλη αύξηση με την ενασχόληση πολιτιστικών προγραμμάτων τα τελευταία χρόνια 2013-2016 πιθανόν οφείλεται στο θεσμό της αξιολόγησης των εκπαιδευτικών που πήγε να εφαρμοστεί, αφού τα προγράμματα θα αποτελούσαν ένα επιπλέον κριτήριο αξιολόγησης των εκπαιδευτικών. Αξίζει να σημειωθεί, επίσης, η μεγάλη αύξηση που παρατηρείται τα τελευταία χρόνια στην εφαρμογή πολιτιστικών προγραμμάτων στα Νηπιαγωγεία σε σχέση με τα πρώτα χρόνια εφαρμογής του θεσμού, όπου υπήρχε μηδαμινή ανταπόκριση των Νηπιαγωγείων. Την τελευταία σχολική χρονιά τα πολιτιστικά προγράμματα μειώθηκαν, καθώς δεν υπήρχε και η δυνατότητα παρουσίασής τους.

Και στις τρεις χρονικές περιόδους που εξετάζονται, οι συνεργασίες μεταξύ των εκπαιδευτικών με τις ειδικότητες είναι ελάχιστες, αλλά αυξάνουν με το πέρασμα του χρόνου, χωρίς ωστόσο να είναι ικανοποιητικές. Παρατηρείται υπεροχή στην προτίμηση των εκπαιδευτικών για συνεργασίες με εκπαιδευτικούς τμημάτων της ίδιας τάξης, γεγονός που εμποδίζει τη δημιουργία διαηλικιακών ομάδων συνεργασίας μέσα στο σχολείο. Είναι

αλήθεια ότι το αναλυτικό και το ωρολόγιο πρόγραμμα δεν ευνοεί συνεργασίες τέτοιου είδους.

Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώνει κανείς ότι δεν υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών του πρωινού και του ολοήμερου σχολείου που μπορεί να οφείλεται στην έλλειψη επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών και των ειδικοτήτων σε θέματα διδακτικής μεθοδολογίας και ανάπτυξης διαθεματικών σχεδίων εργασίας. Παρατηρείται ότι τα Νηπιαγωγεία και τα Ολοήμερα σχολεία, όπου το παιδαγωγικό στοιχείο και το αναλυτικό πρόγραμμά τους είναι ανοιχτό, παιγνιώδες και καλλιτεχνικό πραγματοποιούν ελάχιστα πολιτιστικά προγράμματα αποδυναμώνοντας τη διαδικασία να εδραιωθεί και να διαχυθεί η καινοτομία που προσφέρουν τα πολιτιστικά προγράμματα.

Θα έπρεπε να υπήρχαν περισσότερες συνεργασίες με ειδικούς επαγγελματίες, όπου θα διευρύνονταν οι ορίζοντες δράσης και θα βελτιώνονταν τα τελικά προϊόντα των πολιτιστικών προγραμμάτων. Ο εμψυχωτής πρέπει πάντα να είναι εκπαιδευτικός, ανεξάρτητα αν τον βοηθούν γονείς, επαγγελματίες, Διευθυντές ή άλλοι φορείς για να διευκολύνει το έργο του. Οι συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί δείχνουν ενθουσιασμό σύμφωνα με τους Υπεύθυνους των Σχολικών Δραστηριοτήτων όσον αφορά τις επισκέψεις και την παραγωγή υλικού. Οι καινοτόμες πρωτοβουλίες οφείλονται στο «προσωπικό μεράκι», στο «φιλότιμο», ενώ σε λίγες μόνο περιπτώσεις, οφείλεται σε κάποιους/ες φωτισμένους/ες Διευθυντές/ντριες.

Από την ανάλυση των δεδομένων παρατηρείται ότι τα ποιοτικά χαρακτηριστικά των πολιτιστικών προγραμμάτων μειώνονται. Παράγονται περισσότερα πολιτιστικά προγράμματα, ενώ η παραγωγή τελικών προϊόντων (εκδηλώσεις, θεατρικές παραστάσεις) σε σύγκριση με τον αριθμό των προγραμμάτων είναι μικρή, αποδεικνύοντας την έλλειψη πόρων – εναλλακτικών λύσεων και σωστής πολιτιστικής διαχείρισής τους.

Τα πιθανά αίτια για τη μη σωστή ολοκλήρωση των πολιτιστικών προγραμμάτων μπορούν να αναζητηθούν στον αρχικό ενθουσιασμό των εκπαιδευτικών και των Διευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων. Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολλές δυσκολίες από τις διάφορες απαιτήσεις που χρειάζονται τα προγράμματα για να υλοποιηθούν. Ένα πολιτιστικό πρόγραμμα υποβάλλεται στο πρώτο τρίμηνο, όπου οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί δεν έχουν γνωριστεί καλά μεταξύ τους, αλλά ούτε έχουν γνωρίσει τους μαθητές τους. Αυτό μπορεί να οδηγήσει σε μη σωστές κρίσεις για τις δυνατότητες, τις ιδιαιτερότητες, τα ενδιαφέροντα, τις ανάγκες που έχουν οι μαθητές.

Στα περισσότερα πολιτιστικά προγράμματα που πραγματοποιούνται η έννοια του πολιτισμού αποκτά κανονιστική σημασία, δηλαδή ο πολιτισμός γίνεται αντιληπτός όχι με την ευρεία του έννοια αλλά με τη στενή. Στα περισσότερα πολιτιστικά προγράμματα έχει χρησιμοποιηθεί η διαθεματική προσέγγιση, ενώ η αξιοποίηση των ΤΠΕ παραμένει σε μικρά ποσοστά. Η ενεργή συμμετοχή των μαθητών σχετίζεται περισσότερο με την παραγωγή του γραπτού λόγου και την αναζήτηση πληροφοριών από το Διαδίκτυο.

Η ανύπαρκτη αξιολόγηση των πολιτιστικών προγραμμάτων και στις τρεις χρονικές περιόδους που εξετάζονται, οφείλεται στην έλλειψη σχετικών οδηγιών από το Υπουργείο Παιδείας, αλλά και στο γενικότερο κλίμα άρνησης από την εκπαιδευτική κοινότητα οποιασδήποτε αξιολογικής διαδικασίας. Η παιδαγωγική και διδακτική αξία της αξιολόγησης και η δυνατότητα που έχει στη βελτίωση της διαχείρισης των πολιτιστικών προγραμμάτων και στην επίδοση των μαθητών μπορεί να μη γίνεται αντιληπτή από τους εκπαιδευτικούς εξαιτίας της ελλιπούς κατάρτισης. Σαφώς το ποσοστό είναι χαμηλό την τελευταία χρονιά λόγω της πανδημίας και της δυσκολίας παρουσίασης τους στο κοινό.

Παρότι η τοπική κοινωνία των Ιωαννιτών ενδιαφέρεται για τα πολιτιστικά προγράμματα που εκπονούν οι σχολικές μονάδες, δεν υπάρχουν επιχειρήσεις στο Νομό Ιωαννίνων που να χρηματοδοτούν τις προσπάθειες των εκπαιδευτικών. Στα πρώτα χρόνια εφαρμογής του θεσμού, όπου διακρίνει κανείς αρκετά πολιτιστικά αγαθά να διαχέονται στην τοπική κοινωνία, υπήρχε η οικονομική επιχορήγηση από τα Αγαθοεργά Καταστήματα Ιωαννίνων, η

οποία και σταμάτησε αργότερα. Στην τελευταία εξεταζόμενη περίοδο τα μόνα προγράμματα που χρηματοδοτούνται και περιλαμβάνουν πολιτιστικά στοιχεία είναι κάποια Ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus+, Comenius κ.ά). Ίσως οι εκπαιδευτικοί δε διαθέτουν τις γνώσεις ή δεν έχουν την όρεξη, το χρόνο για να συμπληρώσουν τα έντυπα που χρειάζονται, καθώς οι διαδικασίες είναι αρκετά γραφειοκρατικές. Τα σχολεία προσπαθούν να υλοποιήσουν διάφορα πολιτιστικά προγράμματα, να πραγματοποιήσουν παραστάσεις ή ακόμα να πάρουν μέρος σε γιορτές δημιουργίας με μόνο χορηγό το φιλότιμο και χωρίς καμιά χρηματοδότηση.

Το τοπίο της χορηγίας στη χώρα μας είναι θολό. Θα πρέπει να θεσμοθετηθεί σταθερή νομοθετική και φορολογική πολιτική, ώστε να αναπτυχθεί και να φέρει ανάλογα αποτελέσματα. Ακόμα και αν εξειδικευμένα άτομα αφιερώσουν χρόνο να εξεύρουν χορηγούς, χωρίς σταθερή χορηγική πολιτική η πρόοδος θα είναι ελάχιστη. Ό, τι υλοποιείται σήμερα στηρίζεται στις δημόσιες σχέσεις του εκπαιδευτικού και του/της Διευθυντή/ντριας.

Το ελλιπές υλικό που υπάρχει διαθέσιμο οφείλεται στη μη χρηματοδότηση των πολιτιστικών προγραμμάτων με αποτέλεσμα οι σχολικές μονάδες να περιορίζουν τις δαπάνες τους στα απολύτως απαραίτητα. Οι εκπαιδευτικοί πολλές φορές χρειάστηκε να δώσουν δικά τους χρήματα για να αγοράσουν υλικά και να ολοκληρώσουν τα πολιτιστικά προγράμματα που είχαν αναλάβει.

Συμπεράσματα

Σύμφωνα με την ανάλυση τα τελευταία χρόνια αυξάνονται συνεχώς τα πολιτιστικά προγράμματα που εκπονούνται στα σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Ιωαννίνων. Ταυτόχρονα μειώνονται συνεχώς τα σχολεία που δεν κάνουν ούτε ένα πρόγραμμα. Οι εκπαιδευτικοί που πραγματοποιούν ένα πολιτιστικό πρόγραμμα αυξάνονται συνεχώς, ενώ ταυτόχρονα αυξάνει και ο αριθμός των εκπαιδευτικών που αναλαμβάνουν δύο και τρία προγράμματα κάθε χρόνο. Αυτό από τη μια σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί είναι ευχαριστημένοι και έχοντας ξεπεράσει το άγχος, επιχειρούν να ξανακάνουν προγράμματα και μάλιστα περισσότερα κάθε φορά ή ότι ο αριθμός αυξήθηκε λόγω της επικείμενης αξιολόγησης που υπήρχε. Ωστόσο, την τελευταία σχολική χρονιά λόγω πανδημίας ο αριθμός των πολιτιστικών προγραμμάτων μειώθηκε.

Διαπιστώνεται ότι αυξάνεται ο αριθμός των υλοποιούμενων προγραμμάτων, αλλά είναι ανάγκη να ανοιχτεί περισσότερο το σχολείο προς τα έξω, να παράγονται περισσότερα πολιτιστικά προϊόντα, πολιτιστικές δράσεις, θεατρικές παραστάσεις που θα είναι διαθέσιμες στο κοινό για να φτάσουμε σε ένα πιο ικανοποιητικό επίπεδο. Η ελλιπής χρηματοδότηση, η έλλειψη χρόνου, η απουσία κατάλληλου χώρου, ιδιαίτερα όταν πρόκειται για θεατρική παράσταση μπορεί να προκαλέσει εντάσεις ανάμεσα στα μέλη μιας πολιτιστικής ομάδας, με τους Διευθυντές/ντριες, αλλά και με τους συναδέλφους.

Η συμμετοχή σε τέτοια προγράμματα μπορεί να προκαλέσει αναστάτωση στους μαθητές, να λειτουργήσει σε βάρος της σχολικής επίδοσής τους, αφού δεν έχουν χρόνο να προετοιμαστούν για τα μαθήματά τους και τις επαναλήψεις (Γκόβας, Δεμερτζή 2001[α], σσ. 31-38). Ωστόσο οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι η «διαδικασία» είναι αυτή που έχει αξία και όχι το τελικό αποτέλεσμα (Θεοδωροπούλου 2009). Η διαδικασία μπορεί να ανοίξει αισθητικούς, παιδαγωγικούς, κοινωνικούς και ανθρωπιστικούς ορίζοντες. Παρότι η διαδικασία είναι αυτή που αξίζει, τόσο οι μαθητές όσο και οι εκπαιδευτικοί θέλουν συχνά να παρουσιάσουν ένα πρόγραμμα προκειμένου να ολοκληρωθεί η διαδικασία. Η παρουσίαση μπορεί να έχει τη μορφή μιας ανοιχτής πρόβας στους μαθητές ή μιας κανονικής παράστασης στην τοπική κοινωνία.

Είναι αλήθεια ότι ένα πρόγραμμα μπορεί να προσεγγιστεί ως Πολιτιστικό, Περιβαλλοντικό ή ακόμα και Υγείας. Τα προγράμματα στο πλαίσιο του Ευρωπαϊκού προγράμματος Comenius και της Κινητικότητας του ΕΠΕΑΕΚ είναι θεματικές ενότητες των πολιτιστικών ή των περιβαλλοντικών προγραμμάτων που έχουν αυτονομηθεί. Από την ανάλυση των δεδομένων διαπιστώθηκε ότι αναπαράγεται η ίδια θεματολογία. Αξιόλογες

προσπάθειες υποβαθμίζονται από τους στόχους που είναι ασαφείς και τη μεθοδολογία που δεν είναι επεξεργασμένη. Μέσα από τα πολιτιστικά προγράμματα θα πρέπει να αναδειχθεί ο πολύπλευρος χαρακτήρας του όρου «πολιτισμός».

Η τοπική κοινωνία των Ιωαννιτών εμπλέκεται στην πραγματοποίηση πολιτιστικών προγραμμάτων, ωστόσο δεν υποστηρίζονται χρηματοδοτήσεις για τις δράσεις των εκπαιδευτικών παρά μόνο κάποια Ευρωπαϊκά προγράμματα που περιέχουν πολιτιστικά στοιχεία. Είναι απαραίτητη η χάραξη μίας σταθερής πολιτιστικής πολιτικής, ένας στρατηγικός σχεδιασμός που θα συνδέει τον πολιτισμό και την εκπαίδευση, θα προωθήσει και άλλες εναλλακτικές μορφές χρηματοδότησης, ενισχύοντας τα πολιτιστικά προγράμματα οικονομικά και νομοθετικά.

Παρά τις αδυναμίες κανένας δεν μπορεί να αμφισβητήσει τα θετικά στοιχεία των πολιτιστικών προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτικοί πραγματοποιώντας πολιτιστικά προγράμματα δημιουργούν για σχολική κουλτούρα, δίνοντας ένα διαφορετικό χαρακτήρα στο σχολείο μετατρέποντάς το σε πόλο έλξης, σ' ένα δημιουργικό χώρο έκφρασης, γεγονός που απουσιάζει από το ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Αναφορές

Bell, J. (1997). *Μεθοδολογικός Σχεδιασμός Παιδαγωγικής και Κοινωνικής Έρευνας*, Αθήνα: Gutenberg.

Charlot, B. (1999). *Η σχέση με τη γνώση*, μετφ Καραχάλιος & Ε. Λινάρδου Καραχάλιου Αθήνα Μεταίχμιο.

Denzin, N., (1970). *Strategies of multiple triangulation. In: N. Denzin (ed.), The research act in sociology: a theoretical introduction to sociological method, (pp. 297-313),* New York: McGraw-Hill.

Patton, M.Q. (1987). *How to Use Qualitative Methods in Evaluation*, Newbury Park: Sage.

Patton, M.Q. (1990). *Qualitative Evaluation and Research Methods* (2nd ed.). Newbury Park, CA: Sage.

Silverman, D. (1993). *Interpreting Qualitative Data: Methods for Analyzing Talk, Text and Interaction,* London: Sage.

Βάμβουκας, Μ. (1991). *Εισαγωγή στην Ψυχοπαιδαγωγική Έρευνα και Μεθοδολογία*, εκδ. Γρηγόρη, Αθήνα.

Γκαντζιάς Γ. – Κορρές Γ. (2011). *Πολιτιστική Οικονομία και Χορηγίες: Οικονομική διαχείριση και ανάπτυξη Πολιτισμικών Μονάδων* CDROM, ΕΑΠ, Πάτρα.

Γκόβας, Ν., Δεμερτζή, Β. (2001α). Πολιτιστικά εκπαιδευτικά προγράμματα, στο Μπαγάκης, Γ., (επιμ.), *Εμπειρίες και Σκέψεις Εκπαιδευτικών για τα Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα: Πολιτιστικά, Περιβαλλοντικά*, Comenius, Κινητικότητα, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Θεοδωροπούλου Έ. (2009). *Αξιολόγηση πολιτιστικών προγραμμάτων: Ποσοτική και ποιοτική ανάλυση των πολιτιστικών προγραμμάτων σε σχολεία Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ν. Ιωαννίνων*, ΠΤΔΕ Ιωαννίνων.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο στο *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, τεύχος 6, Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (Διαθέσιμο στο: http://www.pischools.gr/publications/epitheorisi/teyxos6/, προσπελάστηκε στις 06/05/2021).

Μαυρογιώργος, Γ. (2007). Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση: από τη δυσφήμιση στον ευφημισμό», Πρακτικά συνεδρίου του ΚΕΕ, με θέμα: *Η Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου: Από την Αποτύπωση του Συστήματος στο Σχεδιασμό Παρεμβάσεων*, 15-16 Νοεμβρίου 2007, Αθήνα.

Μπαγάκης Γ. (2005). *Αυτοαξιολόγηση σχολικής μονάδας*, Μεταίχμιο, Αθήνα.

Πέρρος Π. (2015). *Σύγχρονες εκδοχές της εκπαίδευσης και νέα εργαλεία διδασκαλίας: Τα προγράμματα πολιτισμού του Υπουργείου Παιδείας στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ως*

παράγοντας καινοτομίας και δημιουργικότητας των μαθητών και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, Μεταπτυχιακή Εργασία, ΕΑΠ.

ΥΠ.ΕΠ.Θ.- (2008). *Η ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα για την αξιολόγηση ποιοτικών χαρακτηριστικών του συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης*. Αθήνα.

Χαμπούρη – Ιωαννίδου, (2002). Η δομή του πολιτισμού στην Ελλάδα, στο Αθανασοπούλου Α., Γλύτση Ε., Χαμπούρη – Ιωαννίδου Αικ., *Οι Διαστάσεις των Πολιτιστικών Φαινομένων: Πολιτιστικό Πλαίσιο*, τ. Β΄, Πάτρα: ΕΑΠ.

Η αξία της σχολικής μονάδας ως πολιτιστικός οργανισμός

Ντόκα Αγλαΐα
MSc, PhD, Συντονίστρια Εκπαιδευτικού Έργου ΠΕ70, ΠΕΚΕΣ Ηπείρου,
ntoka.aglaia@gmail.com

Περίληψη

Τα πολιτιστικά προγράμματα μπορούν να οδηγήσουν στη δημιουργικότητα, στην ελευθερία, στην πρωτοτυπία, στην προσωπική έκφραση και στη συμμετοχή ακόμα και των «αδύνατων» μαθητών, δημιουργώντας καλύτερες σχέσεις ανάμεσα στους εκπαιδευτικούς και στους μαθητές. Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η μελέτη της έννοιας του πολιτισμού, η σχέση του με την εκπαίδευση και η σημασία των πολιτιστικών προγραμμάτων στη χώρα μας. Για τη μελέτη του θέματος, επιχειρήθηκε μια διαφορετική θεωρητική προσέγγιση του σχολείου, ως πολιτιστικού οργανισμού μη κερδοσκοπικού. Ειδικότερα εξετάζεται η οικονομική διαχείριση, οι πόροι και οι πηγές εναλλακτικών τρόπων χρηματοδότησης των πολιτιστικών προγραμμάτων των σχολικών μονάδων. Εξετάζεται η σημασία της στρατηγικής του μάρκετινγκ, ενώ αναφέρονται προτάσεις για την καλύτερη εφαρμογή των πολιτιστικών προγραμμάτων σε περίοδο οικονομικής κρίσης και πανδημίας.

Λέξεις κλειδιά: Πολιτιστικά προγράμματα, Πολιτισμός – Εκπαίδευση, Πολιτιστική πολιτική, Στρατηγική Μάρκετινγκ, Οικονομική διαχείριση

Εισαγωγή

Ο όρος «Πολιτισμός», όπως και ο όρος «Περιβάλλον» θα έπρεπε να περιλαμβάνει όλα όσα γίνονται ή επιθυμούμε να γίνονται στην εκπαίδευση. Στην Ελλάδα, το θεσμικό πλαίσιο για την ανάπτυξη των σχολείων ως φορέων πολιτισμικής παράδοσης και η έλλειψη ενιαίας πολιτιστικής πολιτικής στηριζόμενη στις αρχές της παιδείας έχει ως αποτέλεσμα να δημιουργούνται οικονομικά και οργανωτικά προβλήματα στις σχολικές μονάδες. Τα προβλήματα αυτά, μεγεθύνονται από τη γραφειοκρατία που υπάρχει, την έλλειψη εξειδικευμένου προσωπικού, την πολιτισμική και οικονομική κρίση.

Ο οικονομικός προγραμματισμός των περισσότερων σχολικών μονάδων στη χώρα μας στηρίζεται κυρίως στις επιχορηγήσεις από το κράτος και στα χρηματοδοτούμενα προγράμματα της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Την τελευταία δεκαετία τα σχολεία που αναλαμβάνουν πολιτιστικά προγράμματα δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν ακόμα και στα απαραίτητα και πάγια έξοδα, ώστε να ολοκληρώσουν με επιτυχία τους αρχικούς στόχους. Η παρουσίαση και προβολή των πολιτιστικών προγραμμάτων προς τα έξω εμποδίζεται από τους περιορισμένους οικονομικούς πόρους. Είναι ανάγκη λοιπόν, να αναζητηθούν νέοι πόροι, που θα μπορέσουν να συμβάλλουν στην επιβίωση των πολιτισμικών προγραμμάτων των σχολείων.

Αναμφισβήτητα σημαντικές αλλαγές έχουν προκαλέσει οι ραγδαίες εξελίξεις της τεχνολογίας των τελευταίων δεκαετιών. Οι νέες τεχνολογίες έχουν τη δυνατότητα να βοηθήσουν στον τρόπο παρουσίασης των πολιτιστικών αγαθών στο κοινό, να προσφέρουν νέες δυνατότητες. Τα αποτελέσματα των πολιτιστικών προγραμμάτων μπορούν να παρουσιαστούν με οικονομικό και εύκολο τρόπο στο κοινό χρησιμοποιώντας τα ψηφιακά μέσα. Η ψηφιακή τεχνολογία θα πρέπει να διεισδύσει τόσο στο εσωτερικό όσο και στο εξωτερικό περιβάλλον της σχολικής μονάδας ως μιας πολιτιστικής μονάδας (Γκαντζιάς & Κορρές 2011, σ. 32).

Κάθε σχολική μονάδα προκειμένου να επιτύχει τους αρχικούς στόχους που έχει θέσει, χρειάζεται να χρησιμοποιήσει διάφορα εργαλεία δράσης, όπως να διαμορφώσει εμπειρίες ποιότητας και σωστή πολιτιστική επικοινωνία. Το σχολείο έχει τη δυνατότητα να

πραγματοποιήσει μια εντυπωσιακή γιορτή, να οργανώσει περιοδικές εκθέσεις με μεγάλη επιτυχία, να αναρτήσει πληροφορίες, φυλλάδια και έντυπα στο διαδίκτυο, δημιουργώντας το δικό του ηλεκτρονικό χώρο.

Ωστόσο, πρωταρχικός σκοπός ενός καινοτόμου πολιτιστικού προγράμματος είναι να ικανοποιηθούν οι ανάγκες των μαθητών αποδίδοντας στο πρόγραμμα μια νέα δυναμική. Τα σχολεία έχουν εκπαιδευτική αξία και μπορούν να συμβάλλουν αποφασιστικά στην πολιτιστική, κοινωνική ανάπτυξη της περιοχής, αλλά και στην ποιότητα ζωής αποτελώντας μοχλό στην πολιτιστική ανάπτυξη του τόπου. Θα πρέπει να διαμορφωθεί μια νέα σχολική κουλτούρα σε μια νέα πολιτιστική πολιτική συνυφασμένη με τις αλλαγές που πραγματοποιούνται καθημερινά στην κοινωνία. Το σχολείο με την εφαρμογή των πολιτιστικών προγραμμάτων μπορεί να διαμορφώσει ικανούς πολίτες να εντοπίζουν και να παρακολουθούν πολιτιστικά δρώμενα, να είναι οι ίδιοι ικανοί να παράγουν πολιτισμό.

Προβληματισμοί

Κάθε σχολική μονάδα θα πρέπει να εκπαιδεύσει τους μαθητές να εφευρίσκουν και να επινοούν ειρηνικές λύσεις, ώστε να αντιμετωπιστούν τα προβλήματα που υπάρχουν. Τα πολιτιστικά προγράμματα μπορούν να ανταποκριθούν με τον καλύτερο δυνατό τρόπο στην πολυπολιτισμική πολλαπλότητα και να διασφαλίσουν την πολιτισμική ετερότητα του «άλλου», ώστε ο μαθητής να αναπτύξει την προσωπική ταυτότητά του (Αθανασοπούλου 2002).

Ο Μπαγάκης (2000, σ. 15) αναφέρει τις αλλαγές που μπορούν να επιφέρουν στην εκπαίδευση τα πολιτιστικά προγράμματα. Τα πολιτιστικά προγράμματα περιέχουν εκπαιδευτικούς θησαυρούς. Μπορούν να αποτελέσουν τα ανθεκτικά θεμέλια μιας μεταρρυθμιστικής πολιτικής για την εκπαίδευση. Εκτός από τις εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις που αρχίζουν από πάνω (top-down) υπάρχουν και οι εκπαιδευτικές αλλαγές που αρχίζουν από κάτω (bottom-up). Τα πολιτιστικά προγράμματα εντάσσονται στη δεύτερη κατηγορία, απελευθερώνοντας τη δημιουργικότητα της σχολικής μονάδας, προωθώντας αλλαγές στο αναλυτικό πρόγραμμα (Τερεζάκη 2008, σ.33).

Η εφαρμογή των πολιτιστικών προγραμμάτων οδηγεί τους μαθητές σε μια δημιουργική αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή, καθώς και σε μια θετική στάση ζωής (Σάββα 2006, Σολομών 1999). Η τέχνη αποτελεί το μέσον με το οποίο ο μαθητής μπορεί να ανακαλύψει τον εαυτό του, να επικοινωνήσει με τους άλλους, ενώ ταυτόχρονα συντελεί στην κοινωνική, συναισθηματική και γλωσσική ανάπτυξή του (Γλύτση κ.ά 2002 σ. 128).

Είναι πολύ σημαντικό οι μαθητές να συμμετέχουν σε διασχολικά Φεστιβάλ, να αγαπούν και να σέβονται τον πολιτισμό και την τέχνη (Καλογεράς 2006, σ. 3). Ένα από τα πιο σημαντικά στοιχεία των προαιρετικών καινοτόμων πολιτιστικών προγραμμάτων είναι ότι μπορούν να χρησιμοποιηθούν εναλλακτικές μορφές παιδαγωγικής πρακτικής, όπως η δουλειά σε ομάδες, η άμεση επαφή με τον έξω κόσμο, η αξιοποίηση της εμπειρίας ως μέσο μάθησης. Υπάρχει εναλλαγή ρόλων μεταξύ μαθητή και εκπαιδευτικού, αναδιοργάνωση του χώρου της σχολικής τάξης, ευνοώντας ομαδοσυνεργατικές μορφές μάθησης (Σολομών στο Μπαγάκης 2000, σσ. 17-27). Υποστηρίζεται ότι οι μαθητές συμμετέχοντας σε πολιτιστικά προγράμματα εξοικειώνονται με διαφορετικά γνωστικά αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος, αλλά και με διαφορετικά επιστημονικά πεδία. Επίσης οι μαθητές εξασκούνται στην παραγωγή λόγου, γραπτού και προφορικού (πίνακες περιεχομένων, περιγραφή, διάλογος, διήγηση, επιχείρημα, σημειώσεις βιβλιογραφία) (Καλιγά & Γερασίμου 2006).

Τα πολιτιστικά προγράμματα συχνά χαρακτηρίζονται από τον ευκαιριακό χαρακτήρα, την ασυνέχεια που οφείλεται στις μετακινήσεις των εκπαιδευτικών, την αδυναμία ενσωμάτωσής τους στο επίσημο αναλυτικό πρόγραμμα, την ανυπαρξία συστηματικής αξιολόγησης και μελέτης, την καχυποψία ορισμένων εκπαιδευτικών (Σολομών 1999). Οι εκπαιδευτικοί δε θα πρέπει να νομίζουν ότι συμμετείχαν σε ένα πείραμα χωρίς συνέχεια. Αναρωτιούνται συχνά γιατί μια ενδιαφέρουσα πρωτοτυπία, καινοτομία που αναδείχθηκε

μέσα από την υλοποίηση ενός πολιτιστικού προγράμματος δεν αξιοποιήθηκε σωστά από την πολιτεία (Σολομών 2000, σ.20). Για τη μελέτη του θέματος, επιχειρήθηκε μια διαφορετική θεωρητική προσέγγιση του σχολείου, ως πολιτιστικού οργανισμού μη κερδοσκοπικού.

Σχέση πολιτισμού και εκπαίδευσης

Η εκπαίδευση είναι ένα σημαντικό στοιχείο του πολιτισμού και της δομικής οργάνωσης ενός λαού έχοντας θεσμική κοινωνική λειτουργία (Χάλαρη 2014). Συμβάλλει στην προσωπική και κοινωνική πρόοδο των ανθρώπων (Γουρναρόπουλος, Κοντάκος 2003, σ. 57, Τσουκαλάς 1992, σσ. 382-383, Φραγκουδάκη 1985, σσ. 15-18). Ο πολιτισμός καθορίζεται και μεταδίδεται με την εκπαίδευση, εκφράζεται με τις διάφορες γλώσσες, τις ιστορίες, τους μύθους, την ποίηση. Μεταδίδεται κοινωνικά με τις καθημερινές συνήθειες, τις τελετουργικές διαδικασίες, τα σχήματα λόγου και τις τελετουργίες μετάβασης. Επίσης μπορεί να αποκαλυφτεί και να μεταδοθεί μέσα από τα αρχιτεκτονικά απομεινάρια, τα φυσικά αντικείμενα και τις καλλιτεχνικές μορφές.

Η εκπαίδευση και ο πολιτισμός θεωρούνται ένα αδιαχώριστο σύνολο. Ο Herzfeld (1998, σ. 21) υποστηρίζει ότι μελετώντας άλλους πολιτισμούς, μελετάμε τον ίδιο μας τον εαυτό. Μέσα από τον πολιτισμό έχουμε τη δυνατότητα να ερμηνεύσουμε τις συμπεριφορές των άλλων, αλλά και να τις αξιολογήσουμε (Βερνίκος & Δασκαλοπούλου 2002, σ. 22).

Η εκπαίδευση αποτελεί μια από τις πιο ευάλωτες και ευαίσθητες περιοχές του πολιτισμού, αφού τα πολιτιστικά αγαθά μεταβιβάζονται με την αλληλεπίδραση, τη διαδικασία της διδασκαλίας και της μάθησης (Τσιπλητάρης 1998, σσ. 112-121). Κάθε μαθητής θα πρέπει να αξιοποιεί ολόκληρη την πολιτιστική παράδοση του κοινού παρελθόντος. Οι αντιληπτικές και οι γνωστικές δυνατότητες των μαθητών καλλιεργούνται και αυξάνονται, αφού συνδεθούν με το παρελθόν, διευρύνοντας με αυτό τον τρόπο τα όρια της σκέψης, της νόησης, της επικοινωνίας και της αλληλοκατανόησης. Η λογοτεχνία και το θέατρο διαδραματίζουν σπουδαίο ρόλο, ενώ οι αφηγήσεις δημιουργούν χώρο για ρήξεις και παραβιάσεις (Bruner 2007, σ. 199).

Η εκπαίδευση που παρέχει η κοινωνία στους μαθητές αντικατοπτρίζει το επίπεδο του πολιτισμού της. Σκοπός του σχολείου είναι να θέσει τα θεμέλια και να αναπτύξει μια παγκόσμια ανθρωπιστική συνείδηση στους μαθητές που θα έχει σημαντικές προεκτάσεις στην κοινωνική τους ζωή. Μέσω του Αναλυτικού Προγράμματος μπορούν να μεταδοθούν πρακτικές κοινωνικής αλληλεπίδρασης, αντιλήψεις, σκέψεις και γνώσεις, αξίες του κυρίαρχου πολιτισμού, δημιουργώντας τρόπους επικοινωνίας που είναι σεβαστοί και αποδεκτοί (Hollins 2006, σσ. 219–222).

Η εκπαίδευση αποτελεί ένα εργαλείο που διευκολύνει το δρόμο, ώστε η νεότερη γενιά να παραδεχθεί τη λογική του παρόντος συστήματος και να συμμορφωθεί σε αυτό το σύστημα. Ταυτόχρονα αποτελεί μια πρακτική ελευθερίας, όπου μπορούν να συμμετέχουν όλοι, προκειμένου να αλλάξει ο κόσμος. Αξίζει να επισημανθεί ότι οι νοητικές και μαθησιακές δραστηριότητες (η ομιλία, η μάθηση, η μνήμη, η φαντασία) που ενεργοποιεί και προάγει το σχολείο, πηγάζουν από το πολιτισμικό περιβάλλον, ενώ ταυτόχρονα τροφοδοτούν το περιεχόμενο και την εμβέλεια της νόησης.

Οι αποφάσεις έχουν νόημα για τη σχολική ζωή και πράξη, όταν βασίζονται σε ρητούς και άρρητους σκοπούς, επενδύοντας στην εκπαίδευση των νέων (Bruner 2007, σ. 5). Στη χάραξη της πολιτιστικής πολιτικής θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η εκπαίδευση, τα αναλυτικά προγράμματα, ο τρόπος διδασκαλίας και ο καλύτερος τρόπος μετάδοσης της γνώσης.

Το Πολιτιστικά Προγράμματα των σχολικών μονάδων

Στο χώρο της εκπαίδευσης ποτέ δεν υπήρχαν ξεκάθαροι στόχοι για τα πολιτιστικά προγράμματα, παρότι από το 1994 στο Συμβούλιο της Ευρώπης, είχε επισημανθεί ότι το θέμα των πολιτιστικών προγραμμάτων είναι υπόθεση όλων των Υπουργών Παιδείας και

Πολιτισμού των χωρών των κρατών μελών, προκειμένου να δημιουργηθεί μια Παιδεία με ποιότητα, με δημιουργικότητα.

Σε μια περίοδο οικονομικής, πολιτισμικής κρίσης αλλά και πανδημίας, το σχολείο θα πρέπει να λειτουργήσει ως φορέας πολιτισμικής μετάδοσης. Τα προαιρετικά καινοτόμα πολιτιστικά προγράμματα μπορούν να πραγματοποιήσουν πολλές αλλαγές στο σχολείο, προωθώντας μια διαφορετική αντίληψη για τη δημιουργική γνώση, προάγοντας την κοινωνική και πολιτική σκέψη, οικοδομώντας μια ανοικτή σχέση ανάμεσα στη γνώση των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί χρειάζεται να ενσωματώσουν στα συμβατικά γνωστικά αντικείμενα, πολύμορφες βιωματικές εμπειρίες, επικοινωνίας και συνεργασίας, ώστε να προσφέρουν ποιοτικότερη εκπαίδευση και να εγκαθιδρύσουν ένα βαθύτερο εκδημοκρατισμό στη σχέση ανάμεσα στο σχολείο και την κοινωνία (Μαυρογιώργος 2007, σ. 6).

Αξίζει να αναφερθεί στο σημείο αυτό ως παράδειγμα προς μίμηση το πολιτιστικό πρόγραμμα «Μελίνα - Εκπαίδευση και Πολιτισμός», που υλοποιήθηκε στην Ελλάδα (1997-2002) αποτελώντας ορόσημο ανάμεσα στον πολιτισμό και στην εκπαίδευση (Βεργίδης & Βαϊκούση 2003). Στόχος του συγκεκριμένου πολιτιστικού προγράμματος ήταν να αναδειχθεί η πολιτιστική διάσταση που έχει η εκπαίδευση, να αναζωογονήσει τον πυρήνα που έχει η καθημερινή σχολική δράση. Χρησιμοποίησε τη δύναμη του πολιτισμού και της τέχνης, αναβάθμισε την αισθητική αγωγή στην εκπαίδευση, έδωσε έμφαση στις πολιτιστικές και καλλιτεχνικές πλευρές της παιδείας. Προσπάθησε να ευαισθητοποιήσει τον μαθητή στην πολιτιστική κληρονομιά και να τον εξοικειώσει με τις σύγχρονες καλλιτεχνικές μορφές έκφρασης (Βεργίδης & Τουρκάκη 2005).

Η μελέτη της σχέσης του πολιτισμού και της εκπαίδευσης αλλά και της οικονομίας είναι αντικείμενο που έχει μεγάλο ενδιαφέρον στην περίοδο της οικονομικής κρίσης, αφού ο ρόλος που έχουν οι άυλοι παράγοντες είναι σημαντικός στην αστική οικονομική ανάπτυξη (Wong 1998 & 2001). Τα πολιτιστικά προγράμματα των σχολείων, τα πολιτιστικά αγαθά και οι υπηρεσίες που παράγονται μπορούν να αναλυθούν και να αξιολογηθούν σε ένα πολυδιάστατο κοινωνικο-οικονομικό περιβάλλον (Mazzanti 2002).

Το Σχολείο ως Πολιτιστικός Οργανισμός

Το σχολείο λειτουργεί μέσα σε ένα δυναμικό περιβάλλον, που συνεχώς αλλάζει. Είναι δύσκολο να πετύχει την αποστολή του, αν δεν εισάγει καινοτομίες, αλλαγές, ώστε να προσαρμόζεται στα καινούρια δεδομένα. Όλοι οι οργανισμοί, όπως και το σχολείο, ανεξάρτητα με τη μορφή, το τύπο και το μέγεθος, αποτελούνται από ανθρώπους - μαθητές, που πρέπει να παρακινηθούν για να συμμετέχουν, να ευαισθητοποιηθούν για να πραγματοποιήσουν τους στόχους που έχουν τεθεί, ενώ χρειάζονται ταυτόχρονα ειδικό παιδαγωγικό χειρισμό.

Ένα κρίσιμο ερώτημα είναι ο τρόπος που ένας μη κερδοσκοπικός οργανισμός, όπως το σχολείο, μπορεί να διαχειρίζεται τους οικονομικούς πόρους. Το σχολείο, ως μη κερδοσκοπικός οργανισμός, περιλαμβάνει και την έννοια του εθελοντισμού. Θα πρέπει εκτός από την τακτική επιχορήγηση που δίνεται στα σχολεία, να γίνει πιο ανοιχτό εμπλέκοντας τους γονείς ως εθελοντές ή τις επιχειρήσεις ως χορηγούς στις λειτουργίες του, χρησιμοποιώντας εθελοντικές εισφορές από προσφορές. Ο όρος "εθελοντικός" έχει την έννοια του "μη υποχρεωτικός". Οι προσφορές σε χρόνο (εθελοντισμός), χρήμα (δωρεές) και είδος δεν επιβάλλονται ούτε απαιτούνται από το νόμο (Anheier 2005).

Το σχολείο ως μη κερδοσκοπικός οργανισμός, μπορεί να εξελιχθεί σε κύριο φορέα παρέχοντας υπηρεσίες πολιτιστικού περιεχομένου, όπου η κυβέρνηση δεν έχει την πρόθεση ή τις ικανότητες και δυνατότητες να δράσει. Μπορεί να προσφέρει πολιτιστικές υπηρεσίες πολιτιστικού περιεχομένου που συμπληρώνουν άλλες παρόμοιες υπηρεσίες. Ο ρόλος του μπορεί να είναι πρωτοποριακός. Το σχολείο, ως μη κερδοσκοπικός φορέας έχει τη δυνατότητα να καινοτομεί, να πειραματίζεται με νέες, πρωτοποριακές προσεγγίσεις, διαδικασίες ή προγράμματα πολιτιστικού περιεχομένου αποτελώντας παράγοντα αλλαγής.

Το σχολείο αναμφισβήτητα ως μη κερδοσκοπικός οργανισμός μπορεί να καλύψει τυχόν κενά που υπάρχουν, να σεβαστεί τις μειονότητες, τις ιδιαιτερότητες και τα ενδιαφέροντα του κάθε μαθητή, να δώσει φωνή στον καθένα. Στόχος είναι να επιτευχθεί η αλλαγή και να βελτιώσει τις κοινωνικές πολιτικές.

Η εφαρμογή των Προαιρετικών Καινοτόμων Πολιτιστικών Προγραμμάτων στις σχολικές μονάδες αποτελεί σημαντική ευκαιρία για τους εκπαιδευτικούς και τους διευθυντές που θέλουν να μεταδώσουν τη γνώση με ένα διαφορετικό τρόπο, χρησιμοποιώντας τις ανθρώπινες σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και στον μαθητή. Αν και υπάρχουν δυσκολίες από την ίδια τη φύση του σχολικού θεσμού – ως ιδεολογικού μηχανισμού κράτους, οι εκπαιδευτικοί είναι αυτοί που μπορούν να φέρουν τις αλλαγές στο σχολείο εφαρμόζοντας πολιτιστικά προγράμματα, παρά τις διαφωνίες που συνειδητά ή ασυνείδητα δημιουργούν κάποιοι εκπαιδευτικοί για τα καινοτόμα αυτά προγράμματα.

Η μελέτη της διαχείρισης των πολιτιστικών προγραμμάτων των σχολικών μονάδων είναι χρήσιμη, αφού εξηγούνται περίπλοκες σχέσεις που δημιουργούνται στην οικονομία του πολιτισμού και του σχολείου, στη διαχείριση της δημιουργικότητας και της παραγωγικότητας. Ο Hesmondhalgh (2002) αναλύει επτά λόγους για τους οποίους οι ερευνητές πρέπει να μελετήσουν τους οργανισμούς που ασχολούνται με τα πολιτιστικά θέματα.

Ένας σημαντικός λόγος είναι ότι τα πολιτιστικά αγαθά δεν περιορίζονται από εθνικά σύνορα, αλλά μπορούν να ξεπεράσουν τα όρια των εθνικών οικονομιών, να αποκτήσουν διεθνή χαρακτήρα και να καθιερωθούν τις περισσότερες φορές ως παγκόσμια πολιτιστική κληρονομιά. Το σχολείο ως μη κερδοσκοπικός οργανισμός αναλαμβάνει το ρόλο να πρωτοπορεί, να υπερασπίζει τις αξίες και το ρόλο αυτών των πολιτιστικών αγαθών.

Στην εποχή της πολιτισμικής, οικονομικής κρίσης αλλά και της πανδημίας τα σχολεία βρίσκονται ανάμεσα σε ένα σταυροδρόμι και υπόκεινται μια σειρά από εσωτερικές και εξωτερικές πιέσεις που αναδιαμορφώνουν την παροχή και το είδος των υπηρεσιών τους, τον κοινωνικό και οικονομικό ρόλο τους και τον τρόπο διαχείρισης των οικονομικών τους. Υπόκεινται σε αμφισβήτηση η οποία οδηγεί σε μια θεωρητική συζήτηση που σχετίζεται με την εύρεση οικονομικών πόρων. Παράλληλα η οικονομική διαχείρισή τους παρουσιάζει δυσχέρειες.

Οι διευθυντές αλλά και οι εκπαιδευτικοί που ασχολούνται με τα πολιτιστικά προγράμματα καλούνται να διαμορφώσουν τους στόχους και να σχεδιάσουν τη στρατηγική υλοποίησής τους. Για το λόγο αυτό, είναι χρήσιμη μια ανάλυση spot. Θα πρέπει να έχουν σαφή και ξεκάθαρη εικόνα για τα δυνατά και αδύνατα σημεία του σχολείου τους (εσωτερικό περιβάλλον), τις ευκαιρίες και τις απειλές που παρουσιάζει το εξωτερικό περιβάλλον (Hooper & Greenhill, 1994). Επιπλέον, θα πρέπει να επιλέξουν ανάμεσα στους διαφορετικούς τρόπους υλοποίησης των στόχων, αυτούς που κρίνουν πιο αποτελεσματικούς, κάνοντας εκτίμηση όλων των εναλλακτικών λύσεων. Είναι ανάγκη να εξασφαλίσουν όλα τα απαραίτητα χρηματοδοτικά μέσα, να διαμορφώσουν την κατάλληλη σχολική κουλτούρα και να προβούν σε εξεύρεση καλών πρακτικών, ώστε να υλοποιηθούν οι αρχικοί στόχοι που έχουν τεθεί. Η στρατηγική πρέπει να διαμορφώνεται ανάλογα με το πολιτιστικό πρόγραμμα στο οποίο στοχεύει η κάθε σχολική μονάδα, καθώς και την εικόνα που θέλει να δημιουργήσει.

Σημαντική επίσης, είναι η αξιολόγηση και ο έλεγχος του σχεδιασμού των πολιτιστικών προγραμμάτων. Μέσω της αξιολόγησης μπορούν να γίνουν οι απαραίτητες διορθωτικές κινήσεις για να επιτευχθούν οι στόχοι. Η υλοποίηση του σχεδίου στρατηγικής μάρκετινγκ για τα πολιτιστικά προγράμματα εξαρτάται άμεσα και από τους πόρους που διαθέτει το σχολείο. Εφαρμόζοντας λοιπόν στα σχολεία τη διαδικασία του μάρκετινγκ μπορεί να δημιουργηθεί μια πιο πλήρη εικόνα για τις ανάγκες που έχουν οι μαθητές, αλλά και για τα πολιτιστικά προγράμματα που μπορεί να εφαρμόσει κάθε σχολείο, αξιοποιώντας αποτελεσματικότερες εναλλακτικές πηγές χρηματοδότησης τους.

Συμπεράσματα

Οι σύγχρονες πόλεις, ως κέντρα οικονομικής και πολιτιστικής δραστηριότητας, έχουν προνομιακό ρόλο και μπορούν να παράγουν ιδέες, μορφές και συμπεριφορές, πολιτισμό με τη μορφή της τέχνης. Έχουν την ικανότητα να δημιουργούν υψηλά επίπεδα οικονομικής καινοτομίας και ανάπτυξης.

Οι επιχειρήσεις μπορούν να συμμετέχουν στα πολιτιστικά προγράμματα των σχολείων με χορηγίες και δωρεές, ενώ ο Δήμος θα πρέπει να υποστηρίξει τις προσπάθειες των σχολείων που επιθυμούν να υλοποιήσουν πολιτιστικά προγράμματα. Οι μεγάλες αλλά και οι μικρές επιχειρήσεις θα πρέπει να δώσουν το δικό τους στίγμα και να κάνουν μια αρχή.

Η ανάγκη για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε πολιτιστικά θέματα είναι επιτακτική. Οι εκπαιδευτικοί και τα στελέχη της εκπαίδευσης θα πρέπει να επιμορφωθούν σε στρατηγικές μάρκετινγκ, στα πιθανά οφέλη των πολιτιστικών προγραμμάτων (παιδαγωγικά, διδακτικά, ψυχολογικά, κοινωνικά), αλλά και σε θέματα διδακτικής στρατηγικής ανάπτυξης, ώστε να αντιμετωπίζουν πιθανά προβλήματα. Η αξιοποίηση του ψηφιακού υλικού που υπάρχει από τα προγράμματα που έχουν υλοποιηθεί, θα πρέπει να εμπλουτιστεί και να αξιοποιηθεί κατάλληλα.

Ένα από τα σημαντικότερα προβλήματα είναι η έλλειψη κρατικών επιχορηγήσεων. Η μεικτή χρηματοδότηση των πολιτιστικών προγραμμάτων είναι αυτή που μπορεί να συμβάλλει στη βιωσιμότητα και ανάπτυξή τους. Είναι αλήθεια ότι η δημόσια χρηματοδότηση θα πρέπει να βασίζεται σε γερές βάσεις, προκειμένου να υπάρχει σταθερότητα, ενώ η χρηματοδότηση από ιδιώτες θα πρέπει να καλύπτει τα κενά της κρατικής χρηματοδότησης. Θα πρέπει να δίνονται χρήματα στους εκπαιδευτικούς που αναλαμβάνουν πολιτιστικά προγράμματα, ώστε να αγοράσουν γραφική ύλη ή άλλα υλικά που χρειάζονται για να παρουσιάσουν το πρόγραμμά τους. Θα μπορούσαν να καλύπτονται τα έξοδα προκειμένου οι μαθητές να συμμετέχουν σε επιμορφωτικές εκδρομές και δράσεις. Η εξεύρεση χορηγιών, σε περίοδο οικονομικής και πολιτισμικής κρίσης παρότι είναι δύσκολη υπόθεση, είναι η μόνη που μπορεί να βοηθήσει. Ωστόσο η έλλειψη χορηγιών δεν οφείλεται εξ ολοκλήρου στην έλλειψη διάθεσης των επιχειρηματιών, αλλά ούτε φταίει η οικονομική κρίση. Το πρόβλημα είναι ότι δεν έχει καλλιεργηθεί η χορηγική κουλτούρα στην Ελλάδα. Στα πλαίσια μια πολιτιστικής πολιτικής θα πρέπει να υιοθετηθούν μέτρα κατάλληλα για την προώθηση μιας χορηγικής κουλτούρας, να υπάρχει σοβαρή χορηγική πολιτική, να θεσπιστούν νόμοι που θα μπορούν να βοηθήσουν και να ενισχύουν τις προσπάθειες.

Η υλικοτεχνική υποδομή των σχολείων θα πρέπει να βελτιωθεί. Θα πρέπει να κατασκευαστούν κατάλληλοι χώροι υλοποίησης εκδηλώσεων, κατάλληλα καλλιτεχνικά εργαστήρια κ.ά. Τα διάφορα ιδρύματα και μουσεία θα πρέπει να παρέχουν δυνατότητες επισκέψεων αλλά και ευκαιρίες, να διαθέσουν τους χώρους τους για την υλοποίηση πολιτιστικών προγραμμάτων.

Πρέπει να δοθούν κίνητρα στους διευθυντές, στους εκπαιδευτικούς και στους Υπεύθυνους Σχολικών Δραστηριοτήτων (Δρακάκη 2009). Πρέπει να γίνει αναδιάρθρωση του αναλυτικού προγράμματος, ώστε να υπάρχει περισσότερος χρόνος για την υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να θέσουν σαφείς στόχους στα πολιτιστικά προγράμματα, ώστε να ξεφύγουν από τα στενά πλαίσια του σημερινού αναλυτικού προγράμματος. Θα πρέπει να δημιουργήσουν έγκαιρα ένα σχέδιο με τους οικονομικούς πόρους που χρειάζονται, ώστε να εξασφαλίζονται έγκαιρα χορηγίες, δωρεές, σε είδος ή σε χρήμα, ανάλογα τις απαιτήσεις.

Η θεατρική αποτελεσματικότητα μπορεί να μην αποτελεί αυτοσκοπό, το θέατρο όμως έχει τη δική του γραμματική και πρέπει κάποιος ειδικός να τη διδάξει. Είναι σημαντικό οι εκπαιδευτικοί να συνεργαστούν με ειδικούς επαγγελματίες από διάφορες τέχνες. Τα θέατρα, οι αίθουσες των Πανεπιστημίων θα πρέπει να προσκαλέσουν τα σχολεία, να προσφέρουν ένα είδος κοινωνικής χορηγίας. Ακόμα πιο ουσιαστικό θα ήταν να

δημιουργηθούν θεματικά δίκτυα πολιτιστικού περιεχομένου, καθώς και διάφορες δράσεις που θα ενεργοποιούσαν τους εκπαιδευτικούς και τους μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να συνεργαστούν με ειδικότητες σε μια παιδαγωγική ομάδα, αποφεύγοντας εντάσεις, υπερβολικές απαιτήσεις, ανταγωνισμούς. Η συνεργασία ανάμεσα σε γειτονικά σχολεία μπορεί να αναδείξει μια άλλη δυναμική.

Παρότι η παρουσίαση ενός πολιτιστικού προγράμματος στο σχολείο ή στην τοπική κοινωνία θεωρείται σημαντικό συστατικό ενός προγράμματος, οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λαμβάνουν όλα εκείνα τα μέτρα που απαιτούνται, ώστε οι μαθητές να μην εκτεθούν υπερβολικά. Θα πρέπει να ληφθεί υπόψη ότι το μαθητικό καλλιτεχνικό εργαστήρι έχει αποδέκτες τα παιδιά που λαμβάνουν μέρος.

Η αξιολόγηση των πολιτιστικών προγραμμάτων μπορεί να οδηγήσει σε θετικά αποτελέσματα. Οι διευθυντές θα πρέπει να εξετάζουν το εξωτερικό και το εσωτερικό περιβάλλον, τις ευκαιρίες και τις απειλές (ανάλυση spot) και να προσπαθήσουν να βρουν χορηγίες και δωρεές που θα μπορούσαν να καλύψουν τα έξοδα των πολιτιστικών προγραμμάτων. Με την αξιολόγηση οι ίδιες οι σχολικές μονάδες θα μπορούσαν να ελέγχουν τη λειτουργία τους και να προχωρούν σε διορθωτικές κινήσεις. Οι σχολικές μονάδες θα πρέπει να εντάξουν στον οικονομικό σχεδιασμό των πολιτιστικών προγραμμάτων τους, όλες τις κερδοσκοπικές επιχειρήσεις που υπάρχουν στην τοπική κοινωνία.

Τα συμπεράσματα οδηγούν στη συνειδητοποίηση του ρόλου του πολιτισμού στην εκπαίδευση και κατά επέκταση των πολιτιστικών προγραμμάτων. Θα έπρεπε σε όλα τα Παιδαγωγικά Τμήματα, στα προγράμματα σπουδών να υπάρχουν μαθήματα αισθητικής αγωγής, ώστε να δημιουργούν σκεπτόμενους, δημιουργικούς ανθρώπους, ευαίσθητους στον πολιτισμό με εσωτερική καλλιέργεια και κοινωνική συνείδηση.

Η παιδαγωγική και η διδακτική αξία των πολιτιστικών προγραμμάτων εξακολουθεί να είναι ριζωμένη στη συνείδηση του ανθρώπου. Θα πρέπει να βρεθούν διαφορετικοί τρόποι διάχυσης του τελικού προϊόντος και της εμπειρίας μιας πολιτιστικής σχολικής ομάδας. Ο πολιτισμός μέσω της εκπαίδευσης θα πρέπει να αναπτυχθεί από τους άμεσα ενδιαφερόμενους. Η καλλιέργεια της αισθητικής αποτελεί στάση ζωής, είναι το ήθος με το οποίο αντιδρούμε στην καθημερινότητα. Τα πολιτιστικά προγράμματα είναι τα μόνα ίσως που μπορούν να χρησιμοποιηθούν απέναντι στο κλειστό εκπαιδευτικό μας σύστημα. *«Το μυαλό δεν είναι δοχείο που πρέπει να γεμίσουμε, αλλά φωτιά που πρέπει να ανάψουμε»* Πλούταρχος (Γκόβας & Δεμερτζή 2000α).

Αναφορές

Anheier, H.K. (2005), *Nonprofit Organizations.* Routledge London and New York.

Bruner, J. (2007). *Ο πολιτισμός της εκπαίδευσης*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Herzfeld, M. (1998). *Η ανθρωπολογία μέσα από τον καθρέπτη. Κριτική Εθνογραφία της Ελλάδας και της Ευρώπης*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Hesmondhalgh, D. (2002). *The cultural Industries*. Sage Publications: Univesity of London.

Hollins R. E. (2007). *Ο πολιτισμός στη σχολική μάθηση.* Μτφρ.: Λάμπρου Δ. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Hopper & Greenhill E. (1993). *Museums and their visitors*. Routledge: New York.

Mazzanti, M. (2002). Cultural heritage as multi-dimensional, multi-value and multi-attribute economic good: toward a new framework for economic analysis and valuation, *Journal of Socio- Economics.*

Wong, C. (1998). *Determining Factors for Local Economic Development: The Perception of Practitioners in the North West and Eastern Regions of the UK*. Regional Studies.

Wong, C. (2001). *The Relationship between Quality of Life and Local Economic Development: An Empirical Study of Local Authority Areas in England*. Cities.

Αθανασοπούλου Α., Γλύτση Ε., Χαμπούρη – Ιωαννίδου Αικ. (2002). *Οι Διαστάσεις των Πολιτιστικών Φαινομένων: Πολιτιστικό Πλαίσιο,* τ. Β΄, Πάτρα: ΕΑΠ.

Βεργίδης, Δ., Βαϊκούση, Δ. (2003). *Πρόγραμμα Μελίνα – Εκπαίδευση και Πολιτισμός – Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ, ΥΠΠΟ, ΓΓΕΕ.

Βεργίδης, Δ., Τουρκάκη, Δ. (2005). Από τα εκπαιδευτικά προγράμματα τι μένει στα σχολεία: Η περίπτωση του προγράμματος Μελίνα μετά την πειραματική εφαρμογή του. *Επιστημονική Επετηρίδα Αρέθας*, 3, 37-58 .

Βερνίκιος, Ν. & Δασκαλοπούλου, Σ. (2002). *Πολυπολιτισμικότητα. Οι διαστάσεις της πολιτισμικής ταυτότητας.* Αθήνα: Κρητική ΑΕ.

Γκαντζιάς Γ. & Κορρές Γ. (2011). *Πολιτιστική Οικονομία και Χορηγίες: Οικονομική διαχείριση και ανάπτυξη Πολιτισμικών Μονάδων*. Πάτρα: ΕΑΠ CDROM.

Γκόβας, Ν., Δεμερτζή, Β. (2001α). Πολιτιστικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Εκπαίδευση και Θέατρο*, τ. 1. Αθήνα.

Γλύτση, Ε., et al. (2002). «Πόροι». *Οικονομία του Πολιτισμού*, τόμος Β, Πάτρα, Ε.Α.Π.

Γουρναρόπουλος, Γ., Κοντάκος, Αν. (2003). Ο θεσμός του διευθυντή στο ελληνικό δημοτικό σχολείο: Μια ιστορική αναδρομή. *Διοικητική Ενημέρωση,* τ.25, Αθήνα, σσ. 49-62.

Δρακάκη, Μ. (2009). *Ο υπεύθυνος Πολιτιστικών Θεμάτων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση: Διοικητικές αρμοδιότητες και σχέσεις με τους Διευθυντές Σχολικών Μονάδων. Συμβολή στην πολιτιστική ανάπτυξη των μαθητώ.,* Διπλωματική εργασία, Χανιά: Πανεπιστήμιο Κρήτης, Σχολή Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Προσχολικής Εκπαίδευσης.

Καλλιγά-Γερασίμου Π. (2006). Η συμβολή των Πολιτιστικών Προγραμμάτων στην Προαγωγή του Λόγου των Μαθητών, *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων, «Πολιτισμός και Αισθητική στην Εκπαίδευση»*, 25-26 Νοεμβρίου, Παν/μιο Πειραιά.

Καλογεράς Α.Μ. (2006). Διαταξικές Ομάδες πολιτιστικής δράσης, υψηλής στοχοθεσίας, μεγάλης διάρκειας: Η μόνη λύση για την παραγωγή πολιτιστικού αγαθού υψηλής ποιότητας στα σχολεία. *1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Σχολικών Πολιτιστικών Προγραμμάτων,«Πολιτισμός και Αισθητική στην Εκπαίδευση»,* 25-26 Νοεμβρίου, Παν/μιο Πειραιά.

Μαυρογιώργος, Γ. (2007) «Η συζήτηση για την ποιότητα στην εκπαίδευση: από τη δυσφήμιση στον ευφημισμό». *Πρακτικά συνεδρίου του ΚΕΕ, με θέμα: Η Ποιότητα του Εκπαιδευτικού Έργου: Από την Αποτύπωση του Συστήματος στο Σχεδιασμό Παρεμβάσεων,* 15-16 Νοεμβρίου 2007, Αθήνα.

Μπαγάκης, Γ. (2000). *Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Τάξη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σάββα, Ε. (2005). Η Πρόκληση της Διαπολιτισμικής Αγωγής στα Σχολεία. *Τα Εκπαιδευτικά,* 75-6, 35-46.

Σολομών, Ι. (1999). *Εσωτερική αξιολόγηση και προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Σολομών, Ι. (2000). "Το κλειστό σχολείο έχει πεθάνει;". Προαιρετικά προγράμματα εκπαίδευσης και αξιολόγηση, Μπαγάκης, Γ.*, Προαιρετικά Εκπαιδευτικά Προγράμματα στη Σχολική Τάξη*, Αθήνα: Μεταίχμιο.

Τερεζάκη, Χ. (2008). *Η Πολιτισμική αγωγή στην καθημερινή διδακτική πράξη*. Αθήνα.

Τσιπλητάρης, Α. (1998*). Ψυχοκοινωνιολογία της Σχολικής Τάξη.* Αθήνα: Ιδ. Έκδοση.

Τσουκαλάς, Κ. (1992). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922.* Αθήνα: Θεμέλιο.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολεί.* Αθήνα: Παπαζήση.

Χάλαρη Ε. (2014). *«Μελέτη των τρόπων διαχείρισης των ιδιωτικών και δημόσιων πόρων στους πολιτιστικούς οργανισμούς σε περιόδους οικονομικής κρίσης. Η περίπτωση του ΔΗ.ΠΕ.ΘΕ. Πάτρας»*. Μεταπτυχιακή Εργασία, ΕΑΠ.

Η θρησκευτική εκπαίδευση απέναντι στις προκλήσεις της πανδημίας: Βασικές όψεις για ένα διαδραστικό μάθημα στην εξ αποστάσεως επικοινωνία

Τσιρέβελος Νικόλαος
Δρ. Θεολογίας, Θεολόγος στο 1ο Πρότυπο Λύκειο Θεσσαλονίκης «Μ. Ανδρόνικος» - Διδάσκων Πανεπιστημίου Θεσσαλίας και Logos (Τιράνων),
Μέλος της Επιμορφωτικής ομάδας της Ακαδημίας Θεολογικών Σπουδών Βόλου
ntsirevelos@hotmail.com

Περίληψη

Τα ισχύοντα και τα προηγούμενα Προγράμματα Σπουδών του Μαθήματος των Θρησκευτικών οδήγησαν στη ριζική αλλαγή της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Η αλλαγή ως επί το πλείστον περιλάμβανε την αξιοποίηση σύγχρονων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας. Οι μέθοδοι αυτές βασίζονται στη διερευνητική και βιωματική μάθηση και συνδέονται με ομαδοσυνεργατικές και ατομικές τεχνικές διδασκαλίας. Με την αξιοποίηση αυτών των τεχνικών και μεθόδων επιδιώκεται η ενεργός και ανακαλυπτική μάθηση και ο αναστοχασμός των μαθητών/μαθητριών. Σε αυτό το πλαίσιο χρησιμοποιούνται τα μοτίβα έντεχνου συλλογισμού, το εκπαιδευτικό δράμα και οι νέες τεχνολογίες. Έτσι οι μαθητές/μαθήτριες λαμβάνουν ενεργό ρόλο κατά την πορεία της μάθησης και ο/η εκπαιδευτικός επιδιώκει να τους εμψυχώσει στο βίωμα της πρότερης και την ανακάλυψη της νέας γνώσης. Ωστόσο οι δυνατότητες που προσφέρουν οι νέες τεχνολογίες πληροφόρησης και επικοινωνίας αλλά και οι ανάγκες της πανδημίας οδηγούν σε έναν έντονο προβληματισμό. Το ερώτημα που τίθεται είναι εάν η χρήση των ΤΠΕ και οι προσπάθειες για ένα μάθημα αλληλεπίδρασης στη Θρησκευτική Εκπαίδευση μπορεί να υποστηριχθεί, γιατί το μάθημα έχει ταυτιστεί με τη δασκαλοκεντρική και κηρυγματική διδασκαλία. Από την άλλη όμως τίθεται και ο προβληματισμός μήπως η αξιοποίηση των ΤΠΕ αποτελεί και μια ευκαιρία για την ανάπτυξη της διαδραστικότητας και την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών/μαθητριών. Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να πραγματευτεί θεωρητικά τα συγκεκριμένα ερωτήματα. Η συζήτηση αναφέρεται στον χαρακτήρα και τη φιλοσοφία που διέπουν τα Προγράμματα Σπουδών στη Θρησκευτική Εκπαίδευση. Στη συνέχεια δίδονται παραδείγματα αξιοποίησης των ΤΠΕ στη Θρησκευτική Εκπαίδευση. Επιμέρους στόχοι είναι να αναδειχτεί η σχέση της θρησκείας με την πληροφορία και να παρουσιαστούν ψηφιακές εφαρμογές που διευκολύνουν την εξ αποστάσεως σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών στη Θρησκευτική Εκπαίδευση με τη χρήση κινητών συσκευών. Η πραγμάτευση του όλου θεωρητικού ζητήματος συνοδεύεται από παραδείγματα σε συγκεκριμένο διδακτικό υλικό. Κατά αυτόν τον τρόπο η θεωρία συνδέεται με την πράξη.

Λέξεις κλειδιά: Διαδραστικότητα, Επικοινωνία, Θρησκευτική Εκπαίδευση, ΤΠΕ

Εισαγωγή

Οι σύγχρονες κοινωνίες διακρίνονται για τον μεταβαλλόμενο χαρακτήρα τους σε τοπικό και παγκόσμιο επίπεδο. Στο γεγονός αυτό συμβάλλουν κοινωνικά φαινόμενα, όπως η μετανάστευση και το προσφυγικό ζήτημα, η παγκοσμιοποίηση, οι οικονομικές εξελίξεις, η τεχνολογική πρόοδος. Η διδασκαλία που επιθυμεί να είναι αποτελεσματική στους στόχους της οφείλει να λαμβάνει υπόψη τις εξελίξεις της μεταβαλλόμενης κοινωνίας, να χρησιμοποιεί τις πλέον σύγχρονες παιδαγωγικές αρχές, τις τεχνικές διδασκαλίας και τις νέες τεχνολογίες σε ένα δυναμικό Πρόγραμμα Σπουδών. Αυτή η δυναμικότητα δίδει την ευκαιρία στους μαθητές/στις μαθήτριες να αυτενεργήσουν και μέσα από κατάλληλες εκπαιδευτικές διαδικασίες να οικοδομήσουν οι ίδιοι τη γνώση (Kalantzis & Cope, 2013), ενώ

ο/η εκπαιδευτικός αναλαμβάνει τον ρόλο του εμψυχωτή-ενορχηστρωτή (Ζουμπουλάκης, 2017:45-46), χωρίς όμως να παίρνει τη θέση των μαθητών/μαθητριών (Fox, 1983).

Τα προηγούμενα και τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών για το Μάθημα των Θρησκευτικών του Δημοτικού-Γυμνασίου και του Λυκείου (ΦΕΚ 2105/19-6-2017), τα οποία ισχύουν στο πανελλήνιο από το 2016, δημιουργήθηκαν με απώτερο σκοπό να ανταποκριθούν στις παραπάνω εξελίξεις. Αν και τα Προγράμματα αυτά ακυρώθηκαν από το Συμβούλιο της Επικρατείας ως αντισυνταγματικά (Αποφάσεις 1749 και 1750/2019 Π), όσον αφορά το περιεχόμενό τους, ωστόσο τα ισχύοντα μεταβατικά Προγράμματα που εγκρίθηκαν, διατήρησαν τον παιδαγωγικό τους χαρακτήρα. Κοινό στοιχείο και των δύο Προγραμμάτων αποτελεί η καινοτόμος παιδαγωγικά αντίληψη για τη σημασία και τον τρόπο της μάθησης της θρησκευτικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο. Η εφαρμογή τους όμως απαιτεί τη διαρκή επιμόρφωση και την επιστημονική κατάρτιση των εκπαιδευτικών και των δασκάλων που διδάσκουν το Μάθημα των Θρησκευτικών.

Ωστόσο η πανδημία του covid-19 έθεσε νέα πιο πολύπλοκα ζητήματα, τα οποία επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία. Αυτό σημαίνει ότι έθεσε και σε αμφιβολία τη λειτουργία αυτών των Προγραμμάτων Σπουδών. Το ζητούμενο πλέον είναι πώς η Θρησκευτική Εκπαίδευση μπορεί να κινητοποιήσει το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών στα πλαίσια της δια ζώσης και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης κατά την περίοδο της πανδημίας. Πώς μπορεί να είναι αποτελεσματική και διαδραστική, δίχως να είναι δασκαλοκεντρική, αλλά και με ποιους τρόπους μπορεί να το επιτύχει αυτό ο/η εκπαιδευτικός της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Ένα επιπρόσθετο ερώτημα που τίθεται είναι, εάν η χρήση των ΤΠΕ και οι προσπάθειες για ένα μάθημα αλληλεπίδρασης στη Θρησκευτική Εκπαίδευση αποτελεί ουτοπία, γιατί το μάθημα έχει ταυτιστεί με τη δασκαλοκεντρική και κηρυγματική διδασκαλία. Από την άλλη όμως τίθεται και ο προβληματισμός, μήπως η αξιοποίηση των ΤΠΕ αποτελεί και μια ευκαιρία για την ανάπτυξη της διαδραστικότητας και την προαγωγή της δημιουργικότητας των μαθητών/μαθητριών.

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να πραγματευτεί θεωρητικά τα συγκεκριμένα ερωτήματα. Η συζήτηση αναφέρεται στον χαρακτήρα και τη φιλοσοφία που διέπουν τα Προγράμματα Σπουδών στη Θρησκευτική Εκπαίδευση. Στη συνέχεια δίδονται παραδείγματα αξιοποίησης των ΤΠΕ στη Θρησκευτική Εκπαίδευση. Επιμέρους στόχοι είναι να αναδειχτεί η σχέση της θρησκείας με την πληροφορία και να παρουσιαστούν ψηφιακές εφαρμογές που διευκολύνουν την εξ αποστάσεως σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση των μαθητών/μαθητριών στη Θρησκευτική Εκπαίδευση με τη χρήση κινητών συσκευών. Η πραγμάτευση του όλου θεωρητικού ζητήματος συνοδεύεται από παραδείγματα σε συγκεκριμένο διδακτικό υλικό. Κατά αυτόν τον τρόπο η θεωρία συνδέεται με την πράξη.

Το τελευταίο μέρος της εργασίας αναφέρεται στους σύγχρονους τρόπους επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Οι προτάσεις αυτές επικεντρώνονται στην εξ αποστάσεως επιμόρφωση.

Τα ισχύοντα Προγράμματα Σπουδών Θρησκευτικής εκπαίδευσης

Οι αλλαγές στα Προγράμματα Σπουδών της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης συνδέονται με τις σύγχρονες τοπικές και παγκόσμιες εξελίξεις στον δημόσιο χώρο, οι οποίες επηρεάζουν και την εκπαίδευση. Συγχρόνως όμως ακολουθούν τις αλλαγές της θρησκευτικής εκπαίδευσης στον ευρωπαϊκό χώρο που ξεκίνησαν από τη δεκαετία του’60 (Γιαγκάζογλου, 2016: 9). Οι εκπονητές τους έλαβαν υπόψη αυτές τις παραμέτρους και προσπάθησαν να δημιουργήσουν τις προϋποθέσεις για μια θρησκευτική διδασκαλία που επιθυμεί να είναι ρεαλιστική και να κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών.

Το βασικό στοιχείο που διέπει αυτά τα προγράμματα αποτελεί η αξιοποίηση σύγχρονων μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας στην τάξη. Με αυτόν τον τρόπο, προσφέρεται η δυνατότητα στον/στην εκπαιδευτικό να προσαρμόσει το μάθημα στις ανάγκες των μαθητών/μαθητριών του και «να επιλέξει μορφές δράσης που υπηρετούν τις μαθησιακές,

αναπτυξιακές, κοινωνικές και πολιτικές μακροεπιδιώξεις της εκπαίδευσης» (Ματσαγγούρας, 2002: 43).

Με τα συγκεκριμένα Προγράμματα Σπουδών (από εδώ και στο εξής Π.Σ.) εγκαταλείπεται η μέθοδος της μετωπικής διδασκαλίας, όπου ο/η εκπαιδευτικός αναμετάδιδε γνώσεις και οι μαθητές/μαθήτριες συμμετείχαν παθητικά. Έτσι λοιπόν απουσίαζε ο διάλογος και κυριαρχούσε η αποστήθιση. Ο έλεγχος της μνήμης των μαθητών/μαθητριών αποτελούσε τον μοναδικό τρόπο αξιολόγησης, ή πιο σωστά βαθμολόγησης. Αυτό που πλέον προτάσσεται με τα ισχύοντα Π.Σ. Πλέον το ζητούμενο είναι «η χαρά της μάθησης, της ανακάλυψης, της διαδραστικότητας και διυποκειμενικότητας που είναι συνάντηση προσώπων εν ελευθερία, η οποία συμβάλλει στην οικοδόμηση της προσωπικότητας του νέου ανθρώπου» (Γιαγκάζογλου, 2017: 13).

Κατά αυτόν τον τρόπο αναδείχθηκε μια νέα προσέγγιση στο Μάθημα των Θρησκευτικών, δηλαδή το μάθημα «να βασίζεται στην εμπειρία των μαθητών και να έχει εγγύτητα με την πραγματική τους ζωή» (Οδηγός Λυκείου, 2017: 15). Αυτή η δυναμική δίδει την ευκαιρία στους μαθητές/στις μαθήτριες να αυτενεργήσουν και μέσα από κατάλληλες εκπαιδευτικές διαδικασίες να ανακαλύψουν και να οικοδομήσουν οι ίδιοι τη γνώση (Kalantzis&Cope, 2013: 247). Η προϋπάρχουσα εμπειρία τους θεωρείται χρήσιμη και η βασική επιδίωξη είναι οι μαθητές να εμπλακούν δυναμικά στην πορεία μάθησης και την επίτευξη των προσδοκώμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων (Κουκουνάρας- Λιάγκης, 2015). Με πιο απλά λόγια, οι μαθητές/μαθήτριες μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν (learning by doing), αξιολογώντας ταυτόχρονα τη θρησκευτική γνώση σε ένα μαθησιακό περιβάλλον που καλλιεργεί «τα ανοίγματα σε άλλα γνωστικά αντικείμενα» με διαθεματικές και διεπιστημονικές προσεγγίσεις (Οδηγός Γυμνασίου, 2016: 47). Απώτερος στόχος είναι να γίνουν «κριτικά σκεπτόμενα άτομα και φορείς μετασχηματισμού» (Giroux, 2005: 46).

Στα πλαίσια αυτών των αλλαγών, ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι σημαντικός, πολυδιάστατος και οπωσδήποτε ασυνήθιστος για τα μέχρι πρότινος δεδομένα της θρησκευτικής εκπαίδευσης. Ο/Η εκπαιδευτικός επιδιώκει να βοηθήσει τον μαθητή/τη μαθήτρια να καλλιεργήσει την κριτική του/της σκέψη. Γι’ αυτό δεν είναι αποστασιοποιημένος από την τάξη αλλά λειτουργεί ως μέλος «μιας παιδαγωγικής και πολιτισμικής κοινότητας και καλείται να επιλέξει τους κατάλληλους τρόπους διδασκαλίας, δηλαδή τη μέθοδο, ώστε οι επιδράσεις αυτές να τελεσφορήσουν και να κάνουν τον μαθητή πιο έμπειρο και σοφό» (Γιαγκάζογλου, 2017: 35). Επομένως, απαιτείται να αναπτύξει «ανοιχτοσύνη, θεολογική και παιδαγωγική φαντασία για να προσεγγίσει τον σύγχρονο έφηβο μαθητή/την σύγχρονη έφηβη μαθήτρια και τις ευαισθησίες του/της, ώστε το θρησκευτικό μάθημα να έχει τα χαρακτηριστικά μιας σύγχρονης παιδευτικής διαδικασίας» (Δεληκωνσταντής, 2013).

Επιπρόσθετα, ο/η εκπαιδευτικός από φορέας μετάδοσης γνώσεων μεταβάλλεται φορέα μετασχηματισμού της γνώσης και σε εμψυχωτή, που ενδυναμώνει τα παιδιά κατά την πορεία της μάθησης να αυτενεργήσουν και να δημιουργήσουν, δίχως όμως να δίνε τις απαντήσεις (Fox, 1983). Επιλέγει το θρησκευτικό υλικό, ώστε να υπηρετηθούν με επάρκεια τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. «Ενθαρρύνει και καθοδηγεί τους μαθητές/τις μαθήτριες, ώστε μέσα στη σχολική αίθουσα να μπορούν να εκφράζονται, να δημιουργούν, να αντιλαμβάνονται τη δράση και τις επιλογές προσώπων, να αξιολογούν καταστάσεις και θεσμούς, να κρίνουν προσωπικά και συλλογικά βιώματα στον θρησκευτικό χώρο, μέσα από την προσωπική τους αναζήτηση και ζωή» (Γιαγκάζογλου, 2017: 33), αλλά και να μπορούν να αναστοχάζονται.

Όλα τα παραπάνω κρίνονται ως θετικά στα Προγράμματα Σπουδών της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης. Ωστόσο η πανδημία δημιούργησε φόβους και ανησυχίες. Εκπαιδευτικοί της Θρησκευτικής εκπαίδευσης προβληματίστηκαν, αντέδρασαν και εξαιτίας της απουσίας εξοικείωσης με τις νέες τεχνολογίες επέλεξαν τη δασκαλοκεντρική μέθοδο.

Τα ερωτήματα που πλέον τίθενται είναι καίρια. Πώς αυτή η αλλαγή στον τρόπο διδασκαλίας μπορεί να διασωθεί και να μην εξαφανιστεί λόγω της πανδημίας; Με ποιους όμως τρόπους μπορεί το σύγχρονο σχολείο να συμβάλλει στην ενεργητική και ανακαλυπτική μάθηση με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών και μάλιστα στη Θρησκευτική Εκπαίδευση; Επιπρόσθετα ποιες είναι οι προϋποθέσεις για ένα μάθημα που κινητοποιεί το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών και ευνοεί τη διαδραστικότητα στα πλαίσια της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης; Ποιος είναι ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού στο παραπάνω πλαίσιο; Ποιες είναι οι κατευθύνσεις που μπορεί να λάβει η επιστημονική και τεχνολογική του κατάρτιση; Πρώτα όμως πρέπει να εξετάσουμε σύντομα τη σχέση της θρησκεία με τον κόσμο της πληροφορίας.

Ψηφιακή θρησκευτικότητα και ψηφιακά εργαλεία εκπαίδευσης

Η θρησκευτική εκπαίδευση πολλές φορές ταυτίζεται με τον συντηρητισμό που διακρίνει σε μεγάλο βαθμό τις θρησκείες. Αν και η θρησκευτική εκπαίδευση δεν αποτελεί θρησκεία, ωστόσο απαιτεί να σημειωθεί η στενή σχέση της θρησκείας με την πληροφορία. Ο θρησκευτικός κόσμος πάντα χρησιμοποιούσε δίκτυα πληροφοριών για να διαδώσει την πίστη του, όπως σήμερα είναι το διαδίκτυο. Για παράδειγμα, τα σύμβολα περιέχουν κωδικοποιημένη όλη την πληροφορία που απαιτείται να γνωρίζει ο πιστός (Giddens & Sutton, 2020: 784).

Ειδικά στη σύγχρονη εποχή το διαδίκτυο προσφέρει τις δυνατότητες για μια οικουμενική αλληλεπίδραση μέσα από την αμεσότητα στην επικοινωνία και την ανταλλαγή απόψεων, δημιουργώντας εκατομμύρια νέες ψηφιακές κοινωνίες (Καραμούζης, 2019). Ουσιαστικά η τεχνολογία και οι ψηφιακοί αγωγοί επικοινωνίας έδωσαν τη δυνατότητα στα άτομα να ανακατασκευάζουν την ταυτότητα τους μέσα από την επίδραση με άλλους πολιτισμούς και συνέβαλαν στη δημιουργία πλουραλιστικών κοινωνιών.

Σε αυτά τα πλαίσια αναπτύχθηκε η ψηφιακή θρησκευτικότητα. Ο συγκεκριμένος όρος έχει ποικίλες διαστάσεις. Περιλαμβάνει και την έκφραση της θρησκευτικότητας, ατομικής ή συλλογικής, μέσω του αγωγού του διαδικτύου αλλά και της παρουσία των θρησκειών στον κυβερνοχώρο. Επιπρόσθετα αναφέρεται και στα νέα θρησκευτικά κινήματα που συνέβαλαν στη μετατροπή της “online religion” στην “religion online” (Hellade, 2005).

Αναμφισβήτητα η χρήση των νέων τεχνολογιών από τις θρησκευτικές ομάδες συνέβαλε στην ισότιμη προβολή των θρησκευτικών παραδόσεων στον κυβερνοχώρο. Αυτές οι παραδόσεις ή κινήματα που διακρίνονται για την πληθώρα των διδασκαλιών τους, διαδόθηκαν άμεσα στον παγκόσμιο χώρο αποκτώντας οπαδούς σε κάθε ήπειρο. Έτσι δημιούργησαν μια νέα κίνηση θρησκευτικότητας που υπερβαίνει τα «τοπικά» πλαίσια συνάντησης. Πλέον πολύ εύκολα μπορεί κάποιος να προβάλει και να υπερασπιστεί τις προσωπικές θρησκευτικές του αντιλήψεις ή εκείνες μιας ομάδας (Καραμούζης, 2009). Συγχρόνως ανέδειξαν ποικίλα ζητήματα που παλιότερα μπορούσαν να θεωρηθούν ταμπού. Έτσι συνέβαλαν σε μια ψηφιακή πολυθρησκευτική πολυφωνία.

Ωστόσο αυτή η διαδικτυακή θρησκευτική πολυφωνία σχετικοποίησε τις θρησκευτικές κοσμοθεωρίες και κυρίως την εξουσία που διατηρούσαν τα θρησκευτικά «μονοπώλια». Το γεγονός αυτό οδήγησε σε έναν ανταγωνισμό μεταξύ των παραδοσιακών θρησκειών και των νέων θρησκευτικών κινημάτων. Έτσι οι παραδοσιακές θρησκείες ή αλλιώς τα Μεγάλα και Ζωντανά Θρησκεύματα του πλανήτη επιδίωξαν να ενδυναμώσουν τη διαδικτυακή τους παρουσία. Το αποτέλεσμα είναι η παρουσία τεράστιου και πολυποίκιλου θρησκευτικού υλικού στο διαδίκτυο. Αν αναλογιστεί κανείς και την ύπαρξη πληθώρας ψηφιακών εργαλείων χρήσιμων στην εκπαίδευση, αντιλαμβάνεται τη δυναμική που μπορεί να έχει η σύγχρονη τεχνολογία στη Θρησκευτική εκπαίδευση. Πλέον το ερώτημα που τίθεται και συνοψίζει όλα τα ερωτήματα που τέθηκαν μέχρι στιγμής, είναι πώς μπορούν να αξιοποιηθούν αυτά τα εργαλεία και το συγκεκριμένο περιεχόμενο στη Θρησκευτική Εκπαίδευση, δημιουργώντας τις προϋποθέσεις για ένα διαδραστικό μάθημα.

Η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών με βάση τα Προγράμματα Σπουδών της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης

Αναμφισβήτητα τα ΠΣ του Μαθήματος των Θρησκευτικών έφεραν την ανανέωση, προσφέροντας μια καινοτόμο παιδαγωγικά αντίληψη για τη σημασία και τον τρόπο της μάθησης της θρησκευτικής αγωγής στο ελληνικό σχολείο (Καραμούζης, 2015: 174). Η βασική παιδαγωγική μετάβαση είχε ως στόχο ο μαθητής/η μαθήτρια να μάθει πώς να μαθαίνει (Kalantzis & Cope, 2013: 52). Ουσιαστικά πρόκειται για μια παραγωγική πορεία γεμάτη δημιουργικές δράσεις. Έτσι λοιπόν ο μαθητής/η μαθήτρια καλείται να σκεφτεί, να διερευνήσει, να επιλέξει, να προβληματιστεί, να ανακαλύψει, να επιβεβαιώσει, να συνεργαστεί και να αλληλεπιδράσει. Κατά αυτόν τον τρόπο αναπτύσσεται και καλλιεργείται η δημιουργική του σκέψη. Το τελικό αποτέλεσμα είναι η δράση και αναστοχασμός για τις πράξεις του (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019).

Αυτή η μεγάλη αλλαγή μπορεί να γίνει πιο δυναμική με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών. Ας μη λησμονούμε ότι η τεχνολογική και επιστημονική εξέλιξη πρόσφεραν νέες δυνατότητες στην εκπαίδευση. Ιδιαίτερη ώθηση δόθηκε με τη χρήση του διαδικτύου στη μαθησιακή διαδικασία. Το διαδίκτυο αποτελεί έναν αγωγό επικοινωνίας που προσφέρει πολλά και χρήσιμα περιβάλλοντα, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν ως εκπαιδευτικά εργαλεία στην εκπαίδευση. Ειδικότερα παρέχει τη δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να παρουσιάσουν πολυμεσικά και πολυτροπικά τα βασικά σημεία της πορείας μάθησης, να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον των μαθητών/μαθητριών, να τους εμπλέξουν στη μαθησιακή διαδικασία μέσα από την αλληλεπίδραση και την εικονική συνάντηση των χρηστών, να αναδείξουν τη δημιουργικότητα εκπαιδευτικών και μαθητών/μαθητριών μέσα από το ψηφιακό παράγωγο υλικό και οπωσδήποτε να οδηγήσει στον αναστοχασμό. Έτσι πλέον η αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών συμβάλλει στην ανακάλυψη της γνώσης από τους μαθητές, στην καλλιέργεια συμμετοχικών και ομαδοσυνεργατικών δράσεων και στην προαγωγή της δημιουργικότητάς τους με την αξιοποίηση νέων τεχνικών διδασκαλίας και τη χρήση νέων τεχνολογικών εργαλείων.

Σε αυτά τα πλαίσια ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού πλέον δεν αποβλέπει στη μετάδοση των γνώσεων, αφού οι μαθητές/μαθήτριες έχουν πλέον τη δύναμη της πληροφορίας άμεσα, ακόμη και στις κινητές συσκευές τους. Αντίθετα ο/η εκπαιδευτικός απαιτείται να δημιουργεί τις προϋποθέσεις και να εξασφαλίζει τις συνθήκες, ώστε οι μαθητές/μαθήτριες να οικοδομήσουν τη γνώση και να κατανοήσουν τις θρησκευτικές αναπαραστάσεις μέσα από τη χρήση της τεχνολογίας (Καραμούζης, 2019). Κατά συνέπεια, οι νέες τεχνολογίες και ειδικά το διαδίκτυο μεταποιούν τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε εμψυχωτή και καθοδηγητή (Κουκουνάρας-Λιάγκης, 2017), ενώ δίδουν τη δυνατότητα οι μαθητές/μαθήτριες να «μαθαίνουν πώς να μαθαίνουν» (Kalantzis & Cope, 2013: 52).

Από τη θεωρία στην πράξη της διαδραστικότητας

Στη συνέχεια ακολουθούν ορισμένα παραδείγματα για να τεκμηριωθούν οι παραπάνω θέσεις στη διδακτική πράξη. Για τις τεχνικές της «ιδεοθύελλας» και της «χιονοστιβάδας» πολλά είναι τα εργαλεία που μπορούν να χρησιμοποιηθούν. Ενδεικτικά αναφέρονται οι πλατφόρμες εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, τα google archives, η «Γραφίς» του Πανελλήνιου Σχολικού Δικτύου, το sli-do, το padlet και άλλα πολλά ψηφιακά εργαλεία. Όλα αυτά προσφέρουν τη δυνατότητα οι μαθητές/μαθήτριες να συμμετάσχουν στο μάθημα και να καταθέσουν τις απόψεις τους. Επιπρόσθετα οι τεχνικές αυτές μπορούν να γίνουν και ομαδοσυνεργατικά, αφού πλέον όλες οι σύγχρονες πλατφόρμες δίδουν τέτοιες δυνατότητες.

Επιπρόσθετα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση προσφέρεται για τη διαδραστική διδασκαλία μέσω της τέχνης. Η επιλογή των μοτίβων (routines) artful thinking ενδείκνυται για ένα δημιουργικό μάθημα (Project Zero). Ειδικότερα, τα μοτίβα “See Think Wonder”, “Beginning Middle or End”, “Looking 10 x 2”, “Claim, Support, Question”, “Think, Puzzle, Explore”, “Creative questions”, “Perceive. Know, Care about”, “Connect, extend, challenge”,

“Headlines” αποτελούν ορισμένα εργαλεία τα οποία μπορούν να οδηγήσουν στην εξ αποστάσεως ενεργό και αποτελεσματική μάθηση. Συγχρόνως αυτά τα μοτίβα διευκολύνουν την παρατήρηση, την κριτική ικανότητα, την ατομική ή ομαδική εργασία, την αλληεπίδραση.

Εξάλλου πολλές τεχνικές του εκπαιδευτικού δράματος είναι χρήσιμες (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2008: 91). Οι μαθητές/μαθήτριες αναλαμβάνουν ρόλους και διερευνούν διάφορα θρησκευτικά θέματα. Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα με τη μεταστροφή του Αποστόλου Παύλου (Πρ. 9:1-19) και η αξιοποίηση της τεχνικής «ανακριτική καρέκλα». Ένας μαθητής/Μία μαθήτρια αναλαμβάνει τον ρόλο του Αποστόλου Παύλου. Οι υπόλοιποι σε ομάδες και εικονικά δωμάτια ετοιμάζουν τις ερωτήσεις. Έπειτα στην ολομέλεια τον ανακρίνουν και διερευνούν τα αίτια της μεταστροφής του. Επίσης τα προσωπικά ημερολόγια μπορούν να χρησιμοποιηθούν σε ποικίλα θέματα (π.χ. η ζωή ενός χριστιανού την περίοδο της εικονομαχίας).

Τέλος τα σύγχρονα ψηφιακά εργαλεία βοηθούν στη δημιουργική και ανακαλυπτική μάθηση. Πολλά ψηφιακά περιβάλλοντα προσφέρουν τη δυνατότητα για τη δημιουργία «χάρτη εννοιών» (π.χ padlet). Ενδεικτικό είναι το παράδειγμα δημιουργίας χάρτη εννοιών με θέμα τα βασικά χαρακτηριστικά των αφρικανικών θρησκευμάτων ή της ιστορίας του χριστιανικού σχίσματος. Επίσης οι Ψηφιακές αφίσες/κολλάζ, τα κουίζ και τα σταυρόλεξα που μπορούν να δημιουργήσουν οι μαθητές επιδιώκουν να υπηρετηθεί η βασική αρχή της σύγχρονης εκπαίδευσης «learning by doing».

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού

Αναμφίβολα οι ΤΠΕ διευκολύνουν σε κάθε γνωστικό αντικείμενο την επικοινωνία, την ανακάλυψη της πληροφορίας και τη συνεργατική μάθηση. Έτσι λοιπόν το μάθημα γίνεται ένα ταξίδι (Fox,1983). Στην εξ αποστάσεως, όπως και στη δια ζώσης εκπαίδευση, οι εκπαιδευτικοί απαιτείται να αναπτύξουν μια νέα κατανόηση και να γίνουν συνεργάτες στη διερεύνηση και την ανακάλυψη της γνώσης. Αυτό σημαίνει αλλαγή του ρόλου του/της εκπαιδευτικού.

Ειδικότερα ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού είναι να λειτουργεί ως συντονιστής και καθοδηγητής. Είναι εκείνος που εμπνέει τους μαθητές/τις μαθήτριες να αυτενεργήσουν και δημιουργεί τις προϋποθέσεις για τη διερεύνηση και την ανακάλυψη της γνώσης. Σύμφωνα με τον Σταύρο Ζουμπουλάκη, ο σύγχρονος αυτός ρόλος του εκπαιδευτικού μπορεί να παρομοιαστεί με του μαέστρου (Ζουμπουλάκης, 2017: 45-46). Αυτό σημαίνει ότι ο ρόλος του μαθητή/της μαθήτριας είναι ο πρωταγωνιστικός. Οι μαθητές/μαθήτριες καλούνται σε ένα ασφαλές περιβάλλον να εξερευνήσουν διάφορα ζητήματα, να μελετήσουν διάφορες περιπτώσεις, στην προκειμένη περίπτωση θρησκευτικές ή θεολογικές, να δραστηριοποιηθούν, να διαλεχθούν με τη νέα γνώση και με βάση την εμπειρία τους, να την εφαρμόσουν στις προστατευμένες συνθήκες του σχολείου, να την αξιολογήσουν και να αναστοχαστούν (Κουκουνάρας Λιάγκης, 2019:127).

Σε αυτό το μαθησιακό μοντέλο η αξιοποίηση της τεχνολογίας από τον εκπαιδευτικό λειτουργεί ως ένα εργαλείο πολλών δραστηριοτήτων. Έτσι μπορεί να είναι εργαλείο παρουσίασης, υποστήριξης ενός μαθήματος, δημιουργικής έκφρασης και σύνθεσης και οπωσδήποτε αλληλεπίδρασης (Μητροπούλου, 2012). Απαιτείται να σημειωθεί ότι δε χρειάζεται μόνο η αξιοποίηση του πολυμεσικού υλικού ως εποπτικού μέσου, αλλά επιβάλλεται οι μαθητές/μαθήτριες να δημιουργήσουν το δικό τους υλικό (Tsirevelos, 2019). Με αυτόν τον τρόπο ο μαθητής/η μαθήτρια καλλιεργούν την κριτική του/της σκέψη και προάγουν τη δημιουργικότητά τους.

Ουσιαστικά ο/η εκπαιδευτικός δημιουργεί όλες αυτές τις μαθησιακές προϋποθέσεις και διαδικασίες. Επιλέγει τις μεθόδους, τους κατάλληλους τρόπους επίδρασης και το θρησκευτικό υλικό, ώστε να επιτευχθούν τα προσδοκώμενα μαθησιακά αποτελέσματα. Ενθαρρύνει και καθοδηγεί, ώστε ο μαθητής/η μαθήτρια να μπορεί να εκφράζεται, να δημιουργεί, να αντιλαμβάνεται τη δράση και τις επιλογές προσώπων, να αξιολογεί

καταστάσεις και θεσμούς, να κρίνει προσωπικά και συλλογικά βιώματα στον θρησκευτικό χώρο, μέσα από την προσωπική του αναζήτηση και ζωή. Διευκολύνει τους μαθητές στην αξιοποίηση νέων τεχνολογιών. Τελικά μεταβάλλεται από αναμεταδότης γνώσεων σε εμψυχωτή-ενορχηστρωτή της πορείας μάθησης.

Η αναγκαιότητα της διαρκούς επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί της θρησκευτικής εκπαίδευσης για να ανταποκριθούν στις σύγχρονες συνθήκες απαιτείται να επιμορφώνονται διαρκώς στη διδασκαλία με τη χρήση ΤΠΕ. Αυτή η επιμόρφωση απαιτείται να περιλαμβάνει:

-την εξοικείωση των εκπαιδευτικών με τις σύγχρονες τεχνικές διδασκαλίας μέσω ΤΠΕ και με τον ρόλο του εκπαιδευτικού που εμψυχώνει τους μαθητές/τις μαθήτριες και συντονίζει τις δράσεις τους (Καραμούζης & Φωκίδης & Τσιρέβελος, 2019)

- εξοικείωση σε συνεργατικό και ατομικό πλαίσιο και σε δραστηριότητες που προάγουν ελεύθερα τη δημιουργική τους ικανότητα και την κριτική σκέψη (Μητροπούλου, 2015),

- τη συμμετοχή σε εξ αποστάσεως εργαστήρια, ώστε «η θεωρία να προέρχεται από την πράξη και να προορίζεται για την πράξη (Ματσαγγούρας, 2002: 46).

Όσον αφορά την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στην αξιοποίηση των ΤΠΕ απαιτείται η επιμόρφωση να περιλαμβάνει:

- τον σχεδιασμό των ιστολογίων, ιστοσελίδων και τη βαθειά γνωριμία με τα ψηφιακά περιβάλλοντα,

- την επιλογή περιεχομένων της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, τα οποία μπορούν να αξιοποιηθούν στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση,

- τους τρόπους ενεργοποίησης και εμπλοκής των μαθητών/μαθητριών στη χρήση των ψηφιακών εφαρμογών και στην παραγωγή γνώσης με τις δυνατότητες που προσφέρουν οι ΤΠΕ (Καραμούζης & Τσιρέβελος, 2019: 232).

Συμπεράσματα

Με βάση όσα αναπτύχθηκαν παραπάνω η αξιοποίηση των ΤΠΕ στη Θρησκευτική Εκπαίδευση με έμφαση στη δημιουργικότητα και την αλληλεπίδραση αποτελεί μια ευκαιρία για την ανάδειξη της δημιουργικότητας των μαθητών/μαθητριών, την αλληλεπίδρασή τους με τον/την εκπαιδευτικό και τη βαθειά κατανόηση του θρησκευτκού κόσμου. Πολύ περισσότερο αποτελεί πρόκληση και όραμα για δημιουργική εκπαίδευση με επίκεντρο τον μαθητή/τη μαθήτρια. Γιατί όμως πρόκληση και όραμα;

Η αξιοποίηση του διαδικτύου, των ψηφιακών περιβαλλόντων και εφαρμογών στη θρησκευτική εκπαίδευση αποτελεί ένα βασικό εργαλείο για την οικοδομή της γνώσης και των θρησκευτικών ανθρωπολογικών διαστάσεων από τους μαθητές/τις μαθήτριες (Καραμούζης, 2019). Στην προσπάθεια αυτή θετική κρίνεται και η χρήση των κινητών συσκευών των μαθητών/μαθητριών. Οι κινητές συσκευές μπορούν να διευκολύνουν την πρόσβαση στην πληροφορία/γνώση, στην κατά κεφαλή καλλιέργεια καθώς και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας των μαθητών/μαθητριών. Κατά συνέπεια οι κινητές συσκευές μπορούν να αποτελέσουν ένα εργαλείο ουσιαστικής μάθησης.

Σε όλη αυτή τη διαδικασία σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν ποικίλες δράσεις και projects με διαθεματικό & διαπολιτισμικό χαρακτήρα (Μητροπούλου, 2009) και θεματολογία που παρακινεί το ενδιαφέρον των παιδιών. Η επίτευξη όλων αυτών περιλαμβάνει δραστηριότητες που βασίζονται στη διερεύνηση, τις ομαδοσυνεργατικές μεθόδους, την ανακαλυπτική μάθηση, την αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο. Τέτοιες τεχνικές είναι άμεσης διδασκαλίας, διαλόγου, επίλυσης προβλήματος, παιχνιδιού και αξιολόγησης. Χρήσιμες είναι οι τεχνικές του artful thinking και του εκπαιδευτικού δράματος. Έτσι λοιπόν το μάθημα το μάθημα γίνεται σαν παιχνίδι και οι μαθητές "learning by doing" και οδηγούνται στον αναστοχασμό.

Σε όλη αυτή τη διαδικασία ο/η εκπαιδευτικός εμψυχώνει τους μαθητές/τις μαθήτριες να αυτενεργήσουν, να ανακαλύψουν και να αποτιμήσουν τη νέα γνώση (Κουκουνάρας-

Λιάγκης, 2017). Έτσι λοιπόν εγκαταλείπει τη μετωπική διδασκαλία και αξιοποιεί τη φαντασία και τις γνώσεις του/τις για να δημιουργήσει τις προϋποθέσεις να δημιουργήσουν οι μαθητές/μαθήτριες το δικό τους παράγωγο ψηφιακό υλικό. Ωστόσο αυτό που χρειάζεται είναι η διάθεση για μια τέτοιου είδους διδασκαλία, η εργατικότητα για τον σχεδιασμό της διδασκαλίας αλλά και η διαρκής επιμόρφωση με έναν διπλό ρόλο: του μαθητή/της μαθήτριας αλλά και του/της εκπαιδευτικού.

Οι θέσεις αυτές βασίζονται σε ένα όραμα για μια θρησκευτική εκπαίδευση προσαρμοσμένη στις ανάγκες αλλά και στα ενδιαφέροντα των μαθητών/μαθητριών. Και σε αυτά τα ενδιαφέροντα περιλαμβάνονται οι νέες τεχνολογίες. Έτσι οι νέες τεχνολογίες από μέσα απλής επικοινωνίας και διασκέδασης μεταβάλλονται σε εργαλεία μάθησης, ψυχαγωγίας, διαδραστικότητας και δημιουργικότητας.

Αναφορές

Barlett-Bragg, A. (2003). ‘Blogging to Learn. The Knowledge Tree 4 e-journal’, ανακτήθηκε στις 6/6/21 από. https://www.csus.edu/indiv/s/stonerm/Blogging_to_Learn.pdf

Hellade, C. (2005). Online religion as lived religion. Methodological issues in the study of Religious Participation on the internet. Online Heidelberg Journal of Religions on the internet. V. 1.1, ανακτήθηκε στις 6/6/21 από https://archiv.ub.uni-heidelberg.de/volltextserver/5823/

Project zero, ανακτήθηκε στις 6/6/21 από https://pz.harvard.edu/projects/artful-thinking

Tsirevelos, N. (2020). *Formimi dhe Edukimi o Kristere. Nga teoria ne praktike*. Përkthim R. Baba & M. Baba, Durres: Dep. I Theologjise dhe Kultures

Ζουμπουλάκης, Σ. (2017). Για το Σχολείο. Αθήνα: Πόλις.

Καραμούζης, Π. (2007), *Πολιτισμός και Διαθρησκειακή Αγωγή*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραμούζης, Π. (2018). «Τα νέα μέσα κοινωνικής δικτύωσης και οι μετασχηματισμοί της θρησκευτικής ταυτότητα». *Σύναξη*, τ. 47, σ. 46-58.

Καραμούζης, Π. & Φωκίδης, Εμ. & Τσιρέβελος, Ν. (2019). «Η αναγκαιότητα της Θρησκευτικής Εκπαίδευσης, τα Προγράμματα Σπουδών και οι Διδάσκοντες. Μια πανελλήνια έρευνα», *ΕλΘΕ/GjRE*, τμ. 1, τεύχ. 2., ανακτήθηκε στις 6/6/21 από http://www.gjre.gr/images/documents/2019i/karamouzisetal_1030457-30420195.pdf

Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2017), «Η Θρησκευτική Εκπαίδευση στην Ελλάδα αλλάζει: η παιδαγωγική και διδακτική καινοτομία των νέων ΠΣ». Στο Μητροπούλου, Βασ. (επιμ.), *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα των Θρησκευτικών*», 1ο Πανελλήνιο Συνέδριο Θεολόγων (Θεσσαλονίκη). Ανακτήθηκε στις 6/6/21 από http://ejournals.lib.auth.gr/religionteaching/issue/view/911

Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ (2008), *Θεατροπαιδαγωγικά Προγράμματα και Θρησκευτική Ετερότητα*, δ.δ., Τμήμα Θεολογίας ΑΠΘ, Θεσσαλονίκη.

Κουκουνάρας-Λιάγκης, Μ. (2019), *Τι θρησκευτικά χρειάζεται η εκπαίδευση σήμερα; Μια πολυδιάστατη έρευνα σε ελληνικό περιβάλλον*, Αθήνα: Gutenberg.

Μητροπούλου, Β. (2007). *Νέες τεχνολογίες και θρησκευτική αγωγή*, Θεσσαλονίκη: Βάνιας.

Μητροπούλου, Β. (2014). *Εκπαιδευτικές τεχνολογίες στο σύγχρονο σχολείο*, Θεσσαλονίκη: Ostracon Publishing.

Μητροπούλου, Β. (2015), *Οι τεχνολογίες της πληροφορίας και των επικοινωνιών στη διδακτική του μαθήματος των Θρησκευτικών*, Θεσσαλονίκη: OstraconPublishing.

Σοφός, Α. (2014). *Παιδαγωγική αξιοποίηση κινηματογραφικής ταινίας και βίντεο στην εκπαιδευτική διαδικασία.* Αθήνα: ΙΩΝ.

Φιλοσοφία για παιδιά: Η παρέα που μάγεψε την κακομαθημένη φιλία

Αναγνώστου Μαρία
Εκπαιδευτικός Πρωτοβάθμιας/Υποψήφια διδάκτορας Φιλοσοφίας ΕΚΠΑ
verenikim@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν καινοτόμο πρόγραμμα στηρίζεται στο μεθοδολογικό πλαίσιο της Φιλοσοφίας για Παιδιά(ΦγΠ) και υλοποιήθηκε με διαθεματικές δραστηριότητες, που επικεντρώθηκαν στη σχέση σκέψης-γλώσσας-σώματος. Το παιδαγωγικό πλαίσιο της ΦγΠ χαρακτηρίζεται από διανοητική και ψυχοκινητική ελευθερία, καθώς και την εστίασή της στις αξίες της συλλογικότητας και ταυτόχρονα σεβασμού της παιδικής ηλικίας. Αξιοποιώντας διδακτικά τις παιγνιώδεις δράσεις γλωσσικής και σωματικής έκφρασης, χτίζουμε γέφυρες για την καλλιέργεια της κριτικής και δημιουργικής σκέψης και σε μεγάλο βαθμό αναπλαισιώνουμε τις διαπροσωπικές τους σχέσεις. Εκκινώντας από ψυχοκινητικούς και συναισθηματικούς στόχους επιτυγχάνουμε την εκπλήρωση της γνωστικής διάστασης της διδασκαλίας στα πλαίσια ενός ανακαλυπτικού, διερευνητικού περιβάλλοντος, όπου αξιοποιούνται τα ενδιαφέροντα και οι εναλλακτικές ιδέες των μαθητών.

Λέξεις κλειδιά: Φιλοσοφία για παιδιά, σωματική έκφραση, κριτική και δημιουργική σκέψη

Εισαγωγή

Η 'Φιλοσοφία για Παιδιά' (*ΦγΠ*) αποτελεί μια μορφή εφαρμοσμένης φιλοσοφίας στην εκπαιδευτική πράξη με στόχο την ενεργό εμπλοκή των παιδιών στην έρευνα του κόσμου και την αποκωδικοποίηση εννοιών και φαινομένων. Η έμφυτη περιέργεια των παιδιών ικανοποιείται και ενισχύεται μέσω αυτής της προσέγγισης, ενώ οι μαθητές συνεργάζονται και συνδιαμορφώνουν το μορφωτικό αγαθό. Ο MatthewLipman, εμπνευστής αυτού του ρεύματος, στηρίχθηκε στο έργο των Πραγματιστών φιλοσόφων, οι οποίοι υποστήριζαν την παιδαγωγία μέσω της πράξης και την ισότιμη θέση του παιδιού στο μαθησιακό περιβάλλον. ΟMatthewLipman υποστήριζε πως η εφαρμογή του προγράμματος Φιλοσοφία για Παιδιά έχει πολλαπλά οφέλη όσον αφορά στην ανάπτυξη της κριτικής, ηθικής, συναισθηματικής και δημιουργικής σκέψης, αλλά και στην ανάπτυξη της συνεργατικότητας μεταξύ των παιδιών (Lipman, 2017).

Ο WilliamJames στο έργο του *Ψυχολογία και Εκπαίδευση* αναφέρει την αρχή των πολλαπλών καναλιών και των ποικίλων συσχετισμών, η οποία πρέπει να χαρακτηρίζει την εκπαιδευτική διαδικασία και τονίζει τη σημασία της ποικιλίας των αισθητηριακών προκλήσεων, καθώς με αυτόν τρόπο το κάθε παιδί θα ανακαλύψει τον εαυτό του, το πώς μαθαίνει, ενώ ταυτόχρονα θα αντιληφθεί τη διαδικασία με την οποία κατανοεί (James, 2009: 182-183).

Στην ίδια γραμμή συστρατεύεται και ο JohnDewey, ο οποίος υποστηρίζει ότι στο σχολείο πρέπει να εισάγονται διάφορες μορφές ενεργητικής ασχολίας, που θα δραστηριοποιούν τα παιδιά και θα τους προσφέρουν ευκαιρίες έκφρασης και πως είναι αναγκαίο να μετέχουν σε αυθεντικές εμπειρίες μάθησης μέσα σε αυτό, στοχεύοντας στην πλήρη σχέση αυτών με την ζωή τους ως ενήλικες (Dewey, 1945: 12). Η θέση που έχει στη σκέψη του η έννοια της εκπαίδευσης ταυτίζεται με το πρακτικό αντικείμενο της φιλοσοφίας, καθώς πρεσβεύει τη δια βίου εκπαίδευση και τη διαρκή έρευνα ως αποστολή κάθε ανθρώπου. '*Η εκπαίδευση δεν πρέπει να σταματά όταν κανείς τελειώνει ή αφήνει το σχολείο. Η τάση να διδάσκεται κανείς από την ίδια τη ζωή και να διαμορφώνει έτσι τις συνθήκες της ζωής ώστε όλοι να μαθαίνουν από τη ζωή είναι το ωραιότερο έργο του σχολείου*'(Dewey, 1964: 55).

Στη συγκεκριμένη περίπτωση θα παρουσιάσουμε μια διαθεματική διδακτική προσέγγιση της γλώσσας και της δυνατότητάς της για αναπαράσταση και επικοινωνία, μέσω παιγνιωδών δραστηριοτήτων λόγου και σωματικής έκφρασης, η οποία εφαρμόστηκε στην Πρωτοβάθμια εκπαίδευση σε ομάδα παιδιών Ε' τάξης. Αφορά ένα καινοτόμο πρόγραμμα εξάμηνης διάρκειας κατά το έτος 2018-2019, το οποίο επεξεργάστηκε ομάδα δεκαεννιά μαθητών.

Η φιλοσοφία για παιδιά

Η ανάπτυξη της σκέψης

Βασική επιδίωξη της συγκεκριμένης προσέγγισης (*ΦγΠ*) είναι η ανάπτυξη της κριτικής και δημιουργικής σκέψης των παιδιών. Η κριτική σκέψη αφορά σε επιδέξια, υπεύθυνη σκέψη, που υποβοηθά στη διατύπωση ορθών κρίσεων, διότι βασίζεται σε κριτήρια, είναι ικανή να διορθώσει τον εαυτό της και λαμβάνει υπόψη της το συγκείμενο διατύπωσής της (Lipman, 1988).

Η σωκρατική φιλοσοφία, από την οποία εμπνεύστηκε η *ΦγΠ*, ως πορεία αναζήτησης της αλήθειας και ως μέθοδος διατύπωσης σκέψεων για ένα θέμα, όπου οι συμμετέχοντες δρούν ανακαλυπτικά και αυτόνομα, αξιοποιώντας τις προσλαμβάνουσες που διαθέτουν, συντελεί καθοριστικά ώστε να βελτιώσουν την επαφή με τον εαυτό τους, με τους άλλους, να διατηρήσουν τη φαντασία τους και να αναζητούν πολύπλευρους παραγωγικούς δρόμους. Η διαλεκτική μέθοδος με την τόσο έντονη θεατρικότητα και συναλλαγή δυναμικού συναισθήματος, σκέψης και διατύπωσης θέσεων αναδεικνύεται σε μια εξαιρετική παιδαγωγική μέθοδο, καθώς παρακινεί τους μαθητές σε δράση και επικοινωνία, καλλιεργώντας την πνευματική τους ευλυγισία και την πνευματική τους ελευθερία.

Η κοινωνική αλληλεπίδραση ως μηχανισμός νοητικής εξέλιξης του ατόμου, μελετήθηκε συστηματικά από έναν σημαντικό εκπρόσωπο των κοινωνικοπολιτισμικών θεωριών τον Lev Vygotsky. Ο ίδιος σημείωνε πως '*η μάθηση αφυπνίζει μια ποικιλία εσωτερικών αναπτυξιακών διεργασιών που μπορούν να λειτουργήσουν μόνο όταν το παιδί αλληλεπιδρά με άτομα του περιβάλλοντός του και σε συνεργασία με τους συνομηλίκους του[…]. Η μάθηση δεν είναι ανάπτυξη. Η μάθηση όμως που οργανώνεται σωστά καταλήγει σε νοητική ανάπτυξη και βάζει σε κίνηση μια ποικιλία αναπτυξιακών διεργασιών που θα ήταν αδύνατη χωρίς τη μάθηση*' (Vygotsky, 2000: 153).

Επίσης ασχολήθηκε με τη σταδιακή διαμόρφωση του συστήματος σκέψης-γλώσσας. Σύμφωνα με τον LevVygotsky η γλώσσα εξυπηρετεί δύο λειτουργίες: α)την εξωτερίκευση, την εξωτερική επικοινωνία και την επαφή με τους άλλους ανθρώπους και β) την εσωτερική ομιλία, διάλογο και τακτοποίηση. Αυτοί οι δύο δρόμοι συναντιούνται σε κάποιο εξελικτικό σημείο, με αποτέλεσμα να γλωσσικοποιείται η νόηση και να νοητικοποιείται η γλώσσα (Vygotsky, 2008).

Η δημιουργική σκέψη αφορά στη φαντασία, στην επινοητικότητα, στην εύρεση νέων λύσεων και νέων σχέσεων ανάμεσα σε έννοιες, καθώς και σε διάθεση ανανέωσης και αδιάλλειπτου ενδιαφέροντος. Ο Alfred Whitehead στο έργο του '*The Aims of Education and Other Essays*' υποστήριζε πως δεν πρέπει να διδάσκουμε πολλά, αλλά σε βάθος (Whitehead, 1929). Προσδιορίζει εύστοχα τη στοχοθεσία της διδακτικής πράξης, που πρέπει να εστιάζεται στην γνωστική πρόκληση και στην ενδελεχή έρευνα.

Η *ΦγΠ* αξιοποιώντας τις δυνατότητες όλων των μαθητών, επιθυμεί να αναπλαισιώσει και να ανανεώσει τη θέση τους, προσφέροντας την ευκαιρία αυτοέκφρασης και συνεργασίας σε συνδυασμό με μια πληθώρα παιδαγωγικών τεχνικών, όπως τα έξι σκεπτόμενα καπέλα του DeBono (DeBono, 2006), τις ερωτήσειςScamper (Eberle, 1971), τις δραματικές τεχνικές , οι οποίες εμπεριέχουν παιγνιώδεις δραστηριότητες γλωσσικής και ψυχοσυναισθηματικής έκφρασης, που καλλιεργούν ιδιαίτερα τη γλώσσα και ενισχύουν τη φαντασία (Podlozny, 2000).

Σκέψη-Γλώσσα

Η ιδιαίτερη σχέση σκέψης-γλώσσας έχει μελετηθεί και έχει αναλυθεί εμπεριστατωμένα και με διεπιστημονική προοπτική ως μια περίπλοκη διαδραστική ολότητα. Χαρακτηριστική είναι η θέση που εκφράζει ο Πλάτων στο έργο του *Σοφιστής*, όπου αναφέρει ότι η εσωτερική μας ομιλία είναι η διάνοια, η οποία δεν εκφέρεται, αλλά πραγματοποιείται εντός του υποκειμένου (σκέψη). Ενώ ο λόγος περνάει από την ψυχή και εκφέρεται έναρθρα ως πρόθεση επικοινωνίας με άλλους και ως ανάγκη εξωτερίκευσης (Πλάτων, Σοφιστής, 263 e).

Ο LudwigWittgenstein στο έργο του *TractatusLogico-Philosophicus* υποστηρίζει *'Η γλώσσα μεταμφιέζει τη σκέψη. Και μάλιστα έτσι ώστε από την εξωτερική μορφή του ντυσίματος να είναι αδύνατο να συμπεράνουμε τη μορφή της ντυμένης σκέψης, γιατί η εξωτερική μορφή του ντυσίματος είναι φτιαγμένη για εντελώς άλλους σκοπούς από το να αφήνει να διακρίνεται η μορφήτου σώματος'*(Wittgenstein, 1978: 63-64).

Ο LevVygotsky στο έργο του *Σκέψη και Γλώσσα* αναφέρει χαρακτηριστικά *'Όποιος πραγματεύεται τη γλώσσα και τη νόηση ως στοιχεία, αισθάνεται ακριβώς όπως ο άνθρωπος ο οποίος λ.χ. αναζητώντας μια επιστημονική εξήγηση ορισμένων ιδιοτήτων του νερού–για παράδειγμα: γιατί σβήνει το νερό τη φωτιά ή γιατί ισχύει η αρχή του Αρχιμήδη-καταλήγει στην ανάλυση του νερού σε υδρογόνο και οξυγόνο. Θα διαπίστωνε με κατάπληξη ότι το ίδιο το υδρογόνο καίγεται και ότι το οξυγόνο ενισχύει την καύση, δεν θα ήταν όμως ποτέ σε θέση να εξηγήσει με βάση τέτοιες ιδιότητες, τα ιδιαίτερα γνωρίσματα του όλου. Ακριβώς το ίδιο μάταια κοπίαζε η ψυχολογία, όταν ανέλυε τη γλωσσικά αρθρωμένη νόηση σε τέτοια μεμονωμένα στοιχεία'* (Vygotsky, 2008: 16-17).

Είναι πρόδηλο πόσο άρρηκτη είναι η σχέση των λειτουργιών αυτών και πόσο σημαντική είναι η μελέτη τους τόσο σε επικοινωνιακό όσο και σε συμβολικό επίπεδο. Η γλώσσα εκφράζει με έναν δομημένο τρόπο σκέψεις και συναισθήματα και η διαδικασία σκέψης πυροδοτεί λεκτική έκφραση στο πλαίσιο μιας ολότητας, όπου τα δυο συστήματα δεν είναι διακριτά, αλλά συναποτελούν αυτόνομες ενότητες έκφρασης και επεξεργασίας εσωτερικής ή εξωτερικής. Ο LevVygotsky στο ίδιο του έργο εμπλέκει και άλλη μια παράμετρο, η οποία αφορά την συγκινησιακή απόχρωση των σκέψεων και υποστηρίζει πως είναι η δυνατή η πλήρης κατανόηση των λεχθέντων μεταξύ των συνομιλητών όταν είναι αμφοτεροβαρώς αναγνωρίσιμο το συναισθηματικό και βουλητικό υπόβαθρό τους. Η αποκωδικοποίηση ενός γλωσσικού συνόλου είναι εφικτή όταν είναι αντιληπτά τα συνοδά της στοιχεία, όπως χροιά, τόνος, ρυθμός εκφοράς, έκφραση του σώματος κ.τ.λ. με έναν τρόπο ερμηνείας της συγκεκριμένης κάθε φοράς αναπαράστασης, που αποτελεί τον προσωπικό γλωσσικό κώδικα του υποκειμένου και τον ιδιαίτερο τρόπο διαχείρισης της επικοινωνίας του με τους άλλους και με τον εαυτό του (Vygotsky, 2008).

Ο LudwigWittgenstein αναλύει εκτενώς στο έργο του *Φιλοσοφικές έρευνες* το γλωσσικό φαινόμενο και τη σχέση του με τις νοητικές διεργασίες, αναφέροντας ότι *'Όταν σκέφτομαι μες στή γλώσσα, δεν περνούν από το νου μου, εκτός από τις γλωσσικές εκφράσεις, και οι σημασίες αλλά η ίδια η γλώσσα είναι το μεταφορικό μέσο της σκέψης. Είναι το σκέπτεσθαι ένα είδος ομιλίας; Θα ήθελε κανείς να πει πως αυτό είναι εκείνο που διακρίνει την ομιλία με σκέψη από την ομιλία χωρίς σκέψη.— Και εδώ η σκέψη μοιάζει να είναι κάτι που συνοδεύει την ομιλία. Μια διαδικασία που μπορεί να συνοδεύει* κάτι άλλο, *ή* **να** *ξετυλίγεται μόνη της'* (Wittgenstein, 1977: 140). Σε άλλο σημείο του ίδιου έργου αναλύει το πόσο σημαντική είναι η γλώσσα για την εξέλιξη του ανθρώπινου είδους. Μέσω του γλωσσικού κώδικα οι άνθρωποι επικοινωνούν, μοιράζονται γνώσεις και συναισθήματα επινοούν ένα δομημένο πλαίσιο, που διέπεται από κανόνες, όπως αυτούς ενός παιχνιδιού (Wittgenstein, 1977: 175).

Για τον LudwigWittgenstein ιδιαίτερης σημασίας είναι η συναισθηματική κατάσταση αυτών που προσπαθούν να επικοινωνήσουν. Αναφέρει χαρακτηριστικά: *"Αν θες να καταλάβεις την πρόταση, πρέπει να φανταστείς τη σημασία της για την ψυχή, τις ψυχικές καταστάσεις που τη συνοδεύουν*" (Wittgenstein, 1977: 208). Βάζει άλλη μία παράμετρο, η οποία αφορά την ψυχική κατάσταση του ατόμου, που συνεισφέρει στην διαμόρφωση της

σκέψης, στην τελική εξωτερίκευση και επικοινωνία και ταυτόχρονα θεωρεί το σώμα ως μέσο αυτής της διάδρασης και μετάδοσης συναισθημάτων και νοημάτων. Έτσι καταγράφει:“*Αν μπορεί να μας επιβληθεί η εικόνα της σκέψης μέσα στο κεφάλι, τότε γιατί να μην επιβληθεί ακόμη περισσότερο η εικόνα της σκέψης μέσα στην ψυχή; Το ανθρώπινο σώμα είναι η καλύτερη εικόνα της ανθρώπινης ψυχής* (Wittgenstein, 1977: 225).

Μελετώντας περισσότερο είναι δυνατόν να διαπιστώσει κάποιος την αμφίδρομη σχέση σκέψης και γλώσσας και τον βαθμό που η συστηματοποιημένη κωδικοποίηση της επικοινωνίας σε μια ομάδα διαμορφώνει και τον πνευματικό ορίζοντα των μελών της, αναδεικνύει την πολιτισμική της ταυτότητα και αποτελεί χαρακτηριστικό, διομαδικό της γνώρισμα. Ο γλωσσικός κώδικας με τον οποίο εκφραζόμαστε εμπεριέχει βιωματικά στοιχεία, στοιχεία ιστορικής και πολιτιστικής συνέχειας και βρίσκεται σε συνεχή διάλογο με την πνευματική δημιουργία μιας ομάδας. Αντίστοιχα η αντίληψη του κόσμου και η αναπαράστασή του πραγματοποιείται από τη γλώσσα. Όπως χαρακτηριστικά σημειώνει ο LudwigWittgenstein *‘Τα όρια της γλώσσας μου σημαίνουν τα όρια του κόσμου μου’* (Wittgenstein, 1978: 110).

Η γλωσσολόγος-ανθρωπολόγος DorothyLee μελετώντας εκτεταμένα τη γλώσσα της ινδιάνικης φυλής Wintu, διαπίστωσε πως ο τρόπος με τον οποίο ένας λαός συνδέεται με την πραγματικότητα και η σχέση με τον κόσμο που τον περιβάλλει εξαρτάται άμεσα από τον χαρακτήρα του γλωσσικού του κώδικα. Χαρακτηριστικό είναι πως ενώ στον δυτικό κόσμο χρησιμοποιούμε κατηγορηματικά τις λέξεις και είμαστε απόλυτοι εκφραστικά, η συγκεκριμένη φυλή χρησιμοποιεί ρηματικούς τύπους, που επιτρέπουν το ενδεχόμενο και δείχνουν σεβασμό απέναντι στον κόσμο, που μας περιβάλλει (Lee, 1944).

Γλώσσα–Σωματοποίηση

Αναλύοντας την εκφραστική προσέγγιση της γλώσσας, οι λέξεις από τα πρώτα στάδια ανάπτυξης του πολιτισμού εγκολπώνουν τη συναισθηματική διάθεση και τις διαθέσεις του ατόμου και στη συνέχεια περνούν σε φάση γνωστοποίησης στην κοινωνική ομάδα του ομιλούντος (Λάζου, 2016). Αυτή η ενεργητική στάση του ομιλούντος υποκειμένου και η συναισθηματική ένδυση των λεκτικών σχημάτων ορίζουν ένα πλούσιο πεδίο επικοινωνίας σε νοήματα και επικοινωνιακό ορίζοντα. Ο άνθρωπος αντιλαμβάνεται αναπαριστώντας τη λέξη και δίνοντας τη νοηματική χροιά, που έχει μάθει να αποδίδει σε αυτήν, ενώ ταυτόχρονα τη συνδέει με άλλες, χρησιμοποιώντας τους κανόνες της ιδιαίτερης τεχνικής της. Η γλωσσική επικοινωνία διαμεσολαβείται μέσω ενός πολυσύνθετου κώδικα συμβολισμού και δηλωτικών χειρονομιών, που εκκινεί από το παιδικό παιχνίδι και τελικά αυτονομείται και συστηματοποιείται σε αφηρημένους γλωσσικούς συμβολισμούς.

Ο φιλόσοφος LudwigWittgenstein στο έργο του *Φιλοσοφικές Έρευνες* εισάγει την έννοια του “γλωσσικού παιχνιδιού”, εννοώντας πως κάθε απόπειρα επικοινωνίας διέπεται από μια λογική, αφορά σε μια συγκεκριμένη δραστηριότητα με λειτουργίες και ξεχωριστά δομικά στοιχεία. Η γλώσσα με την οποία επικοινωνούμε είναι μέρος της εμπειρίας μας, της δράσης μας, της ίδιας μας της ζωής (Wittgenstein, 1977: 35). Ο φιλόσοφος αντιμετωπίζει τη γλώσσα ως παίγνιο, ως μια δραστηριότητα μέσα στη ζωή μας με ζωντάνια και κίνηση. Μια εξαιρετικά δυναμική επικοινωνιακή ροή που χαρακτηρίζεται για την πολλαπλότητά της και το γεγονός ότι βρίσκεται σε διαρκή χρήση. Ενδύεται κανόνες για να λειτουργήσει ως σύστημα, προχωρά σε συμβάσεις για να προσφέρει κοινούς τόπους αναφοράς στους συμμετέχοντες, όμως διατηρεί σε υψηλό βαθμό την αυτονομία της και εξελίσσεται παίρνοντας νέες μορφές.

Ως δυνατότητα έκφρασης σκέψεων και συναισθημάτων, η γλώσσα εκφράζει το δυναμικό του ατόμου με την εκφορά της, ανατροφοδοτεί τη νόηση και ισχυροποιείται όταν συνοδεύεται ή αναπαριστάται μέσω σωματικής, δημιουργικής κίνησης. Η γλώσσα εκδιπλώνεται προς μια συγκεκριμένη πραγματικότητα, αποζητά να εκφραστεί εικονιστικά και να επιβάλλει την δυναμική παρουσία της. Ο LucBenoist προχωρά στη σύνδεση των συμβόλων με τοπικούς, κινητικούς προσδιορισμούς, παράγοντας τη γλώσσα από την κίνηση

και συνδέοντας τους συμβολισμούς της με τις ανθρώπινες αισθήσεις. Χαρακτηριστικό είναι το παράδειγμα της εκφοράς του γαλλικού ρήματος boire/πίνω με την κίνηση του στόματος. Η βασική του θέση είναι η διασύνδεση της κινητικότητας, του ήχου και της σημασίας (Σκαρτσής, 1996: 46-47).

Στη γλώσσα διακρίνουμε σωματικότητα και ψυχισμό σε ένωση, με την έννοια ότι δεν αποτελεί μόνο ένα κωδικοποιημένο σύστημα σημείων, αλλά τρόπο έκφρασης, δημιουργίας και έμφυτης κινητικότητας. Εκφράζει στην ολότητά του το ανθρώπινο όν, θέτοντας το ζήτημα μελέτης της σχέσης νόησης, γλώσσας και σωματικής έκφρασης σε βάση ανθρωπολογική και αναθεωρώντας την άποψη για τον Homofaber (άνθρωπος δημιουργός) σε Homofaberipsesui (άνθρωπος δημιουργός του εαυτού του) (Σκαρτσής, 1996: 393). Ο άνθρωπος είναι δημιουργός του εαυτού του, παράγοντας ιδέες, κινήσεις, λόγο. Η πληρότητα της γλώσσας κι ο σημασιολογικός της πλούτος συλλαμβάνεται σε όλη της την έκταση, παρατηρώντας τη σωματική κινητικότητα και την ανθρώπινη έκφραση. Χαρακτηριστική είναι η αυθόρμητη επικοινωνία δύο ανθρώπων που δε μιλούν την ίδια γλώσσα και η περίπτωση του αυθόρμητου παιδικού χειρισμού, ο οποίος χρησιμεύει σαν επικοινωνιακό κανάλι. Σύμφωνα με τον Αριστοτέλη στο έργο του '*Περί Μνήμης και Αναμνήσεως'* 'Νοεῖν *οὐκ ἔστιν ἄνευ φαντάσματος*' (Αριστοτέλης, Περί Μνήμης και Αναμνήσεως, 450a), καταδεικνύοντας τη ζωντάνια της σκέψης αλλά και την αμφίδρομη σχέση της με τις παραστασιακές μορφές. Στην '*Ποιητική*', επίσης, αναφέρεται στο εγγενές χαρακτηριστικό του ανθρώπου να μαθαίνει μιμητικά και να κατασκευάζει γνώσεις, ξεκινώντας από το πραξιακό επίπεδο (Αριστοτέλης, Ποιητική, 1448b). Είναι, λοιπόν, ξεκάθαρο πως, μελετώντας διαχρονικά την εξέλιξη του λόγου, ο άνθρωπος εκφράζεται ολιστικά σκεπτόμενος και εκφραζόμενος, χρησιμοποιώντας τη γλώσσα στην προφορική και γραπτή μορφή της, αλλά και σωματικές κινήσεις, αναπαριστώντας και αναδεικνύοντας σημασιολογίες στον χώρο.

Περιγραφή του προγράμματος

Το παρόν πρόγραμμα εντάχθηκε στα πλαίσια των πολιτιστικών προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων της Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Πειραιά κατά το έτος 2018-2019. Στηρίχτηκε στην ομαδοσυνεργατική μέθοδο (Ματσαγγούρας, 2000) και αναπτύχθηκε διαθεματικά, εμπλέκοντας τα γνωστικά αντικείμενα της γλώσσας, της ΚΠΑ, της θεατρικής αγωγής, των εικαστικών. Βασίστηκε στις μεθόδους του ρεύματος της *ΦγΠ,* χρησιμοποιώντας τους ανοιχτούς τύπους ερωτήσεων και τον συλλογικό, παιγνιώδη τρόπο διερεύνησης. Η σχολική ομάδα ενθαρρύνθηκε να εργαστεί διερευνητικά, λειτουργώντας σαν κοινότητα έρευνας, διασυνδέοντας την καθημερινή εμπειρία με τους κανόνες λογικότητας και τη δημιουργική φαντασία (Lipman, 2017). Το σχέδιο εργασίας (Frey, 1986) κατανεμήθηκε σε συναντήσεις της σχολικής ομάδας, με έναν ιδιαίτερο θεματικό πυρήνα και αντίστοιχες δραστηριότητες, ώστε να είναι δυνατή η βαθύτερη επεξεργασία του θέματος, να είναι εφικτή η διαμορφωτική αξιολόγηση, να γίνεται έλεγχος και ανατροφοδότηση των στόχων.

Κύριος σκοπός ήταν η ανάπτυξη και καλλιέργεια της επικοινωνίας τόσο σε γλωσσικό όσο και σε παραγλωσσικό επίπεδο. Με διαθεματικές δραστηριότητες δόθηκε έμφαση στο να δραστηριοποιηθεί η κριτική και δημιουργική σκέψη των παιδιών, να απελευθερωθεί η φαντασία τους και η εφευρετικότητα τους, αλλά και να αναγνωρίσουν τα συναισθήματά τους και των άλλων, αναπτύσσοντας έτσι τη συναισθηματική τους νοημοσύνη και καλλιεργώντας τη γλωσσική τους έκφραση με βιωματικό τρόπο.

Οι παιδαγωγικοί στόχοι που θέσαμε για τους μαθητές ήταν οι παρακάτω:

- Να αναπτύξουν δεξιότητες επικοινωνίας και συνεργασίας.
- Να εκφραστούν ψυχοσωματικά μέσα από τον αυτοσχεδιασμό και τα συντονισμέναθεατρικά παιχνίδια και να ενταχθούν ομαλά στην ομάδα, αναπτύσσοντας πνεύμακοινωνικής συμπληρωματικότητας.

- Να αναπτύξουν τη γλωσσική και εκφραστική ικανότητα τους μέσω του συντονισμένου διαλόγου, αλλά και του αυθόρμητου λόγου.
- Να καλλιεργήσουν την ενσυναίσθηση και την ενεργητική ακρόαση.

Συνοπτική περιγραφή του καινοτόμου προγράμματος

Φάση πρώτη

Αρχικά τα παιδιά παρατήρησαν από την καθημερινότητά τους (οικογένεια, σχολείο, γειτονιά κ.ά.) τον τρόπο με τον οποίο επικοινωνούμε και ερεύνησαν, συλλέγοντας πληροφορίες από βιβλιογραφικές πηγές και το διαδίκτυο για την επικοινωνία και τους διαφορετικούς τρόπους έκφρασής της (λεκτική, νοηματική γλώσσα, γλώσσα σώματος κτλ.). Παρουσίασαν τη δουλειά τους στην σχολική ομάδα προφορικά και στη συνέχεια επικεντρώθηκαν σε έννοιες και συναισθήματα, παίζοντας στον κύκλο θεατρικά παιχνίδια σωματοποίησης περιστάσεων επικοινωνίας, εναλλάσσοντας τη θέση παρατηρητή-πρωταγωνιστή, με στόχο να παρατηρήσουν τον εαυτό τους και τους άλλους. Ακολούθησε ανταλλαγή απόψεων και εκφράστηκαν προτάσεις για θέματα, που θα μπορούσε να εμβαθύνει η ομάδα, αποφασίζοντας ότι τους ενδιέφερε η έννοια της φιλίας.

Φάση δεύτερη

Επέλεξαν αποσπάσματα από λογοτεχνικά κείμενα, σχετικά με το θέμα της φιλίας και τα παρουσίασαν στην τάξη μέσω εκφραστικής ανάγνωσης. Διάλεξαν κάποιες σκηνές των βιβλίων, οι οποίες αναπαραστάθηκαν σωματικά αρχικά σαν παγωμένη εικόνα και μετά πρόσθεσαν στοιχεία δράσης, αλλάζοντας την πλοκή. Στη συνέχεια σωματοποίησαν συναισθήματα που σχετίζονται με τη φιλία, ο καθένας με τον δικό του τρόπο στον χώρο και προσπάθησαν να μαντέψουν ποιός συμμαθητής τους έδειχνε το ίδιο συναίσθημα, φτιάχνοντας ομάδες.

Φάση τρίτη

Με βάση τον χωρισμό τους ανέλαβαν να φέρουν στην ολομέλεια της τάξης ένα στιγμιότυπο φιλίας και να το παρουσιάσουν πρώτα χωρίς λόγια, ώστε να μαντέψουν την πλοκή οι συμμαθητές τους. Στη συνέχεια διέκοπταν την πλοκή του δρώμενου και τα υπόλοιπα παιδιά άλλαζαν την πλοκή του. Συνεχίσαμε με παιχνίδια σωματοποίησης, όπως ανταλλαγή ρόλων, τεχνική του γλυπτού, παιχνίδια με τον καθρέφτη (Boal, 2013). Τέλος συζητήσαμε στον κύκλο πως νιώσαμε, τι παρατηρήσαμε στην συμπεριφορά των άλλων και τη δική μας, γιατί η φιλία είναι σημαντική για τους ανθρώπους και φτιάξαμε έναν ομαδικό εννοιολογικό χάρτη, όπου καταγράψαμε τις έννοιες: ομαδικότητα-αγάπη-συμπαράσταση-εμπιστοσύνη-ειλικρίνεια-προσφορά στους άλλους-εμπιστοσύνη-χαρά, ενώ μετά συζητήσαμε τις αντίθετες έννοιές τους. Με βάση τις αντίθετες λέξεις ζωγραφίσαμε ατομικά, διαλέγοντας ο καθένας ένα ζευγάρι λέξεων, για παράδειγμα χαρά-λύπη κ.ά.

Φάση τέταρτη

Σε επόμενες συναντήσεις της τάξης ασχοληθήκαμε με τη φιλία, δημιουργώντας ερωτήσεις και φτιάχνοντας εναλλακτικά σενάρια. Για παράδειγμα η φιλία σε διαφορετικές εκδοχές, ξεκινώντας με την ερώτηση 'τί θα συνέβαινε αν', τεχνική αντίστροφου κατιδεασμού (π.χ. 'τί θα μπορούσαμε να κάνουμε για να είμαστε όσο το δυνατόν πιο εχθρικοί μεταξύ μας;'), χρησιμοποιώντας τις ερωτήσεις S.C.A.M.P.E.R. φτιάξαμε υλικό, με το οποίο πήραμε συνεντεύξεις από παιδιά και δασκάλους άλλων τάξεων.

Φάση πέμπτη

Έπαιξαν με τα έξι καπέλα σκέψης του DeBono, παίρνοντας ένα καπέλο ανά ομάδα και ασχολήθηκαν με το θέμα της φιλίας και στο τέλος παρουσίασαν τη δουλειά τους, συνθέτοντας την εργασία όλων των ομάδων.

Τέλος αξιοποιώντας το υλικό των δραστηριοτήτων τους προετοίμασαν θεατρική παράσταση για τη φιλία με τίτλο: '*Η παρέα που μάγεψε την κακομαθημένη φιλία*', η οποία παρουσιάστηκε στο πλαίσιο του Θεατρικού διήμερου θεατρικής μαθητικής δημιουργίας δημοτικών σχολείων, που εντασσόταν στο Φεστιβάλ Ελληνικού Έργου του Δημοτικού Θεάτρου Πειραιά 'Η δυναμική του ελληνικού λόγου στο θέατρο'.

Συμπεράσματα

Έχοντας ως μεθοδολογικό πλαίσιο τις αρχές της ΦγΠ και εμπνεόμενοι από τις κοινωνικοπολιτισμικές θεωρίες σχεδιάσαμε το παραπάνω διδακτικό σενάριο, το οποίο μας υπενθύμισε τη σημασία της θέσης του LevVygotsky, ο οποίος στο έργο του *Σκέψη και Γλώσσα* έλεγε '*Η εποπτική και πρακτική σκέψη δημιουργείται πολύ πρίν από τον σχηματισμό των εννοιών, και οι ίδιες οι έννοιες είναι το προιόν μιας μακρόχρονης και πολύπλοκης διαδικασίας εξέλιξης της παιδικής σκέψης*'. Επίσης σε άλλο σημείο αναφέρει '*Αυτό που περιέχεται συγχρονικά στη σκέψη, ξεδιπλώνεται διαδοχικά στη γλώσσα. Μπορεί κανείς να συγκρίνει τη σκέψη με ένα κρεμασμένο σύννεφο που αδειάζει από μια βροχή λέξεων*' (Vygotsky, 2008: 206, 429).

Είναι ξεκάθαρη η σχέση ανάμεσα στις πολυαισθητηριακές αναπαραστάσεις και στον σχηματισμό εννοιών, στη μετάβαση σε ένα αφηρημένο στάδιο ερμηνείας και πιο σύνθετης σημασιολογικής αποκωδικοποίησης. Ο παιδικός νους προχωρά από το συγκεκριμένο στο αφηρημένο αξιοποιώντας εμπειρίες, εικόνες και νέα ερεθίσματα ακολουθώντας μια δημιουργική κι όχι σωρευτική, απλά φωτογραφική διαδικασία. Πρέπει να εμπλέκεται ενεργά, απολαμβάνοντας ολοκληρωμένα σχήματα μάθησης, στηριγμένα στην κοινωνική λειτουργία της γλώσσας και να αναπαριστά τις έννοιες νοητικά, ώστε να μπορεί να τις οικειοποιηθεί, να τις μετασχηματίσει και να τις εξελίξει.

Οι διαθεματικές δραστηριότητες διαμόρφωσαν ένα διευκολυντικό, ενθαρρυντικό πλαίσιο, όπου τα παιδιά δραστηριοποιήθηκαν γνωστικά και ψυχοκινητικά με έναν δημιουργικό τρόπο, ξεκινώντας από το βίωμα και από τις προσλαμβάνουσες τους. Οικοδόμησαν έναν ολόκληρο κόσμο επικοινωνίας και έκφρασης, όπου συμμετείχαν ενεργά στη δημιουργία γνώσεων, επιτυγχάνοντας να βελτιώσουν την επικοινωνία με τον εαυτό τους και με τους άλλους. Μετασχηματίζοντας τις πληροφορίες που συγκέντρωσαν από την έρευνα, τον διάλογο και τα κινητικά παιχνίδια δημιούργησαν ένα πρωτότυπο θεατρικό έργο, το οποίο συμπύκνωσε όλη την εμπειρία τους από την ενασχόληση με το συγκεκριμένο θέμα και αποτέλεσε μέσο διάχυσης, αλλά και τελικής αξιολόγησης.

Αναφορές

Boal, A. (2013). *Θεατρικά παιχνίδια για ηθοποιούς και μη ηθοποιούς*. Θεσσαλονίκη: Σοφία.

De Bono, E. (2006). *Τα Έξι Καπέλα της Σκέψης (Six thinking hats).* Αθήνα: Αλκυών.

Dewey, J. (1945). *Το σχολείο και η κοινωνική πρόοδος.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Dewey, J. (1964). *Democracy and Education.London:* Macmillan.

Eberle, R.(1971). *Scamper: Games for Imagination Development.* New York: D.O.K. Publishers.

James, W.(2009). *Ψυχολογία και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Printa.

Frey, K. (1986). Η Μέθοδος Project. Μια μορφή συλλογικής εργασίας στο σχολείο ως θεωρία και πράξη. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Lee, D. (1944).Linguistic Reflection of Wintu Thought*. International Journal of American Linguistics,* 10 (4), 109-214.

Lipman, M. (2017). *Η σκέψη στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Πατάκη.

Podlonzy, A. (2000). Strengthening verbal skills through the use of classroom drama: A Clear link. *Journal of Aesthetic Education*, 34 (3/4), 239-275.

Vygotsky, L. (2000). N*ους στην κοινωνία: Ηανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών διαδικασιών..* Αθήνα: Gutenberg.

Vygotsky, L. (2008). Σκέψη και γλώσσα. Αθήνα: Γνώση.

Wittgenstein, L. (1977). *Φιλοσοφικές έρευνες*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Ματσαγγούρας, Η. (2000). *Η Θεωρία της Διδασκαλίας*. Αθήνα: GutenbergWittgenstein, L.(1978). *Tractatus Logico-Philosophicus.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Σκαρτσής, Σ.(1996). *ΤοσώματηςΓλώσσας: O Marcel Jousse καιηπαράδοσητηςοργανικήςΓλώσσας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ηλεκτρονικές παραπομπές

Αριστοτέλης. Περί μνήμης και Αναμνήσεως, κεφάλαιο Α΄. (Διαθέσιμο:Περί Μνήμης και Αναμνήσεως - Α' (mikrosapoplous.gr, προσπελάστηκε στις 18/05/2021).

Αριστοτέλης. *Ποιητική*. (Διαθέσιμο: ΑΡΙΣΤΟΤΕΛΗΣ: Ποιητική (greek-language.gr, προσπελάστηκε στις 20/05/2021).

Λάζου, Ά. (2016). *Κριτική ανάλυση του ποιητικού μυθιστορήματος , ο Ίδιος, του ΧρήστουΜπήτσικα*. Θεσσαλονίκη: Εντευκτήριο. (Διαθέσιμο: (PDF) The Emergence of the Language of the Flesh (researchgate.net, προσπελάστηκεστις 30/04/2021) .

Lipman, M. (1988). Critical Thinking: What can it be?. *ResourcePublication*, 1 (1), 1-15. (Διαθέσιμο: https://eric.ed.gov/?id=ED352326, προσπελάστηκε στις 3/05/2021).

Πλάτων. *Σοφιστής*. (Διαθέσιμο: 1963 sophist.pdf edulll.gr, προσπελάστηκε στις 18/05/2021) .

Whitehead, A. (1929).The Aims of Education and Other Essays. New York: Macmillan. (Διαθέσιμο: Whitehead: The Aims of Education (1929) (educationevolving.org, προσπελάστηκεστις 5/05/2021).

Ισότητα των φύλων: το σχολείο αναλαμβάνει δράση

Γερούση Ελένη
Δρ Φιλόλογος, Διευθ/τρια. 8ου Γυμν. Κοζάνης, Γραμματέας Συνδέσμου Φιλολόγων Κοζάνης
gerelleni@gmail.com

Περίληψη

Η ένταξη της διάστασης του φύλου στην εκπαίδευση είναι αναγκαία για την προώθηση της ισότητας των φύλων. Το σχολείο οφείλει να ενεργεί για την προαγωγή της κοινής ευθύνης μέσα στην οικογένεια και της εφαρμογής ορθών πολιτικών προς την κατεύθυνση της προώθησης της έμφυλης ισότητας. Στο πλαίσιο αυτό, κατά το σχολικό έτος 2020-21 υλοποιήθηκε στο 8ο Γυμνάσιο Κοζάνης ένα καινοτόμο πρόγραμμα αγωγής υγείας, με τίτλο «Γυναίκα και απλήρωτη εργασία». Κύριος στόχος του προγράμματος ήταν η ανάπτυξη κριτικής στάσης απέναντι στα έμφυλα στερεότυπα που αφορούν τη μη αμειβόμενη εργασία φροντίδας, την οποία παρέχουν κυρίως οι γυναίκες. Το πρόγραμμα στόχευε, με τη μεθοδολογία που ακολούθησε (καταιγισμός ιδεών, μελέτη περίπτωσης, έρευνα στο διαδίκτυο, παρουσίαση εργασιών, συμπλήρωση ερωτηματολογίου, διεξαγωγή δημοσκόπησης, δημιουργία υλικού ευαισθητοποίησης), να εμπλέξει όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας (μαθητές/τριες, γονείς/κηδεμόνες, εκπαιδευτικούς). Στο τέλος του προγράμματος οι μαθητές/τριες συνειδητοποίησαν ότι η απλήρωτη εργασία, αν και είναι απαραίτητη για τη λειτουργία των νοικοκυριών και των οικονομιών, αποτιμάται λιγότερο από την αμειβόμενη εργασία. Ακόμη, αντιλήφθηκαν τις δυσμενείς επιπτώσεις της απλήρωτης εργασίας στην υγεία και την επαγγελματική εξέλιξη των γυναικών. Τέλος, αμφισβήτησαν τις προσωπικές τους στάσεις, αναπτύσσοντας ένα κριτικό πνεύμα απέναντι στα έμφυλα στερεότυπα.

Λέξεις κλειδιά: ισότητα των φύλων, απλήρωτη εργασία, έμφυλα στερεότυπα, κοινωνικό φύλο

Εισαγωγή

Κάθε κοινωνία, ανάλογα με το οικονομικό και πολιτικό σύστημα που επικρατεί, διαθέτει τους μηχανισμούς εκείνους που διαμορφώνουν και αναπαράγουν τις κυρίαρχες ιδεολογίες. Όπως έχει ορθά υποστηριχθεί, ο ρόλος της εκπαίδευσης στην αναπαραγωγή του συστήματος είναι σημαντικός και το σχολείο, ως θεμελιώδης ιδεολογικός μηχανισμός, συμβάλλει σε αυτό (Τσουκαλάς, 1976˙ Bourdieu & Passeron, 2014). Η εκπαίδευση, δηλαδή, στοχεύει, μεταξύ άλλων, στη διασφάλιση της μεγαλύτερης κατά το δυνατό κοινωνικής συνοχής και στη συντήρηση των ποικίλων μορφών εξουσιαστικών σχέσεων, μία από τις οποίες είναι η σχέση ανάμεσα στα φύλα.

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 εκδηλώθηκε έντονο ενδιαφέρον από τους κοινωνικούς επιστήμονες για τη μελέτη των κοινωνικών θεσμών και φαινομένων από την οπτική του φύλου (Σκουτέρη-Διδασκάλου, 1991). Σε αυτή την προοπτική, ήταν καίρια η διάκριση ανάμεσα στο βιολογικό (sex) και το κοινωνικό φύλο (gender), που εισήγαγε η Βρετανίδα κοινωνιολόγος Ann Oakley στο ρηξικέλευθο για την εποχή της βιβλίο «Sex, Gender and Society» (1972). Σύμφωνα με αυτή τη διάκριση, το βιολογικό φύλο ενός ατόμου είναι γενετικά καθορισμένο ενώ το κοινωνικό φύλο είναι πολιτισμικά και κοινωνικά κατασκευασμένο (Κουϊμτζή κ. ά., 2001). Ακόμη, με τον όρο *ταυτότητα του κοινωνικού φύλου* (gender identity) εννοείται η «αυτοαντίληψη που διαμορφώνει ένα άτομο σχετικά με τον γυναικείο ή ανδρικό κοινωνικό ρόλο (gender role) που επιλέγει να ασκεί και ο οποίος μπορεί να είναι διαφορετικός από το βιολογικό φύλο» (http://www.fylopedia.uoa.gr). Επιπρόσθετα, το *κοινωνικό συμβόλαιο του φύλου* (gender contract) είναι «το σύνολο των σιωπηρών και ρητών κανόνων που αποδίδουν διαφορετικά επαγγέλματα και αξία,

διαφορετικές ευθύνες και υποχρεώσεις στους άνδρες και στις γυναίκες» και ισχύουν σε όλα τα επίπεδα (Γκασούκα, 2007). Τέλος, έχουν μεγάλη δύναμη οι *αόρατοι φραγμοί* (invisible barriers), οι συμπεριφορές, δηλαδή, και οι «υποβόσκουσες σε αυτές παραδοσιακές αντιλήψεις, κανόνες και αξίες που εμποδίζουν την ενδυνάμωση και την πλήρη συμμετοχή των γυναικών στην κοινωνία» (ό. π.).

Η διαμόρφωση των ρόλων των φύλων ξεκινά από την παιδική ηλικία και εκδηλώνεται σε όλες τις πτυχές της κοινωνικής μας ζωής. Το κοινωνικό φύλο υπεισέρχεται στην καθημερινή μας ζωή τόσο ανεπαίσθητα που το θεωρούμε δεδομένο και το αποδεχόμαστε ως φυσικό κομμάτι της ζωής μας, ως κάτι που δεν χρειάζεται καμία εξήγηση. Ακόμη, η έννοια του κοινωνικού φύλου διαπερνά όλους τους τομείς της καθημερινής ζωής, όπως η εκπαίδευση, το επάγγελμα, η οικογένεια, η σεξουαλικότητα και οι διαπροσωπικές σχέσεις (Γερούση, 2020).

Παρά τα θετικά βήματα που έχουν σημειωθεί προς την κατεύθυνση της βελτίωσης της κοινωνικής θέσης των γυναικών, οι κυρίαρχες κοινωνικές προσδοκίες και παραδοχές για τα φύλα εξακολουθούν να είναι στερεοτυπικές και διχοτομικές. Αυτό σημαίνει ότι διαφορετικοί ρόλοι, επαγγέλματα και τρόποι συμπεριφοράς αποδίδονται στα φύλα και θεωρούνται αποδεκτά, μη λαμβάνοντας υπόψη τις ατομικές διαφορές που ισχύουν μεταξύ των ανθρώπων.

Τα σχολικά εγχειρίδια, εκτός από μέσα μετάδοσης γνώσεων και ανάπτυξης δεξιοτήτων, επιδρούν στο γνωστικό, συναισθηματικό (διαμόρφωση στάσεων, στερεοτύπων, προκαταλήψεων) και κανονιστικό επίπεδο (Μπονίδης, 2004). Με λίγα λόγια, κοινωνικοποιούν. Οι μαθητές και οι μαθήτριες, δηλαδή, δεν μαθαίνουν μόνο όσα εμπεριέχονται στα σχολικά εγχειρίδια, αλλά αφομοιώνουν τις αξίες, τις αρχές, τις αντιλήψεις που είναι κυρίαρχες, σε μια δεδομένη ιστορική συγκυρία, για τους έμφυλους ρόλους. Τα έμφυλα στερεότυπα, που προβάλλονται μέσα από τα σχολικά εγχειρίδια και το αναλυτικό πρόγραμμα, διαμορφώνουν καθοριστικά τις στάσεις και τις αντιλήψεις των μαθητών και των μαθητριών (Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη κ.ά., 2001). Αυτά τα έμφυλα στερεότυπα αναστέλλουν την ολοκληρωμένη συγκρότηση της προσωπικότητας τόσο των αγοριών όσο και των κοριτσιών, καθώς καλούνται να αποφασίσουν για σοβαρά ζητήματα της προσωπικής και της επαγγελματικής τους ζωής με βάση αυτά (Γερούση, 2020).

Επιπλέον, στο σχολείο, παράλληλα με το επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα, λειτουργεί το «Κρυφό Αναλυτικό Πρόγραμμα». Πρόκειται για μια άτυπη διαδικασία, η οποία, μέσω του περιεχομένου των σχολικών βιβλίων και των μεθόδων, που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για την οργάνωση της διδασκαλίας, μεταφέρει συγκεκριμένες αξίες και αντιλήψεις στους μαθητές και τις μαθήτριες (Φλουρής, 2000˙ Κανταρτζή, 1996).

Μια μακρόχρονη έρευνα διενεργήθηκε στο πλαίσιο ενός Επιχειρησιακού Προγράμματος Εκπαίδευσης και Αρχικής Επαγγελματικής Κατάρτισης (ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ 2000-2006), με στόχο την «Παραγωγή βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία» (Μαραγκουδάκη, 2002). Βασικός σκοπός της έρευνας ήταν να επισημανθούν στο περιεχόμενο των σχολικών βιβλίων οι στερεοτυπικές αναφορές στα φύλα, οι αποσιωπήσεις της συνεισφοράς των γυναικών στην ανάπτυξη του πολιτισμού και οι απαξιωτικές αναφορές στο γυναικείο φύλο. Πρόθεση των εμπνευστών του προγράμματος ήταν να προταθούν στους/στις εκπαιδευτικούς τρόποι παρέμβασης, οι οποίοι θα προωθούν την ισότητα των φύλων.

Η παραπάνω έρευνα έδειξε ότι οι άνδρες και οι γυναίκες έχουν διακριτούς ρόλους και ιεραρχημένες σχέσεις μέσα στην οικογένεια. Τα σχολικά βιβλία όλων των βαθμίδων παρουσιάζουν τις γυναίκες να δραστηριοποιούνται σχεδόν αποκλειστικά στον ιδιωτικό οικιακό χώρο, αναλαμβάνοντας και διεκπεραιώνοντας υποχρεώσεις που συνδέονται και απορρέουν από τον τριπλό ρόλο τους˙ της μητέρας, της συζύγου και της νοικοκυράς (Μαραγκουδάκη, 2002˙ Λόππα-Γκουνταρούλη, 1996). Από την άλλη, οι άνδρες απουσιάζουν

από την οικογένεια και τις ανάγκες της, καθώς κινούνται κυρίως στη δημόσια σφαίρα της εργασίας, της πολιτικής ή απλά απολαμβάνουν τον ελεύθερό τους χρόνο.

Η δομή της ελληνικής κοινωνίας παραμένει και στην εποχή μας κατά βάση πατριαρχική και η έμφυλη ανισότητα δεν κάνει τίποτε άλλο από το να τη συντηρεί και να την αναπαράγει. Το σχολείο, αν και είναι θεσμός κατασκευής έμφυλων ταυτοτήτων, μπορεί να αποτελέσει «προνομιακό πεδίο για την άρση του σεξισμού» (Κογκίδου, 2012).

Το πρόγραμμα «Το σχολείο αναλαμβάνει δράση»

Λαμβάνοντας υπόψη τα παραπάνω, το τμήμα Β2 (αποτελούμενο από 10 μαθητές και 10 μαθήτριες) του 8^{ου} Γυμνασίου Κοζάνης υλοποίησε, με την καθοδήγηση δύο εκπαιδευτικών, πρόγραμμα σχολικών δραστηριοτήτων αγωγής υγείας, κατά το σχολικό έτος 2020-21, με θέμα «Γυναίκα και απλήρωτη εργασία». Πρόκειται κύρια για την εργασία που παρέχουν οι γυναίκες όταν φροντίζουν το νοικοκυριό, τα παιδιά και τους ηλικιωμένους. Το πρόγραμμα συνδέεται με τον 5^{ο} από τους 17 παγκόσμιους στόχους του ΟΗΕ για τη βιώσιμη ανάπτυξη, που αναφέρεται στην ισότητα των φύλων. Πιο συγκεκριμένα συνδέεται με τον στόχο 5.4: «Αναγνώριση και εκτίμηση της μη αμειβόμενης φροντίδας και οικιακής εργασίας, μέσω της παροχής δημόσιων υπηρεσιών, υποδομών και πολιτικών κοινωνικής προστασίας, και της προαγωγής της κοινής ευθύνης μέσα σε ένα νοικοκυριό και στην οικογένεια, ανάλογα με τις εκάστοτε εθνικές ιδιαιτερότητες».

Κύριος στόχος του προγράμματος είναι η ευαισθητοποίηση όλης της σχολικής κοινότητας (μαθητών/τριών, γονέων/κηδεμόνων, εκπαιδευτικών) στο ζήτημα της ισότητας των φύλων. Επιμέρους στόχοι: 1. Να κατανοήσουν οι μαθητές/τριες ποια είναι η απλήρωτη εργασία φροντίδας και ποιες είναι οι συνέπειές της στη ζωή των γυναικών. 2. Να αναδειχτούν και να καταπολεμηθούν τα έμφυλα στερεότυπα που συνδέονται με την απλήρωτη εργασία φροντίδας. 3. Να αναγνωριστεί η συμβολή των γυναικών στην κοινωνία και την οικονομία. 4. Να αναπτύξουν οι μαθητές και οι μαθήτριες κριτικό πνεύμα και στάση απέναντι στις προσωπικές τους αντιλήψεις και αναπαραστάσεις για τα φύλα. 5. Να **ευαισθητοποιηθούν έμμεσα οι γονείς** στο πλαίσιο συζητήσεων με τα παιδιά, έτσι ώστε να προβληματιστούν για τον διαφορετικό τρόπο αντιμετώπισης και γενικά διαπαιδαγώγησης των παιδιών τους με βάση το φύλο.

Μεθοδολογία

Αρχικά, υιοθετήθηκε η τεχνική του καταιγισμού ιδεών στην ολομέλεια της τάξης, όπου τέθηκε ο βασικός προβληματισμός και αφορούσε το εξής ερώτημα: ποιος αναλαμβάνει σήμερα στην ελληνική οικογένεια τις εργασίες φροντίδας του σπιτιού, των παιδιών και των ηλικιωμένων, εφόσον υπάρχουν; Κατά τη συζήτηση διαπιστώθηκε ότι, στην πλειοψηφία των οικογενειών των μαθητών/τριών, τις εργασίες αυτές τις αναλαμβάνουν οι γυναίκες, εργαζόμενες ή μη. Το ενδιαφέρον είναι ότι τα πιο πολλά αγόρια θεωρούσαν αυτή την κατάσταση φυσιολογική και δεν μπορούσαν να αντιληφθούν πόσο επιβαρύνει την καθημερινότητα και τη γενικότερη εξέλιξη των γυναικών. Οι μαθήτριες, από την άλλη, έδειξαν ότι κρατούν μια πιο κριτική στάση απέναντι στους πολλαπλούς ρόλους που καλούνται σήμερα οι γυναίκες να υπηρετήσουν. Επιπλέον, τα κορίτσια μοιράστηκαν προσωπικά τους βιώματα που δείχνουν τον διαφορετικό τρόπο ανατροφής τους σε σχέση με τα αγόρια.

Στη συνέχεια, η ευαισθητοποίηση των μαθητών/τριών κινήθηκε γύρω από τα παρακάτω θέματα: Τι εννοούμε όταν λέμε απλήρωτη εργασία φροντίδας; Ποιες εργασίες εννοούμε; Ποιος και σε τι ποσοστό κάνει αυτή την εργασία στην Ελλάδα; Οι γυναίκες ή οι άνδρες και σε τι ποσοστό; Τι ισχύει στις υπόλοιπες χώρες της Ευρώπης; Στον υπόλοιπο κόσμο; Οι μελέτες δείχνουν ότι οι εργαζόμενες γυναίκες είναι αυτές που επωμίζονται κατά κύριο λόγο τις εργασίες φροντίδας. Ποιες είναι οι συνέπειες για τις ίδιες; Το ζήτημα της άμισθης εργασίας φροντίδας είναι προσωπικό; Δηλαδή θα πρέπει να το λύσει ο καθένας και η καθεμία στο σπίτι; Ή μήπως είναι θέμα του κράτους; Ποιες λύσεις μπορούν να δοθούν, έτσι

ώστε οι γυναίκες (είτε εργαζόμενες είτε όχι) να έχουν τις ίδιες ευκαιρίες προσωπικής και επαγγελματικής εξέλιξης;

Κατόπιν, χωρίστηκαν οι μαθητές και οι μαθήτριες σε τέσσερις ομάδες των τεσσάρων ατόμων και ενθαρρύνθηκαν να χρησιμοποιήσουν συμμετοχικές και ενεργές διδακτικές τεχνικές, όπως είναι η συζήτηση, η μελέτη περίπτωσης, η οργάνωση λόγου που βασίζεται στη χρήση επιχειρημάτων και η έρευνα δράσης. Η κάθε ομάδα είχε τον/την συντονιστή/στριά της για καλύτερη επικοινωνία με τις εκπαιδευτικούς που υλοποίησαν το πρόγραμμα. Πιο συγκεκριμένα, στην ολομέλεια της τάξης αναλύθηκε μια μελέτη περίπτωσης (case study) σχετικά με τον διαμοιρασμό των εργασιών φροντίδας στο νοικοκυριό. Στη συνέχεια, δύο ομάδες ανέλαβαν να αναζητήσουν πληροφορίες στο διαδίκτυο σχετικά με τα ερωτήματα που αναφέρθηκαν παραπάνω, αξιοποιώντας τις δυνατότητες που προσφέρουν οι ΤΠΕ. Κατόπιν, οι δύο ομάδες δημιούργησαν παρουσιάσεις (PowerPoint) με τις βασικές πληροφορίες που συγκέντρωσαν για το υπό διερεύνηση θέμα, τις οποίες έδειξαν στην ολομέλεια.

Οι βασικές διαπιστώσεις που προέκυψαν κατά την αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο έχουν συνοπτικά ως εξής: Από το μαγείρεμα και το καθάρισμα, μέχρι τη λήψη νερού και καυσόξυλων ή τη φροντίδα παιδιών και ηλικιωμένων, οι γυναίκες πραγματοποιούν, σε παγκόσμιο επίπεδο, τουλάχιστον δυόμισι φορές περισσότερη άμισθη εργασία νοικοκυριού και φροντίδας σε σχέση με τους άνδρες. Ως αποτέλεσμα, οι γυναίκες έχουν λιγότερο χρόνο να ασχοληθούν με την αμειβόμενη εργασία, ή να εργαστούν περισσότερες ώρες, συνδυάζοντας αμειβόμενη και μη αμειβόμενη εργασία. Η απλήρωτη εργασία των γυναικών επιδοτεί το κόστος της φροντίδας που συντηρεί οικογένειες, υποστηρίζει οικονομίες και συχνά συμπληρώνει την έλλειψη κοινωνικών υπηρεσιών. Ωστόσο, σπάνια αναγνωρίζεται ως ‘εργασία’. Σύμφωνα με ένα άρθρο των New York Times (Wezerec κ. ά., 2020), έχει υπολογιστεί ότι, εάν οι γυναίκες πληρώνονταν με τον κατώτατο μισθό για τις εργασίες φροντίδας που παρέχουν αμισθί, θα κέρδιζαν 10,9 τρισεκατομμύρια δολάρια, σε παγκόσμιο επίπεδο.

Ακόμη, από την αναζήτηση στο διαδίκτυο διαπιστώθηκε ότι η ανισότητα αρχίζει νωρίς (ακόμα και από την ηλικία των πέντε ετών, τα κορίτσια κάνουν πολύ περισσότερες δουλειές στο σπίτι συγκριτικά με τους αδερφούς τους) και αυξάνεται όσο μεγαλώνουν. Το παράδοξο είναι ότι, ενώ το ποσοστό των γυναικών που συμμετέχει στην έμμισθη εργασία έχει αυξηθεί σημαντικά, οι άνδρες δεν έχουν προσαρμοστεί στην αλλαγή αυτή και το ποσοστό της άμισθης εργασίας τους δεν έχει αυξηθεί. Πώς εξηγείται αυτό; Η απάντηση είναι ότι οι γυναίκες έχουν αυξήσει τον συνολικό χρόνο εργασίας τους, με αποτέλεσμα να εργάζονται συνολικά περισσότερες ώρες από τους άνδρες.

Οι συνέπειες είναι πολλαπλές για τις γυναίκες που επωμίζονται τις εργασίες φροντίδας. Έχουν λιγότερο χρόνο να ασχοληθούν με την έμμισθη εργασία και επιλέγουν, σε μεγαλύτερο ποσοστό από τους άνδρες, δουλειές μερικής απασχόλησης. Επιπλέον, εργάζονται σε εργασίες κατώτερες των δυνατοτήτων τους, καθώς τους προσφέρουν την ευελιξία που χρειάζονται αλλά όχι την αμοιβή που τους αξίζει. Αυτό που πρέπει να γίνει αντιληπτό είναι ότι ο περιορισμός των γυναικών σε χαμηλόμισθες θέσεις δεν είναι αποτέλεσμα επιλογής, αφού συχνά δεν υπάρχει ρεαλιστική εναλλακτική εκτός από το να μείνουν τα παιδιά χωρίς φροντίδα και το σπίτι χωρίς καθάρισμα. Τέλος, η επιπρόσθετη εργασία επηρεάζει την υγεία των γυναικών. Σύμφωνα με έρευνες οι γυναίκες παρουσιάζουν υψηλότερα ποσοστά άγχους και κατάθλιψης.

Κατά την αναζήτηση πληροφοριών στο διαδίκτυο οι μαθητές/τριες κατανόησαν τη σημασία της εναρμόνισης οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής (work-life balance). Σύμφωνα με τον όρο αυτό, τόσο οι άνδρες όσο και οι γυναίκες είναι αναγκαίο να διαδραματίζουν πολλαπλούς ρόλους ως εργαζόμενοι/ες και ως φροντιστές/στριες του σπιτιού και της οικογένειας και οι ρόλοι αυτοί δεν μπορεί να εξακολουθούν να συγκρούονται μεταξύ τους. Ακόμη ο όρος αναφέρεται στην ισόρροπη και ισότιμη

συμμετοχή τόσο του άνδρα όσο και της γυναίκας στις οικογενειακές ευθύνες, κατά τρόπο ώστε να επιτρέπεται και στους δύο να ανταποκρίνονται στις επαγγελματικές τους υποχρεώσεις, αλλά και να αξιοποιούν στον εργασιακό χώρο τη δημιουργικότητα και τις δεξιότητές τους.

Στη συνέχεια, μία άλλη ομάδα δημιούργησε, μέσω ενός λογισμικού διαχείρισης ερευνών, ένα ερωτηματολόγιο 28 ερωτήσεων, με τίτλο «Διαμοιρασμός των εργασιών φροντίδας», το οποίο απεστάλη σε ηλεκτρονική μορφή σε όλη τη σχολική κοινότητα (γονείς/κηδεμόνες, εκπαιδευτικούς). Το ερωτηματολόγιο διερευνούσε κατά κύριο λόγο το ποιος/α αναλαμβάνει στο σπίτι τις εργασίες φροντίδας (παιδιών, σπιτιού, ηλικιωμένων). Μερικές από τις ερωτήσεις που τέθηκαν: Πόσα παιδιά υπάρχουν στην οικογένεια; Ποιος/α εργάζεται; Αν εργάζεται κάποιος/α, έχει πλήρες ωράριο; Ποιος/α μαγειρεύει καθημερινά; Ποιος/α πλένει τα πιάτα ή βάζει πλυντήριο πιάτων; Ποιος/α απλώνει ή μαζεύει τα ρούχα; Ποιος/α σιδερώνει τα ρούχα της οικογένειας; Ποιος/α πετάει τα σκουπίδια; Ποιος βοηθάει τα παιδιά στα σχολικά τους μαθήματα; Ποιος/α ψωνίζει για τις ανάγκες των παιδιών; Ποιος/α πάει τα παιδιά στον γιατρό; Ποιος/α συνοδεύει τα παιδιά στις διάφορες εκδηλώσεις; Ποιος/α λείπει περισσότερες ώρες από το σπίτι, για διασκέδαση; Ποιος/α φροντίζει τους ηλικιωμένους (είτε ζουν με την οικογένεια είτε όχι); Ποιος επισκευάζει τυχόν βλάβες που προκύπτουν στο σπίτι; Ποιος/α πληρώνει τους λογαριασμούς (είτε διά ζώσης είτε μέσω ίντερνετ); Ποιος/α πηγαίνει το αυτοκίνητο για επισκευή ή συντήρηση;

Ελήφθησαν 100 απαντήσεις, οι οποίες αντανακλούν, θα λέγαμε, σε ικανοποιητικό βαθμό την ελληνική πραγματικότητα. Σύμφωνα με τις απαντήσεις, πολύ υψηλά είναι μέσα στα ελληνικά νοικοκυριά τα ποσοστά των γυναικών, που αναλαμβάνουν εξ ολοκλήρου τις εργασίες φροντίδας του σπιτιού (μαγείρεμα, πλύσιμο ρούχων, σιδέρωμα) ενώ εργασίες, όπως η επισκευή βλαβών στο σπίτι, η πληρωμή λογαριασμών και η συντήρηση του αυτοκινήτου, παραμένουν ακόμη ανδρική υπόθεση. Η έρευνα έδειξε, επίσης, ότι σε ένα σημαντικό ποσοστό, άνδρες και γυναίκες ασχολούνται με τη μόρφωση των παιδιών τους ή με την ιατρική φροντίδα των μελών της οικογένειας. Είναι αξιοσημείωτο ότι στην ερώτηση «αν έχουν ελεύθερο χρόνο», η συντριπτική πλειοψηφία απάντησε αρνητικά. Παρόλα αυτά, οι άνδρες έχουν, συγκριτικά με τις γυναίκες, περισσότερο ελεύθερο χρόνο.

Επίσης, μία άλλη ομάδα διεξήγαγε δημοσκόπηση για την αποτύπωση γνώμης. Η δημοσκόπηση, η οποία δημιουργήθηκε μέσω ενός λογισμικού υλοποίησης ερευνών, εστάλη ηλεκτρονικά σε όλη τη σχολική κοινότητα κι έθετε δύο ερωτήσεις: α. Πιστεύετε ότι όποιος/α αναλαμβάνει εξ ολοκλήρου τις εργασίες φροντίδας του σπιτιού και των παιδιών δικαιούται να λαμβάνει από την πολιτεία ένα επίδομα; β. Πιστεύετε ότι η γυναίκα στη σύγχρονη οικογένεια είναι επιβαρυμένη με πολλαπλές υποχρεώσεις; Ελήφθησαν 120 απαντήσεις. Στην πρώτη ερώτηση, το 75% των ερωτηθέντων απάντησε θετικά ενώ στη δεύτερη ερώτηση το ποσοστό του «ναι» έφτασε το 90%.

Τέλος, δημιουργήθηκε αφίσα και φυλλάδιο ευαισθητοποίησης. Το κυρίαρχο σύνθημα της αφίσας είναι «Μοιράσου τις ευθύνες» ενώ το φυλλάδιο περιέχει τα βασικά πορίσματα του ερωτηματολογίου και της δημοσκόπησης μαζί με συμβουλές-προτροπές για αλλαγή της στάσης των μελών μιας οικογένειας απέναντι στις εργασίες φροντίδας.

Διάχυση δράσης

Ο αρχικός προγραμματισμός προέβλεπε την πραγματοποίηση δράσης ευαισθητοποίησης των πολιτών στην κεντρική πλατεία της πόλης με το μοίρασμα ενημερωτικού φυλλαδίου. Όμως, λόγω της παρατεταμένης καραντίνας αυτό δεν ήταν εφικτό. Για τον λόγο αυτό αναγκαστήκαμε να προσαρμόσουμε τους τρόπους διάχυσης του προγράμματος και να προβούμε στις εξής ενέργειες: 1. Μετά την επεξεργασία των απαντήσεων στα ερωτηματολόγια, αναρτήθηκαν τα αποτελέσματα στην ιστοσελίδα του σχολείου και στη σελίδα του σχολείου στο Facebook. 2. Οι μαθητές και οι μαθήτριες όλου του σχολείου ενημερώθηκαν διαδικτυακά στη διάρκεια δύο διδακτικών ωρών μέσω της πλατφόρμας webex την τελευταία μέρα λειτουργίας των σχολείων πριν τις πασχαλινές διακοπές (23

Απριλίου 2021). 3. Εστάλη δελτίο τύπου στα τοπικά ΜΜΕ. 4. Το πρόγραμμα παρουσιάστηκε στην ημερίδα διάχυσης των αποτελεσμάτων υλοποίησης σχολικών προγραμμάτων, που διοργανώνει κάθε χρόνο η οικεία Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. 5. Το πρόγραμμα υποβλήθηκε στον μαθητικό διαγωνισμό «Bravo Schools» όπου και διακρίθηκε. Πρόκειται για μια πρωτοβουλία που στοχεύει στην ανάδειξη των πιο ολοκληρωμένων εκπαιδευτικών προσεγγίσεων σε θέματα κοινωνικής υπευθυνότητας, που συνδέονται με τους 17 Παγκόσμιους Στόχους του ΟΗΕ για τη Βιώσιμη Ανάπτυξη.

Συμπεράσματα

Η προαγωγή της κοινής ευθύνης μέσα στην οικογένεια και η ανάγκη υιοθέτησης ορθών πολιτικών προς την κατεύθυνση της προώθησης της ισότητας των φύλων είναι επιτακτική όσο ποτέ άλλοτε. Το σχολείο, ως ένας βασικός θεσμός της κοινωνίας, έχει την υποχρέωση να εργάζεται γι' αυτόν τον σκοπό. Το πρόγραμμα που υλοποιήθηκε θεωρούμε πως υπηρέτησε αποτελεσματικά τους στόχους που τέθηκαν. Η συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών στη διεξαγωγή της έρευνας, στη δημιουργία του ερωτηματολογίου και της δημοσκόπησης καθώς και στην επεξεργασία των απαντήσεων ήταν πολύτιμη για την κατανόηση της σημασίας της άμισθης εργασίας, που προσφέρουν εθελοντικά οι γυναίκες. Οι μαθητές/τριες που συμμετείχαν συνειδητοποίησαν ότι αυτή η μη αμειβόμενη εργασία, αν και είναι απαραίτητη για τη λειτουργία των νοικοκυριών και των οικονομιών, αποτιμάται λιγότερο από την αμειβόμενη εργασία. Αντιλήφθηκαν, ακόμη, πως η απλήρωτη εργασία έχει σημαντικές συνέπειες στην υγεία των γυναικών καθώς και στην επαγγελματική τους εξέλιξη. Μέσα από την αποστολή των ερωτηματολογίων στους γονείς/κηδεμόνες και στους/στις εκπαιδευτικούς του σχολείου, πετύχαμε να εμπλέξουμε και να ευαισθητοποιήσουμε όλη τη σχολική κοινότητα για το θέμα αυτό. Ακόμη, όλοι και όλες συνειδητοποίησαν ότι η κατάσταση στις χώρες του αναπτυσσόμενου κόσμου είναι ακόμη πιο δύσκολη για τις γυναίκες.

Η ένταξη της διάστασης του φύλου στην εκπαίδευση είναι αναγκαία για την προώθηση της ισότητας των φύλων. Ένα δημοκρατικό σχολείο, προκειμένου να διασφαλίσει την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας αγοριών και κοριτσιών, θα πρέπει να αποδομήσει τις ανισότητες και τα έμφυλα στερεότυπα, που εμφιλοχωρούν στο αναλυτικό πρόγραμμα και στις στάσεις των εκπαιδευτικών. Στο πλαίσιο αυτό, η υλοποίηση του προγράμματος ευαισθητοποίησης απέναντι στο επίκαιρο ζήτημα της αναγνώρισης της παρεχόμενης εργασίας φροντίδας εκτιμούμε πως συνέβαλε σημαντικά στη δημιουργία μιας κριτικής στάσης απέναντι στα έμφυλα στερεότυπα και στην οικοδόμηση μιας κοινωνίας ίσων πολιτών. Ακόμη, η υλοποίηση του καινοτόμου, ως προς τις ερευνητικές προσεγγίσεις, προγράμματος ενίσχυσε την πεποίθηση των μαθητών/τριών ότι μπορούν, ως ενεργοί πολίτες, να διαμορφώσουν συνθήκες ζωής που να ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τις προσδοκίες τους. Τέλος, έδωσε τη δυνατότητα, μέσω της βιωματικής και ανακαλυπτικής μάθησης, να εμπλακούν όλοι/ες οι μαθητές/τριες και να αξιοποιήσουν τις ξεχωριστές ικανότητες, δεξιότητες και γνώσεις που διαθέτουν.

Αναφορές

Βιτσιλάκη-Σορωνιάτη Χρ., Μαράτου-Αλιπράντη Λ., Καπέλλα Α. (2001). *Εκπαίδευση και Φύλο. Μελέτη Βιβλιογραφικής Επισκόπησης*. Αθήνα: ΚΕ.Θ.Ι.

Γερούση, Ε. (2020). *Έχει φύλο η λογοτεχνία; Η περίπτωση των σχολικών εγχειριδίων*. Προφορική εισήγηση στο Δ' Συμπόσιο Λογοτεχνίας που διοργάνωσε το λογοτεχνικό περιοδικό «Παρέμβαση», 24-25 Ιουλίου, Κοζάνη.

Γκασούκα, Μ. (2007). *Οδηγός ισότητας και συμφιλίωσης οικογενειακής και επαγγελματικής ζωής*. Κοινοτική πρωτοβουλία Equal. Διακρατική σύμπραξη "Semeli". Melilla-Αθήνα-Λευκωσία.

Κανταρτζή, Ε. (1992). Τα στερεότυπα για το ρόλο των φύλων μέσα από τις εικόνες των αναγνωστικών. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 62, 55-64.

Κανταρτζή, Ε. (1996). Αγόρια και κορίτσια στο σχολείο. Οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο των δύο φύλων. *Σύγχρονη Εκπαίδευση*, 88, 39-48.

Κογκίδου, Δ. (2012). «Το σχολείο ως πολιτισμικό πλαίσιο κατασκευής έμφυλων ταυτοτήτων και ως ένα προνομιακό πεδίο για την άρση του σεξισμού». Προφορική εισήγηση στο συνέδριο «Εκπαίδευση και Ισότητα των Φύλων», 25-26 Μαΐου, Κύπρος.

Κουϊμτζή Ε., Παπαδήμου Χ., Φρόση Λ. (2001). *Ο παράγοντας φύλο και η σχολική πραγματικότητα στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Μελέτη Επισκόπησης)*, Θεσσαλονίκη: ΚΕΘΙ.

Λόππα-Γκουνταρούλη, Ε. (1996). *Η γυναικεία παρουσία στα Κείμενα Νεοελληνικής Λογοτεχνίας του Λυκείου: Συμπεράσματα και προτάσεις*. Ανακτήθηκε στις 30.05.21 από http://www.isotita-epeaek.gr/sxetikes_ereunes.htm

Μαραγκουδάκη, Ε. (2002). Παραγωγή βοηθητικού εκπαιδευτικού υλικού για την εισαγωγή θεμάτων σχετικά με τα φύλα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η έρευνα είναι διαθέσιμη εδώ: http://www.isotita-epeaek.gr/welcome.htm

Μπονίδης, Κ. (2004). *Το περιεχόμενο του σχολικού βιβλίου ως αντικείμενο έρευνας. Διαχρονική εξέταση της σχετικής έρευνας και μεθοδολογικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σκουτέρη-Διδασκάλου, Ν. (1991). *Ανθρωπολογικά για το γυναικείο ζήτημα*, Αθήνα: Ο Πολίτης.

Τσουκαλάς, Κ. Α. (1976). *Εξάρτηση και αναπαραγωγή. Ο κοινωνικός ρόλος των εκπαιδευτικών μηχανισμών στην Ελλάδα (1830-1922)*. Αθήνα: Θεμέλιο.

Φλουρής, Γ. (2000). *Αναλυτικά προγράμματα για μία νέα εποχή στην εκπαίδευση*. 7η Εκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (2014). *Αναπαραγωγή. Στοιχεία για μια θεωρία του εκπαιδευτικού συστήματος*. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Wezerec, G. & Ghodsee, K. R. (2020). Women's unpaid labour is worth $10.900.000.000.000. Άρθρο στους New York Times (05.03.20).
https://www.nytimes.com/interactive/2020/03/04/opinion/women-unpaid-labor.html

Η σημασία και ο ρόλος των ερωτήσεων στη διδακτική διαδικασία

Κολούτσος Ιωάννης
Εκπαιδευτικός ΠΕ82, Υποδιευθυντής 1[ου] Εσπερινού ΕΠΑ.Λ Αιγάλεω
koloutso@sch.gr

Περίληψη

Στη διδακτική διαδικασία, καθημερινά, στην ωριαία παράδοση των μαθημάτων, η μέθοδος των ερωτήσεων παίζει σημαντικό ρόλο και καλύπτει ένα μεγάλο ποσοστό της διδακτικής μεθοδολογίας. Αποτελεί εργαλείο για τον εκπαιδευτικό τόσο στην παράδοση της συγκεκριμένης ύλης με βάσει το αναλυτικό πρόγραμμα σπουδών, όσο και στην κατανόηση των διδακτικών ενοτήτων από τους μαθητές. Οι ερωτήσεις των εκπαιδευτικών καταλαμβάνουν το 12,37% του συνολικού διδακτικού χρόνου. (Ματσαγγούρας, 1985). Ο δάσκαλος διατυπώνει ερωτήσεις σε ένα αρκετά υψηλό ποσοστό της τάξης του 14% συγκριτικά με το ποσοστό του 3,5% των ερωτήσεων που διατυπώνουν οι μαθητές. (Σαλβαράς, 1992). Αποτελέσματα παρόμοιων ερευνών έδειξαν πως από τις ερωτήσεις που διατυπώνει ο εκπαιδευτικός το 30% αναφέρεται σε ερωτήσεις συγκλίνρυσας σκέψης και το 4% σε ερωτήσεις αποκλίνουσας σκέψης. (Παπάς, 1990, σελ. 106). Μελετώντας την βιβλιογραφία και τις εκπαιδευτικές έρευνες βλέπουμε ότι οι ερωτήσεις σαν ποσοστιαίος δείκτης σε σχέση με τον διδακτικό χρόνο επαληθεύεται σαν εργαλείο της διδακτικής διαδικασίας.

Λέξεις κλειδιά: Ερωτήσεις, Διδακτική διαδικασία, Επικοινωνία, Εκπαιδευτικοί – Δάσκαλοι, Μαθητές.

Εισαγωγή

Κίνητρο για τη μελέτη και διερεύνηση των ερωτήσεων στην διδακτική διαδικασία αποτέλεσε το ότι τις ερωτήσεις τις χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί σε καθημερινή βάση στα μαθήματα τους και κυριαρχούν σαν μέθοδος υποβοήθησης της διδασκαλίας τους. Η διεύρυνση, και η εμβάθυνση της μελέτης του θέματος καθώς και ή εργαλειοποιήση του θα βοηθήσει ώστε να βελτιωθεί η ποιοτική και ποσοτική απόδοση της μεταφοράς της γνώσης. Στην διδακτική διαδικασία μέσω των ερωτήσεων δημιουργείται διάλογος μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών. Αναπτύσσεται επικοινωνία μέσα στην ομάδα, το τμήμα ή την τάξης. Αντλούνται από την μνήμη κεφαλαιοποιημένες γνώσεις και δεξιότητες τις οποίες κατέχουν οι μαθητές και μπορούν να τις διευρύνουν. Η σκέψη γίνεται δημιουργική κεντρίζεται το ενδιαφέρον για μάθηση. Με ευελιξία και καλό χειρισμό της διδακτικής διαδικασίας ο εκπαιδευτικός πρέπει να ενθαρρύνει την συμμετοχή του συνόλου των μαθητών ώστε να ανταποκριθούν και να αντιδράσουν θετικά. Με αυτό τον τρόπο μπορεί να διευκολυνθεί η διδακτική διαδικασία ή οποία μέσω των ερωτήσεων θα βοηθήσει τον μαθητή να κατανοήσει την νέα γνώση από την παράδοση στο σχολείο. Σε δεύτερο χρόνο ο ίδιος στο σπίτι με την μελέτη θα μπορέσει να κεφαλαιοποιήσει αυτήν την γνώση σε συντομότερο χρόνο.

Επικοινωνία εκπαιδευτικού-μαθητών

Η αλληλεπίδραση γενικά είναι η λεκτική ή μη λεκτική επικοινωνιακή πράξη. «Όλες οι ενέργειες (λόγος και πράξη) των μαθητών και του δασκάλου στο πλαίσιο της παιδαγωγικής σχέσης συνιστούν συστατικά στοιχεία της παιδαγωγικής αλληλεπίδρασης». (Γκότοβος, 1997, σελ. 57).

Η καλή ποιότητα της λεκτικής επικοινωνίας συνδέεται άμεσα με τη μάθηση. Επιπλέον, η ύπαρξή της δημιουργεί ένα θετικό κλίμα μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών και κατ' επέκταση μια θετική στάση των μαθητών προς το σχολείο. (Ευαγγελόπουλος, 1992).

Αλληλεπιδρώντας η λεκτική επικοινωνία μέσα στην τάξη δημιουργεί μια αμεσότητα αλλά και δοτικότητα όχι μόνο από τον εκπαιδευτικό προς τους μαθητές αλλά και αντίστροφα. Ο ίδιος ο εκπαιδευτικός μπορεί να μάθει από τους μαθητές ή το κυριότερο να του δοθεί η ευκαιρία να τους γνωρίσει. Οι συνθήκες, ο τόπος, ο χώρος ο χρόνος, καθώς και οι χαρακτήρες του ανθρωπινού αυτό δυναμικού (μαθητών και εκπαιδευτικού) είναι αυτά τα οποία θα δημιουργήσουν θετική κουλτούρα για όλη την σχολική χρόνια έτσι ώστε στο τέλος να μετρηθεί ποσοτικά και ποιοτικά η μάθηση πρώτα στο σύνολο της τάξης και στην συνέχεια για κάθε ένα μαθητή ξεχωριστά.

Αντλώντας γνώσεις της τεχνολογίας των επικοινωνιών, για να υπάρξει επικοινωνία απαιτούνται κάποια αισθητήρια το οποία ονομάζονται πομποί και δεκτές, οι οποίοι επικοινωνούν μέσω κάποιου πληροφοριακού κώδικα. Στην διδακτική διαδικασία τον ρόλο του πομπού τον έχει ο εκπαιδευτικός – δάσκαλος και των δεκτών οι μαθητές. Σαν πληροφοριακό κώδικα επικοινωνίας έχουν τον λεκτικό και γλωσσικό κώδικα. Στην περίπτωση μας οι ρόλοι πομπού και δεκτών ενδεχόμενος να αντιστρέφονται και ο εκπαιδευτικός – δάσκαλος να γίνεται δέκτης και πομποί οι μαθητές. Π.χ. σε περίπτωση όπου απατούνται διευκρινήσεις σε ερώτηση ή γεννιούνται απορίες, καθώς και στην περίπτωση που για να προχωρήσει η διδακτική διαδικασία απαιτείται βοήθεια από τον εκπαιδευτικό - δάσκαλο. Αντίστοιχα ανάστροφη των ρόλων μπορεί να γίνει και στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός μέσω των ερωτήσεων του προάγει τον διάλογο. Εκεί οι μαθητές θα μπορούν ελεύθερα να εκφραστούν γύρο από ένα θέμα. Να εκφράσουν και να ανταλλάξουν απόψεις και να θέσουν ερωτήματα ακόμα και προς τον δάσκαλό τους, όπου θα του ζητούν την απάντηση για να γίνει γνώση τους. Με αυτό τον τρόπο μετατρέπονται οι μαθητές σε πομπούς και οι εκπαιδευτικοί - δάσκαλοι σε δέκτες.

Για να μην δημιουργούνται παράσιτα όπως θα λέγαμε μιλώντας με όρους τεχνολογίας στη διδακτική διαδικασία, όταν επιλέγονται οι ερωτήσεις σαν μέθοδο μάθησης απαιτείται: Οι ομιλητές και οι ακροατές να είναι πολύ δοτικοί και πολύ δεκτικοί. Να εκφράζουν ελεύθερα τις απόψεις τους, και αφού τις διατυπώσουν σωστά κατά την τοποθέτηση τους, να υποστηρίζουν την γνώμη τους, αλλά και να δέχονται τις αντίθετες απόψεις.

Διαμόρφωση θετικού κλίματος για την διατύπωση των ερωτήσεων

Λόγω του ότι οι εκπαιδευτικοί – δάσκαλοι λειτουργούν ως πρότυπα μίμησης για τους μαθητές πρέπει να είναι πολύ προσεκτικοί τόσο κατά τη διατύπωση των ερωτήσεων όσο και κατά την παραγωγή λόγου γενικότερα. Σύμφωνα με τη θεωρία της κοινωνικής μάθησης τα πρότυπα παίζουν ρόλο στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς των ατόμων και η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από την παρατήρησή τους (Κάτσικας, 2006, σελ. 378).

Τόσο, όμως, οι εκπαιδευτικοί, όσο και οι μαθητές οφείλουν να συνειδητοποιούν ότι οι ερωτήσεις δεν αποβλέπουν τόσο στην αξιολόγηση των μαθητών, όσο στον έλεγχο της επιτυχίας της διδασκαλίας, για να γίνει αυτή αποτελεσματικότερη με την ενεργό συμμετοχή των μαθητών σε αυτή. (Αναστασιάδης, 1990, σελ. 24).

Καθ' όλη την διδακτική διάρκεια στην παράδοση μιας διδακτικής ενότητας ο εκπαιδευτικός – δάσκαλος πρέπει να διατυπώνει προσεκτικά τις ερωτήσεις του, οι οποίες θα παρακινούν και θα ενεργοποιούν του μαθητές να διατυπώνουν απαντήσεις, οι οποίες θα διεισδύουν στην διδακτή ενότητα αφού πρώτα έχει υπάρξει ο ανάλογος προβληματισμός. Συν το χρόνο κατά την διάρκεια της σχολικής χρονιάς οι μαθητές θα εκπαιδευτούν να διατυπώνουν και αυτοί ερωτήσεις, σαν ελεύθερα σκεπτόμενα άτομα, συμφώνα με τους προβληματισμούς τους. Στην ανάπτυξη των ερωτήσεων τους θα μιμούνται τους εκπαιδευτικούς – δάσκαλους τους, οι οποίοι ακολουθούν την μέθοδο των ερωτήσεων στην διδασκαλία τους.

Η αίθουσα διδασκαλίας είναι ο χώρος οποίου οι μαθητές αλληλεπιδρούν με τους εκπαιδευτικούς – δάσκαλους τους. Στην επίδραση αυτή μέσω της διδακτικής διαδικασίας αναπόσπαστο τμήμα της αποτελεί ή μέθοδος των ερωτήσεων. Για να έχει επιτυχία ή διδακτική διαδικασία, οι εκπαιδευτικοί - δάσκαλοι οφείλουν να κάνουν γνωστό στους

μαθητές, τους λόγους για τους οποίους διδάσκονται κάποια διδακτική ενότητα. Επίσης στην αρχή του σχολικού έτους να δίνονται διευκρινήσεις γιατί διδάσκονται το συγκεκριμένο μάθημα. Οφείλουν να τους ενημερώσουν και για τα αποτελέσματα που επιθυμούν να παραχθούν από όλη αυτή την διαδικασία. Πρέπει από την αρχή να γνωρίζουν τι μαθητές έχουν απέναντι τους. Δηλαδή τι ηλικίας είναι οι μαθητές της τάξης που διδάσκουν στην εκπαιδευτική βαθμίδα που απασχολούνται. Το φύλο των μαθητών της τάξης και την στατιστική διαστρωμάτωση μέσα σε αυτήν. Το γνωστικό υπόβαθρο που μεταφέρουν και προσδοκίες που επιθυμούν να πάρουν. Τους προβληματισμούς τους και την κοινωνική του κατάσταση σε συνάρτηση με την τοπική κοινωνία που εδρεύει το έκαστο σχολείο. Όλα αυτά ενδεχομένως να επηρεάσουν τον εκπαιδευτικό – δάσκαλο, στο πως θα διαμορφώσει την διδακτική διαδικασία και ειδικότερα τη διαδικασία της μεθόδου των ερωτήσεων που θα κάνει. Πρέπει να τα λάβει όλα αυτά υπόψη του και πρέπει να διατυπώνει ερωτήσεις οι οποίες θα ξυπνούν την φαντασία και την περιέργεια των μαθητών. Να τους προκαλούν και να τους προτρέπουν να σκέπτονται. Να δημιουργούν περιβάλλον ευνοϊκό για μάθηση σε φιλικό, ζεστό και χαλαρό, κλίμα χωρίς άγχος . Να προκαλούν εκκίνηση συζήτησης και επικοινωνίας εκπαιδευτικού μαθητών καθώς και των μαθητών μεταξύ τους.

Από την αρχή της σχολικής χρονιάς πρέπει να γίνει σαφές ότι μέσω των ερωτήσεων του ο εκπαιδευτικός - δάσκαλος επιθυμεί και θέλει την συμμετοχή όλων των μαθητών στην διδακτική διαδικασία. Θέλει την ελεύθερη σκέψη, την έκφραση των συναισθημάτων, την κατάθεση των ιδεών στο μάθημα και την ανταλλαγή απόψεων. Πρέπει να εκπαιδεύσει τους μαθητές να σέβονται τους συνομιλητές τους. Κατά την τοποθέτηση των μαθητών και οι αντίθετες απόψεις να είναι σεβαστές ώστε να διαμορφώνεται γονίμως και εποικοδομητικός διάλογος από άξιους ομιλητές, ασχέτως αν συμφωνούν ή διαφωνούν. Οι ερωτήσεις να αποτελούν το εφαλτήριο αξιών του σχολείου με τελικό στόχο την απόκτηση της γνώσης.

Ανάκτηση γνώσεων μέσω των ερωτήσεων

«Δεν μπορεί ο δάσκαλος να θέτει ερωτήσεις κατανόησης, αν δεν έχουν προηγηθεί οι απαραίτητες γνώσεις ούτε ερωτήσεις εκτίμησης, αν δεν έχει προηγηθεί η κατανόηση» (Χριστιάς, σελ. 165, 1990).

Για να απαντήσουν οι μαθητές σε τέτοιες ερωτήσεις θα πρέπει να είναι κάτοχοι του γνωστικού αντικειμένου σύμφωνα με το οποίο θα πρέπει να στηρίζουν την απάντησή τους. Ταυτόχρονα οι ερωτήσεις αυτές διεγείρουν την ικανότητα των μαθητών να διαβαθμίζουν αξιολογικά το περιεχόμενο του θέματος, για το οποίο ερωτώνται και να διαθέτουν τα κριτήρια με τα οποία θα κάνουν τις εκτιμήσεις τους (αξιολογήσεις). (Χριστιάς, σελ. 164, 1990).

Για να προχωρήσει η εκπαιδευτική διαδικασία, να γίνει η διδασκαλία και ή παράδοση νέας γνώσης, εάν επιλεγεί σαν μέθοδος η διαδικασία των ερωτήσεων, αυτό απαιτεί πρώτα από όλα μέσω αυτών, να διαπιστωθεί εάν ή προηγούμενη γνώση έχει κατανοηθεί από όλους τους μαθητές. Αφού διαπιστωθεί αυτό στην συνέχεια μπορεί να προχωρήσει η παράδοση νέας γνώσης για να γίνει ή κατανόηση της καλύτερα.

Ο εκπαιδευτικός – δάσκαλος πρέπει να ενεργοποιήσει τους μαθητές του μέσω των ερωτήσεων να θυμηθούν τις γνώσεις που έχουν διδαχθεί, στα προγενέστερα μαθήματα στο παρελθόν και να εντοπίσει πιθανές ελλείψεις και αδυναμίες. Λειτουργώντας ανατροφοδοτικά μπορεί να βελτιώσει την ποιότητα και του προηγούμενου διδακτικού έργου το οποίο είχε παραδώσει σε προγενέστερη διδακτική διαδικασία.

Οι ερωτήσεις αυτού του τύπου γίνονται στην αρχή της παράδοσης μιας νέας διδακτικής ενότητας με σκοπό να διερευνηθεί κατά πόσο η απαραίτητη κατοχή γνώσεων είναι ικανή για να προχωρήσει η εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι προτιμότερο να προχώρηση σε μια σύντομη επανάληψη των προηγούμενων γνώσεων, και να δώσει διευκρινήσεις ώστε να λειτουργήσει ανατροφοδοτικά εντοπίζοντας πιθανά και αναμενόμενα κενά και αδυναμίες. Με άλλα λόγια, να καταλάβει, ποιο είναι το επίπεδο της κατεχόμενης γνώσης του τμήματος ή της τάξης που έχει διδαχτεί το συγκριμένο σύνολο. Στην συνέχεια ο εκπαιδευτικός -

δάσκαλος μπορεί να προχωρήσει στην παράδοση των νέων ενοτήτων και την παροχή νέας γνώσης.

Τέτοιου τύπου ερωτήσεις σκοπό έχουν να κεντρίσουν το ενδιαφέρον των μαθητών για μάθηση, ενεργοποιώντας τους στην εκπαιδευτική διαδικασία και δεν του αφήνουν να είναι παθητικοί ακρατές.

Πως πρέπει να διατυπώνονται οι ερωτήσεις

Η σπουδαιότητα των ερωτήσεων έγκειται στο γεγονός ότι οι μαθητές ασκούνται: στο να ακούνε ο ένας τον άλλο, στο σωστό χειρισμό της γλώσσας, στην ανταλλαγή απόψεων, ιδεών, στον προβληματισμό, στην κριτική, στην αντιπαράθεση, στο διάλογο και γενικότερα στην παροχή ολοκληρωμένης και τεκμηριωμένης απάντησης αλλά και στη διατύπωση ερωτήσεων. Η ερώτηση αποτελεί το πιο δημιουργικό μέσο για τη μεταβίβαση των μορφωτικών αγαθών και για την επιτυχία των γνωστικών στόχων. (Αναστασιάδης, 1990, σ.16).

Παράλληλα μέσα από τις ερωτήσεις ενθαρρύνονται οι μαθητές να συμμετέχουν στη διαδικασία της μάθησης και να εκφράζονται ελεύθερα. Αυτό το οποίο έχει ιδιαίτερη σημασία είναι το γεγονός ότι με τις ερωτήσεις οι μαθητές ασκούνται ταυτόχρονα ως ακροατές αλλά και ως ομιλητές. (Αθανασίου, 2000, σελ. 142).

Κομβικό σημείο στην διδακτική διαδικασία είναι η διατύπωση των ερωτήσεων κατά την παράδοση μιας διδακτικής ενότητας. Εκεί ο εκπαιδευτικός με βάση το σχέδιο του μαθήματος και τους εκπαιδευτικούς σκοπούς που έχει διατυπώσει πρέπει: Να βρει τις κατάλληλες ερωτήσεις που πρέπει να κάνει. Το χρόνο που θα τις κάνει, το είδος των ερωτήσεων που θα διατυπώσει και να εκτιμήσει το χρόνο που θα απαιτηθεί για την παράδοση της ενότητας και την ολοκλήρωση της μέσα στο χρονικά οριζόμενο προγραμματισμό της διδασκομένης ύλης.

Γνωρίζοντας το επίπεδο της τάξεως μπορεί να κάνει εκτεταμένη χρήση της μεθόδου διδασκαλίας μέσω των ερωτήσεων ή να προχωρεί με μικροδιαλέξεις δικές του. Μπορεί να υποβοηθηθεί από τις απαντήσεις των μαθητών έτσι ώστε όλο το σύνολο της τάξης να μάθει να ακούει και να διδάσκεται από τους συμμαθητές του και να ανταλλάσει απόψεις. Στην συνέχεια να ενθαρρύνει τον οργανωμένο διάλογο και το προβληματισμό ο οποίος στο επόμενο βήμα της παράδοσης της νέας γνώσης θα καλυφτεί.

Ο εκπαιδευτικός - δάσκαλος γνωρίζοντας πολύ καλά την διδακτική ύλη την οποία θα να διδάξει πρέπει να προετοιμαστεί κατάλληλα στην επιλογή των ερωτήσεων που θα κάνει στα πλαίσια της διδασκαλίας μιας διδακτικής ενότητας με βάση τους εκπαιδευτικούς σκοπούς, αποφεύγοντας τους αυτοσχεδιασμούς. Εφοδιασμένος με την ανάλογη εμπειρία του (μικρή ή μεγάλη) πρέπει να αποφασίσει για: Το τι είδους ερωτήσεις θα διατυπώνονται. Πως θα διατυπώνονται. Γιατί θα πρέπει να γίνονται ερωτήσεις και όχι π.χ. παράδοση υπό μορφή διάλεξης. Τι τύπου ερωτήσεις θα διατυπώνονται σε σχέση με το ακροατήριο και το γνωστικό επίπεδο που κατέχει αυτό το ακροατήριο.

Πρέπει να διατυπώνονται προσεκτικά οι ερωτήσεις χωρίς να υπάρχουν δυσκολίες κατανόησης από τους μαθητές, με έξυπνο τρόπο, με σκοπό την εξυπηρέτηση της διδακτικής διαδικασίας σε σχέση με τις ικανότητες των μαθητών και το επίπεδο της τάξης όπου θα κεντρίσουν το ενδιαφέρον, την προσοχή και την περιέργεια των μαθητών για μάθηση.

Είδη ερωτήσεων

Αλλά και οι ερωτήσεις σύντομης απάντησης δεν εξυπηρετούν τους σκοπούς που αναφέρθηκαν παραπάνω διότι στόχος είναι οι μαθητές να σκέφτονται, να ταξινομούν τη σκέψη τους, να κρίνουν, να επιχειρηματολογούν, να αναλύουν, να συνθέτουν (Αναστασιάδης, 1990)

Ερωτήσεις κρίσεως

«Οι ερωτήσεις κρίσης αφορούν όλα τα επίπεδα της γνωστικής / συμπεριφοράς (γνώση, κατανόηση, εφαρμογή) και όλες τις κατηγορίες της κριτικής σκέψης (εμβάθυνση, ανάλυση και εύρεση αιτίων και αποτελεσμάτων, μέσων και σκοπών, προϋποθέσεων και γεγονότων για την επιτυχία ενός σκοπού, ανάλυση μερών ενός συνόλου, ανίχνευση και διασαφήνιση εννοιών, συνόψιση και ανακεφαλαίωση, σύνθεση με προσωπική δημιουργία, επαγωγή, παραγωγή, πρόβλεψη, σύγκριση, αξιολόγηση, αποδεικτική ικανότητα με λογικά επιχειρήματα)». (Αναστασιάδης, σελ. 25, 1990).

Είναι οι ερωτήσεις από τις οποίες οι απαντήσεις που περιμένουμε, θα εκφράσουν προσωπικές απόψεις σε σχέση με τα βιώματα αυτών που απαντούν. Στην περίπτωση της διδακτικής διαδικασίας, ενδεχόμενος και από τις γνώσεις που κατέχουν οι μαθητές σε σχέση με την προηγούμενη ύλη την όποια έχουν διδαχτεί και που ενδεχόμενος υποβοηθώντας τους να εξαχτεί νέα γνώση.

Η απάντηση που θα δοθεί θα είναι διατύπωση γνώμης που θα εμπεριέχει ισχυρισμό, θα αποτελεί πεποίθηση ότι αυτό είναι το σωστό αλλά που θα ενδέχεται αμφισβήτηση, ή μπορεί να είναι αποδεκτή. Βασίζεται στη βιωματική γνώση που έχει ο κάθε άνθρωπος αλλά αν επικεντρωθεί στη διδακτική διαδικασία ενός μαθήματος ενδεχόμενος να απαιτεί απομνημόνευση διδαχθείσας ύλης.

Ερωτήσεις κλειστού τύπου

Όπως και στις γραπτές δοκιμασίες υπάρχουν ερωτήσεις ανοικτού και κλειστού τύπου έτσι και στις προφορικές ερωτήσεις υπάρχουν αντίστοιχες οι οποίες μπορεί να είναι μέρος της διδακτικής διαδικασίας. Αυτές μπορεί να γίνουν στην διάρκεια της εκκίνηση της διδακτικής ενότητας για την υπενθύμιση των διδαχθέντων, κατά την διάρκεια της παράδοσης την νέας γνώσης, καθώς και κατά την διαδικασία της προφορικής αξιολόγησης.

Επομένως και εδώ μπορούμε να χρησιμοποιήσουμε:

Ερωτήσεις μονολεκτικής απάντησης Ναι – Όχι. Ερωτήσεις τύπου Σωστού – Λάθους. Εκεί οι εκπαιδευτικοί θα περιμένουν την σωστή απάντηση για να προχωρήσουν. Σε αντίθετη περίπτωση πρέπει να σταματήσουν και να αιτιολογήσουν την απάντηση κάνοντας τις πιο πολλές φόρες επανάληψη διδαχθείσας ύλης. Εδώ δένει άψογα το ρητό που λέει ότι: «η επανάληψη είναι μήτηρ πάσης μαθήσεως».

Ερωτήσεις πολλαπλής επιλογής, όπου δίνονται πολλές απαντήσεις και μια από αυτές θα είναι η σωστή. Σε αυτή την περίπτωση οι απαντήσεις που λαμβάνονται είναι σύντομες και δεν χρειάζονται ιδιαίτερες διευκρινήσεις, γιατί η σωστή απάντηση απορρίπτει τις λανθασμένες.

Ερωτήσεις *αντιστοίχησης*, όπου ένα στοιχείο από μια ομάδα αντιστοιχεί με ένα από την άλλη ομάδα.

Ερωτήσεις σύντομης απάντησης ή συμπλήρωσης της απάντησης. Ενδεχόμενος η απάντηση να είναι μια λέξη, μια μικρή πρόταση, ένα νούμερο, ένα χρονολογικό έτος, ένας μήνας, ένα όνομα, μια χώρα, μια πόλη κλπ. Η ερώτηση μπορεί να περιέχει τις λέξεις τι, ποιος, πότε, που, πόσο.

Στους παραπάνω τέσσερις τύπους ερωτήσεων είναι δυνατό η απάντηση να αποτελεί τυχαία επιλογή. Επίσης χρησιμοποιούνται για να υποβοηθήσουν και να ενθαρρύνουν την συμμετοχή και την προσπάθεια των αδύναμων μαθητών στη διδακτική διαδικασία με πιθανά κενά. Στο τέλος της διαδικασίας οι σωστές απαντήσεις θα παραμείνουν σαν γνώση η όποια θα έχει κατανοηθεί.

Η χρήση τέτοιου είδους ερωτήσεων χρησιμοποιείται τακτικά από τους εκπαιδευτικούς τόσο κατά την διαδικασία της παράδοσης των διδακτικών ενοτήτων όσο και κατά την διαδικασία της αξιολόγησης, διότι οι ερωτήσεις είναι σχετικά εύκολες, οι απαντήσεις σύντομες, οι οποίες διευκολύνουν την διδακτική διαδικασία και αξιολογούνται σύντομα. Είναι αξιόπιστες και επιφέρουν αντικειμενικότατα σε βαθμολογικές εξετάσεις παρεχομένης γνώσης.

Αποτελούν ιδανικό εργαλείο για παροχή αλλά και αξιολόγηση, διδαχθείσας ύλης σε φυσικά αδύνατους μαθητές που χρησιμοποιείται ο προφορικός λόγος αφού υπάρχει αδυναμία καλής χρήσης του γραπτού λόγου.

Ερωτήσεις ανοικτού τύπου

Οι ερωτήσεις αυτού του τύπου είναι αντίστοιχες με τις ερωτήσεις ανάπτυξης που διατυπώνονται κατά τις γραπτές δοκιμασίες αξιολόγησης των μαθητών. Δεν υπάρχει περιορισμός της απάντησης στο μέγεθος της εκτός εάν ο μαθητής πλατειάσει πολύ ή δώσει την σωστή απάντηση και συνεχίσει τη διάλεξη. Εκεί ενδεχόμενος να υπάρξει περιορισμός στην απάντηση του ή εάν η απάντηση είναι εκτός θέματος να του γίνει σύσταση για ολοκλήρωση.

Αποκλίνουσες ερωτήσεις

Οι ερωτήσεις αυτού του τύπου είναι κάτι αντίστοιχο με τις εκθέσεις ιδεών του γραπτού λόγου. Είναι ανοικτού τύπου ερωτήσεις οι οποίες μπορούν να έχουν περισσότερες από μια απαντήσεις. Οι μαθητές μπορούν να υποστηρίζουν την άποψη τους, να επιχειρηματολογούν, επιστρατεύοντας γνώσης από τις διδαχθείσες, οι οποίες είναι οργανογενές στο νου τους. Μπορούν να διατυπώνουν προσωπικές απόψεις, με επιχειρήματα, προτάσεις, υποθέσεις, σκέψεις, εκτιμήσεις, αξιολογήσεις, με σκοπό την αναζήτηση της μάθησης χωρίς να είναι αυτοσκοπός η απάντηση, άλλα το πως θα φτάσει κάνεις στην απάντηση.

Δεν αναπαραγάγουν την γνώση αλλά συγκρίνουν και διατυπώνουν απόψεις χωρίς περιορισμό στην απάντηση, αλλά με ενδεχόμενο περιορισμό στην έκταση.

Οι απαντήσεις αυτό το τύπου των ερωτήσεων παρουσιάζουν δυσκολία στην αξιολόγηση των, γιατί η διατύπωση τους είναι γενική. Απαιτεί χρόνο επεξεργασίας και αντικειμενικότατα λόγω της ασάφειας στην διατύπωση τους.

Ερωτήσεις από τους μαθητές

Η διατύπωση κατάλληλων ερωτήσεων από τους μαθητές εξαρτάται από την ανάπτυξη του αναγκαίου λεξιλογίου, το οποίο μπορεί να περιλαμβάνει λέξεις όπως: αναρωτιέμαι, αναλύω, κύριες αιτίες, συμπέρασμα, υποθέτω, οι οποίες ανήκουν στα «υλικά» της κριτικής σκέψης. (Κολιάδης, 2002, σελ. 554)

Ωστόσο, οι μαθητές καλούνται να απαντούν με ακρίβεια, σαφήνεια και πληρότητα στις ερωτήσεις των εκπαιδευτικών, αλλά και να διατυπώνουν οι ίδιοι ερωτήσεις προκειμένου να αποκτήσουν τις πληροφορίες που επιθυμούν. Έτσι, μέσω του προφορικού λόγου αποκτούν επικοινωνιακή πληρότητα καθώς ασκούνται ως ομιλητές και ως ακροατές. (Αθανασίου, 2000).

Οι μαθητές επιβάλλεται να υποβάλουν ερωτήσεις κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η δημιουργική συμμετοχή των μαθητών αμβλύνει το πεδίο μάθησης των, ενεργοποιώντας τους στην αναζήτηση της γνώσης σε σχέση με την παθητική ακρόαση. Δεν είναι δυνατό να γίνει κατανοητή η παράδοση των ενοτήτων και να είναι κατανοητές όλες οι έννοιες. Συνεχώς γεννιούνται απορίες, που απαιτούν διευκρινίσεις και μέσω ερωτήσεων πρέπει να επιλυθούν, ανατροφοδοτώντας την διδακτική διαδικασία. Με την διαδικασία των ερωτήσεων αυτού του τύπου επέρχεται η μάθηση.

Αξιολόγηση μέσω των ερωτήσεων

Οι ερωτήσεις είναι προτάσεις ερεθίσματα, οι οποίες αποσκοπούν σε μια απάντηση γύρω από ένα θέμα. (Αθανασίου, 2000).

«Η αξιολόγηση των μαθητών στο σχολείο δεν αποτελεί ουσιαστικά παρά μια καταγραφή της σχέσης και της δυναμικότητας που διατηρεί κι επιδεικνύει ο μαθητής στην ανάπτυξη σχέσεων με την ενιαία γνώση που παρέχει το σχολείο». (Παπακωνσταντίνου, Π., 1993, σελ. 144-145).

Οι ερωτήσεις αποσκοπούν στην αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών. «Η αξιολόγηση της επίδοσης των μαθητών στο σχολείο είναι αποτέλεσμα της ποιότητας και ποσότητας γνώσεων που κατάκτησε ο μαθητής σε δοσμένο χρόνο». (Παπακωνσταντίνου, Π., 1993, σελ. 131).

Ο εκπαιδευτικός - δάσκαλος όταν διατυπώνει ερωτήσεις στα πλαίσια της αξιολόγησης αποσκοπεί στην συμμετοχή των μαθητών, στον έλεγχο της επίδοσης των, τον εντοπισμό των δυνατοτήτων και των αδυναμιών των, τις ικανότητες τους, την διαπίστωση της απορρόφησης της γνώσης η οποία έχει γίνει και την κεφαλαιοποίησης της από τους μαθητές.

Σε μια τάξη η διαστρωμάτωση του επίπεδου των μαθητών είναι διεσπαρμένη με άκρα του, τους δυνατούς και τους αδύνατους μαθητές. Οι ερωτήσεις που διατυπώνονται ενδέχεται να είναι εύκολες για τους δυνατού μαθητές και δύσκολες για τους αδύναμος μαθητές. Επόμενος, εάν ο εκπαιδευτικός - δάσκαλος επιλέξει να κάνει ερωτήσεις με μεγάλο βαθμό δυσκολίας, τότε επιλεγεί να κάνει εποικοδομητική διδασκαλία σε δυνατού μαθητές, αποκλείοντας του αδύναμος μαθητές οι οποίοι απελπίζονται. Αντίθετος εάν επιλέξει να κάνει ερωτήσεις με μικρό συντελεστή δυσκολίας ενεργοποιεί τους αδύνατους μαθητές, αλλά οι δυνατοί μαθητές δυσφορούν αδιαφορούν και προτιμούν να αναζητούν την γνώση από μόνοι τους μέσω του διαβάσματος ή με ενημέρωση τους από αλλά μέσα.

Το σωστό είναι να υπάρχουν ερωτήσεις με διαβαθμισμένο συντελεστή δυσκολίας και βαρύτητες που θα καλύπτει όλο το φάσμα τω μαθητών της τάξης. Ερωτήσεις όπου θα απευθύνονται σε όλους τους μαθητές της τάξης ρωτώντας εκ περιτροπής όλους και όχι συγκεκριμένους. Γνωρίζοντας το γνωστικό επίπεδο κάθε μαθητή να κάνει ερωτήσεις ανάλλαγης βαρύτητας. Με αυτό τον τρόπο οι αδύνατοι μαθητές δεν αποκλείονται από την διδακτική διαδικασία αλλά συμμετέχουν ενεργά και οι δυνατοί μαθητές ελέγχουν τις δυνατότητες τους και συνεχίζουν να ενδιαφέρονται. Έτσι η εκπαιδευτική διαδικασία συντομεύεται, συμμετέχουν όλοι οι μαθητές της τάξης ανεξάρτητος της βαρύτητας των ερωτήσεων χωρίς αποκλεισμούς.

Συμπεράσματα

Ο ρόλος των ερωτήσεων είναι πολύ σημαντικός στη διαδικασία της διδασκαλίας και σπουδαίος στην διαδικασία ης μάθησης. Μπορεί να επέλθει μάθηση σε ένα απροσδιόριστο ποσοστό χωρίς μελέτη.

Ανάλογα με το είδος των ερωτήσεων που θα κάνουν οι εκπαιδευτικοί - δάσκαλοι στους μαθητές βελτιώνεται και η ποιότητα του παραγόμενου λόγου από τους μαθητές, η ακρίβεια του, η πληρότητα και η σαφήνεια του που αποτελούν τις σπουδαιότερες δεξιότητες της διδακτικής διαδικασίας και γενικότερο εκπαιδευτικό σκοπό.

Αποτελούν ένα δυναμικό συμπλήρωμα της διδακτικής διαδικασία όταν έχει προηγηθεί μεταφορά γνώσης από τον εκπαιδευτικό – δάσκαλο, μέσω της μεθόδου της διάλεξης.

Σε περίπτωση απόσπασης της προσοχής, επαναφέρουν την προσοχή στο μάθημα και αυξάνουν την συμμετοχή σε αυτό εναλλάσσοντας τους ρόλους ομιλητών και ακροατών.

Έχουν χαρακτήρα διδακτικό άλλα και εξεταστικό, οι μαθητές απαντούν σε ερωτήσεις αλλά και διατυπώνουν ερωτήσεις, αυξάνοντας την ποσότητα, την ποιότητα και το επίπεδο της γνώσης.

Μαθαίνουν να διερευνούν, να αιτιολογούν, να επιχειρηματολογούν, να τεκμηριωθούν, να προτείνουν, να συνοψίζουν, να αποδίδουν τα κυριότερα σημεία, να επαναδιατυπώνουν ερωτήσεις, να ζητούν διευκρινήσεις προκειμένου να διατυπώσουν απάντησης με μεγαλύτερη σαφήνεια και ακρίβεια στα συμπεράσματα.

Μέσω των ερωτήσεων στην διδακτική διαδικασία επιτυγχάνονται οι διδακτικοί στόχοι και οι εκπαιδευτικοί σκοποί που έχουν τεθεί στην εισαγωγή κάθε διδασκόμενου μαθήματος αλλά και αυτοί που έχει θέσει ο εκπαιδευτικός – δάσκαλος που διδάσκει το έκαστο μάθημα.

Όταν πλέων θα ρωτούνται οι μαθητές, θα έχουν μάθει να σκέπτονται πρώτα, θα προβληματίζονται, θα κρίνουν και θα απαντούν υπεύθυνα.

Αναφορές

Αθανασίου, Λ. (2000). *Αξιολόγηση της επίδοσης του μαθητή στο σχολείο και του διδακτικού έργου*, Ιωάννινα.

Αναστασιάδης, Β.Κ. (1990). *Η ερώτηση στη διδασκαλία*, Περιοδικό «Η Γλώσσα», Τεύχος 23.

Γκότοβος, Α. (1997). *Παιδαγωγική αλληλεπίδραση επικοινωνία και κοινωνική μάθηση στο σχολείο*, Αθήνα, εκδ. Gutenberg.

Ευαγγελόπουλος. Σ. (1992). Διδακτορική διατριβή: *Η λεκτική επικοινωνία στη σχολική τάξη*, Αθήνα.

Κολιάδης, Ε. Α. (2002). *Γνωστική Ψυχολογία- Γνωστική Νευροεπιστήμη και εκπαιδευτική πράξη*, Μοντέλο επεξεργασίας πληροφοριών, Αθήνα.

Ματσαγγούρας, Η. (1985). *Προσδοκίες δασκάλων και επιδόσεις μαθητών: Μια αυτοεκπληρούμενη προφητεία*, Περιοδικό «Νέα Παιδεία», τ. 34.

Παπακωνσταντίνου, Π. (1993). *Εκπαιδευτικό έργο και αξιολόγηση στο σχολείο*, Εκδόσεις Μεταίχμιο, Αθήνα.

Παπάς, Α. (1990). *Σχολική παιδαγωγική*, Αθήνα.

Σαλβαράς, Ι. (1992). Διδακτορική διατριβή*: Διερεύνηση της διάδρασης στην τάξη για τη διαμόρφωση ενός φάσματος διδακτικών στρατηγικών Πανεπιστήμιο Αθηνών* - Τμήμα Παιδαγωγικό Δ.Ε.

Χριστιάς, Ι. (1990). *Ο ρόλος των ερωτήσεων κατά τη διδασκαλία*, στο περιοδικό «Τα Εκπαιδευτικά», τεύχος 18-19.

Ενέργειες για την αποτελεσματική πραγματοποίηση εκπαιδευτικών εκδρομών και επισκέψεων

Γκουρνέλης Παύλος
Υποψ. Διδάκτορας Τ.Ι.Ε. Δ.Π.Θ., Εκπαιδευτικός ΠΕ 70
pavlosgourn@yahoo.gr

Περίληψη

Οι εκπαιδευτικές εκδρομές και οι σχολικές επισκέψεις αποτελούν δράσεις του σχολείου με μεγάλη εκπαιδευτική σημασία και θετικά αποτελέσματα, τόσο μαθησιακά όσο ψυχολογικά και κοινωνικά, για τους μαθητές όλων των βαθμίδων εκπαίδευσης. Στοχεύουν στο άνοιγμα του σχολείου προς την κοινωνία και στη μάθηση μέσω βιωματικών εμπειριών και άμεσης παρατήρησης στο φυσικό περιβάλλον. Για να θεωρηθεί όμως μια σχολική εκδρομή επιτυχημένη και να αποφέρει τα αναμενόμενα οφέλη στους συμμετέχοντας μαθητές, πρέπει να πραγματοποιηθούν ορισμένες ενέργειες από την πλευρά των εκπαιδευτικών. Η παρούσα εργασία, μέσα από βιβλιογραφική μελέτη και ανασκόπηση διεθνών ερευνών, αναφέρεται σε αυτές τις απαραίτητες ενέργειες που οφείλουν να κάνουν οι εκπαιδευτικοί που σχεδιάζουν, οργανώνουν και προετοιμάζουν τις εκπαιδευτικές εκδρομές, σε κάθε στάδιο, ώστε αυτές να είναι αποτελεσματικές και χωρίς προβλήματα.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτικές εκδρομές, σχολικές μετακινήσεις, διδακτικές επισκέψεις

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικές εκδρομές και επισκέψεις υπάγονται στις σχολικές δράσεις που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο της σχολικής ζωής, έξω από τον χώρο του σχολείου και απαιτούν είτε κοντινή και σύντομη πεζή μετακίνηση είτε μακρινή εκδρομή με μεταφορικό μέσο, υπό προϋποθέσεις και με διανυκτέρευση στον τόπο προορισμού. Με τις εκδρομές αυτές οι μαθητές έρχονται σε άμεση επαφή με την πολιτιστική κληρονομία του τόπου τους, ενεργοποιώντας όλες τις αισθήσεις τους και καλλιεργώντας δεξιότητες. Η αναγνώριση της παιδευτικής τους αξίας είναι αδιαμφισβήτητη. Έχει επισημανθεί από πολλούς παιδαγωγούς και ερευνητές η αναγκαιότητα για την τέλεση εκπαιδευτικών εκδρομών, κάτι που αναγνωρίζεται και ενισχύεται και από την επίσημη πολιτεία.

Στη χώρα μας, οι σχολικές εκδρομές εισήχθησαν επίσημα τον Φεβρουάριο του 1898, με την εγκύκλιο 2361/Φεβρ. 1898, Αρ. Πρωτοκ. 2361, «*Περί γυμνασιακών εκδρομών του Υπουργείου των Εκκλησιαστικών και της Δημόσιας Εκπαιδεύσεως*» (Κοντογιάννη, 2012). Αρχικά ο νεοεισερχόμενος θεσμός αφορούσε τα Γυμνάσια, τα οποία εκείνη την εποχή ήταν μόνο 40 στον τότε ελλαδικό χώρο. Ο Υπουργός της κυβέρνησης Α. Ζαΐμη, Ανδρέας Παναγιωτόπουλος, ήταν ο εμπνευστής του θεσμού, ο οποίος με την εγκύκλιο που απέστειλε επισήμανε τα οφέλη των εκδρομών για την υγεία και την ευεξία των μαθητών στην ύπαιθρο. Ειδικότερα ανέφερε ότι η διδασκαλία των μαθημάτων γίνεται αποκλειστικά σε θεωρητικό επίπεδο, με αποτέλεσμα οι μαθητές να μη γνωρίζουν τον πραγματικό εξωτερικό κόσμο. Χαρακτήρισε τη διδασκαλία με τον παραδοσιακό τρόπο άγονη και ανιαρή, ενώ με τη συμμετοχή των μαθητών στις σχολικές εκδρομές υποστήριξε ότι μπορεί να γίνει πιο γόνιμη και επαγωγική. Αναγνώρισε την αξία της άμεσης παρατήρησης και της απ' ευθείας μελέτης του κόσμου, όπως και την επαφή με τις τέχνες και το θέατρο. Ακόμα, προέτρεψε τους μαθητές να επισκεφτούν τόπους ιστορικού ενδιαφέροντος, αρχαία μνημεία, μουσεία, ναούς, αλλά και χωριά στα οποία τελούνται πανηγύρια, για τη μελέτη των ηθών και των εθίμων του λαϊκού βίου και τη διατήρηση της παράδοσης.

Τα πρώτα χρόνια, οι εκδρομές των σχολείων ήταν ημερήσιες. Από τα χρόνια του Μεσοπολέμου και μετά πραγματοποιήθηκαν εκδρομές και με διανυκτέρευση, οι οποίες

απευθύνονταν αρχικά στους μαθητές των δύο τελευταίων τάξεων του Γυμνασίου και με προαιρετική τη συμμετοχή τους. Ως επακόλουθο προέκυψε το ζήτημα της διαμονής για τους μαθητές και τους συνοδούς εκπαιδευτικούς, καθώς τα ξενοδοχεία εκείνη την εποχή ήταν πολύ λίγα. Η λύση δινόταν μετά από συνεννόηση μεταξύ του γυμνασιάρχη του σχολείου που διοργάνωνε την εκδρομή και του γυμνασιάρχη του σχολείου της περιοχής που θα υποδεχόταν τους μαθητές και όταν ήταν απαραίτητο με τη συνδρομή του τότε Υπουργείου Παιδείας. Σε αρκετές περιπτώσεις πολυήμερων εκδρομών, μαθητές και καθηγητές διανυκτέρευσαν μέσα σε σχολεία, τα οποία διαμορφώθηκαν κατάλληλα με καθαρά κλινοσκεπάσματα που χορήγησε η αποθήκη του στρατού (Κοντογιάννη, 2012).

Το θεσμικό πλαίσιο σήμερα

Σύμφωνα με το Προεδρικό Διάταγμα Υπ’ Αριθμ. 79/2017 - ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017, οι εκπαιδευτικές εκδρομές θεωρούνται προγραμματισμένες και καλά σχεδιασμένες δράσεις που εμπλουτίζουν και συμπληρώνουν το περιεχόμενο των Προγραμμάτων Σπουδών, τόσο στην Πρωτοβάθμια όσο και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. «Αποτελούν αναγκαίο συμπλήρωμα της αγωγής των μαθητών, γιατί τους δίνουν τη δυνατότητα να έρθουν σε επαφή με τόπους που έχουν ιδιαίτερη μορφωτική αξία, να γνωρίσουν τα επιτεύγματα του ανθρώπου στην πορεία των ετών, να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα που αφορούν το φυσικό περιβάλλον, να καλλιεργήσουν την κοινωνικότητα και τη συνεργατικότητά τους και να αναπτύξουν υπευθυνότητα και αυτονομία».

Πρωτοβάθμια

Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση που εκδόθηκε στις 17/07/2020, Υπ. Αριθμ. Φ.14/89494/ΓΔ4 και δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 2888/Β/17-07-2020, με τίτλο *«Εκπαιδευτικές επισκέψεις μαθητών και μαθητριών και μετακινήσεις εκπαιδευτικών Δημόσιων και Ιδιωτικών σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης εντός και εκτός της χώρας»*, το κάθε σχολείο της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στη χώρα μας έχει τη δυνατότητα να πραγματοποιεί τις εξής μετακινήσεις:

- Ημερήσια εκπαιδευτική εκδρομή.
- Διδακτικές επισκέψεις, μετακινήσεις στο πλαίσιο πολιτιστικών δράσεων, αθλητικών εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων, εκδηλώσεων και δραστηριοτήτων επιστημονικού περιεχομένου.
- Διδακτικές επισκέψεις στα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Κ.Π.Ε.).
- Εκπαιδευτικές επισκέψεις - έξοδοι περιορισμένης χρονικής διάρκειας (μέχρι 2 διδακτικές ώρες).
- Επισκέψεις στο εσωτερικό ή το εξωτερικό στο πλαίσιο εκπαιδευτικών προγραμμάτων και μαθητικών ανταλλαγών. Επισκέψεις στο πλαίσιο φιλοξενίας ειδικών φορέων.
- Μετακινήσεις για επίσκεψη στη Βουλή των Ελλήνων (συνήθως για τις μεγάλες τάξεις).

Δευτεροβάθμια

Σύμφωνα με την Υπουργική Απόφαση που εκδόθηκε στις 12/02/2020, Υπ. Αριθμ. 20883/ΓΔ4 και δημοσιεύτηκε στο ΦΕΚ 456/τ. Β΄/13-2-2020, με τίτλο «*Εκδρομές - Εκπαιδευτικές επισκέψεις μαθητών/ τριών Δημόσιων και Ιδιωτικών σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης εντός και εκτός της χώρας*», το κάθε σχολείο της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης έχει τη δυνατότητα να πραγματοποιεί τις εξής μετακινήσεις:

- Σχολικούς περιπάτους.
- Εκπαιδευτικές εκδρομές μονοήμερες ή/και πολυήμερες με διανυκτέρευση, όπως η πολυήμερη εκδρομή (γνωστή ως πενθήμερη) που πραγματοποιείται από τους

μαθητές/τριες της τελευταίας τάξης των Γενικών Λυκείων και των Επαγγελματικών Λυκείων στο εσωτερικό της χώρας ή σε χώρα του εξωτερικού.

- Εκπαιδευτικές επισκέψεις που πραγματοποιούνται στο πλαίσιο εγκεκριμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων και στο πλαίσιο του Αναλυτικού Προγράμματος (π.χ. στα Κ.Π.Ε.).
- Ολιγόωρες διδακτικές επισκέψεις που πραγματοποιούνται μέσα στο Ενιαίο Πλαίσιο του Προγράμματος Σπουδών.
- Εκδρομές- εκπαιδευτικές μετακινήσεις μαθητών/τριών στο εξωτερικό στο πλαίσιο ευρωπαϊκών και διεθνών δράσεων (π.χ. προγράμματα εκπαιδευτικών ανταλλαγών, αδελφοποιήσεων, διεθνών οργανισμών κ.ά.).
- Σχολικές αθλητικές δραστηριότητες και συμμετοχή μαθητών και μαθητριών σε διαγωνισμούς, μαθητικά συνέδρια, ημερίδες και λοιπές εκδηλώσεις.
- Μετακινήσεις για επίσκεψη στη Βουλή των Ελλήνων.

Οι απαραίτητες ενέργειες

Μια σχολική εκδρομή για να θεωρηθεί επιτυχημένη θα πρέπει, πρώτα από όλα, οι εκπαιδευτικοί να έχουν κατανοήσουν ότι αποτελεί σημαντικό κομμάτι των εμπειριών που βιώνει ένας μαθητής (Shireen & Czerniak, 2003) και να έχουν πειστεί για τη χρησιμότητά της. Για να μεγιστοποιηθούν οι πιθανότητες επιτυχίας της, υπό την έννοια ότι αναμένουμε να επιφέρει θετικά αποτελέσματα στους συμμετέχοντες μαθητές, είναι απαραίτητο να γίνουν κάποιες ενέργειες από την πλευρά των εμπλεκόμενων εκπαιδευτικών πριν, κατά τη διάρκεια και μετά την πραγματοποίησή της εκδρομής. Κρίνεται απαραίτητος ο ορθός προγραμματισμός τόσο του περιεχομένου όσο και του προγράμματος υλοποίησης των εκπαιδευτικών επισκέψεων (Rudmann, 1994). Σύμφωνα με τον Bitgood (1989) η αξιολόγηση θεωρείται απαραίτητη σε όλες τις φάσεις του προγράμματος της εκδρομής, καθώς με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται συνεχής βελτίωση.

Πριν την εκδρομή

Εδώ ανήκουν τα στάδια του προσεκτικού σχεδιασμού της εκδρομής και της κατάλληλης προετοιμασίας πριν την επίσκεψη. Ο σωστός σχεδιασμός αποτελεί ένα πολύ σημαντικό βήμα, καθώς με βάση αυτόν θα επιλεχθεί το είδος της εκδρομής, ο προορισμός, η μεταφορά, η ημερομηνία και φυσικά η σύνδεση με τα μαθήματα. Το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) του σχολείου θα πρέπει να συνάδει με τον σκοπό και τη θεματολογία της εκδρομής. Δεν υπάρχει καμία αμφιβολία ότι μία εκπαιδευτική εκδρομή αποτελεί πολύτιμη εμπειρία για τους μαθητές, αλλά είναι σημαντικό ο εκπαιδευτικός να καταφέρει να συνδέσει τις εμπειρίες που βιώνουν οι μαθητές στο πεδίο με έννοιες που έχουν συζητηθεί μέσα στην αίθουσα, καθώς η εκπαιδευτική εκδρομή δεν είναι δυνατό να αποτελεί μία εμπειρία αποκομμένη από το πρόγραμμα των μαθημάτων (Kiesel, 2006).

Πριν την υλοποίηση της εκδρομής ο εκπαιδευτικός καλό θα ήταν να είχε ήδη επισκεφτεί τον χώρο στον οποίο θα πραγματοποιηθεί, ώστε να παρατηρήσει τη διάταξη του και να αποφασίσει εάν είναι ασφαλής και κατάλληλος για όλους τους συμμετέχοντες μαθητές (Behrendt & Franklin, 2014). Η σωματική ασφάλεια μαθητών και εκπαιδευτικών και η πρόληψη για την αποφυγή ανεπιθύμητων προβλημάτων και ατυχημάτων αποτελεί την απόλυτη προτεραιότητα. Η εκ των προτέρων επικοινωνία των εκπαιδευτικών με τους υπευθύνους των χώρων προορισμού είναι σημαντική για την επίλυση ζητημάτων ασφάλειας και γενικότερα για την καλύτερη και αποτελεσματικότερη συνεργασία μεταξύ τους. Επίσης, θα πρέπει να εξασφαλίσει έγκριση από τους αρμόδιους (ανάλογα με το είδος της εκδρομής) και να ενημερώσει τους γονείς/ κηδεμόνες (τις περισσότερες φορές για τη συμμετοχή των μαθητών και μαθητριών απαιτείται η έγγραφη συναίνεση των γονέων/κηδεμόνων τους).

Πριν τη διεξαγωγή της εκπαιδευτικής εκδρομής, ο εκπαιδευτικός οφείλει να υπενθυμίσει στους μαθητές τους σωστούς τρόπους συμπεριφοράς και τους κανόνες που πρέπει να τηρηθούν σε όλη τη διάρκεια της εκδρομής, τόσο κατά τη μετακίνηση, όσο και στο επισκέψιμο πεδίο. Ακόμα, πρέπει να γίνει ξεκάθαρος ο σκοπός της επίσκεψης και ο εκπαιδευτικός μπορεί να τους προετοιμάσει δίνοντάς τους τις απαραίτητες πληροφορίες για τον τόπο προορισμού, τους χώρους επίσκεψης, τα εκθέματα και οτιδήποτε άλλο κρίνεται αναγκαίο.

Αυτό δύναται να επιτευχθεί μέσω ενός ειδικά σχεδιασμένου μαθήματος που στόχο θα έχει να προετοιμάσει ένα εννοιολογικό υπόβαθρο, βάσει του οποίου θα μπορούν να συσχετίσουν οι μαθητές την πρότερη γνώση που αποκτήθηκε εντός της σχολικής αίθουσας με τη νέα εμπειρία (Rennie, 2007). Οι Anderson και Zhang (2003) αναφέρουν ότι οι εκπαιδευτικοί ισχυρίζονται ότι η παροχή υλικού πριν την επίσκεψη (π.χ. από το μουσείο) είναι πιο επιθυμητή και πιθανόν πιο σημαντική από την παροχή δραστηριοτήτων μετά την επίσκεψη, για τη συνολική επιτυχία της εκδρομικής εμπειρίας. Σε κάθε περίπτωση πρέπει να προηγηθεί ανασκόπηση των γνώσεων των μαθητών και να τους δοθεί η δυνατότητα να διατυπώσουν ερωτήματα προς διερεύνηση πριν από την επίσκεψη (Ματσαγγούρας, 2002).

Τρεις παράγοντες που προετοιμάζουν καλύτερα τους μαθητές για τις εκπαιδευτικές εκδρομές είναι η κατανόηση της διάταξης του χώρου, ο σκοπός των δραστηριοτήτων και η προετοιμασία τους για να αλληλεπιδράσουν σε υπαίθριους, άτυπους χώρους, οι οποίοι από πολλούς αποκαλούνται «χώροι καινοτομίας» (Orion & Hofstein, 1994). Οι κατάλληλα προετοιμασμένοι μαθητές γνωρίζουν τι θα δουν στον χώρο επίσκεψης και δείχνουν περισσότερο ενδιαφέρον, αυξάνουν την αλληλεπίδραση με τα εκθέματα και προσπαθούν να συνδέσουν αυτά που βιώνουν με αυτά που έχουν συζητηθεί εντός της σχολικής αίθουσας.

Παρόλα αυτά, σύμφωνα με την έρευνα των Tal και Steiner (2006), σχετικά με τον ρόλο των εκπαιδευτικών στις εκπαιδευτικές εκδρομές σε μουσεία, διαπιστώθηκε ότι μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών, δάσκαλοι του Δημοτικού αλλά και καθηγητές του Γυμνασίου, δεν διεξήγαγαν ποιοτικές δραστηριότητες πριν την πραγματοποίηση της εκδρομής. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να κατανοήσουν την τεράστια σημασία της ενημέρωσης που πρέπει να προηγείται μιας εκπαιδευτικής εκδρομής, για να μην καταστεί μια απλή βόλτα ψυχαγωγίας και να αποφέρει οφέλη στους μαθητές.

Κατά τη διάρκεια της εκδρομής

Όταν ξεκινήσει η εκδρομή, ο εκπαιδευτικός ίσως χρειαστεί να βοηθήσει κάποιους μαθητές να νιώσουν πιο οικεία στο νέο περιβάλλον. Επίσης, έχει παρατηρηθεί ότι κάποιοι μαθητές, κυρίως μικρών ηλικιών, αποσυντονίζονται και εκδηλώνουν διαφορετική συμπεριφορά στο πεδίο σε σχέση με τη συμπεριφορά τους εντός της σχολικής αίθουσας. Ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να παρέμβει και εκεί, καθώς παραμένει υπεύθυνος καθ' όλη τη διάρκεια της εκδρομής για το σύνολο των μαθητών του και τη συμπεριφορά τους, ακόμα και αν η ξενάγηση γίνεται από άλλο πρόσωπο (π.χ. από ξεναγό) και σε καμία περίπτωση δεν αποχωρεί. Το προσωπικό του χώρου και γενικότερα όλοι οι εμπλεκόμενοι στο χώρο της εκδρομής σε συνεργασία με τους εκπαιδευτικούς πρέπει να διατηρούν ζωντανό το ενδιαφέρον των μαθητών, μέσω ποικίλων δραστηριοτήτων και να επιδιώκουν τη συμμετοχή του συνόλου των μαθητών σε αυτές (Rennie & McClafferty, 1995).

Κατά τη διάρκεια της εκδρομής, οι μαθητές βιώνουν τη μάθηση στα πλαίσια ενός γνήσιου, άτυπου, φυσικού σκηνικού. Οι προϋπάρχουσες γνώσεις του κάθε μαθητή, οι οποίες ενδέχεται να προέρχονται από το σχολείο ή από προσωπικές εξωσχολικές εμπειρίες, πρέπει να λειτουργούν με τρόπο που να ευνοούν τη δημιουργία συσχετισμών με τις νέες εμπειρίες που βιώνει στην εκπαιδευτική εκδρομή (Pasquier & Narguizian, 2006). Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2002, σ. 21) στο πεδίο της επίσκεψης πραγματοποιούνται μια σειρά από ενέργειες, όπως «συστηματική καταγραφή των παρατηρήσεων, με βάση τον

γενικότερο σκοπό και τα επιμέρους ερωτήματα που τέθηκαν, διατυπώνονται υποθέσεις και προβλέψεις, επιχειρούνται εξηγήσεις, διενεργούνται πειράματα, διατυπώνονται τα πρώτα συμπεράσματα, καθώς και καινούργια ερωτήματα προς περαιτέρω μελέτη».

Συχνά, οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν φύλλα εργασίας για να βοηθήσουν τους μαθητές να εστιάσουν στη διερεύνηση και κατανόηση των επιδιωκόμενων εννοιών. Αυτά είναι ιδιαίτερα αποτελεσματικά όταν δεν δίνονται ατομικά, αλλά σε μία μικρή ομάδα μαθητών. Με αυτό τον τρόπο οι μαθητές γίνονται πιο παρατηρητικοί, συμμετοχικοί, αλληλεπιδρούν με μεγαλύτερη συχνότητα και συζητούν με μεγαλύτερο ενδιαφέρον για τις καινούργιες έννοιες (Rennie, 2007). Τα φύλλα εργασίας που περιλαμβάνουν απλές ασκήσεις συμπλήρωσης κενών δεν είναι αποτελεσματικά, διότι ο κάθε μαθητής είναι υπεύθυνος μόνο για τα δικά του δεδομένα και η προσοχή του είναι στραμμένη αποκλειστικά στη συμπλήρωση των κενών και όχι στη διερεύνηση ή τη συμμετοχή στις δραστηριότητες (Kisiel, 2003).

Ο κάθε μαθητής είναι μοναδικός, όπως μοναδική είναι και η κάθε εκπαιδευτική εκδρομή, οπότε η κάθε εκδρομική εμπειρία θα οδηγήσει σε πολλά διαφορετικά ακαδημαϊκά, γνωστικά και κοινωνικά οφέλη (Rennie, 2007). Ο τρόπος που ανταποκρίνονται οι μαθητές σε μία εκπαιδευτική εκδρομή ποικίλει. Οι μαθητές μέτριων επιδόσεων είναι πιθανό να επιδείξουν ξαφνικά μεγάλο ενθουσιασμό και μια πρωτόγνωρη διάθεση συγκέντρωσης και διερεύνησης (Hefferan, Heywood & Ritte, 2002). Επίσης, κάποιοι μαθητές με μαθησιακές δυσκολίες ενδέχεται να συμπεριφερθούν διαφορετικά στο πλαίσιο μιας εκδρομής και να εκδηλώσουν πιο ενεργητική συμπεριφορά στο πεδίο, σε σχέση με την παθητική στάση που πολλές φορές κρατούν μέσα στη σχολική αίθουσα. Από την άλλη, κάποιοι μαθητές που παρουσιάζουν υψηλές επιδόσεις εντός της σχολικής αίθουσας είναι πιθανό να μην είναι τόσο επιδέξιοι στις υπαίθριες εκπαιδευτικές δραστηριότητες και δεν είναι σίγουρο αν θα αποδεχτούν με ευχαρίστηση την πρόκληση να παρακολουθήσουν επιτυχώς την εμπειρία που τους προσφέρει το νέο, άτυπο περιβάλλον.

Κατά τη διάρκεια μιας εκπαιδευτικής εκδρομής, αξίζει να αναφερθεί ότι οι μαθητές δεν επηρεάζονται μόνο από τον χώρο στον οποίο πραγματοποιείται η εκδρομή, αλλά και στη διαδρομή από το σχολείο προς τον προορισμό τους και αντίστροφα μπορεί να συλλέγουν πληροφορίες, να παρατηρούν, να συζητούν και να κατανοούν πράγματα σχετικά με τη γειτονιά και τις κοινότητές τους (Nabors, Edwards & Murray, 2009).

Μετά την εκδρομή

Οι κινήσεις του εκπαιδευτικού μετά την εκδρομή κρίνονται πάρα πολύ σημαντικές. Σύμφωνα με τον Ματσαγγούρα (2002), πρέπει να γίνει διερεύνηση των ζητημάτων που προέκυψαν από την εκδρομή και ο εκπαιδευτικός να προβεί σε ανακεφαλαίωση των συμπερασμάτων. Οι εμπειρίες των μαθητών θα πρέπει να ενισχυθούν μέσω συζήτησης, δραστηριοτήτων ανατροφοδότησης ή μέσω προβολής κάποιας σχετικής ταινίας (Falk & Dierking, 2000; Pace & Tesi, 2004; Tal & Steiner, 2006). Οι μαθητές χρειάζεται να εδραιώσουν τις νέες ιδέες και παρατηρήσεις, για τις οποίες δεν έχουν δημιουργήσει ακόμα συσχετισμούς. Η δημιουργία αυτών των συσχετισμών θα υποστηριχθεί μέσω της διαδικασίας αναστοχασμού, ενώ η διαδικασία αυτή θα ενισχύσει συνάμα τους επιτυχείς συσχετισμούς που έχουν ήδη δημιουργηθεί κατά τη διάρκεια της εκδρομής. Καθώς οι εκπαιδευτικοί αναπτύσσουν πιθανές σχέσεις μέσω του αναστοχασμού, οι μαθητές καταφέρνουν να κατανοήσουν καλύτερα τις καινούργιες έννοιες (Kisiel, 2006).

Οι μαθητές θα πρέπει να συζητήσουν τις παρατηρήσεις και τις εμπειρίες τους, και στην περίπτωση που φοιτούν σε τάξεις του δημοτικού σχολείου, θα πρέπει να κάνουν παρουσιάσεις ώστε να τις μοιραστούν με τους συμμαθητές τους (Behrendt & Franklin, 2014). Κατά τη διάρκεια του υπολειπόμενου χρόνου του ακαδημαϊκού έτους, ο εκπαιδευτικός θα πρέπει να συνδέει κάποιες από τις νέες έννοιες που παρουσιάζονται στην τάξη με τις εμπειρίες των μαθητών κατά την εκπαιδευτική εκδρομή (Rennie & McClafferty,

1995). Επίσης, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να λειτουργήσουν ως πολλαπλασιαστές και να ενημερώσουν τους συναδέρφους εκπαιδευτικούς για τα θετικά και τα αρνητικά της εκδρομής τους, παροτρύνοντάς τους να κάνουν ή να αποφύγουν ενέργειες σε μελλοντική παρόμοια εκδρομή.

Συμπεράσματα

Οι σχολικές εκδρομές αποτελούν θεσμό πολλών ετών στην εκπαιδευτική πραγματικότητα. Πολλές φορές όμως, αντιμετωπίζονται τόσο από τους μαθητές όσο και από τους εκπαιδευτικούς ως μια καλή ευκαιρία για εκτόνωση, απλή ψυχαγωγία, ανάπαυλα από το σχολικό πρόγραμμα και απόδραση από τη σχολική ρουτίνα. Με αυτόν τον τρόπο αλλοιώνεται ο εκπαιδευτικός και μορφωτικός χαρακτήρας αυτού του είδους των εκδρομών, καθώς οι εκπαιδευτικές εκδρομές καταλήγουν ως ανοργάνωτες και άσκοπες βόλτες. Ακόμη, στις πολυήμερες εκδρομές των μαθητών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης σημειώνονται διάφορα προβλήματα και συμπεριφορές που δε συνάδουν με μαθητικές εκπαιδευτικές εκδρομές, υποβαθμίζοντας ακόμα περισσότερο το ρόλο τους.

Τα σχολεία οφείλουν να επανεξετάσουν τον χαρακτήρα των σχολικών εκδρομών. Ο ρόλος των εκπαιδευτικών κρίνεται πάρα πολύ σημαντικός, ώστε οι σχολικές εκδρομές να αποφέρουν τα αναμενόμενα οφέλη στους μαθητές, με στόχο αυτοί ως μελλοντικοί πολίτες να γίνουν κοινωνοί της πολιτιστικής κληρονομιάς και της φυσικής ομορφιάς της πατρίδας μας. Είναι σημαντικό να επιλεχθούν προσεκτικά τα μέρη των επισκέψεων και απαραίτητο να προηγηθεί σωστή ενημέρωση και συζήτηση πριν την επίσκεψη, ώστε να μεγιστοποιηθεί το ενδιαφέρον και να αποφευχθούν δυσάρεστες συμπεριφορές. Οι δραστηριότητες στο πεδίο θα πρέπει να ανταποκρίνονται στην ηλικία και το επίπεδο των μαθητών και να έχουν σχέση τα Α.Π.Σ. των μαθημάτων. Μετά την επίσκεψη η εκδρομή δε θα πρέπει να ξεχαστεί και να αποτελέσει απλά μια ανάμνηση. Με δραστηριότητες ανατροφοδότησης και εξαγωγή συμπερασμάτων θα πρέπει οι εμπειρίες που αποκτήθηκαν βιωματικά να συνδεθούν με τις νέες έννοιες και τα αποτελέσματά της να διαχυθούν στα άλλα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Εάν όλα γίνουν σωστά, οι μαθητές θα δημιουργήσουν μακροχρόνιες αναμνήσεις από την εμπειρία της εκπαιδευτικής εκδρομής (Wilson, 2011).

Αναφορές

Anderson, D., & Zhang, A. (2003). Teacher perceptions of field trip planning and implementation. *Visitor Studies Today, 4*(3), 6–11.

Bitgood, S. (1989). School field trips: An overview. *Visitor Behavior, 4 (2)*, 3–6.

Behrendt, M. & T. Franklin (2014). A Review of Research on School Field Trips and Their Value in Education. *International Journal of Environmental and Science Educa-tion*, *9*(3), 235-245.

Hefferan K.P., Heywood N.C. & Ritte M.E. (2002). Integrating field trips and classroom learning into a capstone undergraduate research experience. *Journal of Geography, 101*(5), 183-190.

Kisiel J. (2003). Teachers, museums, and worksheets: A closer look at learning experience. *Journal of Science Teacher Education, 14*, 3–21.

Kisiel, J. (2006). More than lions and tigers and bears: Creating meaningful field trip lessons. *Science Activities: Classroom Projects and Curriculum Ideas, 43(2)*, 7-10.

Nabors, M.L., Edwards, L.C., & Murray, R.K. (2009). Making the case for field trips: What research tells us and what site coordinators have to say. *Education 129*(4), 661-667.

Orion, N. & Hofstein, A. (1994). Factors that influence learning during a scientific field trip in a natural environment. *Journal of Research in Science Teaching, 31*, 1097–1119.

Pace, S. & Tesi, R. (2004). Adult's perception of field trips taken within grades K-12: Eight case studies in the New York metropolitan area. *Education, 125*(1), 30-40.

Pasquier, M. & Narguizian, P.J. (2006). Nature as a resource: Effectively planning an outdoor field trip. *Science Activities, 43 (2)*, 29-33.

Rennie L.J. (2007). *Learning outside of school*. In *S.K. Abell and N.G. Lederman (eds.), Handbook of Research on Science Education*. Mahwah, New Jersey: Erlbaum.

Rennie L. J. & McClafferty T. P. (1995). Using visits to interactive science and technology centers, museums, aquaria, and zoos to promote learning in science. *Journal of Science Teacher Education, 6*(4), 175–185.

Rudmann, C. (1994) A review of the use and implementation of science field trips. *School Science and Mathematics, 94*(3), 138-141.

Shireen Desouza, J. M. & Czerniak, C. M. (2003). Study of science teachers' attitudes toward and beliefs about collaborative practice. *Journal of Science Teacher Education, 14*, 75–96.

Tal, T. & Steiner, L. (2006). Patterns of teacher–museum staff relationships: School visits to the educational center of a science museum. *Canadian Journal of Science, Mathematics and Technology Education, 6*, 25–46.

Wilson, M. (2011). Field Trip Fundamentals. *Educational Digest, 76*(6), 63-64.

Κοντογιάννη, Ρ. (2012). *Οργάνωση της Εκπαίδευσης στο Νεοελληνικό Κράτος και ο θεσμός των εκδρομών*. Αθήνα: Παρασκήνιο.

Ματσαγγούρας, Η. (2002). Ευέλικτη Ζώνη Διαθεματικών Προσεγγίσεων: Μια εκπαιδευτική καινοτομία που αλλάζει το σχολείο. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *6*, 15-30.

Προεδρικό Διάταγμα 79/2017 - ΦΕΚ 109/Α/1-8-2017

Υπουργική Απόφαση 20883/ΓΔ4/2020 - ΦΕΚ 456/Β/13-2-2020

Υπουργική Απόφαση Φ.14/89494/ΓΔ4 - ΦΕΚ 2888/Β/17-07-2020

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Βιντεοεισηγήσεις

Εκπαιδευτική Έρευνα

Η συνεργασία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας: Οι απόψεις των εκπαιδευτικών – Δ/ντών των σχολικών μονάδων για το πλαίσιο συνεργασίας τους στη σχολική μονάδα. Τα Περιεχόμενα και οι μορφές συνεργασίας – μέσα από μελέτη περίπτωσης

Βιδάκης Χρήστος
PhD, M.A, Διευθυντής 18ου Δημοτικού Σχολείου Κατερίνης
christosvidakis@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εισήγηση διερευνάτε μέσω μελέτης περίπτωσης οι απόψεις των εκπαιδευτικών της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Πιερίας όσον αφορά το φαινόμενο της συνεργασίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τον εννοιολογικό άξονα: Το σχολικό περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται το κοινωνικό φαινόμενο της συνεργασίας. Η έρευνα διενεργήθηκε από αρχές Οκτωβρίου 2016 έως τα τέλη του Ιουνίου 2017. Στην έρευνα επιλέχτηκαν 31 Δημοτικά σχολεία από τα 61 Δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Πιερίας. Οι συνεντεύξεις πραγματοποιήθηκαν σε 31 από τα 61 Δημοτικά Σχολεία της ΔΙΠΕ ΠΙΕΡΙΑΣ (Διεύθυνσης Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας). Σκοπός της έρευνας ήταν να αποτυπωθούν οι απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί αρχικά όσων αφορά το περιεχόμενο και τις μορφές συνεργασίας στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, ώστε να εξεταστεί η πληθώρα των μορφών της συνεργασίας στα σχολεία και η περιγραφή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων στη πράξη, με αποτέλεσμα να διερευνώνται ερωτήματα όπως το πού, πώς, πόσο και σε ποια θέματα συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία.

Λέξεις-κλειδιά

Συνεργασία εκπαιδευτικών, Ομαδική συνεργασία, Λειτουργικότητα σχολικής μονάδας, Εκπαιδευτικοί

Εισαγωγή

Στη δεκαετία του 1980 οι συνεργατικές σχέσεις μεταξύ των εκπαιδευτικών θεωρήθηκαν ανώτερες, κυρίως στις Η.Π.Α και στον Καναδά, από τις μη συνεργατικές σχέσεις με την αιτιολογία ότι υποστηρίζουν καλύτερα τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου (Hargreaves A., 1994, p.245).

Στη δεκαετία του 1990 η συνεργασία των εκπαιδευτικών άρχισε να αντιμετωπίζεται με μεγαλύτερο σκεπτικισμό. Από ορισμένους μελετητές διατυπώθηκε η άποψη ότι μπορεί σε μερικές περιπτώσεις να είναι επιβλαβής ή και επικίνδυνη, αν δε συσχετίζεται με το οργανωσιακό πλαίσιο ή με το όραμα της σχολικής μονάδας (Hargreaves D., 1995, p.41-42).

Ωστόσο οι πρόσφατες δημοσιεύσεις υπογραμμίζουν τη σημασία της συνεργασίας των εκπαιδευτικών: ως ένα σημάδι για την ανάδειξη αποτελεσματικών σχολείων, και να συμβάλλει στην ανακούφιση των εκπαιδευτικών, στο θετικό σχολικό κλίμα αλλά ταυτόχρονα να στηρίζει την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών και την βελτίωση και τον προγραμματισμό του εκπαιδευτικού έργου (Bauer, K.-O. ,2008a,2008b; Evans L., 2008; Kuper H. & Kapelle N.,2012).

Συγχρόνως, ωστόσο, αναφέρεται επανειλημμένα στη διεθνή βιβλιογραφία ότι παρά τα πλεονεκτήματα που επιφέρει η συνεργασία των εκπαιδευτικών τόσο στη σχολική μονάδα αλλά και τη διδασκαλία στη τάξη, υπάρχει σχετικά ελάχιστη συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών στα σχολεία. Από αυτή την ασυμφωνία προκύπτει ότι θα έπρεπε να ενθαρρυνθούν οι εκπαιδευτικοί για να συνεργαστούν περισσότερο: «Ενθαρρύνετε τους εκπαιδευτικούς να συνεργαστούν - έργο του Σίσυφου;» (Gräsel, Fußangel et al., 2006).

Η Έρευνα

Σκοπός της έρευνας

Ο σκοπός της έρευνας είναι να ερευνηθούν εμπειρικές όψεις του φαινομένου της συνεργασίας των εκπαιδευτικών σε σχέση με τους εξής εννοιολογικούς άξονες:

Α. Το περιβάλλον στο οποίο εμφανίζεται το κοινωνικό φαινόμενο της συνεργασίας. Αυτός ο άξονας εμπεριέχει τις συνθήκες και τις προϋποθέσεις συνεργασίας, τα σημεία εκκίνησης αλλά και τις διαδικασίες δημιουργίας της συνεργασίας (Fullan M., 2001; Rosenholtz S. J., 1989).

Β. Μορφές εμφάνισης της συνεργασίας. Ο συγκεκριμένος άξονας αποτυπώνει το πώς εμφανίζεται η συνεργασία στη σχολική μονάδα. Πρόκειται για την τυπική συνεργασία που εμπεριέχει συνεργασίες που καθορίζονται από το νομοθέτη και τις άτυπες μορφές συνεργασίας που δεν καθορίζονται από το νομοθέτη ή την προϊσταμένη αρχή, αλλά από τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς και τη σχολική μονάδα (π.χ. σε παράγοντες όπως η ύπαρξη κοινών στόχων, η εμπιστοσύνη) (Little J. W., 1982, 1990; Sarason, 1971).

Στόχος της Έρευνας

Οι επιμέρους στόχοι της παρούσας έρευνας είναι:

-η διερεύνηση της πληθώρας των μορφών της συνεργασίας στα σχολεία και η περιγραφή συγκεκριμένων δραστηριοτήτων στη πράξη, με αποτέλεσμα να διερευνώνται ερωτήματα όπως το πού, πώς, πόσο και σε ποια θέματα συνεργάζονται οι εκπαιδευτικοί στα σχολεία.

Ερευνητικό ερώτημα

Πώς είναι οργανωμένη η συνεργασία των εκπαιδευτικών στα σχολεία, σε ποιες μορφές και με ποια περιεχόμενα εργάζονται οι εκπαιδευτικοί συλλογικά;

Μεθοδολογία της έρευνας

Στην παρούσα έρευνα, από τις επτά κατηγορίες της περιγραφικής μεθοδολογίας επιλέξαμε να αξιοποιήσουμε την έρευνα επισκόπησης, για να διερευνήσουμε την συνεργασία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας στο Ν. Πιερίας (Flinders & Mills, 1993).

Μία έρευνα επισκόπησης έχει ως αντικείμενο της, τις τάσεις των διαφορετικών ομάδων πληθυσμού καθώς και τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με ποικίλα εκπαιδευτικά ζητήματα, όπως επιχειρείται και στην παρούσα έρευνα στην οποία εξετάζεται η συνεργασία των εκπαιδευτικών στο πλαίσιο της σχολική μονάδας της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Πιερίας.

Η στρατηγική δειγματοληψίας που χρησιμοποιήθηκε στις φάσεις της έρευνας ήταν η σκόπιμη δειγματοληψία με βολικό δείγμα (Holloway & Wheeler, 1996; Patton, 2002; Robson, 2002). Ο κύριος στόχος της *σκόπιμης δειγματοληψίας,* είναι να επικεντρωθεί σε συγκεκριμένα χαρακτηριστικά του πληθυσμού που παρουσιάζουν ενδιαφέρον, με *σκοπό* να μπορέσει ο ερευνητής να ανταποκριθεί καλύτερα και να απαντήσει στα ερευνητικά ερωτήματα και η βολική δειγματοληψία, μας έδωσε τη δυνατότητα της επιλογής των πλησιέστερων, πρόθυμων και διαθέσιμων ατόμων για την διαδικασία της συνέντευξης.

Η μέθοδος ποιοτικής ανάλυσης περιεχομένου

Στην παρούσα έρευνα επιλέχθηκε η ποιοτική προσέγγιση του προς εξέταση θέματος και ειδικότερα η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Qualitative Inhaltanalyse) (Μπονίδης, Κ., 2004, Μπονίδης Κ., 1998 · Χατζηδήμου & Σταμοβλάσης, 2014 · Mayring P., 2001, 2003).

Δείγμα της Έρευνας

Η έρευνα διενεργήθηκε από αρχές Οκτωβρίου 2016 έως τα τέλη του Ιουνίου 2017. Στην Κύρια έρευνα επιλέχτηκαν 31 Δημοτικά σχολεία από τα 61 Δημοτικά σχολεία της Πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Νομού Πιερίας. Από τις 31 σχολικές μονάδες του

δείγματος, οι 9 από τις 13 που είναι σε επίπεδο Νομού, ήταν ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία (1/θ έως 3/θ) και οι 22 από τις 48 που είναι σε επίπεδο Νομού ήταν πολυθέσια δημοτικά σχολεία (4/θ έως 12/θ).

Συνολικά συστάθηκαν 40 ομάδες εστίασης και σε αυτές έλαβαν μέρος 120 εκπαιδευτικοί από τους 560 εκπαιδευτικούς, που υπηρετούσαν συνολικά στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Πιερίας κατά το σχολικό έτος 2016-2017. Στις 31 ομάδες εστίασης συμμετείχαν 101 εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων από πολυθέσια Δημοτικά Σχολεία (43 γυναίκες και 58 άντρες, ηλικίας από 42 έως 60 ετών) και 19 εκπαιδευτικοί δάσκαλοι (8 άνδρες και 11 γυναίκες, ηλικίας από 32 έως 40 ετών) από ολιγοθέσια Δημοτικά σχολεία. Επίσης έλαβαν μέρος σε 1 ομάδα εστίασης 2 σχολικοί σύμβουλοι και σε 8 ομάδες εστίασης 22 Δ/ντές πολυθέσιων δημοτικών σχολείων και 9 προϊστάμενοι ολιγοθέσιων δημοτικών σχολείων.

Τα ευρήματα της έρευνας

Οι απόψεις που εξέφρασαν οι εκπαιδευτικοί αρχικά, στο ζήτημα της συνεργασίας τους στο πλαίσιο της σχολικής μονάδας, έχουν συστηματοποιηθεί και κατηγοριοποιηθεί σύμφωνα με το περιεχόμενό τους:

Περιεχόμενα της συνεργασίας: α)Ανταλλαγή πληροφοριών και υλικού που αφορά τη διεκπεραίωση και διευθέτηση διαφόρων θεμάτων στη σχολική καθημερινότητα (Αφορά άμεσα τη σχολική καθημερινότητα: ανταλλαγή υλικού, διευθέτηση διαφόρων θεμάτων που απασχολούν αυτούς ή τη σχολική μονάδα, συζητήσεις τεχνικών προβλημάτων σε επίπεδο διδακτικής και παιδαγωγικής, προγραμματισμός κοινών δράσεων) , β)Ανταλλαγή απόψεων σε θέματα διδακτικής, γ)Συνεργασία ως ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με τους μαθητές

Υποκατηγορία: συνεργασία σε θέματα Ένταξης Μαθητών Μαθητές με ειδικές μαθησιακές ανάγκες, μαθητές αλλοδαποί, πρόσφυγες (Τμήματα Ένταξης, ΖΕΠ Ι ,ΙΙ Παράλληλη Στήριξη), δ)Γενικές εμπειρίες και βιώματα στη σχολική καθημερινότητα**.** Υποκατηγορία: Αμοιβαία υποστήριξη όσων αφορά την οργάνωση και τον προγραμματισμό της σχολική ημέρας -Η υποστήριξη σε επίπεδο σχολικής ζωής -Η υποστήριξη που αφορά τη συνδιδασκαλία των εκπαιδευτικών.

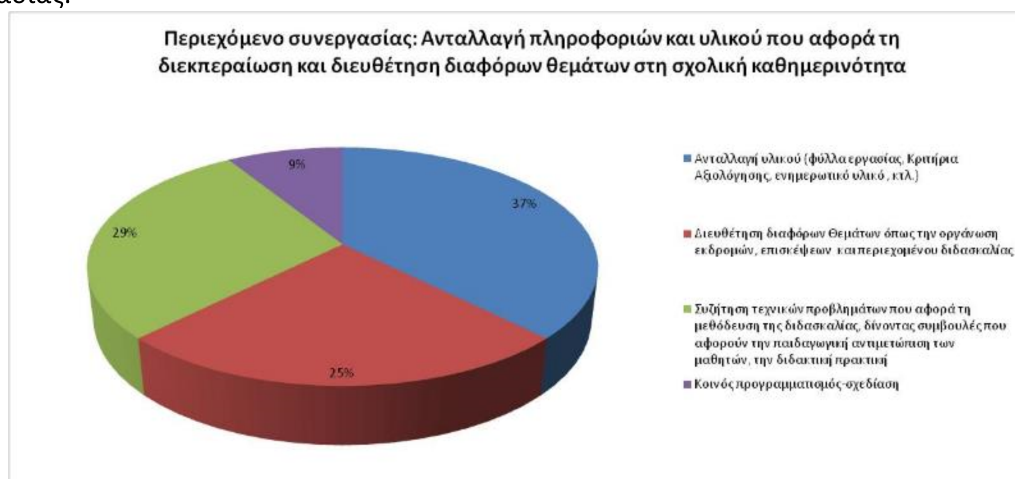
Με την ακόλουθη συστηματοποίηση των συνεντεύξεων παρουσιάζεται, ο βαθμός στον οποίο το συνεργατικό περιεχόμενο, που εκφράζουν οι εκπαιδευτικοί, μπορεί να αποδοθεί και να ενσωματωθεί στις διάφορες μορφές συνεργασίας: Μορφές Συνεργασίας: α)Ανταλλαγή υλικού και πληροφοριών σε σχέση με το επάγγελμά τους και τους μαθητές, β)Η Συνεργασία μέσω καταμερισμού εργασίας για τη διεκπεραίωση μίας ομαδικής δραστηριότητας, γ)Κοινός σχεδιασμός της εργασίας και κριτική ανατροφοδότηση

Συζήτηση και Ανάλυση των δεδομένων της έρευνας

Περιεχόμενα συνεργασίας

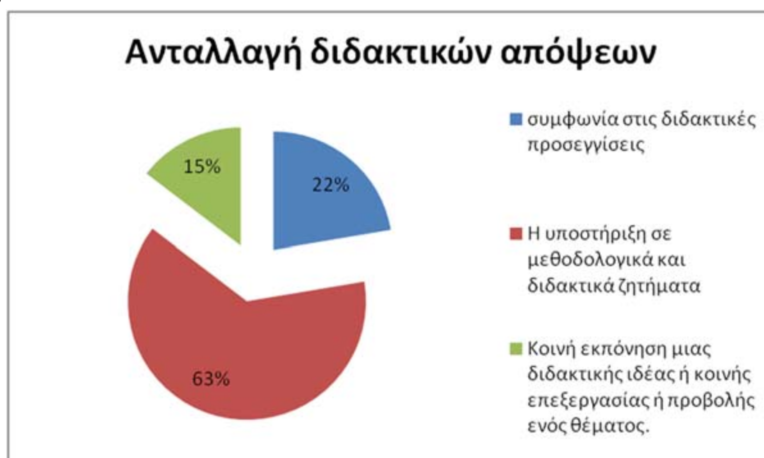
Από το Γράφημα 1 γίνεται σαφές , μετά από την ποσοτικοποίηση των αναφορών των εκπαιδευτικών , ότι το 37% των εκπαιδευτικών θεωρούν ότι το περιεχόμενο συνεργασίας τους, αφορά στην ανταλλαγή υλικού, η οποία προκύπτει από τη συζήτηση που αφορά υποστηρικτικό υλικό διδασκαλίας όπως: φύλλα εργασίας, Κριτήρια Αξιολόγησης, κτλ. Το 25% (Γράφημα1) των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι η συνεργασία τους έγκειται στη διευθέτηση διαφόρων θεμάτων, όπως η οργάνωση εκδρομών, οι δίωρες επισκέψεις χωρίς μεταφορικό μέσο αλλά και τα διάφορα θέματα σχετικά με τη διδασκαλία όπως η διόρθωση κριτηρίων και η τήρηση του Αναλυτικού Προγράμματος. Μια άλλη υποκατηγορία, που προέκυψε από την κωδικοποίηση των συνεντεύξεων και συγκεκριμένα του 29% (Γράφημα1) των εκπαιδευτικών, αποτελεί η συνεργασία μέσω της συζήτησης των διαφόρων τεχνικών θεμάτων σχετικών με τη μεθόδευση της διδασκαλίας και τα προβλήματα που προέκυψαν με τη χρήση νέου εποπτικού υλικού ή νέων πρακτικών στη διδασκαλία. Το ποσοστό του 9% (Γράφημα 1) των διδασκόντων, αναφέρεται σε ζητήματα προγραμματισμού και ειδικότερα

σχεδιασμού του από κοινού προγραμματισμού , της από κοινού επεξεργασίας αλλά και παραγωγής του υλικού και προγραμματισμού, όχι τμηματικά αλλά με καταμερισμό της εργασίας.



Γράφημα 1: Συχνότητες θεματικών ενοτήτων της συνεργασίας των εκπαιδευτικών: Ανταλλαγή πληροφοριών και υλικού που αφορά τη διεκπεραίωση και διευθέτηση διαφόρων θεμάτων στη σχολική καθημερινότητα

Από το Γράφημα 2 γίνεται εμφανές, ότι το 63% των εκπαιδευτικών, έχουν στη σχολική μονάδα μία υποστηρικτική συνεργασία, επεκτεινόμενη σε μεθοδολογικά αλλά και διδακτικά ζητήματα. Αναλυτικότερα, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζονται και αλληλοβοηθιούνται σε προφορικό αλλά και υλικοτεχνικό επίπεδο. Το 15% (Γράφημα 2) των εκπαιδευτικών δηλώνει ότι από κοινού εκπονούν ή επεξεργάζονται διδακτικές ιδέες ή προβάλουν ένα θέμα. Πιο συγκεκριμένα, προετοιμάζονται από κοινού και βοηθάει ο ένας τον άλλον σε κάθε στάδιο της συνεργασίας. Τέλος, το 22% (Γράφημα 2) των εκπαιδευτικών, συμφωνούν στις διδακτικές προσεγγίσεις, ισοσκελίζοντας τις ιδέες , τις πρακτικές και την μεθοδολογία.

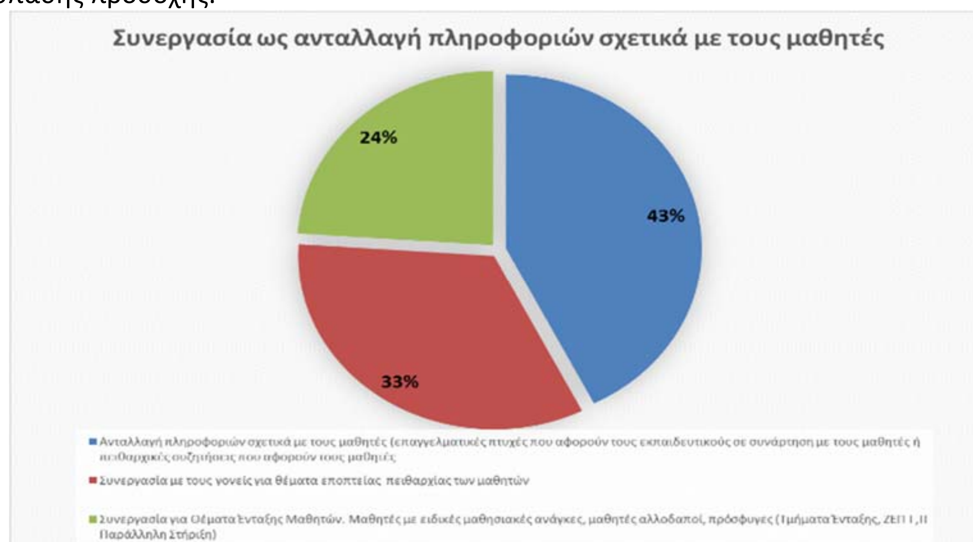


Γράφημα 2: συχνότητες θεματικών ενοτήτων του συνόλου του περιεχομένου της συνεργασίας: *Ανταλλαγή διδακτικών απόψεων*

Από τα παραπάνω γίνεται ορατό, ότι το 43% (Γράφημα 3) των εκπαιδευτικών ανταλλάσσουν πληροφορίες σχετικά με πειθαρχικά ζητήματα που αφορούν τους μαθητές, περιγράφοντας συνεργασίες με περιεχόμενο τον μαθητή από τη μία και τη σύνδεση του με ιδιαίτερα πειθαρχικά ζητήματα , που επηρεάζουν την ομαλή εξέλιξη της διδασκαλίας όπως:

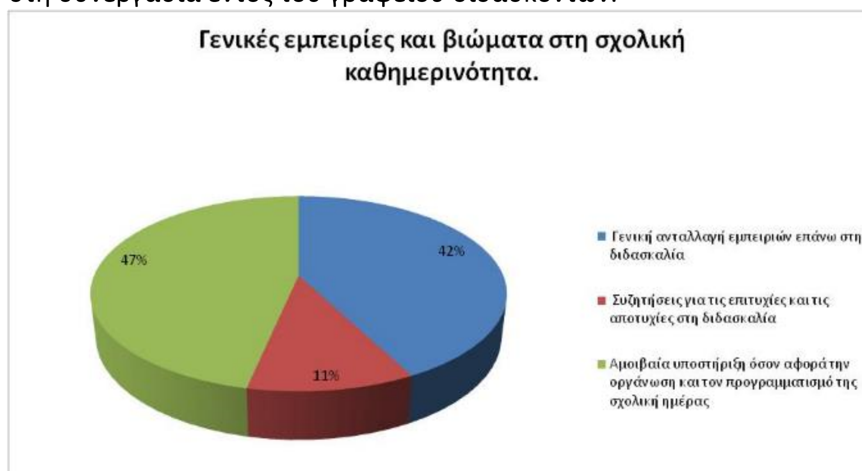
Το 33% (Γράφημα 3) των εκπαιδευτικών , δηλώνει επίσης ότι συζητά συμπεριφορές με τους γονείς , πιστεύοντας ότι η αντιμετώπιση της προβληματικής συμπεριφοράς, δεν είναι μόνο υπόθεση των εκπαιδευτικών αλλά και των γονιών. Το 24% (Γράφημα 3) των

εκπαιδευτικών , αναφέρει επίσης, ότι συνεργάζεται σε θέματα ένταξης των μαθητών εκπαιδευτικής προτεραιότητας, όπως οι μαθητές με μαθησιακά προβλήματα ή ζητήματα απόσπασης προσοχής.



Γράφημα 3: συχνότητες θεματικών ενοτήτων του συνόλου του περιεχομένου της συνεργασίας: *ανταλλαγή πληροφοριών σχετικά με τους μαθητές*

Ένα 42 % (Γράφημα 4) των εκπαιδευτικών, αναφέρονται επιφανειακά στις διάφορες καταστάσεις που βιώνουν στην καθημερινότητα, χωρίς να στοχεύουν στη διαλεύκανση των προβλημάτων τους. Στον αντίποδα, ένα 11% (Γράφημα 4) των εκπαιδευτικών, συζητάει τις επιτυχίες και τις αποτυχίες του στη διδασκαλία. Το 47% (Γράφημα 4) του συνόλου των εκπαιδευτικών δηλώνουν τη συγκεκριμένη δυνατότητα συνεργασίας στην κατηγορία Γενικές εμπειρίες και βιώματα στη σχολική καθημερινότητα , αναφερόμενοι , ως επί το πλείστον, στη συνεργασία εντός του γραφείου διδασκόντων.



Γράφημα 4: συχνότητες θεματολογίας περιεχομένου συνεργασίας: Γενικές εμπειρίες και βιώματα στη σχολική καθημερινότητα.

Μορφές Συνεργασίας

Με βάση τις τρεις διαφοροποιημένες μορφές συνεργασίας, έγινε μια ανάλυση αναφερόμενη στην αναλογία μεταξύ περιεχομένων συνεργασίας των εκπαιδευτικών και μορφών συνεργασίας (Fullan, 1982; Sarason, 1971).

Για το σκοπό αυτό, οι δηλώσεις των εκπαιδευτικών, οι οποίες ομαδοποιήθηκαν στο προηγούμενο κεφάλαιο, ως προς το περιεχόμενο τους, επανεξετάσθηκαν και ομαδοποιήθηκαν πάνω στις τρεις μορφές συνεργασίας: την Ανταλλαγή, την Κοινή

οργάνωση εργασίας και τον Κοινό σχεδιασμό κριτικής – ανατροφοδότησης (βλ. κεφ. Περιεχόμενα συνεργασίας).

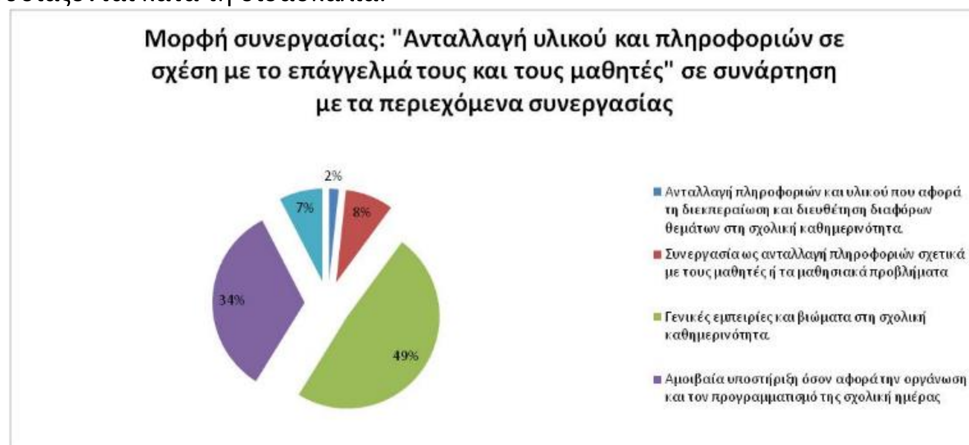
Το 34% (Γράφημα 5) των εκπαιδευτικών , χρησιμοποιούν ως μορφή συνεργασίας την «Ανταλλαγή» πληροφοριών, απόψεων και υλικών που αφορούν στην παιδαγωγική, τη διδακτική αλλά και την καθημερινότητα του σχολείου , μέσω της οργανωτικής υποστήριξης.

Επίσης ένα 49 % (Γράφημα 5) φαίνεται να αναφέρεται στην «Ανταλλαγή» στο πλαίσιο της Ανταλλαγής γενικών Εμπειριών, μέσω πληροφοριών και υλικού. Στη συγκεκριμένη μορφή συνεργασίας δε θίγεται η αυτονομία του εκπαιδευτικού όσων αφορά στις πρακτικές και ιδέες του ή η «αποϊδιωτικοποίηση» της διδασκαλίας του.

Το 8% (Γράφημα 5) των εκπαιδευτικών, κάνει χρήση της συγκεκριμένης μορφής συνεργασίας, σε συνεργασίες που αφορούν τον μαθητή, ανταλλάσσοντας απόψεις σχετικά με τους μαθητές τους όπως: επιδόσεις, αξιολόγηση, ποινές, συμπεριφορά γενικότερα στο σχολείο αλλά και μέσα στην τάξη, χωρίς όμως την ύπαρξη ανταλλαγής απόψεων σε επικοινωνιακό επίπεδο, σχετικά με το επίπεδο του μαθητή.

Συνεχίζοντας, το 2% (Γράφημα 5) των εκπαιδευτικών αναδεικνύει μέσω των λεγομένων του , την άποψη ότι μέσω της μορφής της συνεργασίας της «Ανταλλαγής» συνεργάζονται σε επαγγελματικής φύσης περιεχόμενα

Όσον αφορά στο περιεχόμενο συνεργασίας, δηλαδή την ανταλλαγή διδακτικών απόψεων, διαπιστώνεται πως το 7% (Γράφημα 5) των εκπαιδευτικών, ανταλλάσσουν απόψεις για τις διδακτικές τους πρακτικές αλλά και τις μεθοδολογίες των δυσκολιών που παρουσιάζονται κατά τη διδασκαλία.

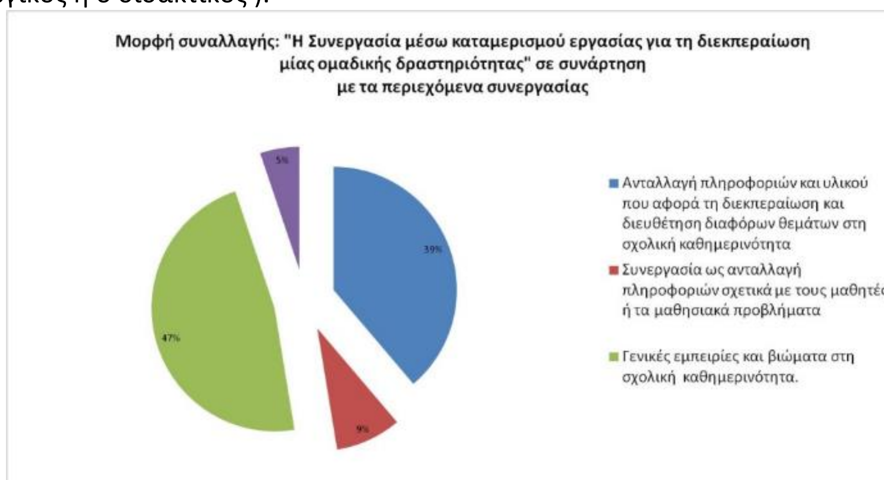


Γράφημα 5: συχνότητες της μορφής συνεργασίας: «Ανταλλαγή πληροφοριών και υλικού που αφορά τη διεκπεραίωση και διευθέτηση διαφόρων θεμάτων στη σχολική καθημερινότητα» σε συνάρτηση με τα περιεχόμενα συνεργασίας

Από τα παρακάτω , γίνεται εμφανές ότι , το 39% (Γράφημα 6) των εκπαιδευτικών συνεργάζεται με άλλους εκπαιδευτικούς σε περιεχόμενα επαγγελματικής φύσης μέσω της από κοινού οργάνωσης της εργασίας. . Επίσης ένα 47% (Γράφημα 6) των εκπαιδευτικών φαίνεται να συνεργάζονται μεταξύ τους στην συνεργασία ως Ανταλλαγή γενικών εμπειριών, με το να βοηθούν τους συναδέλφους τους σε οργανωτικό επίπεδο, όπως η συνδιοργάνωσης επαναληπτικών μαθημάτων και διαθεματικών παρουσιάσεων, με στόχο την εξοικονόμηση του χρόνου.

Αντίθετα το 5% (Γράφημα 6) των εκπαιδευτικών, παρουσιάζεται να συνεργάζεται με τη μορφή της κοινής οργάνωσης στην Ανταλλαγή διδακτικών απόψεων , ανταλλάσσοντας διδακτικές πρακτικές, μεθοδολογίες, σενάρια διδασκαλίας και παρακολουθήσεις διδακτικών σεναρίων. Το 9% (Γράφημα 6) των εκπαιδευτικών, ανταλλάσουν απόψεις και τρόπους αντιμετώπισης , που αφορούν στους μαθητές στη καθημερινότητα της σχολικής ζωής, μέσα από κοινές παρεμβάσεις. Κάθε εκπαιδευτικός προετοιμάζει και καταθέτει ιδέες

για έναν τομέα παρέμβασης τον οποίο επεξεργάζεται και διαπραγματεύεται, όπως ο παιδαγωγικός ή ο διδακτικός).



Γράφημα 6: συχνότητες της μορφής συνεργασίας: «Η Συνεργασία μέσω καταμερισμού εργασίας για τη διεκπεραίωση μίας ομαδικής δραστηριότητας» σε συνάρτηση με τα περιεχόμενα συνεργασίας

Σύμφωνα με τις αναφορές των εκπαιδευτικών σε πολυθέσια αλλά και ολιγοθέσια δημοτικά σχολεία, διαπιστώνουμε ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι συμμετείχαν στη συγκεκριμένη μορφή συνεργασίας επεξεργάζονταν τις εξής θεματολογίες:
α. Συζήτηση των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν εντός της διδασκαλίας αλλά και β. την κατασκευή διδακτικών μεθόδων-φύλλων εργασίας και ολοκληρώνουν με τη συνεργασία τους και γ. τη παρακολούθηση διδασκαλίας, δηλαδή τις επισκέψεις μεταξύ των συναδέλφων.

Από τις συνεντεύξεις των συναδέλφων παρατηρείται (Γράφημα 7), ότι το 61% των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σε αυτή τη μορφή συνεργασίας συζητάει τα προβλήματα που αντιμετωπίζει, εντός της διδασκαλίας και αναζητάει μία λύση στην ομάδα. Επίσης το 32% του συνόλου της κατηγορίας *Κοινός σχεδιασμός - κριτική ανατροφοδότηση* (Γράφημα 7) των εκπαιδευτικών κατασκευάζουν από κοινού φύλλα εργασίας, αναζητούν μεθόδους διδασκαλίας ή ακόμη και αναθεώρηση των πρακτικών τους που εφαρμόζουν. Το 7% (Γράφημα 7) των εκπαιδευτικών ολοκληρώνουν την εργασία τους μέσα στην ομάδα εργασίας, με το να επισκέπτονται αλλά και να δέχονται επισκέψεις την ώρα της διδασκαλίας.



Γράφημα 7: συχνότητες θεματικών ενοτήτων του συνόλου της κατηγορίας Κοινός σχεδιασμός της εργασίας και κριτική - ανατροφοδότηση

Συμπεράσματα

Από τα παραπάνω, γίνεται σαφές, όσων αφορά στα περιεχόμενα συνεργασίας σε σχέση με τις μορφές συνεργασίας, ότι το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών εξέφρασε μία γενικότερη ανταλλαγή γενικών εμπειριών και γνώσεων (40%) που αφορά στο επάγγελμα τους, στην καθημερινή σχολική ζωή αλλά και στην οργάνωση γεγονότων , όπως μία εορτή ή μία εκδρομή και φυσικά στην ανταλλαγή υλικού και φωτοτυπιών που υποβοηθούν το μάθημα σε καθημερινή βάση.

Επίσης, ανταλλάσσουν απόψεις και πληροφορίες σε υπηρεσιακά θέματα που διαδραματίζονται συχνά ακόμη και σε καθημερινή βάση (Πίνακας 1 & 2). Πρωταγωνιστούν δηλαδή οι υποκατηγορίες συνεργασίας σε επαγγελματικής φύσης θέματα (38%) και γενικών εμπειριών. Ελάχιστοι εκπαιδευτικοί συζητούν για τους μαθητές τους αλλά και για διδακτικής φύσης θέματα.

Από τα παραπάνω απορρέει το συμπέρασμα , ότι οι εκπαιδευτικοί, κινούνται δια των συζητήσεων τους σε ένα φάσμα ,όπου δεν απαιτείται υψηλός βαθμός εμπιστοσύνης μεταξύ τους αλλά και εναρμόνισης κοινών στόχων. Δεν δημοσιοποιείται ο «ιδιωτικός χώρος» που είναι η διδασκαλία και δεν τίθεται σε δημόσια κριτική. Τα δύο παραπάνω περιεχόμενα, τα οποία πρωταγωνιστούν στις δηλώσεις των εκπαιδευτικών, βλέπουμε να εναρμονίζονται και να αποτυπώνονται στη μορφή συνεργασίας Ανταλλαγή, με βασικό χαρακτηριστικό την απλή ανταλλαγή απόψεων και πληροφοριών ως τρόπο συνεργασίας.

Στο συγκεκριμένο τρόπο συνεργασίας οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν κοινούς στόχους, δεν υπάρχει απαραίτητα αυξημένη η εμπιστοσύνη μεταξύ τους και ο εκπαιδευτικός διατηρεί την πλήρη αυτονομία του όσων αφορά στις πρακτικές του σε καθημερινή βάση.

Δηλαδή, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών, χρησιμοποιεί ως μορφή συνεργασίας την απλή Ανταλλαγή υλικών και πληροφοριών (84%) και αυτό, διότι όπως παρατηρείται από τις απαντήσεις των εκπαιδευτικών, τα αντικείμενα συνεργασίας τους, όπως αρχικά ειπώθηκε, συμβαδίζουν ταυτόχρονα και με τον τρόπο που συνεργάζονται.

Μία άλλη παράμετρος που προκύπτει από τις αναφορές των εκπαιδευτικών, σχετικά με τα χαρακτηριστικά των συζητήσεων μεταξύ αυτών, αναφέρεται στην συντομία του χρόνου αλλά και του τρόπου των συζητήσεων , καθώς πρόκειται για συζητήσεις σύντομες , χωρίς δομή και διάρκεια, επίκαιρες (αφορά άμεσα την καθημερινότητα), ανεπίσημες, χωρίς να απαιτείται ιδιαίτερη τεχνογνωσία εκ μέρους των εκπαιδευτικών και κυρίως χωρίς να απαιτούνται «χρονοθυρίδες συνεργασίας», διότι πραγματοποιούνται σε ανυποψίαστο χρόνο.

Επίσης, διαφυλάσσεται ο «ιδιωτικός» χώρος της διδασκαλίας και δεν υπάρχει μελλοντική δέσμευση συναντήσεων και προετοιμασίας υλικού.

Στον αντίποδα, μικρό είναι το ποσοστό στο οποίο εκπαιδευτικοί συνεργάζονται συστηματικά και με χρονοδιάγραμμα σε θέματα διδακτικά που αφορούν στη μεθοδολογία και στις πρακτικές.

Τέλος, μικρή είναι η μερίδα των εκπαιδευτικών που θα εξωτερικεύσουν τις αδυναμίες τους, αλλά και τις τακτικές τους σε σχέση με τη διδασκαλία αλλά και τους μαθητές τους και θα δεχτούν παράλληλα κριτική ανατροφοδότηση πάνω στα πεπραγμένα τους. Επιπροσθέτως, είναι ελάχιστοι εκείνοι που θα δεχτούν στο ρεπερτόριο αντιμετώπισης τους αλλαγές, διαφόρων καταστάσεων που αφορούν το μάθημα αλλά και τις συμπεριφορές των μαθητών σε ένα περιβάλλον συλλογικότητας, ανεκτικότητας, συμπλήρωσης και αφοσίωσης στην βελτίωση της διδασκαλίας, δίνοντας βάση στις ανάγκες του μαθητή και του εκπαιδευτικού.

Αναφορές

Bauer, K.-O. (2008a). *Lehrer-Schüler-Interaktion im Kontext von Schulentwicklung*. In M. K. W. Schweer (Hrsg.), *Lehrer-Schüler-Interaktion. Inhaltsfelder, Forschungsperspektiven und methodische Zugänge* (2., vollständig überarbeitete Auflage). Wiesbaden: VS, pp.583-607.

Day, C. (2002). School reform and transitions in teacher professionalism and identity. *International Journal of Educational Research*, 37, 677-692.

Fey, A., Gräsel, C., Puhl, T. & Parchmann, I. (2004). *Implementation einer kontextorientierten Unterrichtskonzeption für den Chemieunterricht.* In: Unterrichtswissenschaft

Fullan M., (2006). The future of educational change: system thinkers in action. *Journal of Educational Change*,7 (3), 113-122

Gräsel, C., Fussangel, K. & Parchmann, I. (2006). *Lerngemeinschaften in der Lehrerfortbildung. Kooperationserfahrungen und -überzeugungen von Lehrkräften.* Zeitschrift für Erziehungswissenschaft, 9(4), 545-561.

Hargreaves, A. (2002b). Sustainability of Educational Change: The Role of Social Geographies. *Journal of Educational Change*, 3, 189–214

Kelchtermans, G. (2006). Teacher collaboration and collegiality as workplace conditions. *Zeitschrift für Pädagogik*, 52(2), 220-237.

Leithwood, K., Jantzi, D., & Steinbach, R. (1999). *Changing leadership for changing times.* Buckingham: Open University Press.

Little, J. W. (2003a*). Inside Teacher Community: Representations of Classroom Practice*. Teachers College Record, 105 (6), 913–945

Mayring, P. (2007). *Qualitative Inhaltsanalyse. Grundlagen und Techniken*. 9. Auflage.Weinheim [u.a.]: Beltz, UTB.

McLaughin, M. & Talbert, J. (2001). *Professional Communities and the Work of High School Teaching.* Chicago: University of Chicago Press

Rosenholtz, S. J. (1991). *Teachers' workplace: The social organization of schools.* New York: Teachers College Press.

Μπονίδης Κ. (2014). *Η ποιοτική Ανάλυση Περιεχομένου ως μια συνθετική προσέγγιση ανάλυσης κειμένων.* Στο Μ. Πουρκός (επιμ.), *Δυνατότητες και Όρια της Μείξης των Μεθοδολογιών στην Κοινωνική και Εκπαιδευτική Έρευνα: Διευρύνοντας τις Προοπτικές στον Ερευνητικό Σχεδιασμό*. Αθήνα: Ίων, σσ. 473-497.

Ιωσηφίδης Θ. και Σπυριδάκης Μ. (2006). *Ποιοτική Κοινωνική Έρευνα Μεθοδολογικές Προσεγγίσεις και Ανάλυση Δεδομένων.* Κριτική.

Το χρώμα του ήχου: Έρευνα στα πλαίσια καινοτόμου προγράμματος

Σκαρλάτου Χρύσα
Διδάκτωρ ιστορικής μουσικολογίας Α.Π.Θ., καθηγήτρια μουσικής στο 2ο Πρότυπο Γυμνάσιο Θεσσαλονίκης
cskarlatou54@gmail.com, goldiescar@mus.auth.gr

Περίληψη

Εδώ και αιώνες η σχέση χρώματος-ήχου έχει απασχολήσει φιλοσόφους και επιστήμονες, όπως τον Αριστοτέλη (*Περί αισθήσεων και αισθητών*) και τον Νεύτωνα (Isaac Newton: *Opticks*, 1704), και έχουν πραγματοποιηθεί πολλές σχετικές έρευνες (Marks, 1975; Marks, 1978; Cutietta & Haggerty, 1987; Palmer, Schloss, Xu & Prado-León, 2013; Hagtvedt & Brasel, 2016). Στη διάρκεια του σχολικού έτους 2020-21 εφαρμόστηκε σε Πρότυπο Γυμνάσιο το καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Το χρώμα του ήχου: συσχέτιση των επτά χρωμάτων του φάσματος (στη ζωγραφική) με τις επτά νότες της διατονικής κλίμακας (στη μουσική)» στα μαθήματα των εικαστικών και της μουσικής, βασισμένο στις υπάρχουσες μελέτες, έρευνες και θεωρίες. Στα πλαίσια του προγράμματος πραγματοποιήθηκε έρευνα για τη σχέση φωτεινότητας και φαινομένων του ήχου καθώς και τη συσχέτιση διαβαθμίσεων της φωτεινότητας με συγκεκριμένες μουσικές συνθέσεις (συμπεριλαμβανομένου και ενός τραγουδιού της τζαζ). Συμμετείχαν οι μαθητές και οι μαθήτριες της Α' Γυμνασίου, ηλικίας 12-13 ετών.

Λέξεις κλειδιά: ήχος, συχνότητα, χρώμα, φωτεινότητα

Εισαγωγή

Στη διάρκεια του σχολικού έτους 2020-21 εφαρμόστηκε σε Πρότυπο Γυμνάσιο το καινοτόμο εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Το χρώμα του ήχου: συσχέτιση των επτά χρωμάτων του φάσματος (στη ζωγραφική) με τις επτά νότες της διατονικής κλίμακας (στη μουσική)» στα μαθήματα των εικαστικών και της μουσικής, βασισμένο σε προϋπάρχουσες μελέτες, έρευνες και θεωρίες. Οι καθηγητές εικαστικών και μουσικής εργάστηκαν πάνω στη διαμόρφωση των προγραμμάτων σπουδών δημιουργώντας συσχετισμούς μεταξύ των δύο μαθημάτων, με στόχο τη σύνδεση μουσικής και ζωγραφικής. Στα πλαίσια του προγράμματος πραγματοποιήθηκε επίσης έρευνα στο μάθημα της μουσικής για τη σχέση φωτεινότητας και φαινομένων του ήχου, καθώς και για τη συσχέτιση διαβαθμίσεων της φωτεινότητας και των επτά χρωμάτων με συγκεκριμένες μουσικές συνθέσεις (συμπεριλαμβανομένου και ενός τραγουδιού της τζαζ). Συμμετείχαν οι μαθητές και οι μαθήτριες της Α' Γυμνασίου, ηλικίας 12-13 ετών.

Θεωρητικό – ιστορικό υπόβαθρο

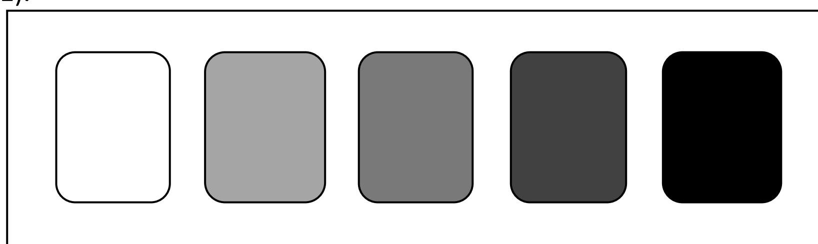
Η επίδραση της μουσικής, αλλά και του χρώματος και του φωτός στον συναισθηματικό κόσμο του ανθρώπου είναι γνωστή και αναμφισβήτητη. Ήδη από τα αρχαία χρόνια η σχέση χρώματος-ήχου απασχόλησε φιλοσόφους όπως ο Αριστοτέλης (*Περί αισθήσεων και αισθητών*). Το 1650 ο Αθανάσιους Κίρχερ (Athanasius Kircher) προσπάθησε να συσχετίσει τα μουσικά διαστήματα, με τα χρώματα, την ένταση του φωτός και τους βαθμούς φωτεινότητας, ενώ λίγο αργότερα ανάλογες έρευνες πραγματοποίησε ο Ισαάκ Νεύτων (Isaac Newton: *Opticks*, 1704). Ήδη από το 18ο αιώνα αναγνωρίστηκε το φαινόμενο της συναισθησίας χρώματος-ήχου (συναισθησία: όταν ένα ερέθισμα που προορίζεται για μία από τις πέντε αισθήσεις, προκαλεί ανταπόκριση και σε άλλη) ή αλλιώς χρωμαισθησίας (Cutietta & Haggerty, 1987; Berman, 1999), ενώ από το β' μισό του 19ου αιώνα άρχισαν να πραγματοποιούνται συστηματικές έρευνες πάνω σε αυτό το φαινόμενο, με αμφιλεγόμενα

αποτελέσματα (Bernand, 1986). Πολύ λίγοι άνθρωποι μπορούν να οριστούν ως χρωμαισθητικοί. Μεταξύ αυτών έχουν αναφερθεί οι ζωγράφοι Klee και Kadinsky και οι συνθέτες Rimsky-Korsakov, Jan Sibelius, Olivier Messiaen και Alexander Scriabin (Peacock, 1985; Bernard, 1986; Berman, 1999; Palmer et al, 2013). Ωστόσο, έχει παρατηρηθεί πως και άτομα μη συναισθητικά δημιουργούν συσχετισμούς ήχου και χρώματος (Marks, 1978). Σύμφωνα με τον Μαρκς, η χρωμαισθητική ανταπόκριση είναι εντονότερη σε νεαρή ηλικία και εξασθενεί στο πέρασμα των χρόνων (Marks, 1975).

Μια πρόσφατη έρευνα διεξήχθη σε συνεργασία του πανεπιστήμιου Berkeley της Καλιφόρνια και του Πανεπιστημίου της Γκουανταλαχάρα στο Μεξικό, με συμμετέχοντες μη συναισθητικούς κατοίκους των Η.Π.Α. και του Μεξικού. Επιδιώχθηκε η συνεργασία μεταξύ των πανεπιστημίων δύο κρατών με διαφορετικούς μουσικούς πολιτισμούς, ώστε να εξασφαλιστεί η αντικειμενικότητα στη διεξαγωγή συμπερασμάτων. Η έρευνα στηρίχθηκε στη θεωρία της συναισθηματικής ανταπόκρισης των ανθρώπων στη μουσική, που οδηγεί στην επιλογή ανάλογων της ανταπόκρισης χρωμάτων και αποχρώσεων. Για την πραγματοποίησή της χρησιμοποιήθηκαν 18 ορχηστρικές συνθέσεις των Γιόχαν Σεμπάστιαν Μπαχ (J. S. Bach), Μότσαρτ (W. A. Mozart) και Μπραμς (J. Brahms). Παρατηρήθηκε ομοιομορφία στις απαντήσεις σχετικά με ζητήματα ρυθμικής αγωγής (tempo, βαθμός ταχύτητας εκτέλεσης) και τονικότητας (μείζονες και ελάσσονες κλίμακες). Οι μείζονες κλίμακες και η γρήγορη ρυθμική αγωγή συνδέθηκαν με έντονη φωτεινότητα, ενώ το αντίθετο παρατηρήθηκε για τις αργές συνθέσεις σε ελάσσονες τονικότητες (Palmer et al, 2013). Σε Πρότυπο Γυμνάσιο πραγματοποιήθηκε παρόμοια έρευνα για την εύρεση ή μη συσχετίσεων μεταξύ φωτεινότητας χρώματος και παραγόμενου ήχου με ερευνητικό στόχο την επιβεβαίωση ή μη των πορισμάτων των προηγούμενων ερευνών. Εξίσου σημαντικοί ήταν οι παιδαγωγικοί στόχοι, και συγκεκριμένα η ευαισθητοποίηση των μαθητών/μαθητριών πάνω σε στοιχεία της μουσικής όπως η ρυθμική αγωγή, οι διαβαθμίσεις έντασης («χρωματισμοί»), οι συχνότητες και οι τονικότητες. Στοιχεία πρωτοτυπίας της έρευνας αποτέλεσαν η έμφαση στη σχέση των διαβαθμίσεων της φωτεινότητας με τον ήχο και η εφαρμογή επιμέρους στοιχείων της μουσικής μεμονωμένα και ξεχωριστά από το πλαίσιο μιας μουσικής σύνθεσης.

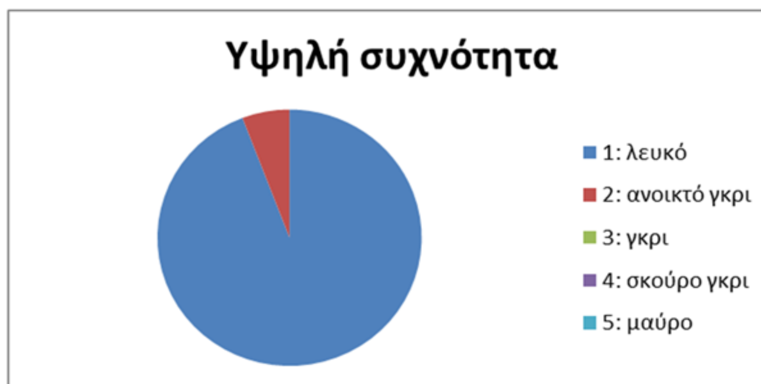
Η έρευνα

Στην έρευνα συμμετείχαν 52 (κατά τη δήλωσή τους, μη συναισθητικοί/-ές) μαθητές/μαθήτριες της Α΄ τάξης, ηλικίας 12-13 ετών. Από αυτούς/-ές, οι 22 σπουδάζουν σε ωδείο μαθαίνοντας κάποιο μουσικό όργανο. Όλοι/ες είναι καλοί/-ές μαθητές/μαθήτριες, διότι η προϋπόθεση για την εγγραφή στα πρότυπα γυμνάσια είναι η επιτυχία σε εισαγωγικές εξετάσεις. Οι μαθητές/μαθήτριες έδιναν τις απαντήσεις τους σε ατομικά φύλλα εργασίας, ώστε να μην επηρεάζονται από τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριές τους. Η έρευνα διεξάχθηκε κατά τις πρώτες ώρες του ωρολογίου προγράμματος, κάτω από κατάλληλες ακουστικές συνθήκες. Αρχικά εξετάστηκαν μεμονωμένα στοιχεία του ήχου, και συγκεκριμένα η συχνότητα, η ένταση και η ταχύτητα, σε σχέση με τη φωτεινότητα. Κάθε φορά οι μαθητές/μαθήτριες ήταν ενήμεροι/-ες πως χρειαζόταν να εστιάσουν σε συγκεκριμένα στοιχεία του ήχου. Δόθηκαν πέντε διαβαθμίσεις φωτεινότητας: 1= άσπρο, 2= ανοικτό γκρι, 3= γκρι, 4= σκούρο γκρι και 5= μαύρο για να επιλέξουν οι μαθητές/μαθήτριες (βλ. σχήμα 1).

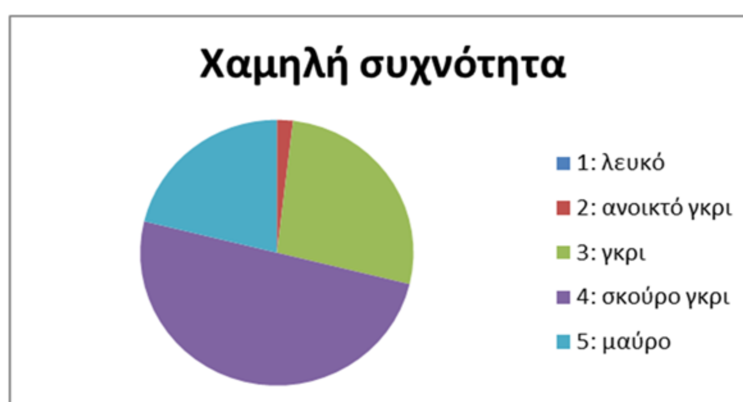


Σχήμα 1. Διαβαθμίσεις φωτεινότητας

Όσον αφορά στις συχνότητες του ήχου, για τις υψηλές επιλέχθηκαν ο ήχος του βιολιού και του φλάουτου, ενώ για τις χαμηλές ο ήχος του κοντραμπάσου και του φαγκότου. Οι μισοί/-ές μαθητές/μαθήτριες άκουσαν τα έγχορδα όργανα ενώ οι υπόλοιποι/-ες μισοί/-ές τα πνευστά, από τις παρουσιάσεις «The String Family» και «The Woodwind Family» αντίστοιχα στο διαδικτυακό κανάλι Y*ouTube*. Παρατηρείται πως όλοι/-ες οι μαθητές/μαθήτριες συνέδεσαν τις υψηλές συχνότητες με την υψηλή φωτεινότητα (1: 94,2%, 2: 5,8% – βλ. σχήμα 2). Από την άλλη, η συντριπτική πλειοψηφία συνέδεσε τις χαμηλές συχνότητες με την χαμηλή φωτεινότητα (2: 1,9%, 3: 26,9%, 4: 50%, 5: 21,2% – βλ. σχήμα 3).

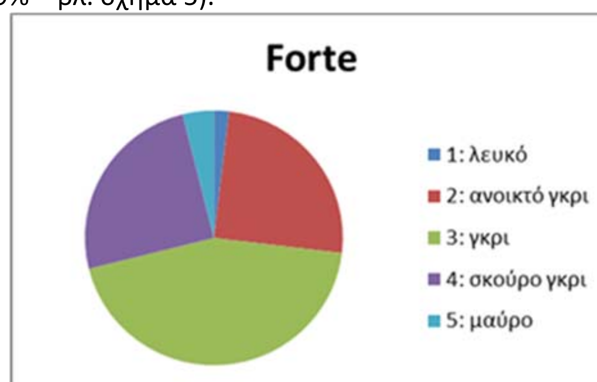


Σχήμα 2. Σχέση φωτεινότητας και υψηλών συχνοτήτων

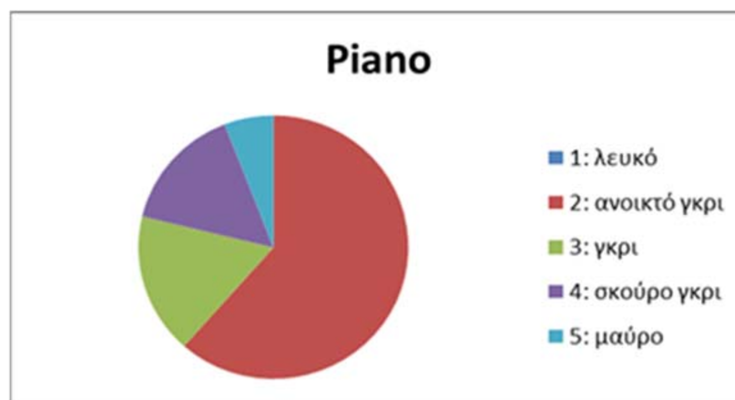


Σχήμα 3. Σχέση φωτεινότητας και χαμηλών συχνοτήτων

Για τη σύνδεση των διαβαθμίσεων έντασης του ήχου με τη φωτεινότητα, η γράφουσα έπαιξε τρεις φορές τη νότα ντο στο πιάνο, αρχικά δυνατά (forte) και έπειτα σιγανά (piano). Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών επέλεξε τις μεσαίες διαβαθμίσεις φωτεινότητας για τη δυνατή ένταση (1: 1,9%, 2: 25%, 3: 44,3% 4: 25%, 5: 2,8% – βλ. σχήμα 4), ενώ οι περισσότεροι/-ες συνέδεσαν τη χαμηλή ένταση με την έντονη φωτεινότητα (2: 61,5%, 3: 17,3%, 4: 15,3%, 5: 5,9% – βλ. σχήμα 5).

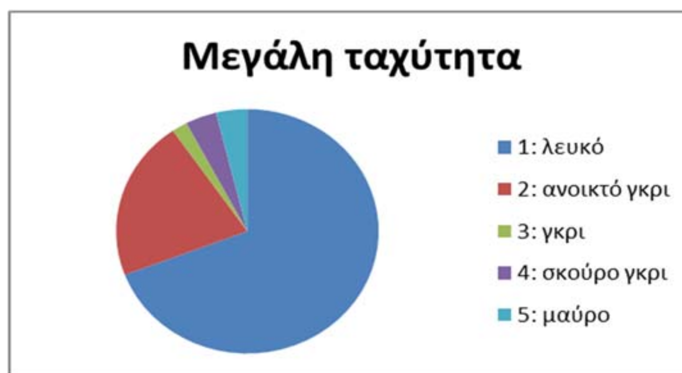


Σχήμα 4: Σχέση φωτεινότητας και έντασης (forte)

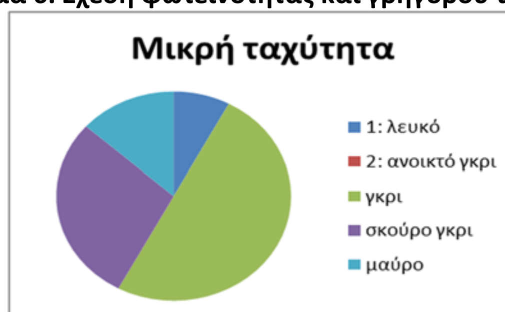


Σχήμα 5: Σχέση φωτεινότητας και έντασης (piano)

Έπειτα η γράφουσα έπαιξε στο πιάνο την ντο μείζονα κλίμακα, αρχικά γρήγορα και έπειτα αργά. Το γρήγορο tempo συνδέθηκε από τη μεγάλη πλειοψηφία των μαθητών/μαθητριών με την υψηλή φωτεινότητα (1: 69,2%, 2: 21,2%, 3: 1,9%, 4: 3,85%, 5: 3,85% – βλ. σχήμα 6), ενώ το αργό με την χαμηλή (1: 7,7%, 3: 50%, 4: 28,8%, 5: 13,5% – βλ. σχήμα 7).



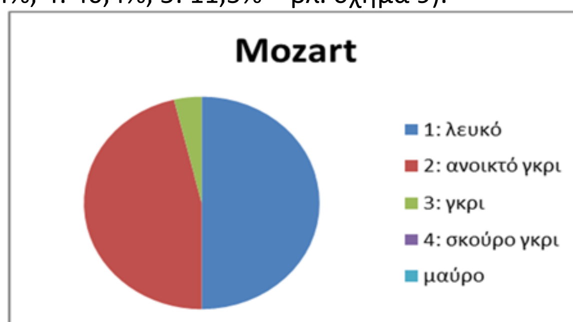
Σχήμα 6. Σχέση φωτεινότητας και γρήγορου tempo



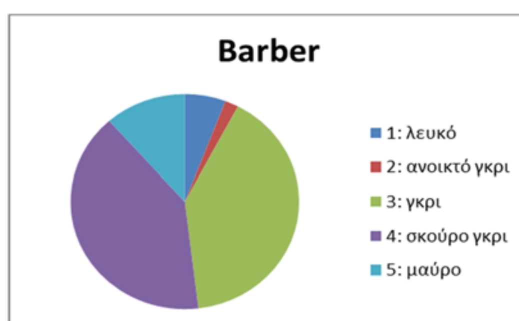
Σχήμα 7. Σχέση φωτεινότητας και αργού tempo

Στη συνέχεια επιχειρήθηκε η σύνδεση του στοιχείου της φωτεινότητας με σύντομα αποσπάσματα (1'30'' - 2'00'') από τέσσερις μουσικές συνθέσεις διαφορετικών εποχών και ένα τραγούδι από το χώρο της τζαζ μουσικής, και συγκεκριμένα από: α) το γρήγορο (allegro) πρώτο από τα τέσσερα μέρη της *Μικρής νυχτερινής μουσικής* K. 525 (*Eine kleine Nachtmusik*/Serenade no. 13 – 1787) του Μότσαρτ (Wolfgang Amadeus Mozart) στην σολ μείζονα κλίμακα, β) το αργό Adagio for Strings, δεύτερο μέρος από το Κουαρτέτο Εγχόρδων op. 11 (1936) του Μπάρμπερ (Samuel Barber) στη σι ύφεση ελάσσονα κλίμακα γ) το «Mondestrunken» από το πρώτο μέρος του μελοδράματος *Ο Φεγγαρένιος Πιερότος*, op. 21 (*Pierrot lunaire* – 1912) του Σένμπεργκ (Arnold Schoenberg) (ατονική μουσική), δ) το «Morgenstemning» από τη Σουίτα αρ. 1, op. 46, βασισμένη στην σκηνική μουσική *Peer Gynt* op. 23 (1875) του Γκρίγκ (Edvard Grieg) στην μι μείζονα κλίμακα και το ρυθμικό τζαζ τραγούδι «I Got Rhythm» (με ερμηνεύτρια τη Sarah Vaughan).

Η συντριπτική πλειοψηφία των μαθητών συνέδεσε το γρήγορο και σε μείζονα κλίμακα απόσπασμα από τη *Μικρή νυχτερινή μουσική* με την έντονη φωτεινότητα (1: 50%, 2: 46,2%, 3: 3,8% – βλ. σχήμα 8), σε αντίθεση με το αργό και σε ελάσσονα κλίμακα Adagio for Strings (1: 5,8%, 2: 1,9%, 3:40,4%, 4: 40,4%, 5: 11,5% – βλ. σχήμα 9).

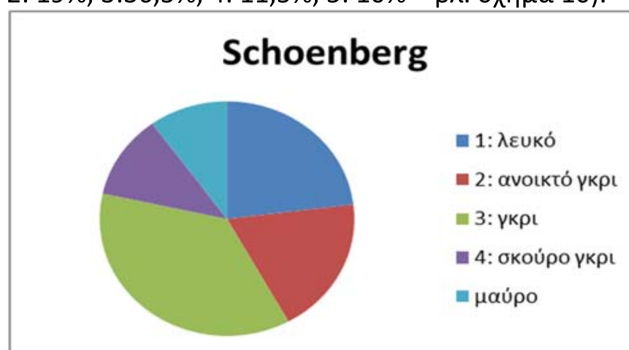


Σχήμα 8. Φωτεινότητα και *Μικρή νυχτερινή μουσική*



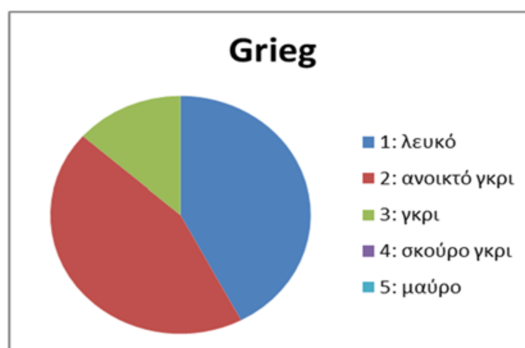
Σχήμα 9. Φωτεινότητα και Adagio for Strings

Στην περίπτωση του «Mondestrunken», από το πρώτο μέρος του μελοδράματος *Ο Φεγγαρένιος Πιερότος*, οι μαθητές/μαθήτριες μοιράζονται, ωστόσο επικρατούν οι φωτεινές αποχρώσεις (1: 23%, 2: 19%, 3:36,5%, 4: 11,5%, 5: 10% – βλ. σχήμα 10).

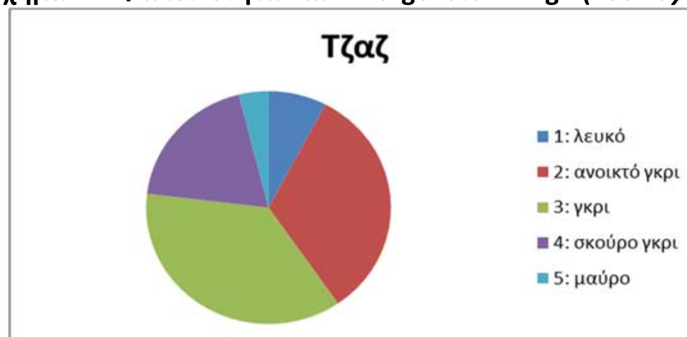


Σχήμα 10. Φωτεινότητα και «Mondestrunken» (*Ο Φεγγαρένιος Πιερότος*)

Όλοι και όλες επιλέγουν από την υψηλή ως τη μεσαία φωτεινότητα για το απόσπασμα από το «Morgenstemning» από τη Σουίτα αρ. 1 του Γκριγκ (1: 42,3%, 2: 44,2%, 3: 13,5% – βλ. σχήμα 11), ενώ υπερισχύουν οι διαβαθμίσεις από τη μεγάλη ως τη μεσαία φωτεινότητα για το απόσπασμα από το τζαζ τραγούδι «I Got Rhythm» (1: 7,7%, 2: 32,7%, 3: 36,5%, 4: 19,2% 3,9% – βλ. σχήμα 12).

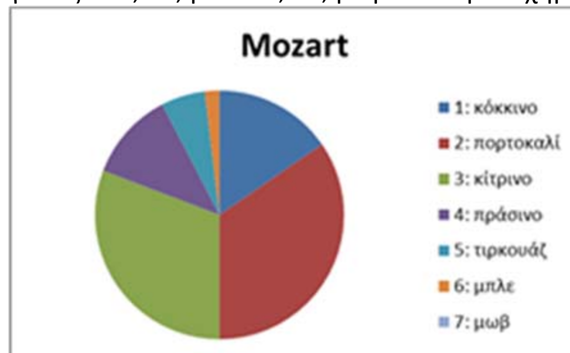


Σχήμα 11. Φωτεινότητα και «Morgenstemning» (*Peer Gynt*)



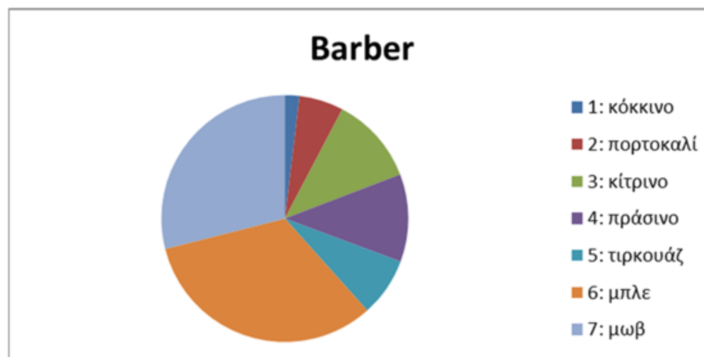
Σχήμα 12. Φωτεινότητα και «I Got Rhythm»

Τα πέντε μουσικά αποσπάσματα συνδέθηκαν επίσης με επτά χρώματα (κόκκινο, πορτοκαλί, κίτρινο, πράσινο, γαλάζιο, μπλε και μωβ). Το θερμά χρώματα πορτοκαλί και κίτρινο ήταν αυτά που συνδέθηκαν με το πρώτο μέρος από τη *Μικρή νυχτερινή μουσική* του Mozart από την πλειοψηφία των μαθητών (κόκκινο: 15,4%, πορτοκαλί: 34,6%, κίτρινο: 30,8%, πράσινο: 11,6%, γαλάζιο: 5,7%, μπλε: 1,9%, μωβ: 0% – βλ. σχήμα 13).



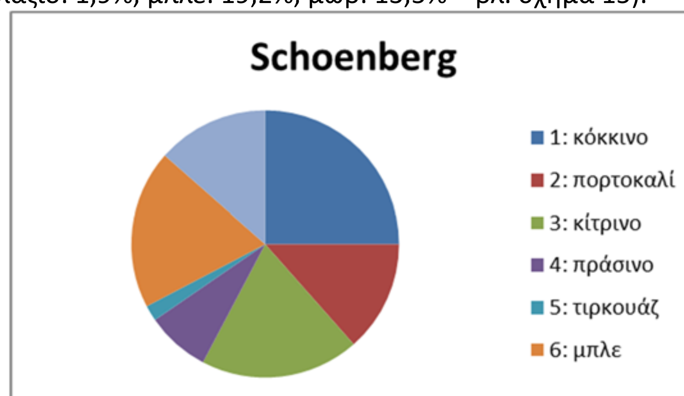
Σχήμα 13. Χρώματα και *Μικρή νυχτερινή μουσική*

Τα ψυχρά μπλε και μωβ συνδέθηκαν με το Adagio for Strings (κόκκινο: 1,9%, πορτοκαλί: 5,8%, κίτρινο: 11,5%, πράσινο: 11,5%, γαλάζιο: 7,7%, μπλε: 32,7%, μωβ: 29% – βλ. σχήμα 14).



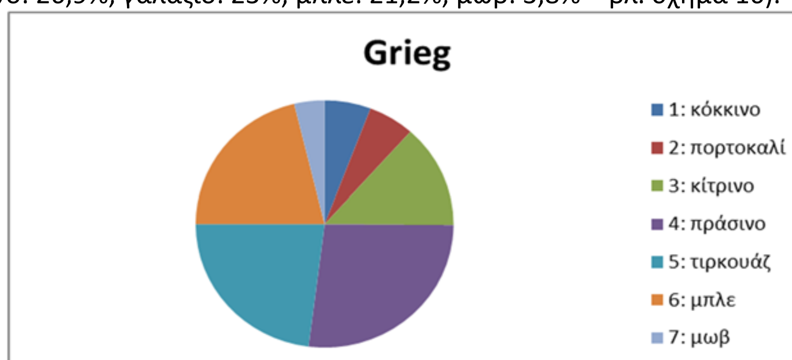
Σχήμα 14. Χρώματα και Adagio for Strings

Το «Mondestrunken» από τον *Φεγγαρένιο Πιερότο* συνδέθηκε κυρίως με τα βασικά χρώματα κόκκινο, κίτρινο και μπλε (κόκκινο: 25%, πορτοκαλί: 13,5%, κίτρινο: 19,2%, πράσινο: 7,7%, γαλάζιο: 1,9%, μπλε: 19,2%, μωβ: 13,5% – βλ. σχήμα 15).



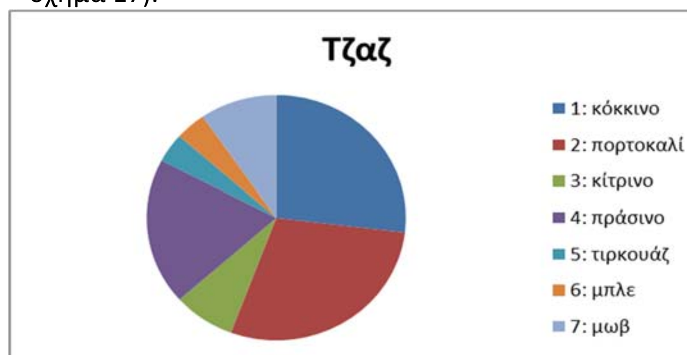
Σχήμα 15. Χρώματα και «Mondestrunken»

Το πράσινο, και δευτερευόντως το γαλάζιο και το μπλε επικράτησαν για το «Morgenstemning» από τη Σουίτα αρ. 1 του Γκριγκ (κόκκινο: 5,8%, πορτοκαλί: 5,8%, κίτρινο: 13,5%, πράσινο: 26,9%, γαλάζιο: 23%, μπλε: 21,2%, μωβ: 3,8% – βλ. σχήμα 16).



Σχήμα 16. Χρώματα και «Morgenstemning» (*Peer Gynt*)

Τέλος, κυρίως τα θερμά κόκκινο και πορτοκαλί συνδέθηκαν με το «I Got Rhythm» (κόκκινο: 26,9%, πορτοκαλί: 28,8%, κίτρινο: 7,7%, πράσινο: 19,3%, γαλάζιο: 3,85%, μπλε: 3,85%, μωβ: 9,6% – σχήμα 17).



Σχήμα 17. Χρώματα και «I Got Rhythm»

Συμπεράσματα

Οι υψηλές συχνότητες, η χαμηλή ένταση και η μεγάλη ταχύτητα συνδέθηκαν με την έντονη φωτεινότητα από την πλειοψηφία των μαθητών/μαθητριών. Όπως είδαμε, προγενέστερες έρευνες έχουν ήδη υποδείξει τη συσχέτιση μεγάλης φωτεινότητας – υψηλών συχνοτήτων και τη συσχέτιση μεγάλης φωτεινότητας με τις μείζονες τονικότητες και την μεγάλη ταχύτητα (γρήγορο τέμπο) (Palmer et al, 2013). Τα αποτελέσματα του συγκεκριμένου ελληνικού σχολείου συμφωνούν με αυτά των προγενέστερων μελετών.

Η σύνδεση της έντονης φωτεινότητας με τα αποσπάσματα από τη *Μικρή νυχτερινή μουσική* και το «Morgenstemning» από τη Σουίτα αρ. 1 του Γκριγκ είναι πιθανό να σχετίζονται με τη χρήση μειζόνων τονικοτήτων (βλ. Palmer et al, 2013). Στην περίπτωση της *Μικρής νυχτερινής μουσικής*, ενδέχεται να σχετίζεται επίσης με το στοιχείο της γρήγορης ρυθμικής αγωγής. Αντιθέτως, το αργό και σε ελάσσονα κλίμακα Adagio for Strings συνδέθηκε από την πλειοψηφία με την έλλειψη φωτεινότητας (βλ. Palmer et al, 2013). Η επιλογή της μεγάλης ως της μεσαίας φωτεινότητας για το «Mondestrunken» από το μελόδραμα *Ο Φεγγαρένιος Πιερότος* είναι πιθανό να σχετίζεται με τις υψηλές συχνότητες της φωνής της σοπράνο. Τέλος, το έντονο ρυθμικό στοιχείο του ζωηρού «I got Rhythm», αλλά και η γυναικεία φωνή που το ερμήνευσε, πιθανότατα βοήθησαν στη σύνδεση του με την έντονη ως μεσαία φωτεινότητα.

Οι προγενέστερες έρευνες κατέληξαν στο συμπέρασμα πως τα θερμά χρώματα συνδέονται με τις μείζονες τονικότητες και το γρήγορο tempo (Palmer et al, 2013). Πράγματι, και στη δική μας έρευνα τα θερμά χρώματα προτιμούνται για τα αποσπάσματα από την *Μικρή νυχτερινή μουσική* και το «I Got Rhythm», ενώ το αργό και σε ελάσσονα τονικότητα Adagio for Strings συνδέθηκε με ψυχρά χρώματα. Στην περίπτωση του «I Got Rhythm», ο έντονος ρυθμός ίσως συνέβαλε στην επικράτηση των θερμών χρωμάτων. Το χαρακτηρισμένο ως «χρώμα της ηρεμίας» πράσινο διάλεξε η πλειονότητα των μαθητών/-τριών για το «Morgenstemning» (*Peer Gynt*), ενώ πολλοί/-ές επέλεξαν επίσης τα πιο ψυχρά γαλάζιο και μπλε. Τα αποτελέσματα για το ατονικό και τραγουδισμένο από υψίφωνο «Mondestrunken» από τον *Φεγγαρένιο Πιερότο* υπήρξαν αρκετά αμφιλεγόμενα: συνδέθηκε πρωτίστως με το θερμό κόκκινο, αλλά με τα άλλα δύο βασικά χρώματα να έχουν επίσης υψηλά ποσοστά, ενώ ακολουθούσε το θερμό πορτοκαλί.

Η πραγματοποίηση μεταγενέστερων ερευνών σε διαφορετικούς πολιτισμούς και περιβάλλοντα θα μπορούσε ενδεχομένως να επιβεβαιώσει περαιτέρω το γεγονός της παγκοσμιότητας της σύγκλισης της συναισθηματικής ανταπόκρισης σε στοιχεία της μουσικής όπως οι τονικότητες και οι διαβαθμίσεις ταχύτητας και έντασης του ήχου και η παράλληλη σύνδεσή της με συγκεκριμένα χρώματα και διαβαθμίσεις φωτεινότητας, όπως υποδείχθηκε ήδη από την έρευνα των πανεπιστημίων Berkeley και της Γκουανταλαχάρα, αλλά και από προγενέστερες έρευνες. Επιστήμες όπως η ψυχολογία και η μουσικοθεραπεία ίσως θα μπορούσαν να ωφεληθούν πολύ από τη διεξαγωγή παρόμοιων συμπερασμάτων.

Αναφορές

Arnheim, R. (1997). *Visual Thinking*. Los Angeles: University of California Press.

Berman, G. (1999). Synesthesia and the Arts. *Leonardo 32/1*, 15-22.

Cutietta, R. A., & Haggerty, K. J. (1987). A Comparative Study of Color Association with Music at Various Age Levels. *Journal of Research in Music Education 35/2*, 78-91.

Eizner Favreau, O., & Cavanagh, P. (1981). Color and Luminance: Independent Frequency Shifts Science. *New Series, 212/4496*, 831-832.

Haack, P. A., & Radocy, R. E. (1981). A Case Study of a Chromesthetic. *Journal of Research in Music Education 29/2*, 85-90.

Hagtvedt, H., & Brasel, S. A. (2016). Cross-Modal Communication: Sound Frequency Influences Consumer Responses to Color Lightness. *Journal of Marketing Research 53/4*, 551-562.

Marks, L. E. (1975). Synaesthesia: The Lucky People with the Mixed-up Senses. *Psychology Today, 9/1*, 48-52.

Marks, L. E. (1978). *The Unity of the Senses. Interrelations among the Modalities*. New York: Academic Press.

Newton, I. (1704). *Opticks: or, A Treatise of the Reflexions, Refractions, Inflexions and Colours of Light*. London: Samuel Smith & Benjamin Walford.

Peacock, K. (1985). Synesthetic Perception: Alexander Scriabin's Color Hearing. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal 2/4*, 483-505.

Palmer, S. E., Schloss, K. B., Xu, Z., & Prado-León, L/ R. (May 28, 2013). Music–color associations are mediated by emotion. In *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America 110/22*, 8836-8841.

Bernard, J. W. (1986). Messiaen's Synaesthesia: The Correspondence between Color and Sound Structure in His Music. *Music Perception: An Interdisciplinary Journal 4/1*, 41-68.

Πηγές στο διαδίκτυο:

The String Family. *Youtube*. https://www.youtube.com/watch?v=NH3daZLYyIM.

The Woodwind Family. *Youtube*. https://www.youtube.com/watch?v=Cwfj9Xx2LF4.

Παραδοσιακό και ψηφιακό Οικογενειακό Μαθησιακό Περιβάλλον και σχολικές επιδόσεις εφήβων μαθητών

Γούτας Θεόδωρος
Υποψήφιος Διδάκτορας, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
tggoutas@nured.auth.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει την έρευνα που αφορά στη σχέση μεταξύ της ποιότητας του Οικογενειακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος καθώς και των ψηφιακών πρακτικών εφήβων μαθητών με τις σχολικές τους επιδόσεις. Στην έρευνα συμμετείχαν 216 μαθητές και οι 216 γονείς αυτών από έξι γυμνάσια. Η βαθμολογία των μαθητών: α) δεν σχετίζεται με το Οικογενειακό Μαθησιακό Περιβάλλον τους, β) είναι ανεξάρτητη από τους λόγους για τους οποίους χρησιμοποιούν τις ψηφιακές συσκευές, γ) εξαρτάται από τις κοινές τους ψηφιακές δραστηριότητες με τους γονείς τους, δ) σχετίζεται με τη χρήση ψηφιακών συσκευών για την ψυχαγωγία τους και ε) σχετίζεται με το ψηφιακό Οικογενειακό Μαθησιακό τους Περιβάλλον. Οι έφηβοι χρησιμοποιούν ελάχιστα τις ψηφιακές συσκευές στην εκπαιδευτική διαδικασία, ενώ οι ψηφιακές δραστηριότητές τους εξυπηρετούν την ανάγκη τους για αυτονομία. Η υποστήριξη των μαθητών από τις νέες τεχνολογίες μπορεί να μειώσει το ψηφιακό χάσμα μεταξύ σχολείου και οικογένειας και να βελτιώσει το οικογενειακό και σχολικό τους περιβάλλον.

Λέξεις κλειδιά: Οικογενειακό Μαθησιακό Περιβάλλον, ψηφιακό Οικογενειακό Μαθησιακό Περιβάλλον, ψηφιακές πρακτικές εφήβων, σχολικές επιδόσεις

Εισαγωγή

Η έννοια του Οικογενειακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος περιλαμβάνει τους υλικούς πόρους, το κοινωνικοσυναισθηματικό κλίμα κατά τη διάρκεια των μαθησιακών δραστηριοτήτων και τις παροχές που βοηθούν τα παιδιά να πετύχουν στο σχολείο (Bradley et al., 2001). Η ποιότητα του Οικογενειακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος καθορίζεται κυρίως από την ποιότητα των γραμματισμών που προσφέρονται στο παιδί (Lankshear & Knobel, 2003) και των αλληλεπιδράσεων με τους γονείς του (Lukie et al., 2014). Ακόμη, την ποιότητα του Οικογενειακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος καθορίζουν οι πρακτικές, οι πεποιθήσεις, οι προσδοκίες, οι αξίες και οι στάσεις των γονέων απέναντι στα μαθησιακά αποτελέσματα και στις σχολικές επιδόσεις του παιδιού (Dearing & Tang, 2010). Η ποιότητα του ψηφιακού Οικογενειακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος, το οποίο αποτελεί υποσύνολο του Οικογενειακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος, καθορίζεται από την ποιότητα του ψηφιακού γραμματισμού και των ψηφιακών πρακτικών που αναπτύσσουν από κοινού ο γονέας με το παιδί (Sammons et al., 2015). Με τον όρο ψηφιακές πρακτικές στο Οικογενειακό Μαθησιακό Περιβάλλον ορίζονται όλες οι δραστηριότητες που αναπτύσσουν τα μέλη της οικογένειας χρησιμοποιώντας ψηφιακές συσκευές, τεχνολογίες ή/και προϊόντα τα οποία μπορούν να αναπαράγουν ψηφιακό περιεχόμενο (Davidson, 2009).

Μελέτες έχουν διαπιστώσει τις μαθησιακές ευκαιρίες που προκύπτουν ως αποτέλεσμα της αλληλεπίδρασης μεταξύ του ατόμου, του περιβάλλοντος και της χρήσης της τεχνολογίας, θέση που υποστηρίζουν και οι ίδιοι οι μαθητές (Βρύζας & Τσιτουρίδου, 2002). Από τα παραπάνω προκύπτει η κοινωνική διάσταση των ψηφιακών γραμματισμών, αλλά και η κοινωνική αλληλεπίδραση που αναπτύσσουν οι έφηβοι μέσω των ψηφιακών πρακτικών στο πλαίσιο του Οικογενειακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος. Για παράδειγμα, η συνεργασία των εφήβων μέσω ψηφιακών συσκευών έχει ως αποτέλεσμα να μοιράζονται τις σκέψεις τους και να συνομιλούν μεταξύ τους προκειμένου να επιλύσουν προβλήματα (Yelland, 2005). Ταυτόχρονα, οι έφηβοι αναπτύσσουν τη μεταξύ τους βοήθεια και

καθοδήγηση (Yelland, 2005), συνεργάζονται με συνομήλικούς τους μέσω ψηφιακών συσκευών και η αλληλεπίδρασή τους αυτή προάγει τη χρήση της γλώσσας και τις κοινωνικές τους δεξιότητες (Linderoth et al., 2002). Οι γονείς αποτελούν τους ανθρώπους που αποφασίζουν για τον τρόπο χρήσης της τεχνολογίας από τα παιδιά τους, τουλάχιστον μέχρι τα πρώτα χρόνια της εφηβείας των παιδιών. Οι αποφάσεις αυτές συμβαδίζουν με το ευρύτερο αξιακό σύστημα των γονέων τις προσδοκίες τους από τη χρήση ψηφιακών συσκευών από τα παιδιά τους (Vryzas & Tsitouridou, 2002) και τους σχετικούς κανόνες που θέτουν. Παράλληλα, οι αξίες των γονέων μεταδίδονται στα παιδιά μέσω και των ψηφιακών πρακτικών που προκρίνονται στο οικογενειακό περιβάλλον, όπως για παράδειγμα μέσω της επικοινωνίας με απομακρυσμένους συγγενείς και φίλους, της καλλιέργειας της εκπαιδευτικής και υγιούς ανάπτυξης και της υποστήριξης ισχυρών δεσμών μεταξύ γονέων και παιδιών με τη χρήση ψηφιακών συσκευών (Ames et al., 2011). Το ψηφιακό Οικογενειακό Μαθησιακό Περιβάλλον των παιδιών επηρεάζεται από τα δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων, όπως το οικογενειακό εισόδημα και την εργασιακή κατάστασή τους (Ames et al., 2011; Γούτας, 2020) και επιδρά στις σχολικές επιδόσεις των παιδιών. Η χρήση υπολογιστή στο οικογενειακό περιβάλλον έχει θετική συνέπεια στην αφοσίωση του παιδιού στο σχολείο και στα σχολικά καθήκοντα (Marshall, 2002). Επίσης, η μέτρια χρήση υπολογιστών στην ηλικία παιδιών του δημοτικού, αλλά και των παιδιών μεταξύ 14 και 16 ετών, συμβάλλει σε μετέπειτα υψηλότερες σχολικές επιδόσεις συγκριτικά με παιδιά που δεν έχουν λάβει σχετική εκπαίδευση (Sammons et al., 2015). Αλλά και η χρήση του Διαδικτύου από έφηβους στο σπίτι συνδέεται με υψηλότερες επιδόσεις σε τεστ αναγνωσιμότητας (Jackson et al., 2006; Tsikalas & Lee, 2007), ενισχύοντας τη θέση που υποστηρίζει ότι η βελτίωση της ποιότητας του Οικογενειακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος των εφήβων μαθητών συμβάλλει στην επίτευξη υψηλότερης ακαδημαϊκής αφοσίωσης και επιδόσεων. Επιπρόσθετα, το παίξιμο παιχνιδιών στον υπολογιστή μπορεί να έχει θετικό αντίκτυπο στον ψηφιακό γραμματισμό, επειδή προάγει την ικανότητά των παιδιών να διαβάζουν, να οπτικοποιούν εικόνες σε τρισδιάστατο χώρο και να ανιχνεύουν πολλαπλές εικόνες ταυτόχρονα (Subrahmanyam et al., 2001). Ωστόσο, η χρήση των υπολογιστών αποκλειστικά ως παιχνιδομηχανές αποσπούν την προσοχή των παιδιών από τη μάθηση και επηρεάζουν τη σχολική τους επίδοση αρνητικά (Fuchs & Woessmann, 2004). Όταν όμως χρησιμοποιούνται για την επικοινωνία, την πρόσβαση στην πληροφορία και για τη χρήση εκπαιδευτικού λογισμικού, τότε οι ψηφιακές συσκευές επιδρούν θετικά στον γραμματισμό των παιδιών (Kuhlemeier & Hemker, 2007).

Κατά τη διάρκειά της εφηβείας σημειώνονται ριζικές αλλαγές στη ζωή του ανθρώπου σε πολλαπλά επίπεδα εξαιτίας της ανάπτυξης της ήβης, του επανακαθορισμού των κοινωνικών ρόλων, της ανάπτυξης της γνωστικής ικανότητας, της σχολικής μετάβασης και της ανάδυσης της σεξουαλικότητας (Eccles et al., 1993). Οι έφηβοι παύουν να εξαρτώνται κατά πολύ μεγάλο βαθμό από τους ενήλικες, δαπανούν λιγότερο χρόνο στο οικογενειακό τους περιβάλλον, συνευρίσκονται περισσότερο με συνομήλικους για τις απόψεις των οποίων ενδιαφέρονται ιδιαίτερα (Steinberg, 1986) και εξερευνούν τις σχέσεις και τους δεσμούς τους με την οικογένεια, τους φίλους και την ευρύτερη κοινωνία (Simmons et al., 1987). Τα προβλήματα στις σχέσεις μεταξύ εφήβων και των γονέων τους επιτείνονται από το χάσμα μεταξύ των πρώτων και των δεύτερων καθώς και από το ότι οι γονείς δυσκολεύονται να διαχειριστούν τη συμπεριφορά των παιδιών τους απέναντι στις ψηφιακές πρακτικές εντός και εκτός του οικογενειακού περιβάλλοντος (Γρηγοριάδης, 2014). Επειδή οι παραπάνω πρακτικές εξελίσσονται στο οικογενειακό περιβάλλον, είναι σημαντικό να διερευνηθεί η άποψη των γονέων για τις ψηφιακές δραστηριότητες που αναπτύσσουν τα παιδιά στην εφηβική ηλικία. Ταυτόχρονα, το Διαδίκτυο αποτελεί έναν «ιδιωτικό» χώρο των παιδιών στον οποίο προτιμούν να πλοηγούνται μόνα (Aslanidou & Menexes, 2008), ενώ οι Eccles et al. (1993) θεωρούν απαραίτητο τον συγχρονισμό του σχολικού και του οικογενειακού περιβάλλοντος με τις αλλαγές στη ζωή των εφήβων, ώστε να μπορέσουν να τους

υποστηρίξουν και να τους παρέχουν τα απαραίτητα κίνητρα και ευκαιρίες για περαιτέρω ανάπτυξη. Από αυτή την άποψη, η αλληλεπίδραση των εφήβων με το οικογενειακό και το σχολικό περιβάλλον είναι καθοριστικής σημασίας (Steinberg & Silk, 2002). Συμπερασματικά, η ποιότητα του Οικογενειακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος και οι ψηφιακές πρακτικές που αναπτύσσουν οι έφηβοι μαθητές στην Ελλάδα και η σύνδεση αυτών με τις σχολικές τους επιδόσεις, έχει διερευνηθεί σε μικρό βαθμό, καθιστώντας, και από αυτή την άποψη, ιδιαίτερη τη σημασία της παρούσας έρευνας.

Μεθοδολογία έρευνας

Πληθυσμός

Η έρευνα διενεργήθηκε μεταξύ Φεβρουαρίου και Μαρτίου του 2017 και δείγμα της αποτέλεσαν 216 μαθητές/τριες της Α΄ τάξης γυμνασίου (12 – 13 ετών) από έξι γυμνάσια της ανατολικής Θεσσαλονίκης καθώς και οι αντίστοιχοι 216 γονείς τους. Η συμμετοχή των σχολείων αντιπροσωπεύει αμφότερες αστικές, σχετικά αναβαθμισμένες και σχετικά υποβαθμισμένες περιοχές της Θεσσαλονίκης, ώστε να περιέχουν μεγαλύτερο εύρος των χαρακτηριστικών του συνολικού πληθυσμού του νομού Θεσσαλονίκης. Για την επιλογή του δείγματος χρησιμοποιήθηκε η βολική ή κατά περίσταση τεχνική δειγματοληψίας, μια μορφή της μη τυχαίας δειγματοληψίας. Η διεξαγωγή της έρευνας εγκρίθηκε από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων. Εκπαιδευτικοί, μαθητές και γονείς ενημερώθηκαν σχετικά με τον σκοπό της και εξασφαλίστηκε η γραπτή γονική συγκατάθεση συμμετοχής των παιδιών τους. Το δείγμα των 216 γονέων αποτελείται από 41 (19%) άνδρες και 175 (81%) γυναίκες. Το δείγμα των 216 μαθητών αποτελείται από 84 (38,9%) αγόρια και 132 (61,1%) κορίτσια.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερωτήματα που διατυπώθηκαν για τη διεξαγωγή της έρευνας ήταν τα παρακάτω:

1. *Υπάρχει σχέση μεταξύ της ποιότητας του Οικογενειακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος από την πλευρά του γονέα και των σχολικών επιδόσεων των εφήβων μαθητών που φοιτούν στην Α' τάξη του γυμνασίου;*
2. *Υπάρχει σχέση μεταξύ των ψηφιακών πρακτικών στα πλαίσια του Οικογενειακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος και των σχολικών επιδόσεων των εφήβων μαθητών που φοιτούν στην Α' τάξη του γυμνασίου;*

Εργαλεία και μετρήσεις

Το εργαλείο της έρευνας βασίστηκε στο μοντέλο EA-HOME των Bradley et al. (2000) του οποίου οι δηλώσεις προσαρμόστηκαν για την ηλικία των εφήβων και τα χαρακτηριστικά της ελληνικής οικογένειας (Γούτας, 2017). Ειδικότερα, για τη μελέτη του ψηφιακού Οικογενειακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος από την πλευρά του γονέα διερευνήθηκαν οι κοινές ψηφιακές δραστηριότητές του με το παιδί. Επιπρόσθετα, από την πλευρά των παιδιών, καταγράφηκαν οι ψηφιακές πρακτικές που αναπτύσσουν μόνοι τους οι έφηβοι καθώς και οι σχολικές τους επιδόσεις. Το ερωτηματολόγιο που συμπλήρωσαν οι γονείς περιλάμβανε συνολικά 34 δηλώσεις. Συλλέχθηκαν πληροφορίες για τα θέματα συνομιλιών γονέα και παιδιού, κοινών τους επισκέψεων και ψηφιακών τους πρακτικών. Οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν αναφορικά με τη διερεύνηση του ψηφιακού Οικογενειακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος είναι: α) εβδομαδιαίες κοινές με το παιδί ψηφιακές δραστηριότητες. Ο έλεγχος συσχέτισης Cronbach a για τις κλίμακες των μεταβλητών του ερωτηματολογίου γονέα είναι 0,82, που σημαίνει ότι οι δηλώσεις συνθέτουν ικανοποιητικά την κλίμακα μέτρησης του Οικογενειακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος γονέα με παιδί.

Το ερωτηματολόγιο που απάντησαν οι μαθητές της Α' τάξης Γυμνασίου αποτελείται από 59 δηλώσεις αξιολογώντας το ψηφιακό Οικογενειακό Μαθησιακό Περιβάλλον τους. Οι μεταβλητές που χρησιμοποιήθηκαν είναι: α) φύλο, β) εβδομαδιαία χρήση συσκευής εκτός σπιτιού, γ) καθημερινή χρήση συσκευής στο σπίτι, δ) εβδομαδιαία χρήση συσκευής για την

ανάπτυξη δραστηριοτήτων, ε) εβδομαδιαία χρήση εφαρμογών στο σπίτι και στ) εβδομαδιαίες κοινές ψηφιακές δραστηριότητες παιδιού και γονέα. Στο ερώτημα της βαθμολογίας απάντησαν 214 μαθητές από τους 216 που κλήθηκαν να συμπληρώσουν το ερωτηματολόγιο. Η πλειοψηφία των μαθητών δήλωσε ότι βαθμολογήθηκε στο πρώτο τετράμηνο με βαθμό μεγαλύτερο από 18,5 (38,9%) και μεταξύ 16,5 και 18,5 (34,3%). Κάτω από 10 δεν βαθμολογήθηκε κανένας μαθητής και μεταξύ 10 και 12 δήλωσαν πως βαθμολογήθηκαν 4. Για τους λόγους αυτούς, η βαθμολογία τετραμήνου των μαθητών επανακωδικοποιήθηκε ως εξής: βαθμολογία μικρότερη ή ίση του 14,5 έλαβε την τιμή 1, χαρακτηρίζοντας τον μαθητή ως «πολύ αδύναμο», μεταξύ 14,6 και 16,5 έλαβε την τιμή 2, χαρακτηρίζοντας τον μαθητή ως «αδύναμο», μεταξύ 16,6 και 18,5 έλαβε την τιμή 3, χαρακτηρίζοντας τον μαθητή ως «μέτριο» και μεγαλύτερη από 18,5 έλαβε την τιμή 4, χαρακτηρίζοντας τον μαθητή ως «άριστο». Ο έλεγχος συσχέτισης Cronbach a για τις κλίμακες των μεταβλητών του ερωτηματολογίου είναι 0,86, που σημαίνει ότι οι δηλώσεις συνθέτουν ικανοποιητικά την κλίμακα μέτρησης του ψηφιακού Οικογενειακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος του παιδιού. Για την αντιστοίχιση των ερωτηματολογίων γονέων και μαθητών προτυπώθηκε σε κάθε ερωτηματολόγιο κοινός τυχαίος αριθμός. Η επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το λογισμικό SPSS ver 22.

Πλάνο ανάλυσης δεδομένων

Η δομική εγκυρότητα του εργαλείου πραγματοποιήθηκε μέσω της διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης κύριων αξόνων (Principal Factor Analysis – PAF) στα δείγματα των γονέων και των μαθητών. Για την ενίσχυση της ποιότητας αντιπροσώπευσης και ερμηνείας των εξαγόμενων παραγόντων εφαρμόστηκε και στις δύο περιπτώσεις η πλαγιογώνια τεχνική περιστροφή (Oblimin rotation) των κύριων αξόνων, θεωρώντας πως οι παράγοντες έχουν κάποια συνάφεια μεταξύ τους. Στο πρώτο στάδιο των αναλύσεων ελέγχθηκε με βάση το κριτήριο Kaiser η παρουσία των παραγόντων με ιδιοτιμές (eigenvalues) μεγαλύτερες από 1. Η τελική λύση για το εργαλείο που συμπλήρωσαν οι γονείς, συμπεριέλαβε τους παρακάτω τρεις παράγοντες για την ερμηνεία του Οικογενειακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος: α) «Παραδοσιακό Οικογενειακό Μαθησιακό Περιβάλλον», β) «Κοινές Ψηφιακές Δραστηριότητες Γονέα – Παιδιού» και «Αλληλεπιδράσεις Γονέα – Παιδιού» (Γούτας, 2017), από τους οποίους αναλύεται για τις ανάγκες των ερευνητικών ερωτημάτων του παρόντος άρθρου μόνον ο δεύτερος.

Αναφορικά με το εργαλείο που συμπλήρωσαν οι μαθητές, πραγματοποιήθηκε διερευνητική παραγοντική ανάλυση με τα ερωτήματα 2, 3, 4, 5 και 6 του ερωτηματολογίου για το ψηφιακό Οικογενειακό Μαθησιακό Περιβάλλον των παιδιών. Τα παραπάνω ερωτήματα απαρτίζονται από 43 δηλώσεις της κλίμακας Likert. Οι δυνατές απαντήσεις των υποκειμένων έλαβαν τις τιμές 1 = «Ποτέ», 2 = «1 – 2 ώρες», 3 = «2 – 3 ώρες», 4 = «3 – 4 ώρες» και 5 = «πάνω από 4 ώρες». Οι διαδοχικοί έλεγχοι οδήγησαν στον σχηματισμό 3 παραγόντων που συνθέτουν το Οικογενειακό Μαθησιακό Περιβάλλον από την πλευρά των μαθητών. Η ανάλυση με βάση το κριτήριο Kaiser καθόρισε την παρουσία των παρακάτω τριών παραγόντων με ιδιοτιμές (eigenvalues) μεγαλύτερες από 1 που εξηγούν το 34,83 % της ολικής μεταβλητότητας και επιλέχθηκαν ως οι πλέον σημαντικές: 1. «Λόγοι Χρήσης Ψηφιακής Συσκευής από το Παιδί»: το παιδί χρησιμοποιεί εβδομαδιαία κάποια συσκευή: α) για να επικοινωνεί με φίλους, β) για να συνομιλεί μόνο με φίλους, γ) για να ακούει μουσική, δ) για να συμμετέχει σε βιντεοκλήσεις, ε) για να παρακολουθεί βίντεο, στ) το παιδί χρησιμοποιεί εβδομαδιαία τα ακουστικά εκτός σπιτιού, ζ) το παιδί χρησιμοποιεί καθημερινά τα ακουστικά στο σπίτι συσκευή, η) το παιδί εβδομαδιαία χρησιμοποιεί λογισμικό βιντεοκλήσεων, και θ) το παιδί χρησιμοποιεί καθημερινά το έξυπνο τηλέφωνο. 2.«Κοινές Ψηφιακές Δραστηριότητες Γονέα – Παιδιού»: εβδομαδιαία χρήση συσκευής μαζί με γονέα: α) για πρόσβαση σε Ιστότοπο κα σχολικές εργασίες, β) για ολοκλήρωση σχολικών καθηκόντων, γ) για βελτίωση σχέσεων, δ) για γνωριμία καινούργιων φίλων, ε) για προγραμματισμό. 3.«Χρήση Ψηφιακών Συσκευών από το παιδί για την Ψυχαγωγία του»: το

παιδί χρησιμοποιεί εβδομαδιαία κάποια συσκευή: α) για να παίζει online παιχνίδια, β) για να παίζει παιχνίδια και γ) το παιδί χρησιμοποιεί καθημερινά την κονσόλα παιχνιδιών. Από τη σύνθεση των τριών παραγόντων προέκυψε το «Συνολικό Ψηφιακό Οικογενειακό Μαθησιακό Περιβάλλον» του παιδιού. Οι τιμές των παραπάνω μεταβλητών δεν είναι κανονικά κατανεμημένες.

Αποτελέσματα

Για τη διερεύνηση του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος η ποιότητα του συνολικού Οικογενειακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος συντέθηκε από την ποιότητα του παραδοσιακού οικογενειακού περιβάλλοντος, του ψηφιακού οικογενειακού περιβάλλοντος και των αλληλεπιδράσεων γονέα και παιδιού (Γούτας, 2017). Συνεπώς, διερευνήθηκε κατά πόσο οι βαθμολογίες των μαθητών είναι ή όχι ανεξάρτητες από την ποιότητα των παραπάνω τριών εκφάνσεων του Οικογενειακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος καθώς και από το συνολικό Οικογενειακό Μαθησιακό Περιβάλλον.

Οι έλεγχοι ανεξαρτησίας X^2 με τη μέθοδο προσομοίωσης Exact έδειξαν ότι η σχέση μεταξύ της ποιότητας του παραδοσιακού Οικογενειακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος και της βαθμολογίας του παιδιού δεν είναι σημαντική (p = 0,16 Fisher's exact test), δηλαδή η βαθμολογία των μαθητών στο πρώτο τετράμηνο είναι ανεξάρτητη από την ποιότητα του παραδοσιακού οικογενειακού περιβάλλοντος.

Ο έλεγχος Kruskal – Wallis έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα τέσσερα επίπεδα βαθμολογίας και στην ποιότητα του παραδοσιακού οικογενειακού περιβάλλοντος από την πλευρά του γονέα, χ^2 (3, N = 214) = 0,28, p = 0,96. Επίσης, η σχέση μεταξύ της ποιότητας του ψηφιακού Οικογενειακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος και της βαθμολογίας του παιδιού δεν είναι σημαντική (p = 0,16 Fisher's exact test), και δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα τέσσερα επίπεδα βαθμολογίας και στην ποιότητα του ψηφιακού Οικογενειακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος από την πλευρά του γονέα, χ^2 (3, N = 214) = 1,68, p = 0,64.

Επιπρόσθετα, η σχέση μεταξύ της ποιότητας των αλληλεπιδράσεων γονέα και παιδιού και της βαθμολογίας του δεν είναι σημαντική (p = 0,65 Fisher's exact test). Η βαθμολογία των μαθητών είναι ανεξάρτητη από τις αλληλεπιδράσεις γονέα και παιδιού και δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα τέσσερα επίπεδα βαθμολογίας και της ποιότητας των αλληλεπιδράσεων γονέα και παιδιού, χ^2 (3, N = 214) = 4,73, p = 0,19. Ακόμη, η σχέση μεταξύ της ποιότητας του συνολικού Οικογενειακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος και της βαθμολογίας του παιδιού δεν είναι σημαντική, χ^2 (6, N = 214) = 2,01, p >0,05. Συνεπώς, η βαθμολογία των παιδιών στο πρώτο τετράμηνο είναι ανεξάρτητη από την ποιότητα του συνολικού οικογενειακού μαθησιακού περιβάλλοντος. Επίσης δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα τέσσερα επίπεδα βαθμολογίας και της ποιότητας του συνολικού οικογενειακού μαθησιακού περιβάλλοντος από την πλευρά του γονέα, χ^2 (3, N = 214) = 0,32, p = 0,95.

Προκειμένου να διερευνηθεί το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα εξετάστηκε αν οι βαθμολογίες των μαθητών είναι ή όχι ανεξάρτητες από τους τρεις παράγοντες που συνθέτουν το ψηφιακό μαθησιακό περιβάλλον του παιδιού καθώς και με το συνολικό ψηφιακό Οικογενειακό Μαθησιακό Περιβάλλον. Ο πρώτος έλεγχος ανεξαρτησίας X^2 έδειξε ότι η σχέση μεταξύ των λόγων χρήσης ψηφιακής συσκευής από το παιδί και της βαθμολογίας του δεν είναι σημαντική, X^2 (9, N = 213) = 10,32, p >0,05, δηλαδή η βαθμολογία των παιδιών στο πρώτο τετράμηνο είναι ανεξάρτητη από τους λόγους που χρησιμοποιεί τις ψηφιακές συσκευές.

Ο έλεγχος Kruskal – Wallis έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα τέσσερα επίπεδα βαθμολογίας και των λόγων χρήσης ψηφιακής συσκευής από το παιδί, χ^2 (3, N = 214) = 11,08, p = 0,01. Με αντίστοιχους ελέγχους προέκυψε ότι η σχέση μεταξύ των κοινών ψηφιακών δραστηριοτήτων γονέα και παιδιού και της βαθμολογίας του είναι σημαντική, (p = 0,03 Fisher's exact test), δηλαδή η βαθμολογία του

παιδιού εξαρτάται από τις κοινές ψηφιακές δραστηριότητες γονέα και παιδιού. Ωστόσο, η ένταση της συνάφειας μεταξύ των δύο χαρακτηρίζεται ως αδύναμη $φ_c$ = 0,17.

Ο έλεγχος Kruskal – Wallis έδειξε ότι δεν υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα τέσσερα επίπεδα βαθμολογίας και των κοινών ψηφιακών δραστηριοτήτων γονέα – παιδιού», $χ^2$ (3, *N* = 214) = 3,11, *p* = 0,37. Η μέθοδος προσομοίωσης Monte Carlo σε διάστημα εμπιστοσύνης 95% έδειξε ότι η σχέση μεταξύ της χρήσης ψηφιακής συσκευής από το παιδί για την ψυχαγωγία του και της βαθμολογίας του είναι σημαντική (*p* = 0,03). Ωστόσο, η ένταση της συνάφειας μεταξύ των δύο χαρακτηρίζεται ως αδύναμη $φ_c$ = 0,21. Στατιστικά σημαντικές διαφορές υφίστανται ανάμεσα στα τέσσερα επίπεδα βαθμολογίας και της χρήσης ψηφιακών συσκευών από το παιδί με σκοπό την ψυχαγωγία του, $χ^2$ (3, *N* = 214) = 21,53, $p < 0,05$.

Επίσης, στατιστικά σημαντική διαφορά προέκυψε μεταξύ των αδύναμων μαθητών με βαθμολογία μικρότερη ή ίση από 14,5 (*n* = 32, *Mdn* = 2,33) και των άριστων μαθητών με βαθμολογία μεγαλύτερη από 18,5 (*n* = 84, *Mdn* = 1,33), *U* = 691, *z* = -4,1, *p* = 0,000, *r* = 0,28. Στατιστικά σημαντική διαφορά προέκυψε επίσης μεταξύ των μαθητών με μέτρια επίδοση, δηλαδή με βαθμολογία μεταξύ 16,6 και 18,5 (n = 74, Mdn = 2) και των άριστων μαθητών, *U* = 2138, *z* = -3,44, *p* = 0,001, *r* = 0,23. Ακόμη, προέκυψε σχέση μεταξύ του συνολικού ψηφιακού Οικογενειακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος του παιδιού από την πλευρά του και της βαθμολογίας του στο πρώτο τετράμηνο (*p* = 0,01, Fisher's exact test). Η ένταση της συνάφειας μεταξύ των δύο χαρακτηρίζεται ως αδύναμη $φ_c$ = 0,16.

Τέλος, υπάρχουν επίσης στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στα τέσσερα επίπεδα βαθμολογίας και του συνολικού ψηφιακού περιβάλλοντός του παιδιού όπως διαμορφώνεται από το ίδιο, $χ^2$ (3, *N* = 213) = 19,70 *p* = 0,000. Από ελέγχους προέκυψε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των αδύναμων μαθητών με βαθμολογία μικρότερη ή ίση από 14,5 (*n* = 32, *Mdn* = 2,33) και των άριστων μαθητών με βαθμολογία μεγαλύτερη από 18,5 (*n* = 84, *Mdn* = 1,33), *U* = 809, *z* = -3,31, *p* = 0,01, *r* = 0,22. Στατιστικά σημαντική διαφορά προέκυψε επίσης μεταξύ των μαθητών με μέτρια επίδοση, δηλαδή με βαθμολογία μεταξύ 16,6 και 18,5 (*n* = 74, *Mdn* = 2) και των άριστων μαθητών, *U* = 1969, *z* = -3,97, *p* = 0,000, *r* = 0,04.

Συμπεράσματα

Η μη στατιστικά σημαντική συσχέτιση των λόγων χρήσης των ψηφιακών συσκευών από το παιδί και των σχολικών επιδόσεών του, εξηγείται από το εύρημα ότι οι ψηφιακές συσκευές χρησιμοποιούνται από τους έφηβους κυρίως ως μέσο της μεταξύ τους επικοινωνίας παρά ως εκπαιδευτικό εργαλείο. Το συμπέρασμα συμφωνεί με το εύρημα των Aslanidou και Menexes (2008) που εντοπίζουν και τη χαμηλή χρήση του Διαδικτύου από τους έφηβους για σχολική μελέτη στην Ελλάδα. Το συμπέρασμα αυτό ενισχύεται ακόμη περισσότερο από το ότι το σχολείο με τις πρακτικές του υστερεί σε σύγκριση με τις πρακτικές που αναπτύσσουν οι έφηβοι μαθητές εκτός σχολικού περιβάλλοντος (Bulfin & Koutsogiannis, 2012).

Η θετική, αλλά ασθενής συσχέτιση μεταξύ των κοινών ψηφιακών δραστηριοτήτων γονέα και παιδιού και της βαθμολογίας του επιβεβαιώνεται από ευρήματα προηγούμενων ερευνών (Aslanidou & Menexes, 2008; Padilla et al., 2015), που χαρακτηρίζουν τον ψηφιακό κόσμο των παιδιών ως έναν αυστηρά ««ιδιωτικό» τους χώρο. Οι φορητές ψηφιακές συσκευές απομονώνουν τα παιδιά σε σημεία όπου δεν υφίσταται γονεϊκή επίβλεψη. Επίσης, η διαρκής ασύρματη πρόσβαση των νοικοκυριών στο Διαδίκτυο, σε συνδυασμό με το οι περισσότεροι γονείς θεωρούνται λιγότερο ψηφιακά εγγράμματοι σε σχέση με τα παιδιά τους (Γρηγοριάδης, 2014), εξηγούν το χαμηλό επίπεδο των κοινών ψηφιακών δραστηριοτήτων των παιδιών με τους γονείς τους. Επιπρόσθετα, όσο περισσότερο συχνά χρησιμοποιούν τα παιδιά τις ψηφιακές συσκευές για να παίζουν παιχνίδια, τόσο υψηλότερες επιδόσεις σημειώνουν στο σχολείο. Το συμπέρασμα αυτό συμφωνεί με εκείνα

προηγούμενων ερευνών (Jackson et al., 2006; Kuhlemeier & Hemker, 2007; Subrahmanyam et al., 2000), που συσχετίζουν τη χρήση του Διαδικτύου και το παίξιμο παιχνιδιών μέσω ψηφιακών συσκευών με την υψηλότερη αφοσίωση στα σχολικά καθήκοντα και την επίδοση. Το εύρημα συμφωνεί με εκείνο των Fuchs και Woessmann (2006), καθώς οι έφηβοι χρησιμοποιούν τις ψηφιακές συσκευές κυρίως ως μέσο επικοινωνίας και δευτερευόντως για να παίζουν παιχνίδια.

Ο πρώτος περιορισμός της παρούσας έρευνας αφορά στην έλλειψη προηγούμενων ερευνών που μελετούν το Οικογενειακό Μαθησιακό Περιβάλλον εφήβων γενικά όσο και ειδικότερα στην Ελλάδα. Οι περισσότερες σχετικές μελέτες έχουν εκπονηθεί με στόχο τη μελέτη της επίδρασης του Οικογενειακού Μαθησιακού Περιβάλλοντος σε παιδιά μικρής ηλικίας σε άλλες χώρες, περιορίζοντας έτσι την εμβέλεια των συγκριτικών αναφορών. Επίσης, μικρός αριθμός ερευνών μελετά την επίδραση του οικογενειακού μαθησιακού περιβάλλοντος στις ψηφιακές πρακτικές που υιοθετούν οι έφηβοι, οι οποίες περιορίζονται στις ώρες χρήσης των ψηφιακών συσκευών από τα παιδιά και τη συσχέτισή τους με τα δημογραφικά τους χαρακτηριστικά.

Στην παρούσα έρευνα το δείγμα των μαθητών προέρχεται από έξι γυμνάσια της ανατολικής Θεσσαλονίκης με συνέπεια τα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων να θεωρούνται παρόμοια. Λόγω της δυσκολίας ανεξάρτητης πρόσβασης στους ελέγχους προόδου, οι μαθητές συμπλήρωσαν μόνοι τους τη βαθμολογία του πρώτου τετραμήνου, μία τακτική που έχει εφαρμοστεί στην έρευνα των Dornbusch, Ritter, Leiderman, Roberts και Fraleigh (2015). Ωστόσο, μια ακριβέστερη αποτύπωση των επιδόσεων των μαθητών κατά γνωστικό αντικείμενο από γραπτές δοκιμασίες θα σκιαγραφούσαν πληρέστερα τις υπό μελέτη συσχετίσεις. Τέλος, η γενίκευση των ευρημάτων σε ένα ευρύτερο πλαίσιο, πέρα δηλαδή από τα στενά γεωγραφικά όρια της ανατολικής Θεσσαλονίκης, απαιτεί περαιτέρω εξέταση από μελλοντικές έρευνες.

Τα συμπεράσματα της εργασίας προσφέρουν τη δυνατότητα να αξιοποιηθούν οι δεξιότητες και ικανότητες των πολλαπλών γραμματισμών που κομίζουν οι μαθητές στις τάξεις, καθώς τα σχολεία δε διαθέτουν τον ανάλογο τεχνολογικό εξοπλισμό που διαθέτουν οι μαθητές στο οικογενειακό περιβάλλον τους (Henderson, 2011). Ακόμη, τα αποτελέσματα δύνανται να προσφέρουν στους εκπαιδευτικούς τη δυνατότητα κατανόησης των παραπάνω πρακτικών στο οικογενειακό περιβάλλον (Downes, 2002). Επίσης, τα συμπεράσματα δύνανται να συμβάλουν στην αποτελεσματικότερη υποστήριξη των μαθητών από τους εκπαιδευτικούς με τη χρήση των νέων τεχνολογιών, μειώνοντας το ψηφιακό χάσμα μεταξύ σχολείου και οικογένειας (Henderson, 2011). Τέλος, η σημασία της έρευνας αφορά και στην εκπαιδευτική πολιτική ως μέσο βελτίωσης τόσο του οικογενειακού όσο και του σχολικού περιβάλλοντος για τις μελλοντικές γενιές των παιδιών.

Αναφορές

Ames, M. G., Go, J., Kaye, J. "Jofish," & Spasojevic, M. (2011). Understanding technology choices and values through social class. *Proceedings of the ACM 2011 Conference on Computer Supported Cooperative Work - CSCW '11*, 55. https://doi.org/10.1145/1958824.1958834

Aslanidou, S., & Menexes, G. (2008). Youth and the Internet: Uses and practices in the home. *Computers and Education*, *51*(3), 1375–1391. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2007.12.003

Bradley, R. H., Corwyn, R. F., Burchinal, M., Mcadoo, H. P., & Coll, C. G. (2001). *The Home Environments of Children in the United States Part II : Relations with Behavioral Development through Age Thirteen*. *72*(6), 1868–1886.

Bulfin, S., & Koutsogiannis, D. (2012). New literacies as multiply placed practices: expanding perspectives on young people's literacies across home and school. *Language and Education*, *26*(4), 331–346. https://doi.org/10.1080/09500782.2012.691515

Davidson, C. (2009). Young children's engagement with digital texts and literacies in the home: Pressing matters for the teaching of English in the early years of schooling. *English Teaching*, *8*(3), 36–54.

Dearing, E., & Tang, S. (2010). The Home Learning Environment and Achievement During Childhood. In S. L. Christenson & A. L. Reschly (Eds.), *Handbook of School-Family Partnerships* (Routledge, pp. 131–157).

Dornbusch, S. M., Ritter, P. L., Leiderman, P. H., Roberts, D. F., & Fraleigh, M. J. (2015). *The Relation of Parenting Style to Adolescent School Performance*. *58*(5), 1244–1257.

Downes, T. (2002). Children's and Families' Use of Computers in Australian Homes. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *3*(2), 182. https://doi.org/10.2304/ciec.2002.3.2.3

Eccles, J., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C., Reuman, D., Flanagan, C., & Mac Iver, D. (1993). Development During Adolescence: The Impact of Stage-Environment Fit on Young Adolescents' Experiences in Schools and in Families. In *American Psychologist* (Vol. 48). https://doi.org/10.1037/0003-066X.48.2.90

Fuchs, T., & Woessmann, L. (2004). *Computers and student learning: Bivariate and multivariate evidence on the availability and use of computers at home and at school* (No. 1321). https://www.cesifo-group.de/portal/pls/portal/docs/1/1188938.PDF

Henderson, R. (2011). Classroom pedagogies, digital literacies and the home-school digital divide. *International Journal of Pedagogies & Learning*, *6*(2), 152–161. https://doi.org/10.5172/ijpl.2011.6.2.152

Jackson, L. A., vonEye, A., Biocca, F. A., Barbatsis, G., Zhao, Y., & Fitzgerald, H. E. (2006). How does home Internet use influence the academic performance of low-income children? *Developmental Psychology*, *42*(3), 429–435. https://doi.org/10.1037/0012-1649.42.3.429

Kuhlemeier, H., & Hemker, B. (2007). The impact of computer use at home on students' Internet skills. *Computers and Education*, *49*(2), 460–480. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2005.10.004

Lankshear, C., & Knobel, M. (2003). *New Literacies: Changing Knowledge and Classroom Learning*.

Linderoth, J., Lantz-Andersson, A., & Lindström, B. (2002). Electronic Exaggerations and Virtual Worries: Mapping Research of Computer Games Relevant to the Understanding of Children's Game Play. *Contemporary Issues in Early Childhood*, *3*(2), 226–250. https://doi.org/10.2304/ciec.2002.3.2.6

Lukie, I. K., Skwarchuk, S.-L., LeFevre, J.-A., & Sowinski, C. (2014). The Role of Child Interests and Collaborative Parent–Child Interactions in Fostering Numeracy and Literacy Development in Canadian Homes. *Early Childhood Education Journal*, *42*(4), 251–259. https://doi.org/10.1007/s10643-013-0604-7

Marshall, J. M. (2002). *Learning with Technology Evidence that technology can, and does, support learning.* https://www.dcmp.org/caai/nadh176.pdf

Padilla, S., Rodríguez, E., Álvarez, M., Torres, A., Suárez, A., & Rodrigo, M.-J. (2015). The influence of the family educational scenario on internet use of primary and secondary school children / La influencia del escenario educativo familiar en el uso de internet en los niños de primaria y secundaria. *Infancia y Aprendizaje*, *38*(2), 402–434. https://doi.org/10.1080/02103702.2015.1016749

Sammons, P., Toth, K., Sylva, K., Melhuish, E., Siraj, I., & Taggart, B. (2015). The long-term role of the home learning environment in shaping students' academic attainment in secondary school. *Journal of Children's Services*, *10*(3), 189–201. https://doi.org/10.1108/JCS-02-2015-0007

Simmons, R. G., Burgeson, R., Carlton-Ford, S., & Blyth, D. a. (1987). The impact of cumulative change in early adolescence. *Child Development*, *58*(5), 1220–1234. https://doi.org/10.2307/1130616

Steinberg, L. (1986). Latchkey children and susceptibility to peer pressure: An ecological

analysis. *Developmental Psychology*, *22*(4), 433–439. https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.4.433

Steinberg, L., & Silk, J. S. (2002). Parenting adolescents. In *Handbook of parenting: Children and parenting, Vol. 1, 2nd ed.* (pp. 103–133). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

Subrahmanyam, K., Greenfield, P., Kraut, R., & Gross, E. (2001). The impact of computer use on children's and adolescents' development. *Journal of Applied Developmental Psychology*, *22*(1), 7–30. https://doi.org/10.1016/S0193-3973(00)00063-0

Subrahmanyam, K., Kraut, R. E., Greenfield, P. M., & Gross, E. F. (2000). The Impact of Home Computer Use on Children's Activities and Development. *Children and Computer Technology*, *10*(2), 123–144. http://www.cdmc.ucla.edu/KS_Media_biblio_files/kaveri_kraut_greenfield_gross_2000.pdf

Tsikalas, K., & Lee, J. (2007). Home computing , school engagement and academic achievement of low-income adolescents. *Computers for Youth*, *c*, 1–7.

Vryzas, K., & Tsitouridou, M. (2002). Children and Computers: Greek Parents' Expectations. *Educational Media International*, *39*(3–4), 285–297. https://doi.org/10.1080/09523980210166053

Yelland, N. (2005). The Future is Now: A Review of the Literature on the Use of Computers in Early Childhood Education (1994-2004). *AACE Journal*, *13*(3), 201–232.

Βρύζας, Κ., & Τσιτουρίδου, Μ. (2002). Τα Παιδιά και οι Έφηβοι Απέναντι στα "Παλιά" και τα "Νέα" Μέσα. Στο Α. Δημητρακοπούλου (επιμ.), *3ο Συνέδριο ΕΤΠΕ. "Οι ΤΠΕ στην Εκπαίδευση"* (107–118). Εκδόσεις ΚΑΣΤΑΝΙΩΤΗ. http://www.etpe.gr/custom/pdf/etpe251.pdf

Γούτας, Θ. (2017). *Οικογενειακό Μαθησιακό Περιβάλλον: Παραδοσιακές και Ψηφιακές Πρακτικές στην Ελληνική Οικογένεια και Σχολικές Επιδόσεις Εφήβων Μαθητών*. Διαθέσιμο: http://ikee.lib.auth.gr/record/293591, προσπελάστηκε 17/8/2021)

Γούτας, Θ. (2020). Οικογενειακό Μαθησιακό Περιβάλλον και ψηφιακές πρακτικές εφήβων στην ελληνική οικογένεια. Στο Φ. Γούσιας (επιμ.), *Πρακτικά του 7ου Πανελλήνιου Συνεδρίου: «Νέος Παιδαγωγός»* (781–789).

Γρηγοριάδης, Α. (2014). Ψηφιακές Πρακτικές των Εφήβων και Προβλήματα στην Επικοινωνία Εφήβων - Γονέων. Στο Α. Κυρίδης (επιμ.), *Ευπαθείς Κοινωνικές Ομάδες και διά Βίου Μάθηση* (356–373). Gutenberg.

Η τεχνική της κερκόπορτας στη διαχείριση των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη

Αμοργιανιώτη Ειρήνη
Εκπαιδευτικός ΔΕ, Υ.ΠΑΙ.Θ.
eamorgiani@sch.gr

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα διερευνά το βαθμό εφαρμογής της τεχνικής της κερκόπορτας ως μέθοδο διαχείρισης των προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη. Η συγκεκριμένη τεχνική αποτελεί μια σύγχρονη και καινοτόμα παιδαγωγική προσέγγιση στην οργάνωση και διαχείριση της σχολικής τάξης. Ουσιαστικά, πρόκειται μια παιδαγωγική τεχνική στο πλαίσιο της οικοσυστηματικής προσέγγισης που μπορεί να προσφέρει σημαντική βοήθεια στον εκπαιδευτικό για τη διαχείριση της σχολικής τάξης (Γιώτσα, 2014). Με εργαλείο το ερωτηματολόγιο διεξήχθη ποσοτική έρευνα με τη συμμετοχή 100 εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη δημόσια πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση, τον Οκτώβριο του 2020. Από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς προέκυψε ότι η πλειοψηφία αυτών χρησιμοποιεί στοιχεία της τεχνικής της κερκόπορτας σε βαθμό αρκετό ως πάρα πολύ. Αξιοσημείωτο είναι ότι καταγράφηκε στατιστική σημαντικότητα ανάμεσα στα δύο φύλα με τις γυναίκες να προβαίνουν σε μεγαλύτερο βαθμό στη διατύπωση θετικού σχόλιο, εστιάζοντας θετική πλευρά του μαθητή που προκάλεσε το πρόβλημα.

Λέξεις κλειδιά: τεχνική της κερκόπορτας, διαχείριση σχολικής τάξης, οικοσυστηματική προσέγγιση, πειθαρχία

Εισαγωγή

Ένα από τα κύρια έργα των εκπαιδευτικών κατά την καθημερινή τους εργασία αφορά τη διαχείριση της σχολικής τάξης, η οποία γίνεται μέσα από την οργάνωση της τάξης και με τη χρήση παιδαγωγικών στρατηγικών πρόληψης και παρέμβασης κατά την εκδήλωση προβλημάτων συμπεριφοράς. Ο παραπάνω τρόπος δράσης, ο οποίος έχει καταδειχθεί και από διάφορες σύγχρονες έρευνες, δείχνει μια βαθμιαία αποσύνδεση από την έννοια της πειθαρχίας με την οποία ήταν συνδεδεμένη η διαχείριση της τάξης σε παλαιότερες εποχές (Γιώτσα, 2014; Crone, et. al, 2015; Freiberg, 2016; Helman, 2017; Mancini, 2017; Παναγάκος, 2016).

Πιο συγκεκριμένα, η πειθαρχία στο παραδοσιακό σχολείο επιβάλλονταν από τα πρόσωπα δηλαδή, τον Διευθυντή ή τον εκπαιδευτικό. Οι σύγχρονες παιδαγωγικές εξελίξεις όμως εκτόπισαν το κέντρο βάρους του θέματος της πειθαρχίας από το πρόσωπο στις στρατηγικές και τεχνικές διαχείρισης, μεταφέροντας το πρόβλημα από την πειθαρχία στην οργάνωση και διαχείριση της τάξης (Freiberg, 2016; Helman, 2017; Νικολάου, 2007). Προτείνονται λοιπόν σήμερα διάφορες καινοτόμες παιδαγωγικές προσεγγίσεις για την οργάνωση της τάξης και τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς, για την καθιέρωση των οποίων η παιδαγωγική επιστήμη αξιοποίησε θεωρίες διάφορων άλλων επιστημών όπως η ψυχολογία, η κοινωνιολογία, η φιλοσοφία και άλλες (Γιαννάτου- Τζελέπη, 2008; Coleman et al., 2001; Μακρή-Μπότσαρη, 2007; Μαυροσκούφης, 2007).

Επικεντρώνοντας στην παρούσα εργασία στην τεχνική της κερκόπορτας, προκύπτει το ερώτημα σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί των δημόσιων σχολείων χρησιμοποιούν βασικά στοιχεία της τεχνικής αυτής προκειμένου να επέμβουν, να προλάβουν ή να διαχειριστούν προβλήματα συμπεριφοράς. Τα αποτελέσματα της έρευνας θα μπορούσαν να χρησιμοποιηθούν για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών, καθώς η οργάνωση και διαχείριση της σχολικής τάξης, σύμφωνα με τη διεθνή βιβλιογραφία, είναι συνδεδεμένη με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Freiberg, 2016; Helman, 2017;

Mancini, 2017).Οι έρευνες επισημαίνουν μάλιστα διαρκώς την ανάγκη για διαχείριση της σχολικής τάξης με επαγγελματικό τρόπο. Πρέπει τέλος να σημειωθεί ότι η παρούσα έρευνα αποτελεί μέρος μιας ευρύτερης έρευνας, η οποία εξετάζει τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό πάνω στη βιωμένη εκπαιδευτική εμπειρία με απώτερο σκοπό την επαγγελματική ανάπτυξη. Και καθώς στη χώρα μας απουσιάζουν οι μελέτες για τη διαχείριση της σχολικής τάξης, προκύπτει συνεπώς η ανάγκη για ανάπτυξη ερευνητικού ενδιαφέροντος προκειμένου να φωτιστεί το θέμα με σκοπό τη βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου.

Το θεωρητικό πλαίσιο

Εννοιολογικές οριοθετήσεις

Στη σύγχρονη παιδαγωγική σκέψη ως διαχείριση της τάξης έχει οριστεί το σύνολο των ενεργειών του εκπαιδευτικού, προκειμένου να δημιουργήσει το κατάλληλο περιβάλλον μάθησης (Allen, 2010; Eisenman et. al., 2015). Ουσιαστικά η έννοια της διαχείρισης της σχολικής τάξης περιλαμβάνει κάθε παιδαγωγικό χειρισμό από την πλευρά του εκπαιδευτικού που αποσκοπεί στη δημιουργία ενός υποστηρικτικού περιβάλλοντος μέσα στο οποίο θα οικοδομήσει τη γνώση και θα ενισχύσει την κοινωνικό-συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών. Παράλληλα, η παιδαγωγική επιστήμη στο θέμα αυτό αξιοποιώντας τα πορίσματα της ψυχολογίας, της φιλοσοφίας, της συμβουλευτικής προτείνει διάφορες καινοτόμες παιδαγωγικές τεχνικές διαχείρισης σχολικής τάξης. Οι νέες αυτές προσεγγίσεις μπορεί να είναι συμπεριφοριστικού, γνωστικού-συμπεριφοριστικού, οικοσυστημικού ή ανθρωπιστικού χαρακτήρα, ενώ για την αποτελεσματικότητα τους προτείνεται οι διάφορες τεχνικές να λειτουργούν συμπληρωματικά (Ανδρέου, 2004). Ως τέτοιες τεχνικές πρόληψης και παρέμβασης στη διαχείριση της τάξης αναφέρονται η τεχνική της προοδευτικής παρέμβασης, η τεχνική της αναπλαισίωσης, η τεχνική της κερκόπορτας, η τεχνική της εστίασης σε θετικά και άλλες.

Η οικοσυστηματική προσέγγιση

Ως βασική θεωρητική θέση της οικοσυστηματικής προσέγγισης προβάλλεται η άποψη ότι κάθε αλλαγή σε ένα μέρος του οικοσυστήματος επηρεάζει το σύνολο του οικοσυστήματος (Γιώτσα, 2014; Παναγάκος, 2016). Ειδικότερα, στην Κοινωνική Ψυχολογία το κέντρο βάρους δίνεται στις σχέσεις των αλληλεπιδρώντων στοιχείων σε ένα οικοσύστημα (Γιώτσα, 2014).Οι κοινωνικές σχέσεις εξετάζονται στην ομάδα, καθώς κάθε αλλαγή είναι ικανή να προκαλέσει αλλαγή σε όλο το οικοσύστημα. Τα μεμονωμένα μέρη δεν εξετάζονται αυτόνομα αλλά μόνο οι μεταξύ τους σχέσεις αλληλεξάρτησης. Παράλληλα, δεν έχει καμιά σημασία η αιτία αλλά ο τρόπος αλληλεπίδρασης της ομάδας, για αυτό και η μελέτη του προβλήματος δεν γίνεται γραμμικά αλλά κυκλικά. Επομένως, η τεχνική εστιάζει στην αλλαγή της συμπεριφοράς και όχι στη διάγνωση και παράλληλα δεν απαιτεί διερεύνηση της προϊστορίας του θέματος στο εξωτερικό περιβάλλον.

Στην εκπαιδευτική πράξη, η εφαρμογή της οικοσυστηματικής προσέγγισης σημαίνει ότι το σχολείο και η τάξη αποτελούν συστήματα που η αλλαγή ενός μέρους θα προκαλέσει αλλαγή σε όλο το σύστημα (Molnar et al., 1993; Μαυρογιάννη, 2017; Σωτηρόπουλος, 2020). Η συμπεριφορά ενός μαθητή είναι μέρος του κοινωνικού περιβάλλοντος και ως τέτοια εκλαμβάνεται για τη διαχείρισή της. Κάθε συμπεριφορά στη τάξη είναι επικοινωνία στην οποία τα μηνύματα εκφράζονται λεκτικά αλλά και με παραγλωσσικά στοιχεία, ενώ ο εκπαιδευτικός οφείλει να στέλνει ξεκάθαρα μηνύματα (Γιώτσα, 2014). Μια προβληματική συμπεριφορά στην πράξη επιδέχεται πολλές και διαφορετικές ερμηνείες και ο εκπαιδευτικός καλείται να δώσει μια θετική ερμηνεία σε μια προβληματική συμπεριφορά . Αυτό στο χώρο του σχολείου αναλύεται ως ότι η συμπεριφορά του μαθητή εκτιμάται και αναπλαισιώνεται θετικά μέσα από τις αλληλοεπιδράσεις με το κοινωνικό περιβάλλον της τάξης. Σε μια προβληματική συμπεριφορά υιοθετείται μια άλλη οπτική που είναι ικανή να αλλάξει την οπτική όλων των εμπλεκόμενων στην τάξη αλλά και την ίδια τη συμπεριφορά

του ατόμου Οι οικοσυστημικές ιδέες γενικότερα μπορούν να γίνουν κτήμα του καθενός, ακόμη κι όταν δεν έχει ειδικές γνώσεις για το θέμα αυτό.

Η τεχνική της κερκόπορτας

Η τεχνική της κερκόπορτας αποτελεί μια εφαρμογή της οικοσυστημικής προσέγγισης. Η τεχνική αυτή αξιοποιεί τις αρχές της Κοινωνικής Ψυχολογίας και εστιάζει στην κατανόηση των φαινομένων όχι μεμονωμένα αλλά ολιστικά, με καθολικό, δηλαδή, τρόπο (Γιώτσα, 2014). Ειδικότερα, κατά την τεχνική αυτή το πρόβλημα θεωρείται "τοίχος" και η διαχείριση του ως "κερκόπορτα", δηλαδή μια μισάνοικτη κρυφή πόρτα (nMolnar et al., 1993; Μαυρογιάννη, 2017). Η μισάνοικτη αυτή κρυφή πόρτα του κάθε μαθητή επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να επικοινωνήσει μαζί του και να αναζητήσει μια "εύλογη" εξήγηση για τη συμπεριφορά του. Ο καθηγητής εντοπίζει πιθανά θετικά στοιχεία ή χαρακτηριστικά του τα οποία ενισχύει παρά τις πιθανές αντιδράσεις των συμμαθητών του. Σταδιακά έτσι επιτυγχάνει, με την αποσιώπηση της αρχικής συμπεριφορά και με την ενίσχυση των θετικών στοιχείων, απόσβεση της αρχικής προβληματικής συμπεριφοράς. Δίνει τη δυνατότητα στο μαθητή να υιοθετήσει τη δική του οπτική, γεγονός που τον αναγκάζει να εγκαταλείψει τη μη λειτουργική συμπεριφορά και να αναλάβει υπεύθυνα νέους ρόλους. Οι συμμαθητές τους σταδιακά τον αποδέχονται.

Για την πληρέστερη κατανόηση παρατίθεται η εξής περίπτωση: "Η Μαρία είναι ένα ανήσυχο και έξυπνο παιδί που έχει την τάση να αργεί στο μάθημα και να παρεμβάλλεται με κάθε αφορμή ώστε να γίνεται το επίκεντρο. Παρά τις συνεχείς παρατηρήσεις του εκπαιδευτικού η Μαρία συνεχίζει την ίδια συμπεριφορά. Ο εκπαιδευτικός αποφάσισε να τις αναθέσει το ρόλο του βοηθού στην τάξη. Βοηθάει πλέον τον εκπαιδευτικό στην συλλογή των υλικών για ανακύκλωση μετά τη λήξη των εργασιών, στην αισθητική της τάξης και έχει αναλάβει ακόμη να μεταφέρει τα αιτήματα της τάξης στον εκπαιδευτικό για διάφορα θέματα. Οι συμμαθητές της αρχικά αντιδρούν αρνητικά. Όμως ο εκπαιδευτικός παραμένει σταθερός στην στάση του αυτή, εξηγώντας στους μαθητές ότι η Μαρία τα καταφέρνει. Έτσι, σταδιακά, η αρχική προβληματική συμπεριφορά οδηγείται σε απόσβεση και οι υπόλοιποι μαθητές προσαρμόζονται".

Σύμφωνα με τη μελέτη της βιβλιογραφίας τα βασικά στοιχεία της τεχνικής της κερκόπορτας είναι (Μαυρογιάννη, 2017; Molnar & Lindquist, 1993; Παναγάκος, 2016):

- ανεύρεση των μη-προβληματικών στοιχείων του οικοσυστήματος, στο οποίο ανήκει το άτομο με την προβληματική συμπεριφορά
- εντοπισμός κάποιων πιθανών θετικών στοιχείων ή συμπεριφορών του προβληματικού ατόμου.
- επιλογή μιας θετικής πλευράς ή συμπεριφοράς του ατόμου
- σχεδιασμός του τρόπου διατύπωσης ενός θετικού σχολίου για τη θετική πλευρά ή συμπεριφορά

Απόρροια της τεχνικής είναι μια προβληματική συμπεριφορά στην τάξη να προσεγγίζεται θετικά και αξιοποιείται ώστε να λάβει θετική νοηματοδότηση και να προκαλέσει την αλλαγή του μαθητή αλλά και της τάξης.

Σκοπός, ερευνητικά ερωτήματα και στόχοι

Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι να προσδιοριστούν οι διάφορες όψεις της τεχνικής της κερκόπορτας στην καθημερινή παιδαγωγική πρακτική μέσα στην τάξη.

Οι ερευνητικοί στόχοι διατυπώνονται ως εξής:

- *να εντοπιστούν οι όψεις της τεχνικής της κερκόπορτας που εφαρμόζουν οι εκπαιδευτικοί στη σύγχρονη τάξη κατά την οργάνωση και διαχείριση της*
- *να προσδιοριστεί ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί χρησιμοποιούν την τεχνική της κερκόπορτας στη σύγχρονη τάξη κατά την οργάνωση και διαχείριση της*
- *να προσδιοριστεί ο βαθμός που οι εκπαιδευτικοί ανάλογα το φύλο χρησιμοποιούν τη τεχνική της κερκόπορτας στη σύγχρονη τάξη κατά την οργάνωση και διαχείριση της*

Με βάση το σκοπό και τους στόχους, προκύπτουν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- *σε τι βαθμό οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν και εφαρμόζουν στοιχεία της τεχνικής της κερκόπορτας;*
- *ποια βασικά στοιχεία της τεχνικής της κερκόπορτας χρησιμοποιούν για τη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς;*
- *σε τι βαθμό οι εκπαιδευτικοί ανάλογα το φύλο διαφοροποιούνται στην εφαρμογή της τεχνικής της κερκόπορτας;*

Μεθοδολογία

Το δείγμα της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη τον Οκτώβριο του 2020 και το δείγμα της έρευνας αποτέλεσαν στο σύνολο τους 100 εκπαιδευτικοί που υπηρετούν στη δημόσια εκπαίδευση, 13 από τους οποίους ήταν άντρες και 87 ήταν γυναίκες, όπως φαίνεται στον πίνακα 1.

Πίνακας 1: Φύλο

	N	%
Άντρας	13	13,0
Γυναίκα	87	87,0
Σύνολο	**100**	**100,0**

Σύμφωνα με τον Πίνακα 2, το 22% ανήκαν στην ηλικιακή ομάδα έως 30 ετών, το 12% ήταν μεταξύ 31-35 ετών, το 14% ήταν μεταξύ 36 με 40 ετών, το 30% από 41 έως 50 ετών, το 18% από 51 έως 60 και μόλις 4% πάνω από 61 ετών.

Πίνακας 2: Ηλικία

	N	%
έως 30	22	22,0
31-35	12	12,0
36-40	14	14,0
41-50	30	30,0
51-60	18	18,0
61 και άνω	4	4,0
Σύνολο	**100**	**100,0**

Με βάση την ειδικότητα, το 51% ήταν φιλόλογοι, το 10% μαθηματικοί, το 10% εκπαιδευτικοί της πρωτοβάθμιας, δάσκαλοι και νηπιαγωγοί, το 7% εκπαιδευτικοί Πληροφορικής, το 5% ήταν Φυσικών Επιστημών, ομοίως 5% και ξένων γλωσσών, το 4% Οικονομίας και το 8% διαφόρων λοιπών ειδικοτήτων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης.

Αναφορικά με το δείγμα αξίζει να τονιστεί ότι επειδή η έρευνα βρίσκεται σε προκαταρκτικό στάδιο δεν έχει διερευνηθεί ο βαθμός επιμόρφωσης ή κατάρτισης των εκπαιδευτικών σε θέματα διαχείρισης και οργάνωσης της σχολικής τάξης με καινοτόμες στρατηγικές.

Ερευνητικό εργαλείο

Η έρευνα διεξήχθη με ποσοτική προσέγγιση και εργαλείο συλλογής δεδομένων το ερωτηματολόγιο. Η ερευνητική προσέγγιση βασίστηκε σε δειγματοληπτική συλλογή δεδομένων μέσω κλειστού ερωτηματολογίου, στην επιλογή δηλαδή ομάδων εκπαιδευτικών. Η προσέγγιση αυτή εξυπηρετεί την καταγραφή των απόψεων των υποκειμένων στο σύνολό τους και την ανεύρεση γενικών τάσεων (Αθανασίου, 2007). Η δειγματοληψία ήταν ευκαιριακή με τη μέθοδο της χιονοστιβάδας. Η διανομή έγινε μέσω Google Forms, καθώς αναρτήθηκε σε ομάδες εκπαιδευτικών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης. Παράλληλα έγινε και προώθησή του ερωτηματολογίου σε συναδέλφους εκπαιδευτικούς με το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο. Χρησιμοποιήθηκε η εξάβαθμη κλίμακα τύπου Likert με διαβαθμισμένες απαντήσεις από το πολύ αρνητικό έως και το πολύ θετικό, με μικρές παραλλαγές ανάλογα

με το χαρακτήρα των ερωτήσεων «καθόλου», «ελάχιστα», «λίγο», «αρκετά» «πολύ», «πάρα πολύ».

Για την τελική σύνταξη του ερωτηματολογίου λάβαμε υπόψη τη βιβλιογραφία και προηγούμενες εμπειρικές έρευνες (Αγγελή κ.α., 2004; Αρτινοπούλου, 2001; Μαυροσκούφης, 2007; Παναγάκος, 2016). Αξίζει να σημειωθεί ότι δόθηκε πιλοτικά σ’ ένα μικρό δείγμα συναδέλφων εκπαιδευτικών, για να εντοπιστούν τυχόν ελλείψεις και λάθη και να γίνουν οι απαραίτητες διορθώσεις και βελτιώσεις.

Το ερωτηματολόγιο αποτελούνταν από 5 διακριτές κατηγορίες ως εξής:

- Δημογραφικά στοιχεία
- Ερωτήσεις αναστοχασμού για τη διδασκαλία (6 ερωτήματα)
- Ερωτήσεις αναστοχασμού σχετικά με την αξιολόγηση και την βαθμολόγηση (15 ερωτήματα)
- Ερωτήσεις αναστοχασμού σχετικά με τη διαχείριση της τάξης (18 ερωτήματα)
- Ερωτήσεις αναστοχασμού για την επαγγελματική ανάπτυξη των εκπαιδευτικών (9 ερωτήματα)

Οι Ερωτήσεις αναστοχασμού σχετικά με τη διαχείριση της τάξης εστίαζαν στο είδος των προβλημάτων αποκλίνουσας συμπεριφοράς και στη διερεύνηση του βαθμού στον οποίο οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν καινοτόμες στρατηγικές στην οργάνωση και διαχείριση της σχολικής τάξης. Προκειμένου να κατανοηθεί πλήρως η ερευνητική προσέγγιση, παρατίθενται οι ερωτήσεις από το ερωτηματολόγιο που αφορούν τον αναστοχασμό σε θέματα διαχείρισης και οργάνωσης της σχολικής τάξης. Οι ερωτήσεις ήταν οι εξής:

Πόσο συχνά μεταξύ των μαθητών-τριών σας παρατηρείται:

- προβλήματα στην παρακολούθηση του μαθήματος πχ. δεν γράφει
- προβλήματα συμπεριφοράς πχ παίρνει μόνος του το λόγο
- διαπροσωπικά προβλήματα πχ επιτίθεται λεκτικά στο συμμαθητή του
- προβλήματα σχετικά με το σχολικό ήθος πχ κάπνισμα
- ομαδική απειθαρχία πχ άρνηση εργασίας σε ομάδες
- ομαδική βία πχ bulling, επίθεση σε μειονότητες

Πόσο συχνά χρησιμοποιείται τις ακόλουθες τεχνικές στη διαχείριση της σχολικής τάξης:

- καλό σχεδιασμό του μαθήματος
- σύναψη συμβολαίου και συνεπής τήρηση κανόνων
- ενσυναίσθηση, δηλαδή διείσδυση στον εσωτερικό κόσμο του μαθητή
- αποδοχή άνευ όρων, δηλαδή αποδοχή των σκέψεων, των αντιλήψεων και των στάσεων του μαθητή χωρίς κρίσεις
- γνησιότητα, δηλαδή ειλικρινή στάση και συναισθήματα
- τη τεχνική της προοδευτικής παρέμβασης
- συνειδητοποίηση της τωρινής ερμηνείας της προβληματικής συμπεριφοράς
- διαμόρφωση θετικών εναλλακτικών ερμηνειών της συμπεριφοράς αυτής
- επιλογή μιας εύλογης θετικής ερμηνείας της συμπεριφοράς
- διαμόρφωση μιας ή δυο προτάσεων που να περιγράφουν τη νέα θετική ερμηνεία
- δράση που αντανακλά αυτή την ερμηνεία.
- ανεύρεση των μη-προβληματικών στοιχείων του οικοσυστήματος, στο οποίο ανήκει το άτομο με την προβληματική συμπεριφορά
- εντοπισμός κάποιων πιθανών θετικών στοιχείων ή συμπεριφορών του προβληματικού ατόμου.
- επιλογή μιας θετικής πλευράς ή συμπεριφοράς του ατόμου
- σχεδιασμός του τρόπου διατύπωσης ενός θετικού σχολίου για τη θετική πλευρά

Τρόπος ανάλυσης δεδομένων

Η στατιστική επεξεργασία των δεδομένων έγινε με το στατιστικό πακέτο SPSS 24.0 με τη μέθοδο crosstabulation και το κριτήριο x^2. Για τις ανάγκες της παρούσας έρευνας, ως ανεξάρτητη μεταβλητή χρησιμοποιήθηκε η μεταβλητή «φύλο», ενώ ως εξαρτημένες

μεταβλητές οι ερωτήσεις διαβαθμισμένης κλίμακας της 4ης κατηγορίας «ερωτήσεις εφαρμογής της τεχνικής της κερκόπορτας στη διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς».

Αξιοπιστία και εγκυρότητα ερευνητικού εργαλείου

Αξιοπιστία ερευνητικού εργαλείου

Η διερεύνηση αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου διενεργήθηκε μέσω του SPSS με τον δείκτη Cronbach's Alpha. Όπως φαίνεται στον πίνακα 3, ο βαθμός αξιοπιστίας του ερευνητικού εργαλείου ανέρχεται α=0,967, τιμή η οποία δηλώνει ιδιαίτερα υψηλή αξιοπιστία.

Πίνακας 3: Βαθμός αξιοπιστίας ερευνητικού εργαλείου

Reliability Statistics	
Cronbach's Alpha	N of Items
,967	60

Εγκυρότητα ερευνητικού εργαλείου

Για τη διερεύνηση του βαθμού εγκυρότητας του ερευνητικού εργαλείου, πραγματοποιήσαμε παραγοντική ανάλυση στο SPSS με τη μέθοδο Principal Component Analysis και μέθοδο περιστροφής την Varimax with Kaiser Normalization, η οποία μας έδωσε 12 παράγοντες. Η αθροιστική διασπορά όλων των παραγόντων ανέρχεται σε 84,978%, που σημαίνει ότι οι 12 παράγοντες ερμηνεύουν σχεδόν το 85% του ερευνητικού μας εργαλείου. Η ερμηνευόμενη και αθροιστική διασπορά των παραγόντων παρουσιάζεται στον πίνακα 4.

Πίνακας 4: Εγκυρότητα ερευνητικού εργαλείου

Παράγοντας	Ερμηνεύομενη διασπορά %	Αθροιστική διασπορά %
1	23,375	23,375
2	8,753	32,128
3	8,478	40,607
4	8,274	48,881
5	8,055	56,937
6	6,147	63,083
7	4,556	67,639
8	4,552	72,192
9	3,827	76,019
10	3,357	79,376
11	3,109	82,485
12	2,493	84,978

Παρουσίαση αποτελεσμάτων της έρευνας

Για κάθε ένα από τα βασικά στοιχεία της τεχνικής της κερκόπορτας παρουσιάζεται ένας πίνακας που προσφέρει στον αναγνώστη την καλύτερη δυνατή πληροφόρηση.

Από το Πίνακα 5 προκύπτει ότι το 30,8% των ανδρών δήλωσε ότι χρησιμοποιεί πολύ το στοιχείο της ανεύρεσης των μη-προβληματικών στοιχείων του οικοσυστήματος, στο οποίο ανήκει το άτομο με την προβληματική συμπεριφορά, ενώ το 23,1% πάρα πολύ και αρκετά, ομοίως, το 15,4% λίγο και το 7,7% ελάχιστα. Παράλληλα, το 42,5% των γυναικών δήλωσε ότι χρησιμοποιεί το προαναφερθέν στοιχείο της τεχνικής της κερκόπορτας πολύ, το 26,4% πάρα πολύ, το 24,1% αρκετά, το 5,7% λίγο και το 1,1% μόλις ελάχιστα. Συνολικά, η πλειοψηφία και των ανδρών και των γυναικών χρησιμοποιεί το στοιχείο αυτό σε βαθμό αρκετά ως πάρα πολύ.

Από τη στατιστική επεξεργασία με το κριτήριο x^2 προέκυψε ότι $p=0.360 > 0.05$, το οποίο υποδηλώνει ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο» δεν επιδρά στη συχνότητα χρήσης της

τεχνικής «ανεύρεση των μη-προβληματικών στοιχείων του οικοσυστήματος, στο οποίο ανήκει το άτομο με την προβληματική συμπεριφορά» από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Πίνακας :5 Ανεύρεση των μη-προβληματικών στοιχείων του οικοσυστήματος, στο οποίο ανήκει το άτομο με την προβληματική συμπεριφορά π.χ. η αίσθηση του ανήκειν σε ένα σύνολο, η κοινή στόχευση των μαθητών, η τάξη ως σχολική κοινότητα, ένα εκπαιδευτικό πρόγραμμα,αθλητική ομάδα του σχολείου

Φύλο	N	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Άντρας	13	7,7%	15,4%	23,1%	30,8%	23,1%	100,0%
Γυναίκα	87	1,1%	5,7%	24,1%	42,5%	26,4%	100,0%
Σύνολο	100	2,0%	7,0%	24,0%	41,0%	26,0%	100,0%

Από τον Πίνακα 6 παρατηρείται ότι ότι η πλειοψηφία των ανδρών, το 53,8% χρησιμοποιεί πολύ το στοιχείο του εντοπισμού κάποιων πιθανών θετικών στοιχείων ή συμπεριφορών του προβληματικού ατόμου, το 15,4% αρκετά και λίγο, ενώ το 7,7% πάρα πολύ και ελάχιστα ομοίως. Ταυτόχρονα οι γυναίκες δήλωσαν ότι χρησιμοποιούν το στοιχείο αυτό πολύ σε ποσοστό 35,6%, πάρα πολύ σε ποσοστό 27,6% ενώ το 26,4% σε αρκετό βαθμό, το 5,7% ελάχιστα και το 4,6% λίγο. Συνολικά και για το στοιχείο αυτό της τεχνικής της κερκόπορτας παρατηρείται ότι η πλειοψηφία και των ανδρών και των γυναικών το χρησιμοποιεί σε βαθμό αρκετά ως πάρα πολύ.

Από τη στατιστική επεξεργασία με το κριτήριο x^2 προέκυψε ότι $p=0.231 > 0.05$, το οποίο υποδηλώνει ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο» δεν επιδρά στη συχνότητα χρήσης της τεχνικής «εντοπισμός κάποιων πιθανών θετικών στοιχείων ή συμπεριφορών του προβληματικού ατόμου » από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Πίνακας 6: Εντοπισμός κάποιων πιθανών θετικών στοιχείων ή συμπεριφορών του προβληματικού ατόμου, όπως είναι η ειλικρίνεια, ευθύτητα, υπευθυνότητα, κοινωνικότητα, ομαδικό πνεύμα

Φύλο	N	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Άντρας	13	7,7%	15,4%	15,4%	53,8%	7,7%	100,0%
Γυναίκα	87	5,7%	4,6%	26,4%	35,6%	27,6%	100,0%
Σύνολο	100	6,0%	6,0%	25,0%	38,0%	25,0%	100,0%

Από τον παρακάτω Πίνακα 7, διαπιστώνεται ότι το 38,5% απάντησε ότι χρησιμοποιεί αρκετά το στοιχείο της επιλογής μιας θετικής πλευράς ή συμπεριφοράς του ατόμου, το 30,8% πολύ, το 15,4% λίγο και ελάχιστα. Από τις γυναίκες το 35,6% δήλωσε πολύ, το 27,6% πάρα πολύ, το 20,7% αρκετά, το 10,3% λίγο και το 5,7%. ελάχιστα. Κοντολογίς, λίγο περισσότερο από τους μισούς άνδρες και γυναίκες χρησιμοποιούν το στοιχείο αυτό αρκετά ως πολύ, με ένα σημαντικό ποσοστό των γυναικών περίπου 30% να δηλώνει ότι το χρησιμοποιεί πάρα πολύ.

Από τη στατιστική επεξεργασία με το κριτήριο x^2 προέκυψε ότι $p=0.137 > 0.05$, το οποίο υποδηλώνει ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο» δεν επιδρά στη συχνότητα χρήσης της τεχνικής «επιλογή μιας θετικής πλευράς ή συμπεριφοράς του ατόμου» από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος.

Πίνακας 7: Επιλογή μιας θετικής πλευράς ή συμπεριφοράς του ατόμου π.χ. εστιάζουν στη προσωπικότητα ή σε μια αποδεκτή συμπεριφορά ενός μαθητή με αποκλίνουσα συμπεριφορά, όπως η ευγένεια, η δικαιοσύνη, η τεκμηριωμένη τοποθέτηση για ένα θέμα

Φύλο	Ν	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Άντρας	13	15,4%	15,4%	38,5%	30,8%	0,0%	100,0%
Γυναίκα	87	5,7%	10,3%	20,7%	35,6%	27,6%	100,0%
Σύνολο	100	7,0%	11,0%	23,0%	35,0%	24,0%	100,0%

Από τον παρακάτω Πίνακα 8, προκύπτει ότι το 38,5% των ανδρών εκπαιδευτικών προχωρά σε σχεδιασμό του τρόπου διατύπωσης ενός θετικού σχολίου για τη θετική πλευρά ή συμπεριφορά σε αρκετό βαθμό, το 23,1% πολύ, το 15,4% λίγο και ελάχιστα εξίσου και το 7,7% πάρα πολύ. Αντίθετα, στις γυναίκες το 42,5% απάντησε πολύ, το 27,6% πάρα πολύ, το 23,0% αρκετά, το 4,6% ελάχιστα και το 2,3% λίγο. Επομένως, παρατηρείται ότι η συντριπτική πλειοψηφία των γυναικών σε μεγαλύτερο ποσοστό από την πλειοψηφία των ανδρών σχεδιάζει τον τρόπο διατύπωσης ενός θετικού σχολίου σε βαθμό αρκετό ως πάρα πολύ.

Από τη στατιστική επεξεργασία με το κριτήριο x^2 προέκυψε ότι $p=0.027 < 0.05$, το οποίο υποδηλώνει ότι η ανεξάρτητη μεταβλητή «φύλο» επιδρά στη συχνότητα χρήσης της τεχνικής «επιλογή μιας εύλογης θετικής ερμηνείας της συμπεριφοράς» από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος. Αυτό σημαίνει ότι οι γυναίκες προβαίνουν σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες να επιβραβεύσουν λεκτικά ή να επαινέσουν ένα μαθητή για τη συμπεριφορά του.

Πίνακας 8: Σχεδιασμός του τρόπου διατύπωσης ενός θετικού σχολίου για τη θετική πλευρά ή συμπεριφορά π.χ. μιλούν επαινετικά στην τάξη για μια συγκεκριμένη και αποδεκτή συμπεριφορά ενός μαθητή με προηγούμενη αποκλίνουσα συμπεριφορά

Φύλο	Ν	Ελάχιστα	Λίγο	Αρκετά	Πολύ	Πάρα πολύ	Σύνολο
Άντρας	13	15,4%	15,4%	38,5%	23,1%	7,7%	100,0%
Γυναίκα	87	4,6%	2,3%	23,0%	42,5%	27,6%	100,0%
Σύνολο	100	6,0%	4,0%	25,0%	40,0%	25,0%	100,0%

Συζήτηση

Αρχικά αξίζει να τονιστεί ότι δεν υπάρχουν έρευνες που εξετάζουν την εφαρμογή της συγκεκριμένης τεχνικής στην τάξη στην διεθνή και ελληνική βιβλιογραφία, συνεπώς η συνεξέταση των ευρημάτων μπορεί να γίνει μόνο σε σχέση με το θεωρητικό πλαίσιο αυτής της παιδαγωγικής τεχνικής.

Ειδικότερα, από την ανάλυση των αποτελεσμάτων παρατηρείται ότι τόσο η πλειοψηφία των ανδρών όσο και των γυναικών χρησιμοποιεί σε βαθμό από αρκετό μέχρι πάρα πολύ τα στοιχεία της τεχνικής της κερκόπορτας στη διαχείριση της σχολικής τάξης, με τις γυναίκες να έχουν ελαφρώς μεγαλύτερα ποσοστά από τους άντρες. Αυτό, ενδεχομένως, σημαίνει ότι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις αρχές της Κοινωνικής Ψυχολογίας και εστιάζουν στην κατανόηση των φαινομένων όχι μεμονωμένα αλλά ολιστικά, με καθολικό, δηλαδή, τρόπο, όπως έχει επισημάνει η έρευνα (Γιώτσα, 2014). Με την εκδήλωση μιας δύσκολης συμπεριφοράς, οι εκπαιδευτικοί δεν επεμβαίνουν τιμωρητικά αλλά προσεγγίζουν τη συμπεριφορά μέσα στο κοινωνικό περιβάλλον, τη τάξη, και την πλαισιώνουν θετικά.

Ουσιαστικά, αξιοποιώντας της τεχνική της κερκόπορτας προσπαθούν με επαγγελματικό τρόπο να το διαχειριστούν οι ίδιοι, χωρίς ποινές, άμεσα την στιγμή της εκδήλωσης. Έτσι, επεμβαίνουν λεκτικά στέλνοντας ξεκάθαρα μηνύματα, διατυπώνοντας ένα θετικό σχόλιο για τη θετική πλευρά ή συμπεριφορά, όπως η προσέγγιση της κερκόπορτας υπαγορεύει (Γιώτσα, 2014). Πλαισιώνουν τη συμπεριφορά, υιοθετώντας την βασική παραδοχή της κερκόπορτας ότι το σχολείο και η τάξη αποτελούν συστήματα που η αλλαγή ενός μέρους θα προκαλέσει αλλαγή σε όλο το σύστημα (Molnar et al, 1993; Μαυρογιάννη, 2017;

Σωτηρόπουλος, 2020). Η προβληματική συμπεριφορά ενός μαθητή είναι για αυτούς μέρος του κοινωνικού περιβάλλοντος και ως τέτοια εκλαμβάνεται για τη διαχείρισή της. Η συμπεριφορά αυτή εκπέμπει μηνύματα και απαιτεί απάντηση.

Αξιοσημείωτο είναι ότι η έρευνα έδειξε ότι ο παράγοντας φύλο επιδρά στο σχεδιασμό του τρόπου διατύπωσης θετικού σχολίου για τη θετική πλευρά ή συμπεριφορά του μαθητή. Οι γυναίκες σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άντρες αξιοποιούν αυτό το στοιχείο, δηλαδή προβαίνουν στη διατύπωση ενός θετικού σχολείου σε μεγαλύτερο βαθμό από τους άνδρες.

Σε πρακτικό επίπεδο τα ευρήματα φαίνεται να δείχνουν ευρεία χρήση της τεχνικής αυτής από τους εκπαιδευτικούς του δείγματος που ενδεχομένως φανερώνει την αποτελεσματικότητά της στη διαχείριση και οργάνωση της τάξης. Η υιοθέτησή της είναι πιθανό να διευθετεί ήσυχα τα ζητήματα πειθαρχίας στην τάξη χωρίς αυτά να υπερβαίνουν τα όρια της τάξης και να στοχοποιούνται μαθητές σε όλο το σχολείο.

Συμπεράσματα - Μελλοντικές Προτάσεις

Ακολούθως, η ευρεία χρήση της τεχνικής της κερκόπορτας από τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς επιβεβαιώνει την έρευνα καθώς φαίνεται να εγκαταλείπονται οι παραδοσιακές μορφές επιβολής της πειθαρχίας και να υιοθετούνται καινοτόμες παιδαγωγικές στρατηγικές διαχείρισης προβλημάτων συμπεριφοράς (Γιαννάτου- Τζελέπη, 2008; Coleman et al, 2001; Μακρή-Μπότσαρη, 2007; Μαυροσκούφης, 2007; Νικολάου, 2007). Αυτό ενδεχομένως σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν τη τεχνική της κερκόπορτας ή τουλάχιστον τα βασικά στοιχεία της και τα αξιοποιούν στην τάξη ευρέως. Έτσι, ενεργούν παιδαγωγικά εγκαίρως στην οργάνωση της τάξης τους, δεν λειτουργούν τιμωρητικά αλλά αξιοποιούν τα θετικά στοιχεία ώστε να αποσβήσουν την αρνητική συμπεριφορά.

Ωστόσο, η έρευνα περιέχει μεθοδολογικούς περιορισμούς καθώς το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό και δεν μπορούν τα αποτελέσματα να γενικευθούν. Η έρευνα παρουσιάζει διασπορά ως προς το δείγμα, δεν περιλαμβάνει εκπαιδευτικούς σε συγκεκριμένη γεωγραφική περιοχή, καθώς απάντησαν εκπαιδευτικοί από όλη την ελληνική επικράτεια. Η εργασία αυτή αποτελεί ένα μικρό τμήμα μιας ευρείας έρευνας που εξετάζει τον εκπαιδευτικό αναστοχασμό πάνω στη βιωμένη εκπαιδευτική εμπειρία και βρίσκεται σε προκαταρκτικό στάδιο. Απαιτείται η επανάληψη της έρευνας σε μεγαλύτερο πληθυσμό. Παράλληλα, θα μπορούσε να συνδυαστεί με τη συλλογή ποιοτικών δεδομένων με τη χρήση πολυμεθοδικής ερευνητικής προσέγγισης (τριγωνοποίησης) για να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα (Ρήγα, 2001). Τέλος καλό είναι να διευκρινιστούν τα αποτελέσματα της τεχνικής της κερκόπορτας, βραχυπρόθεσμα ή μακροπρόθεσμα, τα είδη της προβληματικής συμπεριφοράς που επιλέγεται να αντιμετωπίσει, τις δυσκολίες εφαρμογής, το βαθμό κατάρτισης των εκπαιδευτικών και την ανταπόκριση των μαθητών της τάξης σε αυτή. Απαιτούνται άλλες έρευνες μεγαλύτερης εμβέλειας σε μεγαλύτερο πληθυσμό ώστε να επιβεβαιωθεί ότι πράγματι ο παράγοντας “φύλο” επιδρά στη συχνότητα εφαρμογής της τεχνικής και ότι όντως οι γυναίκες εκπαιδευτικοί την αξιοποιούν περισσότερο από τους άντρες.

Βιβλιογραφικές αναφορές

Allen, K. (2010). Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices. *The Professional Educator*, 34 (1), 1-15

Coleman, P. & Deutsch, M. (2001). Introducing cooperation and conflict resolution into school: A system approach, στο: D. J. Christie et al. (eds), *Peace, conflict and violence: peace psychology for the 21st century*, Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Crone, D. A., Hawken, L. S., & Horner, R. H. (2015). *Building positive behavior support systems in schools: Functional behavioral assessment*. Guilford Publications.

Eisenman, G., Edwards, S. & Cushman, A.C. (2015). Bringing Reality to Classroom Management in Teacher Education. *The Professional Educator*, 39 (1), 1-12

Freiberg, J. (2016). Beyond discipline: redefining classroom management. *AERA online paper repository*.

Helman, D. (2017). Constructivist Discipline for a Student-Centered Classroom. *Online Submission*, *21*(3), 64-69.

Mancini, J. A. (2017). *Student discipline strategies: practitioner perspectives* (Doctoral dissertation, Nova Southeastern University).

Αγγελή, Κ. & Βλάχου Μ. (2004). Τεχνικές και μέθοδοι αντιμετώπισης προβλημάτων στην τάξη. Στο: Αναστασία Καλαντζή-Αζίζι (Επιμ.) *Προσαρμογή στο σχολείο: πρόληψη και αντιμετώπιση δυσκολιών*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Αθανασίου, Λ. (2007). *Μέθοδοι και τεχνικές έρευνας στις επιστήμες της αγωγής.* Εκδόσεις Εφύρα, Ιωάννινα.

Ανδρέου, Ε. (2004). Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: αιτιολογικοί παράγοντες και τρόποι αντιμετώπισης και πρόληψης. *Επιστήμες Αγωγής*. 4, 55-70

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γιαννάτου- Τζελέπη, Ε. (2008). *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης*. Αθήνα: ΥΠ.ΕΠ.Θ. – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Γιώτσα, Α. (2014). Η εφαρμογή της συστημικής θεωρίας στο χώρο του σχολείου. *Επιμορφωτικό Υλικό, Πρόγραμμα Διάπολις*, 431-442.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2007). *Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης.* Αθήνα: Εκδόσεις ΥΠ. ΕΠΘ-ΠΙ.

Μαυρογιάννη, Κ. (2017). *Η επικοινωνιακή αντιμετώπιση μαθητών δημοτικού με αποκλίνουσα συμπεριφορά από τη σκοπιά των εκπαιδευτικών και από τη σκοπιά των ειδικών: μια συγκριτική μελέτη*. (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική). Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος.

Μαυροσκούφης, Δ. (2007). Στρατηγικές για τη διαχείριση συγκρουσιακών καταστάσεων και προβληματικών συμπεριφορών στη σχολική τάξη. Ανάπτυξη κινήτρων και διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο, Επιμορφωτικό Σεμινάριο*: Ανάπτυξη κινήτρων και διαχείριση συγκρούσεων στο σχολείο*, *5*.

Molnar R., & Lindquist, (1993), *Προβλήματα συμπεριφοράς στο σχολείο: οικοσυστημική προσέγγιση*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Σ. Μ. (2007). Διαχείριση προβλημάτων σχολικής τάξης: Προβλήματα συμπεριφοράς. στο Μακρή-Μπότσαρη, Ε.(επιμέλεια). *Θέματα Διαχείρισης Προβλημάτων Σχολικής Τάξης.* Τόμος Α΄. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Σελ, 203-221.

Παναγάκος, Ι. (2016). Διαχείριση προβλημάτων συμπεριφοράς στη σχολική τάξη: τεχνικές πρόληψης και τεχνικές παρέμβασης. *Πανελλήνιο Συνέδριο Επιστημών Εκπαίδευσης*, *2014*(2), 350-365.

Ρήγα, Β. - Α. (2001). Μεθοδολογικός τριγωνισμός ή τριπλή προσέγγιση στην κοινωνική έρευνα πεδίου και στην έρευνα αξιολόγησης. Στο Σ. Παπαστάμου (επιμ.), *Εισαγωγή στην Κοινωνική Ψυχολογία Τόμος Α΄. Επιστημολογικοί προβληματισμοί και μεθοδολογικές κατευθύνσεις* (σσ.539-580*)*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Σωτηρόπουλος, Θ. (2020). *Οι απόψεις των εκπαιδευτικών Α'θμιας εκπαίδευσης για τα προβλήματα συμπεριφοράς των μαθητών στον σχολικό χώρο.* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή Διπλωματική). ΑΤΕΙ Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Συμμετέχω ή παρακολουθώ σύγχρονη τηλεκπαίδευση; Μελέτη περίπτωσης στο μάθημα της Παθολογικής Ανατομικής της Ιατρικής Σχολής του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Μανού Ευαγγελία,
Κοινωνιολόγος MA, Διορισμένη Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Υποψήφια Διδάκτωρ, Ιατρική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών,
liamanou@med.uoa.gr

Λάζαρης Χ. Ανδρέας,
Ιστοπαθολόγος MD, PhD, Καθηγητής Παθολογικής Ανατομικής, Ιατρική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών,
alazaris@med.uoa.gr

Καβαντζάς Γ. Νικόλαος,
Ιστοπαθολόγος MD, PhD, Καθηγητής Παθολογικής Ανατομικής, Ιατρική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών,
nkavantz@med.uoa.gr

Αγρογιάννης Γεώργιος,
Ιστοπαθολόγος MD, PhD, Αναπληρωτής Καθηγητής Παθολογικής Ανατομικής, Ιατρική Σχολή, Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών,
agrojohn@med.uoa.gr

Περίληψη

Ήταν η πρώτη φορά που, εξαιτίας της πανδημίας, η τηλεκπαίδευση εφαρμόστηκε πλήρως, αντικαθιστώντας τη διδασκαλία σε ένα παραδοσιακό περιβάλλον που βασίζεται στην αίθουσα/αμφιθέατρο, από την αρχή έως το τέλος του εξαμήνου. Υπό αυτές τις συνθήκες, θεωρήσαμε σημαντικό να διερευνήσουμε τη διαδικτυακή συμμετοχή των φοιτητών κατά την ομόχρονη (σύγχρονη) τηλεκπαίδευσή τους και συγκεκριμένα την επιλογή τους να συμμετέχουν την ώρα που αυτή πραγματοποιείται ή να την παρακολουθούν βιντεοσκοπημένη, καθώς σχετικό αρχείο βίντεο αναρτάται στο διαδίκτυο από την επόμενη ημέρα. Η έρευνά μας είναι μια μελέτη στο υποχρεωτικό προπτυχιακό μάθημα της Παθολογικής Ανατομικής στην Ιατρική Σχολή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών.

Λέξεις κλειδιά: σύγχρονη-ομόχρονη τηλεκπαίδευση, ασύγχρονη-ετερόχρονη τηλεκπαίδευση, βιντεοσκοπημένα μαθήματα, Παθολογική Ανατομική

Εισαγωγή

Η Ιατρική Σχολή, το ακαδημαϊκό έτος 2020-2021, όπως όλες οι σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, προσαρμόστηκε στις νέες συνθήκες λόγω της πανδημίας που επέβαλαν την αποκλειστική τηλεκπαίδευση (ΦΕΚ 3707/04-09-2020), προκειμένου να συνεχιστεί το εκπαιδευτικό έργο. Στο μάθημα της Παθολογικής Ανατομκής, τα ομόχρονα τηλεμαθήματα βιντεοσκοπούνταν, με τη σύμφωνη γνώμη των φοιτητών και αναρτούνταν ως αρχεία βίντεο στο διαδίκτυο, στο ηλεκτρονικό χαρτοφυλάκιο του μαθήματος. Οι φοιτητές, λοιπόν, είχαν την δυνατότητα να παρακολουθήσουν πάλι τα μαθήματα, ετερόχρονα, είχαν όμως και τη δυνατότητα να μην τα παρακολουθήσουν κατά την ομόχρονη τηλεκπαίδευση και να το κάνουν αργότερα μόνο στο πλαίσιο ετερόχρονης τηλεκπαίδευσης. Μετρώντας συμμετοχές και προβολές των ίδιων μαθημάτων, εφαρμόζοντας στατιστική ανάλυση και αναζητώντας

τον βαθμό συσχέτισής των ευρημάτων μας, ερευνήσαμε αν οι φοιτητές της Παθολογικής Ανατομικής επιλέγουν να συμμετέχουν ενεργώς ή να παρακολουθούν παθητικά τα μαθήματά τους κατά την περίοδο της πανδημίας.

Εκπαιδευτικό πλαίσιο της έρευνας

Η έρευνα διεξήχθη το χειμερινό εξάμηνο του ακαδημαϊκού έτους 2020-2021, στο μάθημα της Παθολογικής Ανατομικής ΙΙ, το οποίο διεξάγεται εβδομαδιαίως στο 5ο εξάμηνο του προπτυχιακού προγράμματος σπουδών στη Ιατρική Σχολή του Εθνικού και Καποδιστριακού Πανεπιστημίου Αθηνών. Πρόκειται για βασικό υποχρεωτικό μάθημα και πραγματοποιείται –σε αμφιθέατρο προ της πανδημίας- ένα τρίωρο την εβδομάδα χωρίς να τηρούνται πρακτικά απουσιών (προαιρετική η παρακολούθηση). Οι φοιτητές που εγγράφηκαν στο μάθημα της Παθολογικής Ανατομικής ήταν συνολικά 257, εκ των οποίων οι 196 παρουσιάστηκαν στις εξετάσεις του μαθήματος.

Η διαδικτυακή πλατφόρμα που είχε από το τμήμα επιλεγεί για τα μαθήματα της σύγχρονης τηλεκπαίδευσης ήταν η «Skype για επιχειρήσεις / Skype for business. Η θεωρία του γνωστικού φορτίου και η γνωστική θεωρία των πολυμέσων Mayer (2002) εφαρμόστηκαν σε κάθε ηλεκτρονικό μάθημα, καθώς καθένα από αυτά περιείχε παρουσιάσεις διαφανειών-κειμένου-φωτογραφιών και ψηφιοποιημένες εικόνες ιστολογίας μικροσκοπίου, σε υψηλή ανάλυση. Ο καθηγητής φαινόταν και ακουγόταν να διδάσκει σε ένα μικρό εικονίδιο αριστερά της οθόνης. Ο διάλογος μεταξύ του καθηγητή και των φοιτητών γινόταν όταν ο πρώτος έθετε ερωτήσεις προφορικά και οι μαθητές απαντούσαν γραπτώς στο «chat (συνομιλία)» της εικονικής τάξης και αντίστροφα.

Όλα τα μαθήματα ομόχρονης τηλεκπαίδευσης καταγράφονταν και την επόμενη ημέρα αναρτούνταν στο κανάλι του μαθήματος στο «YouTube» που δημιουργήθηκε από το Τμήμα, με το όνομα «PATHAN» και κατόπιν στο σχετικό ηλεκτρονικό χαρτοφυλάκιο του μαθήματος. Ο σκοπός ήταν να παρακολουθήσουν οι φοιτητές τις διαλέξεις σε περίπτωση που χάσουν το ομόχρονο τηλε-μάθημα, αλλά και να έχουν την δυνατότητα επαναληπτικής μελέτης του κάθε μαθήματος, ενισχύοντας την κατανόηση του περιεχομένου του.

Τα ποιοτικά εκπαιδευτικά βίντεο προσφέρουν στους φοιτητές Ιατρικής την ευελιξία να ανατρέχουν στο υλικό με τον δικό τους ρυθμό, σύμφωνα με τις ατομικές μαθησιακές τους ανάγκες (Dong & Goh, 2014)· οι δε σημερινοί φοιτητές, θεωρούνται «digital natives» (Rodney et al, 2017), αφού όχι μόνο ήρθαν σε επαφή με τις ηλεκτρονικές τεχνολογίες (τις ΤΠΕ) από τη σχολική τους ηλικία (Romanof & Nevgi 2007, Heradio et al 2016), αλλά μεγάλωσαν με την ευρεία χρήση του διαδικτύου, η οποία εδραιώθηκε ευρέως τη δεκαετία του 2000 στην κοινωνία, με την ύπαρξη του υπερδημοφιλούς για τα διαδικτυακά βίντεο YouTube που δημιουργήθηκε το 2005.

Για λόγους προστασίας προσωπικών δεδομένων και προκειμένου να διασφαλιστεί η εμπιστευτικότητα των φοιτητών, οι κάμερες και τα μικρόφωνα τους ήταν απενεργοποιημένα διαρκώς κατά τη διάρκεια των μαθημάτων και επίσης οι φοιτητές είχαν το δικαίωμα να εισέλθουν στην πλατφόρμα με ψευδώνυμο. Επιπλέον, είχαν ενημερωθεί και συμφωνήσει στην βιντεοσκόπηση των μαθημάτων και στην ανάρτησή τους στο διαδίκτυο.

Μεθοδολογία

Σε αυτήν την έρευνα εφαρμόσαμε μεθοδολογία «μελέτης περίπτωσης». Η διαδικασία προσωπικών δεδομένων σε αυτήν την έρευνα συμμορφώθηκε με τις αρχές προστασίας δεδομένων, όπως αυτές περιγράφονται στον Γενικό Κανονισμό Προστασίας Δεδομένων της Ευρωπαϊκής Ένωσης και είναι σύμφωνη με τη Διακήρυξη του Ελσίνκι. Η Επιτροπή Ηθικής και Δεοντολογίας του ΕΚΠΑ έχει επίσης εγκρίνει το συγκεκριμένο ερευνητικό πρωτόκολλο. Μέσω της Σχολής, οι φοιτητές ενημερώθηκαν για τον ερευνητικό σκοπό πριν από τη συμμετοχή και συμφώνησαν τα εκπαιδευτικά αρχεία βίντεο να χρησιμοποιηθούν για αυτήν την έρευνα και τη δημοσίευσή της.

Ο πληθυσμός της μελέτης περιελάμβανε όλους τους εγγεγραμμένους προπτυχιακούς φοιτητές στο μάθημα της Παθολογική Ανατομικής (N=257 συνολικά για το 5^{o} εξάμηνο). Οι παρατηρήσεις πραγματοποιήθηκαν στα ομόχρονα ηλεκτρονικά μαθήματα παθολογοανατομίας, όπου συλλέξαμε ποσοτικά δεδομένα συμμετοχής με συχνότητα 15 ημερών από την αρχή του εξαμήνου. Ως αποτέλεσμα, η παρατήρησή μας πραγματοποιήθηκε σε περισσότερα από τα μισά από τα ηλεκτρονικά μαθήματα. Σε αυτά, παρατηρήσαμε και καταγράψαμε τον αριθμό των συμμετεχόντων φοιτητών σε 7 χρονικά σημεία σε κάθε τρίωρο τηλε-μάθημα.

Τα συγκεντρωμένα δεδομένα σχετικά με τη συμμετοχή στο διαδίκτυο από τις 7 παρατηρήσεις μας επέτρεψαν να υιοθετήσουμε ποσοτικές στατιστικές μεθόδους για την ανάλυση και απεικόνιση των αποτελεσμάτων σε αριθμητική μορφή, χρησιμοποιώντας το λογισμικό SPSS.

Παράλληλα, προχωρήσαμε στην ανάλυση του αριθμού των προβολών των αναρτημένων βίντεο των τηλεμαθημάτων στο ηλεκτρονικό χαρτοφυλάκιο του μαθήματος μέσω «YouTube». Πήραμε τα αριθμητικά στοιχεία προβολών για τα ίδια 7 μαθήματα των οποίων είχαμε παρατηρήσει και μετρήσει τις συμμετοχές, σε συχνότητα 15ημερών από την ημέρα που αναρτήθηκε το βίντεο του τελευταίου μαθήματος. Εφαρμόσαμε στατιστική ανάλυση Anova και μετρήσαμε το βαθμό συσχέτισης μεταξύ προβολών και συμμετοχών.

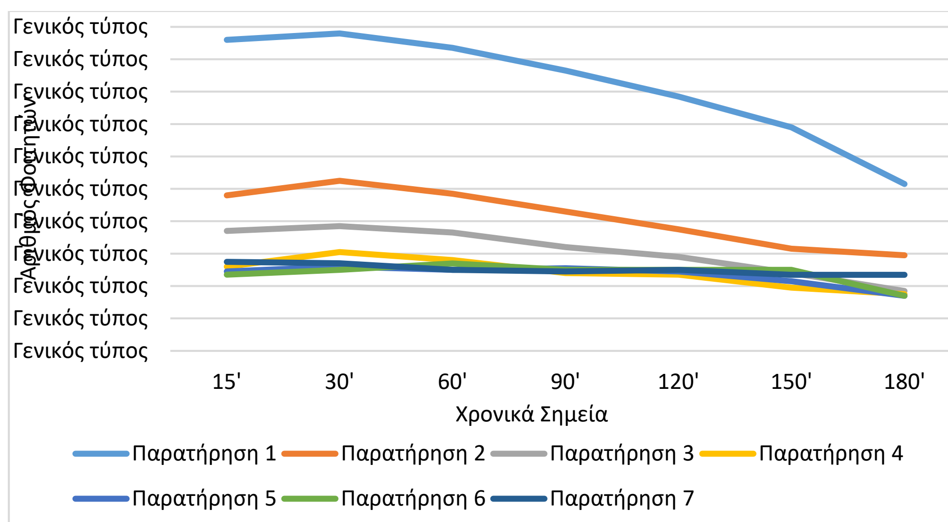
Αποτελέσματα

Συμμετοχές φοιτητών στα μαθήματα ομόχρονης-σύγχρονης τηλεκπαίδευσης

Πίνακας 1: Αριθμός των φοιτητών που συμμετέχουν στα ομόχρονα τηλε-μαθήματα

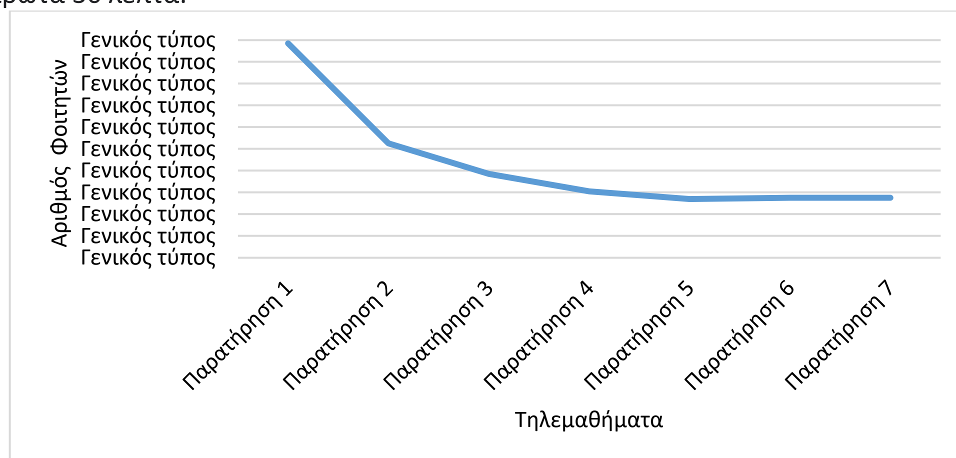
3ωρα τηλε-μαθήματα από αρχή έως τέλος 6μηνου	15' μετά την έναρξη	30' μετά την έναρξη	60' μετά την έναρξη	90' μετά την έναρξη	120' μετά την έναρξη	150' μετά την έναρξη	180' μετά την έναρξη (λήξη)
Παρατήρηση 1	192	196	187	173	157	138	103
Παρατήρηση 2	96	105	97	86	75	63	59
Παρατήρηση 3	74	77	73	64	58	48	37
Παρατήρηση 4	52	61	56	48	47	39	35
Παρατήρηση 5	49	52	50	51	49	43	34
Παρατήρηση 6	47	50	54	50	50	50	34
Παρατήρηση 7	55	54	50	49	50	47	47

Σε κάθε ηλεκτρονικό μάθημα, παρατηρήσαμε μια σημαντική μείωση του αριθμού των μαθητών που παρακολουθούν το «live-streaming» μάθημα από την αρχή έως το τέλος του.



Σχήμα 1. Μέγιστος αριθμός συμμετεχόντων ανά χρονική στιγμή σε κάθε μάθημα

Τα αποτελέσματα που πήραμε απευθείας από τον Πίνακα 1 έδειξαν ότι σε κάθε ηλεκτρονικό μάθημα, τόσο ο μέγιστος αριθμός μαθητών που παρευρέθηκαν όσο και το σημείο εκκίνησης που οι φοιτητές αποχωρούσαν από την πλατφόρμα, σημειώθηκε μέσα στα πρώτα 30 λεπτά.



Σχήμα 2. Μέγιστος αριθμός συμμετεχόντων

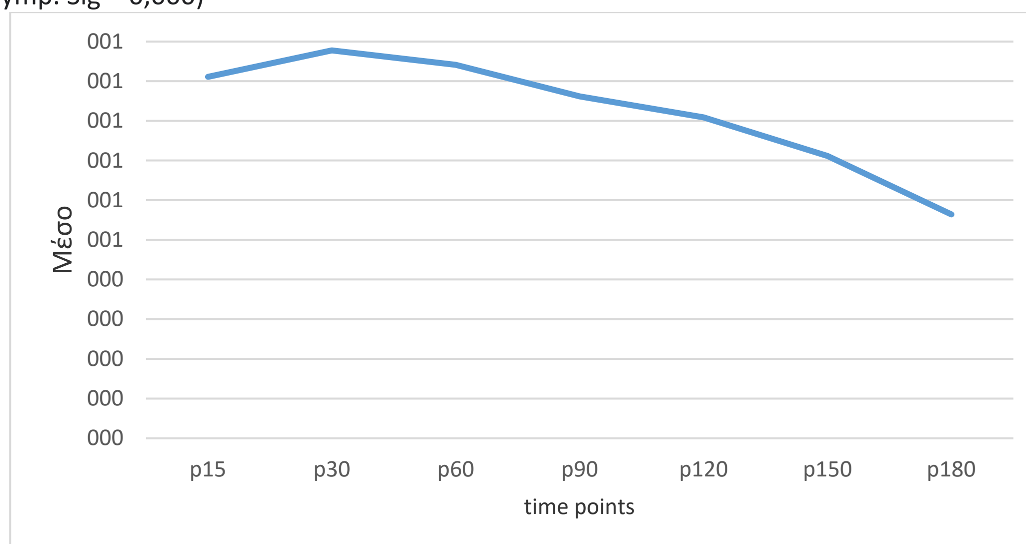
Ένα άλλο ενδιαφέρον εύρημα από τα δεδομένα που συλλέχθηκαν, ήταν η εξαιρετικά υψηλή συμμετοχή φοιτητών στο πρώτο ηλεκτρονικό μάθημα 76,26% (N = 196 από το σύνολο N=257) σε σύγκριση με τα μέγιστα ποσοστά συμμετοχής στα επόμενα ομόχρονα ηλεκτρονικά μαθήματα. Δύο εβδομάδες μετά το πρώτο ηλεκτρονικό μάθημα, πραγματοποιήσαμε τη δεύτερη παρατήρησή μας και υπολογίσαμε μείωση των φοιτητών N = 91, περίπου 46% στο μέγιστο ποσοστό συμμετοχής των φοιτητών. Μέχρι το τέλος του δεύτερου μήνα του εξαμήνου, παρατηρήσαμε επιπλέον μείωση N = 28 μαθητών, σε ποσοστό περίπου 27%. Οι αριθμοί ποσοστών συνέχισαν να μειώνονται μέχρι το δεύτερο μισό του εξαμήνου, όταν φαινόταν να σταθεροποιείται, ειδικά 60' μετά την έναρξη κάθε ομόχρονου τηλεμαθήματος.

Στατιστική ανάλυση

Οι μεταβλητές που ερευνήθηκαν ήταν τα μέσα ποσοστά των συμμετεχόντων φοιτητών στα ομόχρονα ηλεκτρονικά μαθήματα στα καθορισμένα χρονικά σημεία (15 λεπτά, 30 λεπτά, 60 λεπτά, 90 λεπτά, 120 λεπτά, 150 λεπτά, 180 λεπτά μετά την έναρξη του live streaming μαθήματος). Αυτά τα ποσοστά υπολογίστηκαν και για τα 7 ηλεκτρονικά μαθήματα που αξιολογήθηκαν.

Συμμετοχή στην ομόχρονη τηλ-εκπαίδευση κατά τη διάρκεια κάθε μαθήματος

Εξετάσαμε τη μηδενική υπόθεση ότι το μέσο ποσοστό των φοιτητών που παρακολουθούν το κάθε μάθημα ομόχρονης τηλεκπαίδευσης ήταν σταθερό κατά τη διάρκεια του μαθήματος. Προκειμένου να αποδεχτούμε ή να απορρίψουμε την παραπάνω μηδενική υπόθεση, χρησιμοποιήσαμε το μη παραμετρικό στατιστικό έλεγχο Kendall rank correlation coefficient (Howell, 2012), ώστε να προσδιοριστεί ο βαθμός συσχέτισης μεταξύ των δύο μεταβλητών: του μέσου ποσοστού των συμμετεχόντων φοιτητών σε κάθε μάθημα και των 7 ορισμένων, διαδοχικών χρονικών σημείων του ίδιου μαθήματος όπου έλαβαν χώρα οι παρατηρήσεις μας. (N = 6, Kendall's Wa. = 0,809, Chi-Square = 29,132, df = 6, Asymp. Sig = 0,000)

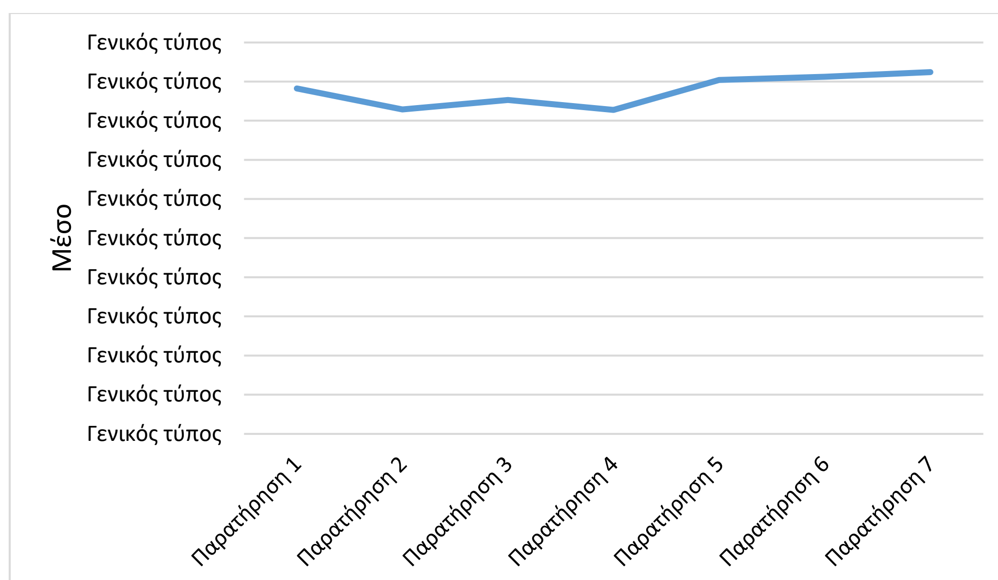


Σχήμα 3. Μέσο ποσοστό συμμετοχής ανά χρονική στιγμή σε κάθε 3ωρο μάθημα ομόχρονης τηλεκπαίδευσης

Η τιμή σημαντικότητας Asymp. Sig p-value που προέκυψε, είναι μικρότερη του 0,05· άρα είναι ενάντια της μηδενικής υπόθεσης. Επομένως, απορρίπτουμε τη μηδενική υπόθεση και καταλήγουμε στο συμπέρασμα ότι υπήρχε στατιστικά σημαντική διαφορά στο μέσο ποσοστό των μαθητών που παρακολούθησαν μεταξύ των 7 χρονικών σημείων κάθε τηλε-μαθήματος. Το ποσοστό των συμμετεχόντων φοιτητών μεταβαλλόταν στη διάρκεια του κάθε ηλεκτρονικού μαθήματος.

Συμμετοχή στην σύγχρονη τηλ-εκπαίδευση καθ' όλη τη διάρκεια του εξαμήνου

Εξετάσαμε την μηδενική υπόθεση ότι το μέσο ποσοστό των φοιτητών που παρακολουθούν τα ομόχρονα μαθήματα τηλ-εκπαίδευσης σε σχέση με τη μέγιστη συμμετοχή σε κάθε ηλεκτρονικό μάθημα δεν άλλαξε από το ένα ηλεκτρονικό μάθημα στο άλλο, κατά τη διάρκεια του εξαμήνου. Όπως και στην προηγούμενη ανάλυση, χρησιμοποιήσαμε το μη παραμετρικό στατιστικό έλεγχο Kendall rank correlation coefficient (Howell 2012). (N = 6, Kendall's Wa = 0.186, Chi-Square 6.689, df = 6, Asymp. Sig. = 0.351.)



Σχήμα 4. Μέσο ποσοστό συμμετοχής σε όλα τα μαθήματα κατά τη διάρκεια του εξαμήνου

Η τιμή σημαντικότητας Asymp. Sig p-value που προέκυψε είναι μεγάλυτερη του 0,05, άρα περιέχει στοιχεία υπέρ της μηδενικής υπόθεσης. Επομένως, αποδεχόμαστε την μηδενική υπόθεση και συμπεραίνουμε ότι η μέση διαφορά στο ποσοστό των μαθητών που παρακολουθούν τα 7 ηλεκτρονικά μαθήματα δεν ήταν στατιστικά σημαντική. Αυτό δείχνει ότι από την αρχή της ομόχρονης τηλεκπαίδευσης στην Παθολογική Ανατομική υπήρχε ένα σταθερό ηλεκτρονικό κοινό από φοιτητές που συμμετείχε, ανεξάρτητα από τον συνολικό αριθμό συμμετεχόντων και το συνεχές ποσοστό εγκατάλειψης.

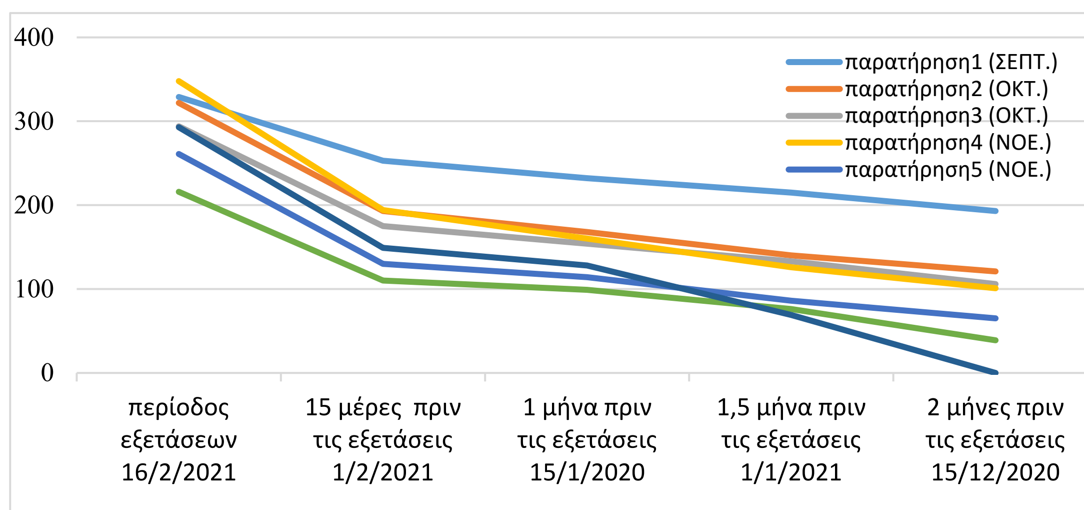
Προβολές των βιντεοσκοπημένων μαθήματων ομόχρονης τηλεκπαίδευσης στο πλαίσιο ετερόχρονης πια τηλ-εκπαίδευσης

Τα ίδια μαθήματα που παρατηρήθηκαν, μελετήθηκαν ως προς τον αριθμό τον προβολών τους ως αρχεία βίντεο στο χαρτοφυλάκιο του μαθήματος της Παθολογικής Ανατομικής.

Πίνακας 2: Αριθμητικά δεδομένα προβολών βιντεοσκοπημένων τηλε-μαθημάτων

Βιντεοσκοπημένα 3/ωρα τηλε-μαθήματα	Αριθμοί προβολών: περίοδος εξετάσεων 16/2/2021	Αριθμοί προβολών: 15 μέρες πριν τις εξετάσεις 1/2/2021	Αριθμοί προβολών : 1 μήνα πριν τις εξετάσεις 15/1/2020	Αριθμοί προβολών : 1,5 μήνα πριν τις εξετάσεις 1/1/2021	Αριθμοί προβολών: 2 μήνες πριν τις εξετάσεις 15/12/2020
Παρατήρηση 1 (αρχή εξαμήνου)	329	253	232	215	193
Παρατήρηση 2	322	193	168	140	121
Παρατήρηση 3	294	175	154	133	106
Παρατήρηση 4	348	194	160	126	101
Παρατήρηση 5	261	130	114	86	65
Παρατήρηση 6	216	110	99	76	39
Παρατήρηση 7 (λήξη εξαμήνου)	293	149	128	69	0

Βρέθηκε αρκετά μεγαλύτερος αριθμός προβολών από τον αριθμό όχι μόνο των συμμετεχόντων κάθε μαθήματος αλλά και από το σύνολο των εγγεγραμμένων φοιτητών στο μάθημα.



Σχήμα 5. Προβολές βιντεοσκοπημένων μαθημάτων κατά τη διάρκεια του εξαμήνου

Στατιστική Ανάλυση

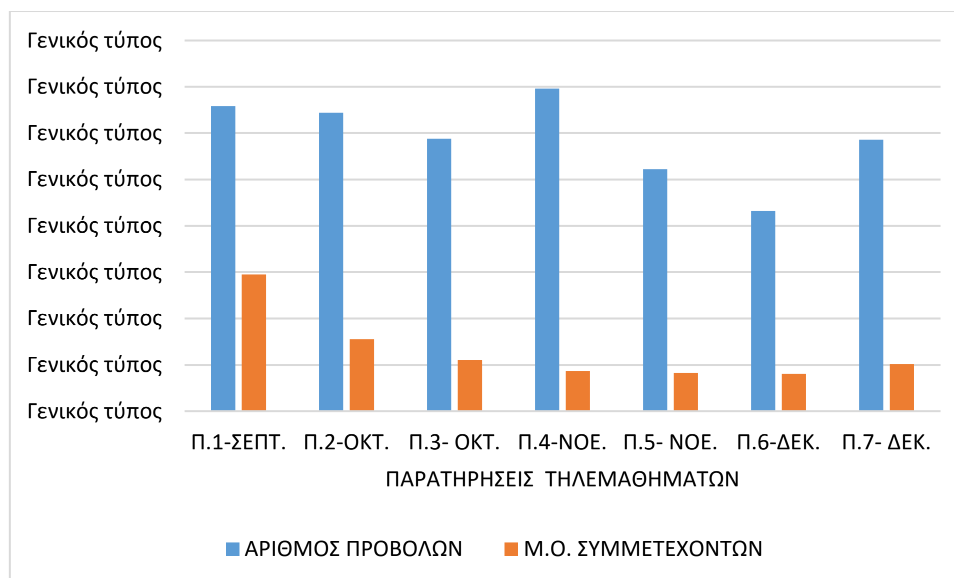
Εφαρμόσαμε ANOVA: analysis of variances, για να εντοπίσουμε τις στατιστικά σημαντικές διαφορές μεταξύ στηλών και γραμμών (Howell, 2012), δηλαδή μεταξύ μαθημάτων και προβολών των αντίστοιχων βίντεο.

Πίνακας 3: Ανάλυση διακύμανσης

Προέλευση διακύμανσης	*SS*	*βαθμοί ελευθερίας*	*MS*	*F*	*τιμή-P*	*κριτήριο F*
Μαθήματα	2419,085714	6	403,1809524	0,343194619	0,906888	2,508189
Προβολές	56001,88571	4	14000,47413	11,9174408	1,79E-05	2,776289
Σφάλμα	28194,91429	24	1174,788095			
Σύνολο	86615,88571	34				

Άρα, επειδή P-value= 000001,8 το οποίο είναι < 5 (α=5%) εντοπίζουμε στατιστικά σημαντική διαφορά κατά τη χρονική περίοδο δύο μηνών πριν από τις εξετάσεις, η οποία σχετίζεται με το πότε αναρτήθηκαν τα αρχεία βίντεο και έγιναν διαθέσιμα για προβολές στους φοιτητές. Ο χρόνος που μεταφορτώνονταν στο κανάλι του μαθήματος τα βίντεο και γίνονταν διαθέσιμα για να τα παρακολουθήσουν οι φοιτητές, φαίνεται να είναι ένας σημαντικός παράγοντας για την απόκτηση προβολών ενός τέτοιου βιντεοσκοπημένου ηλεκτρονικού μαθήματος.

Συσχέτιση



Σχήμα 6. Συσχέτιση αριθμών συμμετοχής και παρακολούθησης ομόχρονων τηλεμαθημάτων χειμερινού εξαμήνου

Καθώς η συσχέτιση είναι ένας συντελεστής που μας υποδεικνύει πόσο ισχυρά συνδέονται μεταξύ τους δύο μεταβλητές, αναζητήσαμε τον βαθμό συσχέτισης του αριθμού των προβολών και των συμμετεχόντων. Βρήκαμε συσχέτιση 46% συνολικά μεταξύ του αριθμού των προβολών και του αριθμού των συμμετεχόντων στα τηλε-μαθήματα.

Στη συνέχεια εστιάσαμε στον χρόνο πραγματοποίησης των τηλε-μαθημάτων και έτσι χωρίσαμε τα δεδομένα μας μεταξύ του πρώτου δίμηνου και μεταξύ του δεύτερου.

Πίνακας 4: Συσχέτιση προβολών και συμμετεχόντων

	Μ.ο. Προβολών	**Μ.ο. Συμμετεχόντων**
Παρατήρηση 1	329	147,5
Παρατήρηση 2	322	77,5
Παρατήρηση 3	294	55,5
Συσχέτιση	**81%**	
	Μ.ο. Προβολών	**Μ.ο. Συμμετεχόντων**
Παρατήρηση 4	348	43,5
Παρατήρηση 5	261	41,5
Παρατήρηση 6	216	40,5
Παρατήρηση 7	293	51
Συσχέτιση	**41%**	

Εντοπίσαμε κατά τις 3 πρώτες παρατηρήσεις, που χρονικά έλαβαν χώρα στην αρχή του εξαμήνου, μεγάλη συσχέτιση (81%). Δηλαδή υπάρχει μείωση των προβολών και μείωση των συμμετεχόντων. Στις επόμενες παρατηρήσεις που έγιναν προς το μέσο και τέλος του εξαμήνου, βρήκαμε μικρότερη συσχέτιση (41%) δηλαδή οι προβολές και οι συμμετέχοντες ακολουθούν μικρότερη γραμμική πορεία.

Συμπεράσματα

Ως προς τις προβολές των βιντεοσκοπημένων μαθημάτων, εντοπίσαμε μεγαλύτερη συσχέτιση μεταξύ τους στα μαθήματα που έγιναν χρονικά τον Σεπτέμβριο και τον Οκτώβριο, περίοδο που η χώρα δεν είχε εισέλθει σε αυστηρό απαγορευτικό (lockdown).

Επίσης βλέπουμε ότι έχουμε περισσότερες προβολές βίντεο όσο περισσότερες μέρες αυτά βρίσκονται αναρτημένα στο διαδίκτυο, δηλαδή όσο πλησιάζουμε τα τελευταία τηλε-μαθήματα -προς την λήξη του εξαμήνου, υπήρξαν βίντεο αναρτημένα για λιγότερες μέρες οπότε αναμενομένως έχουν λιγότερες προβολές. Ο χρόνος διάθεσης των εκπαιδευτικών βίντεο ως καταλυτικός παράγοντας για την ανατροφοδότηση όσων τα παρακολουθούν έχει εμφατικά υπογραμμιστεί (Donkin et al, 2019)· το διάστημα δε της εξεταστικής περιόδου, χαρακτηρίζεται από μεγάλη ζήτηση προβολής των τηλε-μαθημάτων από τους φοιτητές, πιθανότατα λόγω της ανάγκης επανάληψης των μαθημάτων εν όψει εξετάσεων, με σκοπό την επιτυχία.

Σε σχέση με την online συμμετοχή στα ομόχρονα τηλε-μαθήματα, παρατηρήσαμε στατιστικά σημαντική διαφορά σε κάθε μάθημα αλλά όχι σε επίπεδο εξαμήνου. Το πρώτο τηλε-μάθημα είχε εντυπωσιακά μεγάλη ηλεκτρονική συμμετοχή αλλά αυτό δεν επαναλήφθηκε (77%). Αντίθετα, κατά τη διάρκεια του εξαμήνου, υπήρχε ένα σταθερό κοινό (20%), που συμμετείχε σε όλα τα ομόχρονα μαθήματα. Η ομόχρονη τηλ-εκπαίδευση αντιμετωπίζει την πρόκληση της διαδικτυακής συμμετοχής (Huang et al, 2012) και έχει επίσης διερευνηθεί ο σημαντικός της αντίκτυπος στην ενθάρρυνση της συμμετοχής των φοιτητών (Davies and Graff, 2005) .

Τέλος, παρατηρώντας τη διαρροή των φοιτητών από τα μαθήματα ομόχρονης τηλ-εκπαίδευσης και τα αριθμητικά δεδομένα των προβολών όλων βίντεο, με μ.ο. 294 προβολές, όταν υπάρχουν 196 ενεργοί φοιτητές του μαθήματος, αντιλαμβανόμαστε μία τάση των φοιτητών να επιλέγουν την ετερόχρονη τηλεκπαίδευση. Με άλλα λόγια φαίνεται να απορρίπτουν a priori τη διαδραστικότητα και την αλληλεπίδραση την ώρα των ζωντανών τηλε-μεταδόσεων και επιλέγουν την ευελιξία χώρου και χρόνου προσφέρει ετερόχρονη τηλ-εκπαίδευση, επιβεβαιώνοντας τα 3Α: «anywhere, anytime, anyone» (Ebner et al, 2010).

Αναφορές

ΦΕΚ 3707/04-09-2020 –Λειτουργία των Ανώτατων Εκπαιδευτικών Ιδρυμάτων (ΑΕΙ) και τα μέτρα για την αποφυγή διάδοσης του κορονοϊού COVID-19 κατά τη λειτουργία τους.

Davies, J. & Graff, M., (2005). Performance in E-learning: online participation and student grades. *British Journal of Educational Technology*, 36 (4): 657-663.

Dong, C. & Sun Goh, P., (2015). Twelve tips for the effective use of videos in medical education. *Medical Teacher*, 37(2): 140-145. doi: 10.3109/0142159X.2014.94370

Donkin, R. Askew, E. & Stevenson, H., (2019). Video feedback and elearning enhances laboratory skills and engagement in medical laboratory science students, *BMC Medical Education*, 19: 310. doi: 10.1186/s12909-019-1745-1.

Fay, M. & Proschan, M., (2010). Wilcoxon–Mann–Whitney or *t*-test? On assumptions for hypothesis tests and multiple interpretations of decision rules. *Statistics Surveys*. 4: 1–39. doi:10.1214/09-SS051

Ebner, E. Lienhardt, C. Rohs, M. Mayer, I. (2010). Microblogs in higher education – A chance to facilitate informal and process-oriented learning? *Computer and Education*, 55: 92-100. doi: 10.1016/j.compedu.2009.12.006

Heradio, R. de la Torre, L. Galan, D. Cabrerizo, FJ. Herrera-Viedma, E. & Dormido, S., (2016). Virtual and remote labs in education: A bibliometric analysis. *Computers and Education*. 98: 14-18. https://doi.org/10.1016/j.compedu.2016.03.010

Howell, DC., (2012). *Statistical methods for psychology - 8th edition*. Belmont: Cengage Learning

Huang, EY. Wei Lin, S. & Huang, TK., (2012). What type of learning style leads to online participation in the mixed-mode e-learning environment? A study of software usage instruction. *Computers & Education.* 58 (1): 338-349

Mayer, RE., (2002). Psychology of learning and motivation. *Multimedia Learning*. 41: 85-139

Rodney, AG. Whitburn, YL. Zacharias, A. Byrne, G. & Hughes, LD., (2017). The relationship between student engagement with online content and achievement in a blended learning anatomy course. *Anatomical Sciences Education*, 1-7, doi: 10.1002/ase.176

Romanof, K. & Nevgi, A., (2007). Do medical students watch video clips in eLearning and do these facilitate learning? *Medical Teacher*. 29: 490-494. doi: 10.1080/01421590701542119

Ανίχνευση ορθογραφικών λαθών στα καταληκτικά μορφήματα σε παιδιά σχολικής ηλικίας

Πολυμέρου Δήμητρα
MSc Πληροφορικής
Δασκάλα, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση
polymeroydemi@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα μελέτη παρουσιάζει τα αποτελέσματα ενός ερευνητικού πρωτοκόλλου που εκπονήθηκε, με θέμα την ανίχνευση των ορθογραφικών λαθών στα καταληκτικά μορφήματα σε παιδιά που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μέσω της υπαγόρευσης τριών κειμένων ορθογραφίας. Η υπαγόρευση των κειμένων ορθογραφίας εφαρμόστηκε σε 239 παιδιά (αγόρια και κορίτσια) Πρώτης έως και Έκτης τάξης. Τα εμπειρικά δεδομένα της παρούσας έρευνας εκπορεύονται από τις γραπτές δοκιμασίες που εφαρμόστηκαν στους παραπάνω μαθητές. Περιλαμβάνονται τρία κείμενα και αφορούν στα λάθη των καταληκτικών μορφημάτων των ουσιαστικών, επιθέτων, ρημάτων και άρθρων. Τα αποτελέσματα καταδεικνύουν ότι στο σύνολο των δοκιμασιών που χορηγήθηκαν, τα αγόρια συγκέντρωσαν στατιστικά σημαντικό ($p<0.05$) χαμηλότερο μέσο όρο απαντήσεων σε σύγκριση με τα κορίτσια, καθώς και η διαφορά μεταξύ των λαθών Φ.Γ.Α (φωνηματογραφηματικής αντιστοίχισης) και Μ.Γ.Α (μορφηματογραφηματικής αντιστοίχισης) ήταν στατιστικώς σημαντική ($p<0.000$). Τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης αποτελούν μέρος μιας έρευνας πιλότου που διεξήχθη από το Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης του Πανεπιστημίου Θεσσαλίας.

Λέξεις – κλειδιά: φύλο, Φ.Γ.Α, Μ.Γ.Α αντιστοίχιση, κωδικοποίηση

Εισαγωγή

Ο όρος ορθογραφία, σύμφωνα με μια σειρά ερευνών, αναφέρεται στην ικανότητα του παιδιού να γράφει μια λέξη ορθογραφημένα, δηλαδή να είναι σε θέση να τη διαβάζει, να χειρίζεται τα φωνήματά της, να εφαρμόζει φωνημικές γενικεύσεις, να οπτικοποιεί τη λέξη και να χρησιμοποιεί τις κινητικές του δεξιότητες (Αϊδίνης & Κωστούλη, 2001, Diamanti et all, 2014) Η γνώση του γραφο-φωνημικού συστήματος της γλώσσας και η χρήση του «οπτικού λεξικού», το οποίο συνδέεται με τη μακρόχρονη μνήμη, την αποθήκευση των αναπαραστάσεων για κάθε λέξη, τη συγκράτηση πληροφοριών για τα γραφήματα, τα φωνήματα, τους κανόνες γραφοφωνημικής αντιστοιχίας, την ορθογραφική δομή της λέξης, τη σημασία και την προφορά της αποτελούν θεμελιώδεις λίθους για τη γραφή και την ανάγνωση (Πόρποδας, 2002, Loizidou-Ieridou et al., 2010). Όσο υψηλότερο επίπεδο φωνημικής επίγνωσης διαθέτει ένα παιδί σε τόσο λιγότερα ορθογραφικά λάθη προβαίνει (Αϊδίνης, 2006). Επιπλέον, από έρευνες, προκύπτει ότι η ικανότητα για ορθογραφημένη γραφή συνάδει με την μορφοσυντακτική επίγνωση, η οποία αναπτύσσεται με την ηλικία (Αϊδίνης, 2010γ). Μελέτες για την ανάπτυξη της ορθογραφικής ικανότητας και επίγνωσης των μαθητών στην ελληνική τονίζουν ότι η οπτική μνήμη κατέχει εξέχοντα ρόλο στην ορθογραφημένη γραφή (Ζυγούρη & Αϊδίνης, 2010).

Στην ελληνική γλώσσα δεν υπάρχει κανένα φώνημα με μία μόνο ορθογραφική πραγμάτωση, δεσμευτική για όλα τα γλωσσικά περιβάλλοντα. Ο μαθητής στην πορεία κατανοεί ότι υπάρχουν και άλλες επιλογές για την πραγμάτωση φωνημάτων που ήδη έχει μάθει να παριστάνει με κάποιο γράμμα του αλφαβήτου (π.χ /ο/ = {ο}, {ω}), αλλά και συνδυασμούς γραφημάτων που αντιστοιχούν σε φωνηματικά σύνολα (π.χ /b/={ μπ }, /d/={ ντ }) καθώς επίσης και ότι μερικές φορές δύο «φωνές» παριστάνονται με ένα γράμμα (π.χ /ks/= { }, /ps/= {ψ}). Σταδιακά οι μαθητές θα κάνουν ορθές γραφηματικές επιλογές (π.χ /os/=

{ος }, αν είναι κατάληξη ουσιαστικού ή επιθέτου αρσενικού γένους, /ΐ/= {ει}, αν πρόκειται για κατάληξη ρήματος κλπ.) Ειδικότερα, σύμφωνα με τον Καρατζά (2005) οι ιδιαιτερότητες που χαρακτηρίζουν το ελληνικό γραφημικό σύστημα είναι οι εξής: Α) Πολυσήμαντη αντιστοιχία : ένα φώνημα αντιστοιχεί σε περισσότερα από ένα γραφήματα. Β) Ταυτόχρονη αντιστοιχία δυο ή περισσότερων φωνημάτων στο ίδιο γράφημα. Γ) Αναντιστοιχία: Στον γραπτό λόγο παρουσιάζονται πολλά γραφήματα που δεν παρουσιάζουν φωνηματική αντιστοιχία, δηλαδή δεν προφέρονται. Δ) Στην ελληνική γλώσσα υπάρχει ένας μεγάλος αριθμός λέξεων, η ανάγνωση των οποίων διεκπεραιώνεται με τη φωνολογική μετάφραση της γραφημικής ταυτότητάς τους με βάση τις αρχές της γραφημικής - φωνημικής αντιστοιχίας Ε) Μια ή περισσότερες συλλαβές είναι γραμμένες σύμφωνα με την ιστορική ορθογραφία, με την αξιοποίηση των δίψηφων φωνηέντων. ΣΤ) Ορισμένες λέξεις της ελληνικής γλώσσας ταυτίζονται ηχητικά με άλλες, αλλά γράφονται διαφορετικά και έχουν διαφορετική σημασία. Ι)Τέλος, ένα βασικό χαρακτηριστικό της ελληνικής γλώσσας είναι ότι οι λέξεις της (εκτός λίγων εξαιρέσεων) έχουν περισσότερες από μία συλλαβές (Πόρποδας, 2002, σ. 305-306 Πρωτόπαππας & Σκαλούμπακας, 2010).

Το πρόβλημα της ορθογραφίας στην ελληνική γλώσσα βρίσκεται όχι τόσο σε επίπεδο φωνολογικό, όσο κυρίως στο επίπεδο της μορφολογίας. Τόσο στην περίπτωση των θεματικών, όσο και στην περίπτωση των καταληκτικών μορφημάτων, απαιτείται γνώση γύρω από τον τύπο του θέματος, της κατάληξης και γενικά των μορφημάτων που συνθέτουν τη συγκεκριμένη λέξη (Γκότοβος, 1992, σ. 36,).

Η διδασκαλία της ορθογραφίας πρέπει να ξεκινά από τα πραγματικά προβλήματα των μαθητών και όχι από τις υποτιθέμενες «δύσκολες» λέξεις από μια θεωρητική κατηγοριοποίηση των λαθών. Η κατηγοριοποίηση των λαθών πρέπει να είναι ιεραρχικά δομημένη με καθοριστικό κριτήριο τη βαρύτητά τους. Προτεραιότητα θα πρέπει να δίνεται στη διόρθωση των λαθών που αναφέρονται στο άρθρο και στα γραμματικά μορφήματα (καταλήξεις). Στα καταληκτικά μορφήματα θεωρείται σημαντική διατύπωση γενικών κανόνων όπως: όλα τα ρήματα που τελειώνουν σε /i/ γράφονται με /ει/. Η εκμάθηση της ορθογραφίας θεωρείται ότι θα πρέπει να αρχίζει από το βασικό λεξιλόγιο και όχι από μια σειρά ορθογραφικών προβλημάτων χωρίς συστηματική κατάταξη. Η διδασκαλία που ξεκινάει από συγκεκριμένες ορθογραφικές δυσκολίες θεωρείται ως καλύτερη, αρκεί να λαμβάνονται υπόψη τα πραγματικά προβλήματα που αντιμετωπίζει κάθε μαθητής (Αϊδίνης, 2010α).

Η γραμματική υποστηρίζει την ορθογραφία με δύο τρόπους: α) με γλωσσολογικούς όρους (σύμφωνα, συμπλέγματα, συλλαβή, λέξη, πρόταση) β) με γραμματικές κατηγορίες και τη μορφολογία να συμμετέχει στη ρύθμιση της ορθογραφίας των καταλήξεων. Συγκεκριμένες συλλαβές γράμματα κυρίως της κατάληξης μιας λέξης, εκφράζουν συντακτικές σχέσεις αυτής της λέξης με άλλες λέξεις της φράσης της πρότασης, που ρυθμίζονται και αιτιολογούνται από ιδιαίτερους κανόνες, τους γραμματικούς κανόνες. Με τον τρόπο αυτό η μορφολογία των καταλήξεων, μπορεί να προσδιορίσει την ορθογραφία του καταληκτικού μέρους μιας λέξης σε τρεις κυρίως περιπτώσεις: α) επιλογή του σωστού ορθογραφικού τύπου δυο ή περισσότερων, β) γραφή μη προφερόμενων φωνημάτων και γ) παραβίαση κανόνων αντιστοιχίας φωνημάτων - γραφημάτων (Αϊδίνη, 2006). Έτσι, οι γραμματικές κατηγορίες και η μορφολογία της κατάληξης, διευκολύνουν τόσο την αναγνώριση όσο και την ορθογραφημένη απόδοση των λέξεων. Η ανάπτυξη της ορθογραφικής δεξιότητας προϋποθέτει μια γενική επίδραση της γλωσσολογικής συνείδησης, όπου συνειδητή μορφολογική ανάλυση και αιτιολόγηση της τμηματικής μορφολογικής δομής του λόγου κατέχει ένα σημαντικό ρόλο (Seymour, 2003). Η Μ.Γ.Α αντιστοίχηση, ως βασική ορθογραφική διαδικασία, είναι μια άμεση προσφυγή στη μνήμη και στο ορθογραφικό λεξικό, το οποίο παρέχει στο μαθητή τις οπτικές μορφές των λέξεων που γνωρίζει και τις γραφηματικές πληροφορίες που συγκεντρώνει μέσω της εμπειρίας που αποκτά για τις κανονικότητες στη σύνθεση των λέξεων (Beauvillain, 1991, Bassano, 2001).

Αποτελέσματα ερευνών έδειξαν ότι τα παιδιά που αρχίζουν να μαθαίνουν ανάγνωση έχουν σχεδόν μάθει τις καταλήξεις και τους καταληκτικούς δείκτες των λέξεων (Cole, Fayol, 2000). Αντίθετα, η ικανότητα χειρισμού των παραγωγικών καταλήξεων πραγματοποιείται πιο αργά και αρκετά μετά από την κατάκτηση της ικανότητας χειρισμού των καταληκτικών κανόνων.

Σκοπός –ερευνητικά ερωτήματα

Βασικός σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να διερευνήσει και να καταγράψει τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών/τριών του Δημοτικού σχολείου στα καταληκτικά γραμματικά μορφήματα των ουσιαστικών, των επιθέτων, των άρθρων και των ρημάτων της νεοελληνικής γλώσσας.

Τα ερευνητικά ερωτήματα που προκύπτουν είναι τα εξής: Α) Ποια είναι τα ορθογραφικά λάθη που κάνουν οι μαθητές/τριες στα καταληκτικά μορφήματα στις διάφορες τάξεις του Δημοτικού σχολείου; Β) Ποια είναι τα ορθογραφικά λάθη Φ.Γ.Α και Μ.Γ.Α αντιστοιχίας στα καταληκτικά μορφήματα, που κάνουν οι μαθητές/τριες στις διάφορες τάξεις του Δημοτικού σχολείου, καθώς και ποια είναι η διαφορά των λαθών αυτών μεταξύ των διαφόρων τάξεων; Γ) Ποια είναι τα ορθογραφικά λάθη στα καταληκτικά μορφήματα που κάνουν οι μαθητές/τριες του Δημοτικού σχολείου, χωριστά στα ουσιαστικά, τα επίθετα, τα ρήματα και τα άρθρα, στις διάφορες τάξεις του Δημοτικού σχολείου; Δ) Ποια είναι τα ορθογραφικά λάθη στα καταληκτικά μορφήματα, που κάνουν τα αγόρια και τα κορίτσια;

Συγκρότηση Δείγματος

Ο συνολικός πληθυσμός του δείγματος των μαθητών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης προέρχεται από την περιοχή του νομού Φθιώτιδας και από την περιοχή του νομού Μαγνησίας. Ο συνολικός αριθμός των μαθητών/τριών που εξετάστηκαν είναι 239 (71 αγόρια, 72 κορίτσια από ένα 12/θεσιο Σχολείο Φθιώτιδας, 48 αγόρια, 42 κορίτσια από ένα Σχολείο Μαγνησίας και 5 αγόρια , 1 κορίτσι από ένα Μονοθέσιο Σχολείο Φθιώτιδας).

Εργαλεία Συλλογής Δεδομένων

Τα εμπειρικά δεδομένα της εργασίας αυτής πηγάζουν από την γραπτή επίδοση των μαθητών σε τρία κείμενα που τους υπαγορεύτηκαν για ορθογραφία αντίστοιχα σε κάθε τάξη. Τα κείμενα προσαρμόστηκαν για τις ανάγκες της παρούσας εργασίας. Για την κατασκευή των κειμένων αυτών ελήφθησαν υπόψη οι παρακάτω προϋποθέσεις: α)Τα κείμενα είναι άγνωστα για τους μαθητές, παρόλα αυτά περιέχουν λέξεις από το βιβλίο που χρησιμοποιούν στο μάθημα της γλώσσας. Με αυτό τον τρόπο επιτυγχάνεται διερεύνηση των λαθών και διαφοροποίηση των μαθητών ως προς τη γενικότερη ικανότητα να πραγματώνουν τις ορθογραφικές συμβάσεις σωστά και λιγότερο ως προς την άσκηση των μαθητών στην ορθογραφία. Β) Κάθε κείμενο πραγματεύεται μια ιστορία από την καθημερινή ζωή μιας οικογένειας. Η ιστορία παρουσιάζεται με αρκετά απλές και σαφείς προτάσεις. Τα τρία κείμενα διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς το βαθμό δυσκολίας των ορθογραφικών περιπτώσεων που ελέγχονται. Οι περιπτώσεις που ελέγχονται είναι: 1) Στο κείμενο για την Α και Β τάξη 70. 2) Στο κείμενο για τη Γ και Δ τάξη 82. 3) Στο κείμενο για την Ε και ΣΤ 93 (ΒΛ. Παράρτημα).

Διαδικασία- Μεθοδολογία

Κατόπιν επισκέψεως στα σχολεία και ενημέρωσης των διευθυντών και των εκπαιδευτικών των σχολείων για τους σκοπούς της εργασίας, μοιράστηκαν υπεύθυνες δηλώσεις στους μαθητές/τριες για συναίνεση των γονέων τους στην έρευνα, η οποία ήταν ανώνυμη. Καθορίστηκε η ημερομηνία εφαρμογής και συζητήθηκαν με τους δασκάλους της κάθε τάξης και του κάθε σχολείου η επιλογή του κειμένου που αφορούσε την κάθε τάξη, η προέλευση των μαθητών, το επίπεδό τους, οι δυσκολίες τους και η ύπαρξη τμημάτων.

Συζητήθηκε ο σημερινός τρόπος διδασκαλίας της ορθογραφίας και οι δυσκολίες που συναντούν ιδιαίτερα οι αλλοδαποί μαθητές. Στην ερώτηση αν εφαρμόζουν άγνωστη ορθογραφία και πώς επιλέγουν τις λέξεις, αρκετοί εκπαιδευτικοί, όχι όλοι, απάντησαν ότι εφαρμόζουν στους μαθητές άγνωστη ορθογραφία, ξεκινώντας με τρεις τέσσερις προτάσεις

από την Τετάρτη Δημοτικού, αυξάνοντας τις προτάσεις προοδευτικά στις μεγαλύτερες τάξεις. Η επιλογή των λέξεων, σύμφωνα με τους ερωτηθέντες εκπαιδευτικούς, γίνεται, είτε μέσα από τα κείμενα του βιβλίου «η ΓΛΩΣΣΑ ΜΟΥ» που διδάσκονται οι μαθητές, είτε δικής τους κατασκευής ανάλογα με το επίπεδο των μαθητών, είτε παρμένες από τον δημοσιογραφικό τύπο.

Τα κείμενα υπαγορεύτηκαν στους μαθητές του κάθε σχολείου από τη συγγραφέα αυτής της μελέτης. Το γραπτό ήταν ανώνυμο, χωρίς βαθμολόγηση και δινόταν στους μαθητές/τριες η εξήγηση ότι η μελέτη έχει ως σκοπό την ανάλυση των γραπτών τους και την εξεύρεση αποτελεσματικού τρόπου εκμάθησης ορθογραφίας. Οι μαθητές είχαν τη δυνατότητα να ακούσουν το κείμενο, πριν τη γραφή του, μια πρώτη φορά, ώστε να μπορέσουν να σχηματίσουν μια εικόνα των προσώπων που παρουσιάζονται στο κείμενο, καθώς επίσης και των ενεργειών τους, στο πλαίσιο της αφήγησης. Ανάλογα με την τάξη, το τμήμα, καθώς και το επίπεδο των μαθητών, για την υπαγόρευση απαιτήθηκε περίπου 20 με 30 λεπτά της ώρας για την ολοκλήρωση της γραπτής δοκιμασίας. Υπήρξε σταθερότητα στο ρυθμό υπαγόρευσης για το κάθε κείμενο, στην αντίστοιχη τάξη, χωρίς επανάληψη της ίδιας πρότασης ή λέξης. Έπειτα από την υπαγόρευση, υπήρξε ανάγνωση μιας φοράς του κάθε κειμένου και εφαρμογή πέντε λεπτών για τυχών διόρθωση.

Αποτελέσματα -Κωδικοποίηση των δεδομένων

Τα λάθη των μαθητών/τριών επισημάνθηκαν, ταξινομήθηκαν κατά κατηγορία και καταμετρήθηκαν. Ταξινομήθηκαν ως εξής: Α) λάθη Φ.Γ.Α καταληκτικών μορφημάτων ουσιαστικών π.χ τραπέζ-ο αντί τραπέζ-ι, ρημάτων π.χ κάθετ-α αντί κάθετ-αι, επιθέτων π.χ μεγάλ-ε αντί μεγάλ-ο, άρθρων π.χ αι αντί οι. Β) Λάθη Μ.Γ.Α καταληκτικών μορφημάτων ουσιαστικών π.χ ασκήσ-ης αντί ασκήσ-εις, ρημάτων π.χ διηγούντ-ε αντί διηγούντ-αι, επιθέτων π.χ μπροστιν-ώ αντί μπροστιν-ό, άρθρων π.χ οι αντί η. Στα λάθη της Φ.Γ.Α περιλαμβάνονται λάθη που πραγματοποιήθηκαν στη σύνδεση συγκεκριμένων φωνημάτων ή φωνηματικών συνόλων με συγκεκριμένα γραφήματα ή γραφηματικά σύνολα. Τα λάθη που πραγματοποιήθηκαν στη σύνδεση μορφημάτων και γραφημάτων περιλαμβάνονται στα λάθη της Μ.Γ.Α αντιστοιχίας. Για κάθε λάθος δόθηκε ένας βαθμός. Τα λάθη κάθε μαθητή/τριας συγκεντρώθηκαν κατά τάξη και κατηγορία (πίνακας 1). Για να γίνει, όμως, σύγκριση των μέσων όρων, επειδή οι κλίμακες μέτρησης των λαθών δεν ήταν οι ίδιες για όλες τις τάξεις, μετατράπηκε το σκορ κάθε μαθητή/τριας σε εκατοστιαία ποσοστά. Στη συνέχεια, ταξινομήθηκαν οι μέσοι όροι των λαθών κατά κατηγορία και τάξη.

Πίνακας 1. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των λαθών καταληκτικών μορφημάτων μαθητών Δημοτικού σχολείου κατά τάξη.

Τάξεις	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Α’	32,68	10,29
Β’	17,07	12,88
Γ’	10,69	12,17
Δ’	6,60	6,41
Ε’	5,70	10,7
Στ’	4,38	5,89
Σύνολο	**12,18**	**13,51**

F(5, 233)=41.01, ρ0.05). Παραπάνω ανάλυση έδειξε ότι οι μαθητές/τριες ανώτερων τάξεων αν και κάνουν λιγότερα ορθογραφικά λάθη από τους/τις μαθητές/τριες κατώτερων τάξεων

η διαφορά δεν είναι στατιστικώς σημαντική. Αυτό ισχύει, βέβαια από την Γ' τάξη και πάνω, ενώ για τις δύο πρώτες τάξεις, Α' και Β', συμβαίνει το αντίθετο, δηλαδή η διαφορά είναι στατιστικώς σημαντική. Στον Πίνακα 2 εμφανίζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των ορθογραφικών λαθών στα καταληκτικά μορφήματα κατά φύλο. Τα στοιχεία του Πίνακα 2 έδειξαν ότι ο μέσος όρος ορθογραφικών λαθών των αγοριών είναι μεγαλύτερος εκείνου των κοριτσιών. Στατιστική ανάλυση των στοιχείων του Πίνακα 2 έδειξε ότι οι διαφορές των μέσων όρων ορθογραφικών λαθών μεταξύ αγοριών και κοριτσιών είναι στατιστικώς σημαντική (ρ<0.05).

Πίνακας 2 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των λαθών καταληκτικών μορφημάτων μαθητών Δημοτικού σχολείου κατά φύλο

	Ορθογραφικά λάθη	
Φύλο	**Μέσος όρος**	**Τυπική απόκλιση**
Αγόρια	13,93	12,86
Κορίτσια	10,32	15,93
Συν.	**12,18**	**13,51**

Τα παραπάνω δείχνουν ότι τα κορίτσια κάνουν λιγότερα ορθογραφικά λάθη από τα αγόρια. Στον Πίνακα 3 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις των ορθογραφικών λαθών Φ.Γ.Α και Μ.Γ.Α στα καταληκτικά μορφήματα μαθητών Δημοτικού σχολείου κατά τάξη.

Πίνακας 3 Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των λαθών Φ.Γ.Α και Μ.Γ.Α στα καταληκτικά μορφήματα μαθητών Δημοτικού σχολείου κατά τάξη

τάξη	**ΦΓΑ**		**ΜΓΑ**	
	Μέσος όρος	**Τυπική απόκλιση**	**Μέσος όρος**	**Τυπική απόκλιση**
Α’	4,94	5,18	27,75	7,74
Β’	1,61	1,89	15,46	12,01
Γ’	1,79	2,34	8,93	10,54
Δ’	1,58	1,98	5,02	5,22
Ε’	0,81	1,72	4,89	8,94
Στ’	0,80	1,28	3,61	5,06
Σύνολα	1,83	2,88	10,36	11,74

Τα στοιχεία του Πίνακα 3 έδειξαν ότι οι μέσοι όροι ορθογραφικών λαθών στα καταληκτικά μορφήματα των μαθητών/τριών του Δημοτικού μειώνονται από τη μικρότερη προς τη μεγαλύτερη τάξη και στην περίπτωση της ΦΓΑ και στην περίπτωση της ΜΓΑ, εκτός από το μέσο όρο της Β' τάξης που ήταν μικρότερος εκείνου της Γ' τάξης στην περίπτωση Φ.Γ.Α. Στατιστική ανάλυση της διασποράς των στοιχείων του Πίνακα 3 έδειξε ότι διαφορά των μέσων όρων ορθογραφικών λαθών μεταξύ των τάξεων του Δημοτικού ήταν στατιστικώς σημαντική στις δυνατές δυαδικές σχέσεις της Α' τάξης με καθεμιά από τις υπόλοιπες τάξεις

στη ΦΓΑ (ρ<0.000) και της Α' και Β' τάξης με καθεμιά από τις υπόλοιπες τάξεις (ρ<0.000) στη ΜΓΑ.

Στον Πίνακα 4 παρουσιάζονται οι μέσοι όροι και οι τυπικές αποκλίσεις λαθών των μαθητών/τριών κατά μέρος του λόγου και είδος αντιστοιχίας.

Πίνακας 4. Μέσοι όροι και τυπικές αποκλίσεις των λαθών των μαθητών/τριών Δημοτικού σχολείου κατά μέρος του λόγου και είδος αντιστοιχίας

Μέρη του λόγου	ΦΓΑ		ΜΓΑ	
	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Ουσιαστικά	0,50	1,14	3,07	4,01
Ρήματα	0,91	1,62	4,43	4,86
Επίθετα	0,08	0,37	0,50	1,11
Άρθρα	0,36	0,80	2,35	3,48

Τα στοιχεία του Πίνακα 4 έδειξαν ότι μέσος όρος των λαθών στα ουσιαστικά, στα ρήματα, στα επίθετα και στα άρθρα διαφέρουν μεταξύ τους και στα λάθη ΦΓΑ και στα λάθη ΜΓΑ. Και στα δύο είδη λαθών μεγαλύτερος μέσος όρος λαθών είναι των ρημάτων, έπεται των ουσιαστικών, των άρθρων και τέλος των επιθέτων. Στατιστική ανάλυση των στοιχείων του Πίνακα 4 έδειξε ότι η διαφορά των μέσων όρων των ορθογραφικών λαθών μεταξύ των τεσσάρων μερών του λόγου, ήτοι ουσιαστικών, ρημάτων, επιθέτων και άρθρων και στη ΦΓΑ και στη ΜΓΑ ήταν στατιστικώς σημαντική. Αυτό σημαίνει ότι οι μαθητές/τριες κάνουν τα περισσότερα λάθη στα ρήματα και τα λιγότερα στα επίθετα.

Συζήτηση

Στα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης διαφαίνεται ότι οι μαθητές/τριες ανώτερων τάξεων δεν κάνουν κατά ανάγκη λιγότερα ορθογραφικά λάθη από τους/τις μαθητές/τριες κατώτερων τάξεων. Αυτό ισχύει, βέβαια, από την Γ' τάξη και πάνω, ενώ για τις δύο πρώτες τάξεις, Α' και Β', συμβαίνει το αντίθετο. Δεν υπάρχουν ουσιαστικές διαφορές στην ορθογραφία των μαθητών/τριών του Δημοτικού μεταξύ των τάξεων παρά μόνο μεταξύ της Α' τάξης και καθεμιάς από τις υπόλοιπες τάξεις στη Φ.Γ.Α και της Α' και Β' τάξης και καθεμιάς από τις υπόλοιπες τάξεις στη Μ.Γ.Α. Οι μαθητές/τριες του Δημοτικού κάνουν περισσότερα ορθογραφικά λάθη στη Μ.Γ.Α από ό,τι στη ΦΓΑ σε κάθε τάξη. Τα περισσότερα λάθη γίνονται στα ρήματα, έπονται τα ουσιαστικά, πιο λίγα στα άρθρα και τα λιγότερα γίνονται στα επίθετα. Παρατηρήθηκε, δηλαδή, μείωση των λαθών από τη μικρότερη προς τη μεγαλύτερη τάξη και αυτό αποδίδεται στο γεγονός ότι οι μαθητές/τριες από την Γ' τάξη και πάνω έχουν κατακτήσει τόσο την Φ.Γ.Α όσο και την Μ.Γ.Α. Επίσης, είχαν διδαχθεί πολλές από τις λέξεις των κειμένων που τους δόθηκαν για τη συλλογή των δεδομένων.

Στην έρευνα της Ξάνθης (2017) και των Αναγνωστοπούλου & Κανταρτζή (2008) επισημάνθηκε η δυσκολία των μαθητών στις καταλήξεις των ρημάτων ενώ αναφορικά με τα λάθη των μαθητών τυπικής ανάπτυξης στις καταλήξεις των ουσιαστικών τονίστηκε ότι αυτά ήταν ελάχιστα. Οι μαθητές του δημοτικού στηρίζονται συνήθως στον συχνότερο ορθογραφικό τύπο της λέξης και της κατάληξης (-ύ/-ή) παρά στη μορφολογική διάκριση του γένους (Διακογιώργη κ.α, 2008). Άλλες μελέτες αναφέρουν ότι οι μαθητές αντιμετωπίζουν ελάχιστες δυσκολίες σε καταλήξεις ουσιαστικών (Diamanti et al., 2014), ενώ σε καταλήξεις άκλιτων λέξεων δυσκολεύτηκαν πολλοί μαθητές (Αναγνωστοπούλου & Κανταρτζή, 2008).

Από την ανάλυση των δεδομένων προέκυψε, επίσης, ότι ο μέσος όρος των ορθογραφικών λαθών των αγοριών είναι μεγαλύτερος εκείνου των κοριτσιών. Φαίνεται ότι τα κορίτσια έχουν μεγαλύτερη ορθογραφική ικανότητα από τα αγόρια σε καθεμιά από τις έξι τάξεις του Δημοτικού. Αυτό μπορεί να σχετίζεται με το γεγονός ότι τα κορίτσια είναι περισσότερο επιμελή από τα αγόρια και ότι τα κορίτσια ωριμάζουν ενωρίτερα από τα αγόρια (Ξάνθη, 2017). Επιπλέον, οι μαθητές/τριες των δύο πρώτων τάξεων επικεντρώνουν την προσοχή τους, κυρίως, στη Φ.Γ.Α και πολύ λιγότερο στη Μ.Γ.Α (Καρατζάς, 2005). Αντίθετα, οι μαθητές/τριες των μεγαλύτερων τάξεων επικεντρώνουν την προσοχή τους περισσότερο στη Μ.Γ.Α αντιστοιχία, την κατανοούν καλύτερα από τους μαθητές/τριες των δύο μικρότερων τάξεων.

Ωστόσο, η ορθογραφία της νέας ελληνικής γλώσσας είναι ιστορική και περισσότερο μορφηματικού παρά φωνηματικού χαρακτήρα (Γκότοβος, 1992). Αυτό σημαίνει ότι στην περίπτωση της ΜΓΑ, προκειμένου να πραγματώσουμε ένα φώνημα οφείλουμε να κάνουμε επιλογή ανάμεσα σε περισσότερα από ένα γράφημα. Οι μαθητές/τριες οφείλουν να μάθουν τις ορθογραφικές συμβάσεις που ισχύουν για κάθε γραμματικό φαινόμενο προκειμένου να μπορούν να ορθογραφούν σωστά.

Εν κατακλείδι, οι δάσκαλοι οφείλουν να καταβάλλουν μεγαλύτερη προσπάθεια για την ανάπτυξη της Μ.Γ.Α αντιστοιχίας των καταληκτικών μορφημάτων. Αποδεικνύεται ότι το μέγεθος της ποσότητας των γραμματικών τύπων επηρεάζει και το μέγεθος της πολυπλοκότητας της μορφολογίας των λέξεων για κάθε ένα από τα μέρη του λόγου, αφού κάθε τύπος έχει τη δική του μορφή. Όσο μεγαλύτερο το μέγεθος των γραμματικών τύπων τόσο πιο πολύπλοκη μορφολογία. Αυτός πρέπει να είναι και ο λόγος για τον οποίο έχουμε τις παραπάνω διαφορές στην ορθογραφική απόδοση των μαθητών/τριών στις λέξεις των τεσσάρων υπό εξέταση μερών του λόγου. Στην πολυπλοκότητα της μάθησης της ορθογραφίας εκτός από τη μορφολογική πολυπλοκότητα πρέπει να παίζει ρόλο και η περίπτωση των ομωνύμων λέξεων, όπως είναι κάποια από τα άρθρα, π.χ., της, τις, των, τον. Ίσως αυτός να είναι και λόγος για τον οποίο οι μαθητές/τριες κάνουν περισσότερα λάθη στα άρθρα παρά στα επίθετα τα οποία παρουσιάζουν περισσότερους γραμματικούς τύπους από τα πρώτα.

Τελειώνοντας, θεωρούμε ότι χρειάζεται μεγαλύτερη προσπάθεια και καλύτερη οργάνωση της διδασκαλίας της ορθογραφίας στο Δημοτικό. Επίσης, πρέπει να λαμβάνεται υπόψη κατά τη διδασκαλία της ορθογραφίας ότι η καλή γνώση της Φ.Γ.Α βοηθάει στην αποτελεσματικότερη απόκτηση της Μ.Γ.Α.

Περιορισμοί έρευνας

Η παρούσα έρευνα είναι μία προσπάθεια διερεύνησης και καταγραφής των ορθογραφικών λαθών μαθητών δημοτικού στα καταληκτικά μορφήματα των ρημάτων, επιθέτων, άρθρων και ουσιαστικών. Ωστόσο, οι περιορισμένες έρευνες που απαντώνται στην ελληνική βιβλιογραφία για το συγκεκριμένο θέμα καθιστούν δύσκολη τη σύγκριση των αποτελεσμάτων με άλλα ελληνικά δεδομένα, καθώς και τη δυνατότητα γενίκευσης.

Αναφορές

Diamanti, V., Goulandris, N., Stuart, M., & Campbell, R. (2014). *Spelling of derivational and inflectional suffixes by Greek-speaking children with and without dyslexia. Reading and Writing,* 27, 337-358.

Bassano D. (2001), *Le acquisition de la morpholigie vrbale a travers lew langues,* in Enfance, 1, 81-99.

Beauvillain C. (1991), *Le role de la structure morphologique dawn la reconnaiwsance visuelle dew motw*, in R. Kolinsky et ai., La rreconnaissance dew motw dans lew differentew modalitew sensoriellew, Paris, ed. P.U.F.P., 187-206.

Cole P et Fayol M., (2000) *Recconnaissances de mots ecrits et apprentissages de la lecture*. Paris ed. P.U. F., VOL. II, p. 151-181.

Loizidou-Ieridou, N., Masterson, J., & Hanley, J. R. (2010). *Spelling development in 6–11 year-old Greek speaking Cypriot children. Journal of Research in Reading*, 33, 247-262.

Seymour, P.H.K., Aro, M., & Erskine, M. (2003). *Foundation literacy acquisition in European orthographies.* British Journal of Psychology, 94, 143-174.

Αϊδίνης, Α., & Κωστούλη, Τ. (2001). *Μοντέλα εγγραμματοσύνης: Θεωρητικές προσεγγίσεις και διδακτική πράξη.* Ανακτήθηκε 5/2/2016 από http://web.auth.gr/virtualschool/2.2TheoryResearch/AidinisKostouliLiteracyModels.html.

Αϊδίνης, Α. (2006). *Η ανάπτυξη της φωνολογικής ενημερότητας και η σχέση της με την απόκτηση του γραμματισμού*. Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος, 4, 17-42.

Αϊδίνης, Α. (2010α). *Στρατηγικές ορθογραφημένης γραφής και η ανάπτυξη τους στο δημοτικό σχολείο.* Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, (Επιμ.), Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές (σελ. 137–150). Αθήνα: Gutenberg.

Αϊδίνης, Α. (2010γ). *Ο ρόλος της μορφολογικής γνώσης στη γραφή του θέματος των λέξεων.* Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, (Επιμ.), Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές (σελ. 165–180). Αθήνα: Gutenberg.

Αναγνωστοπούλου, Μ., & Κανταρτζή, Ε. (2008). *Τα ορθογραφικά λάθη των μαθητών/τριών του Δημοτικού Σχολείου στη γραπτή έκφραση.* Στο Α. Τριλιανός, & Ι. Καράμηνας, (Επιμ.), Ελληνική Παιδαγωγική & Εκπαιδευτική Έρευνα (Πρακτικά Συνεδρίου, Τόμος Β, σελ. 995-1004). Αθήνα: Ατραπός.

Γκότοβος, Α. (1992). *Ορθογραφική μάθηση στο Δημοτικό*. Μια εμπειρική έρευνα. Αθήνα: Gutenberg.

Διακογιώργη, Κ., Τασιοπούλου, Γ., & Κουρκούτα, Β. (2008). *Διερεύνηση γνωστικών και γλωσσικών παραγόντων που συμβάλλουν στην ανάπτυξη των ορθογραφικών ικανοτήτων των παιδιών του Δημοτικού.* ΝΌΗΣΙΣ, 4, 167-196.

Ζυγούρη, Μ.., & Αϊδίνης, Α. (2010). *Η χρήση μορφολογικών στρατηγικών στην ορθογραφημένη γραφή του θέματος λέξεων που ανήκουν στην ίδια οικογένεια*. Στο Κ. Ντίνας, Α. Χατζηπαναγιωτίδη, Α. Βακάλη, Τ. Κωτόπουλος, & Α. Στάμου, (Επιμ.), Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας (ως πρώτης/μητρικής, δεύτερης/ξένης) (http://linguistics.nured.uowm.gr/Nimfeo2009/praktika).

Καρατζά Α., (2005), μάθηση της ορθογραφικής δεξιότητας, γνωστικοψυχογλωσσική προσέγγιση, Αθήνα, εκδόσεις Γρηγόρη.

Ξάνθη, Σ. (2017). *Ποιοτική ανάλυση λαθών μαθητών Δ'-ΣΤ' δημοτικού σε ορθογραφικά έργα υπαγόρευσης και ελεύθερης γραφής*. Έρευνα Στην Εκπαίδευση, 6(1), 1–17.

Πόρποδας, Κ. (2002). *Η ανάγνωση*. Πάτρα, Αυτοέκδοση.

Πρωτόπαπας, Α., & Σκαλούμπακας, Χ. (2010). *Κατηγοριοποίηση ορθογραφικών λαθών.* Στο Α. Μουζάκη, & Α. Πρωτόπαπας, (Επιμ.), Ορθογραφία: μάθηση και διαταραχές (σελ. 181–197). Αθήνα: Gutenberg.

Παράρτημα

1.Το κείμενο για τις τάξεις Α και Β τάξη

-Η Ελένη κάθεται στο μεγάλο τραπέζι και γράφει.
-Δίπλα της Νίκος κάνει τις ασκήσεις των μαθηματικών.
- Κάθονται και οι δύο στις καρέκλες τους.
-Ο Νίκος έχει το χέρι στην τσέπη του
. - Οι μικρές αδερφές σας είναι στην αυλή. Τις βλέπεις, Νίκο, ρώτησε μητέρα των παιδιών.
- Γράφω, φώναξε Ελένη.
- Θέλουμε ησυχία είπαν και τα δύο.
- Πώς κάθεσαι έτσι, αδερφέ μου; Ρώτησε μεγάλη αδερφή.
-Αν θέλεις να τελειώσω, μη φωνάζεις, σε παρακαλώ, απάντησε Ελένη.
- Μην κάνετε φασαρία, λένε και τα δύο. Πρέπει να τελειώσουμε. Οι φίλοι μάς περιμένουν στο δρόμο.

2. Το κείμενο για τις τάξεις Γ και Δ

Οι μαθητές των μεγάλων τάξεων διηγούνται ιστορίες. Ακούστε μία.
Μπήκα στο λεωφορείο και με λίγη καθυστέρηση πλήρωσα το εισιτήριο. Βλέπω τον ελεγκτή να σηκώνεται από τη θέση του και να ζητάει τα εισιτήρια επιβατών.
-Εσύ έχεις εισιτήριο; είπε σε μια μαθήτρια που καθόταν δίπλα του. Αυτή του το έδωσε και εκείνος το έσκισε στην άκρη και της το επέστρεψε.
- Κράτησε το, δεν το χρειάζομαι, του είπε μαθήτρια.
- Μπορεί να το χρειαστείτε, απάντησε ελεγκτής κουνώντας το κεφάλι του.
-Όλοι μας πρέπει να το κρατήσουμε μέχρι να τελειώσει το ταξίδι, απάντησε δάσκαλος που καθόταν στο μπροστινό κάθισμα. Οι άλλοι δύο δάσκαλοι δεν έβγαλαν φωνή.
- Εγώ το κρατάω ως το τέλος της διαδρομής, είπε ένας μαθητής.
- Κι εγώ, λέει ένας άλλος. Το φυλάω στην τσέπη μου μέχρι που κατεβαίνω από αυτοκίνητο.

3 Το κείμενο για τις τάξεις Ε και ΣΤ

Η ώρα είναι περασμένη. Δώδεκα τα μεσάνυχτα και η Ευδοκία δεν έχει κοιμηθεί ακόμα. Πρέπει να τελειώσει όλες τις ασκήσεις και να κάνει και επανάληψη. Ο δάσκαλος της είχε ζητήσει να γράψει στο τετράδιό της μερικές απλές προτάσεις και τώρα τις επαναλαμβάνει φωναχτά στην αδερφή της.
—Αν θέλετε να παίξετε Καραγκιόζη, ρωτήστε εμένα.
-Ποιος σκότωσε το καταραμένο φίδι;
- Εγώ θα σας απαντήσω, γιατί ήμουν εκεί και βοηθούσα χωρίς να λογαριάζω τον κίνδυνο.
- Οι γιατροί φρόντισαν τον Καραγκιόζη και οι νοσοκόμες τον περιποιήθηκαν.
- Αυτός δεν χορταίνει όσα και αν του δώσεις.
—Δε χρειάζεται να στενοχωριέσαι, είπε στην Ευδοκία η μεγάλη αδερφή της.
-Να ετοιμαστείς για ύπνο, γιατί θα ξυπνήσεις αύριο νωρίς.
—Όχι! Δε βιάζομαι να κοιμηθώ. Θέλω να κάνω πολλές και σωστές προτάσεις, γιατί οι καλοί μαθητές πρέπει να προετοιμάζονται για το σχολείο καλά. Μην ανησυχείς για τον ύπνο μου. Εσείς κοιμηθείτε. Θα πάω στο κρεβάτι όταν τελειώσει η δουλειά μου. Εξάλλου οι γονείς μας κάθονται στο σαλόνι και ασχολούνται με τις εφημερίδες τους.

Αυτοαποτελεσματικότητα και Επαγγελματική Εξουθένωση εκπαιδευτικών: Μια εμπειρική έρευνα με την αξιοποίηση της ανάλυσης συστάδων (two-stepclusteranalysis)

Γκοντέλος Άγγελος
Υποψήφιος διδάκτωρ Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής ΑΠΘ, MEd, ΠΕ70
agkontelos@gmail.com

Καραπαίου Λεμονιά
Εκπαιδευτικός, ΠΕ02, MEd
lkarapaiou@gmail.com

Σταμοβλάσης Δημήτριος
Αναπληρωτής Καθηγητής, Τμήμα Φιλοσοφίας & Παιδαγωγικής, ΑΠΘ
stadi@edlit.auth.gr

Περίληψη

Στην παρούσα μελέτη διερευνάται το σύνδρομο της επαγγελματική εξουθένωσης που απαντάται σε εκπαιδευτικούς και φαίνεται να επηρεάζει τις πεποιθήσεις της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Γίνεται παρουσίαση των ευρημάτων μιας εμπειρικής έρευνας (N=134) σε δύο εκπαιδευτικές βαθμίδες. Η Απλή Γραμμική Παλινδρόμηση ανέδειξε την αρνητική επίδραση μόνο μιας διάστασης της επαγγελματικής εξουθένωσης στις πεποιθήσεις των εκπαιδευτικών που αφορούν στην αυτοαποτελεσματικότητά τους, εύρημα ερμηνεύσιμο με βάση τα συμπεράσματα παλαιότερων ερευνών που υποδηλώνουν πως οι διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης οφείλουν να εξετάζονται ξεχωριστά. Επιπρόσθετα, η ανάλυση συστάδων (two-step Cluster Analysis) υποδεικνύει πως οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας μεταβάλλονται δυναμικά κατά τη διάρκεια της επαγγελματικής πορείας των εκπαιδευτικών συναρτήσει της επαγγελματικής τους εξουθένωσης. Τα ευρήματα αιτιολογούν το αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον θέτοντας νέα ερωτήματα για περαιτέρω έρευνα στον εκπαιδευτικό χώρο.

Λέξεις κλειδιά: επαγγελματική εξουθένωση, αυτοαποτελεσματικότητα, ανάλυση συστάδων

Εισαγωγή- Θεωρητικό πλαίσιο

Στη σύγχρονη κοινωνία, όπου το επαγγελματικό περιβάλλον αποτελεί σημαντικό τμήμα της καθημερινής ζωής του εργαζομένου, το εργασιακό στρες κυριαρχεί και αναπτύσσεται επιδρώντας αρνητικά στη συναισθηματική κατάσταση των εργαζομένων, οδηγώντας τους στην επαγγελματική εξουθένωση διαμορφώνοντας, αντίστοιχα, την ποιότητα ζωής τους. Η επιστήμη της εκπαίδευσης δεν θα μπορούσε να μείνει ανεπηρέαστη από το φαινόμενο της επαγγελματικής εξουθένωσης, καθώς το επάγγελμα του εκπαιδευτικού απαιτεί την άμεση επαφή με άλλους ανθρώπους, όπως οι μαθητές, οι δάσκαλοι του σχολείου κλπ. Η εξουθένωση έχει άμεσο αντίκτυπο σε όλα τα μέλη και μέρη του σχολικού οργανισμού, εφόσον επηρεάζει κάθε μαθησιακή, κοινωνική και εκπαιδευτική διαδικασία του σχολείου προκαλώντας δυσλειτουργία στον οργανισμό (Shukla & Trivedi, 2008).

Μεγάλος όγκος ερευνών έχει συνεξετάσει την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών με τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας που οι ίδιοι κατέχουν εντοπίζοντας αρνητική συσχέτιση (Skaalvik & Skaalvik, 2007). Ωστόσο, η πλειονότητα των ερευνών έχει εξετάσει την αυτοαποτελεσματικότητα ως προβλεπτικό παράγοντα της

επαγγελματικής εξουθένωσης. Εφόσον, όμως, η επαγγελματική εξουθένωση αποτελεί, συνήθως, το τελικό στάδιο της επιτυχούς αντιμετώπισης του εργασιακού στρες, αλλά και το εφαλτήριο για την εκ νέου ανέλιξη του εργαζομένου (Jennett et al., 2003), θεωρήθηκε απαραίτητο να διερευνηθεί η πιθανή επίδρασή της στην αυτοαποτελεσματικότητα.

Αυτοαποτελεσματικότητα

Με την αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών ορίζονται οι πεποιθήσεις που ίδιοι κατέχουν αναφορικά με την ικανότητά τους να διδάξουν με επιτυχία. Πρόκειται για τις προσωπικές αντιλήψεις τους σχετικά με τις γνώσεις τους, τις μεθόδους διδασκαλίας που υιοθετούν και την επίτευξη των μαθησιακών και συμπεριφοριστικών επιδόσεων των μαθητών τους (Tschannen-Moran & Hoy, 2001). Σύμφωνα με τη γνωστική θεώρηση του Bandura (1977), η αυτοαποτελεσματικότητα συμβάλλει στην ολοκλήρωση των εργασιακών τους στόχων και στην (πιθανή) επιτυχία του έργου τους.

Μέσω της βιβλιογραφικής ανασκόπησης διαπιστώθηκε πως οι έρευνες επικεντρώνονται, κυρίως, στους εξωγενείς παράγοντες που επηρεάζουν τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών (Warren & Dowden, 2012). Απότοκα της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών εντοπίζονται στη μαθητική εμπλοκή, στη διαχείριση της τάξης και στη διδασκαλία, τα οποία επιδρούν άμεσα στις μαθητικές επιδόσεις (Kass, 2013; McCormick & Ayres, 2009; Tschannen-Moran & Hoy, 2001).

Οι αντιλήψεις της αυτοαποτελεσματικότητας μπορεί να κυμαίνονται από ισχυρές έως αδύναμες με βάση την εμπειρία του ατόμου (Bayraktar, 2013). Τα άτομα με ισχυρή αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, συχνά, έχουν κίνητρο να ολοκληρώσουν επιτυχώς την εργασία που τους έχει ανατεθεί. Εναλλακτικά, μια αδύναμη αίσθηση αυτοαποτελεσματικότητας, η οποία συχνά απορρέει από αποτυχία εργασιών, οδηγεί σε εφησυχασμό και στασιμότητα. Οι εκπαιδευτικοί με μειωμένα επίπεδα αντίληψης των πεποιθήσεων αυτοαποτελεσματικότητάς τους αντιμετωπίζουν δυσκολίες κατά τη διδασκαλία τους, βιώνουν υψηλότερα επίπεδα εργασιακού άγχους (Betoret, 2006). Ωστόσο, δεν έχει διευκρινιστεί το πώς η αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών και το εργασιακό τους άγχος σχετίζονται με την εργασιακή τους ικανοποίηση (Klassen & Chiu, 2010).

Έχουν εντοπιστεί υψηλές τιμές αυτοαποτελεσματικότητας σε εκπαιδευτικούς με ελάχιστη εμπειρία (Haverback, 2010), εύρημα αντίθετο με τις αντιλήψεις του Bandura (1997) ο οποίος υποστήριζε πως η εμπειρία καθορίζει την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών, ενώ, επίσης, διατείνεται πως η σχέση μεταξύ ατομικών και συλλογικών πεποιθήσεων επιδρά αποφασιστικά στην αυξομείωση των πεποιθήσεων αναφορικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Takahashi, 2011). Η επαγγελματική εμπειρία αποτελεί τη σημαντικότερη πηγή που επιδρά στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας (Tatar & Buldur, 2013), καθώς παρέχει στους εκπαιδευτικούς στοιχεία που απορρέουν από τη διδασκαλία τους τα οποία χρησιμοποιούνται ώστε να αξιολογηθούν οι προσωπικές τους ικανότητες (Bernadowski et al., 2013). Η προσπάθεια συμμετοχής των μαθητών στις μαθησιακές δραστηριότητες που υλοποιούνται στον σχολικό χώρο συμβάλλει στην επαγγελματική τους ανάπτυξη (Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Ένας ακόμη παράγοντας συσχέτισης της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών είναι τα συναισθήματα (Ozer & Akgun, 2015; Tatar & Buldur, 2013; Warren & Dowden, 2012; Warren & Gerler, 2013). Φαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί με μειωμένη εμπιστοσύνη στις ικανότητές τους, συχνά, βιώνουν δυσλειτουργικές πεποιθήσεις με αυξημένα αρνητικά συναισθήματα (Warren & Dowden, 2012), καθώς βρίσκονται αντιμέτωποι με αυτές τις σκέψεις, τα συναισθήματα και τις συμπεριφορές σε καθημερινή βάση (Harvey et al., 2012). Παρουσιάζουν αρνητικά συναισθήματα στην τάξη, δυσκολεύονται να οικοδομήσουν ισχυρές σχέσεις εμπιστοσύνης με τους μαθητές τους, να δώσουν οδηγίες και να

διαχειριστούν την τάξη τους, επιβεβαιώνοντας έτσι συχνά τη μειωμένη αίσθηση της αυτοαποτελεσματικότητάς τους (Warren, 2013).

Η συναισθηματική κατάσταση αποτελεί ισχυρό προγνωστικό παράγοντα αναφορικά με την μαθητική εμπλοκή στη διδακτική διαδικασία, της εργασιακής ικανοποίησης των εκπαιδευτικών, αλλά και της επαγγελματικής εξουθένωσής τους. Επηρεάζει τα κίνητρα, επιδρώντας δυναμικά στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας (Skaalvik & Skaalvik, 2014), εφόσον ακόμα και μια μικρή συναισθηματική διέγερση λειτουργεί ως κινητήριος μοχλός για την εργασία των εκπαιδευτικών (Bandura, 1997). Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται πιο ανθεκτικοί στα προβλήματα που ανακύπτουν όταν έχουν ισχυρές πεποιθήσεις για τις ικανότητές τους (Keogh et al., 2012).

Επαγγελματική εξουθένωση

Σε αντίθεση με την επικρατούσα άποψη πως η επαγγελματική εξουθένωση προκύπτει, κυρίως, εξαιτίας της συναισθηματικής εξάντλησης (Maslach et al., 2001; Maslach & Jackson, 1986)περιλαμβάνοντας τρία στάδια (συναισθηματική εξάντληση, αποπροσωποποίηση και μειωμένη προσωπική επίτευξη), στην παρούσα έρευνα θα ορίσουμε την επαγγελματική εξουθένωση ως αποτέλεσμα των αυξημένων απαιτήσεων από την εργασία συναρτήσει των μειωμένων πόρων που οδηγούν στην εξάντληση -γνωστική και συναισθηματική- και τη σταδιακή αποδέσμευση από την εργασία (Demerouti et al., 2010). Περιγράφεται ως μια κατάσταση στην οποία ο εκπαιδευτικός αντιμετωπίζει δυσκολίες κατά τις προσπάθειες προσαρμογής του σε ένα περιβάλλον με αυξημένα επίπεδα εργασιακού άγχους, όπως το σχολείο. Ταυτόχρονα με την αδυναμία προσαρμογής του, οδηγείται στην εξάντληση και στην αποδέσμευσή του από την εργασία, ως αποτέλεσμα της μειωμένης του αντοχής (Jennett et al., 2003; Skaalvik & Skaalvik, 2010).

Η επαγγελματική εξουθένωση επιδρά αρνητικά στην επαγγελματική υγεία των εργαζομένων (Iancu et al., 2018) μειώνοντας την εργασιακή ικανοποίηση (Domitrovich et al., 2016) και αυξάνοντας τις απουσίες από την εργασία (Wolf et al., 2015). Όσον αφορά στα μαθησιακά αποτελέσματα και στην επίτευξη των εκπαιδευτικών στόχων, παρατηρείται μειωμένη απόδοση κατά τη διδασκαλία με αρνητικές επιπτώσεις τόσο στο κλίμα της τάξης, όσο και στις μαθητικές επιδόσεις (Roeser et al., 2013; Wolf et al., 2015) με καταστροφικές συνέπειες τόσο στο άτομο, όσο και στην ποιότητα της εκπαίδευσης (Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Η θεωρία των εργασιακών απαιτήσεων και πόρων (JobDemands-ResourcesTheory,Demerouti et al., 2001) αναδεικνύεται ως η κατάλληλη για τη μελέτη της επαγγελματικής εξουθένωσης. Οι κοινωνικές και συναισθηματικές απαιτήσεις που διέπουν το επάγγελμα του εκπαιδευτικού, παράλληλα με τις σχέσεις μεταξύ δασκάλων και μαθητών, τις συγκρούσεις με τους γονείς και του συναδέλφους και το κλίμα της τάξης λειτουργούν ως στρεσογόνοι παράγοντες που σχετίζονται με την επαγγελματική εξουθένωσή τους (Roeser et al., 2012; Unterbrink et al., 2012). Οι διαθέσιμοι πόροι, η ηγεσία του σχολείου, η προβληματική συμπεριφορά των μαθητών, το αυξημένο φόρτο εργασίας, η έλλειψη και η πίεση χρόνου και το χαμηλό εισόδημα αναλογικά με το κοινωνικό και διδακτικό έργο που επιτελούν, μπορεί να λειτουργήσουν, επίσης, ως παράγοντες εξάντλησης (McCarthy et al., 2016; Roeser et al., 2013; Wolf et al., 2015).

Μεθοδολογία

Περιγραφή του δείγματος

Οι συμμετέχοντες (N=134, 73,1% γυναίκες) ήταν εκπαιδευτικοί από όλες τις ειδικότητες δύο βαθμίδων εκπαίδευσης (31,3% Πρωτοβάθμια και 68,7% Δευτεροβάθμια) οι οποίοι υπηρετούν σε σχολεία της βόρειας Ελλάδας, με το 41% να προέρχεται από σχολεία της επαρχίας. Το 55,2% των συμμετεχόντων κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο με τη μέση ηλικία τους να είναι 47,6 (± 9,4) έτη και τη μέση τιμή των ετών προϋπηρεσίας τους 18,4 (±9,2). Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε ηλεκτρονικά.

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Αναφορικά με την *αυτοαποτελεσματικότητα* των εκπαιδευτικών αξιοποιήθηκε η κλίμακα TSES (TeacherSelf-EfficacyScale, Tschannen-Moran & Hoy, 2001) η οποία έχει σταθμιστεί για τον ελληνικό πληθυσμό (Tsigilis et al., 2010). Πρόκειται για ένα ερωτηματολόγιο 24 δηλώσεων κλειστού τύπου που αφορούν στις τρεις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας (στρατηγικές διδασκαλίας, διαχείριση τάξης, εμπλοκή μαθητών) το οποίο έχει χρησιμοποιηθεί σε πληθώρα ερευνών στο ελληνικό και στο διεθνές πλαίσιο παρέχοντας αξιόπιστα αποτελέσματα.

Για τη μέτρηση της *επαγγελματικής εξουθένωσης* αξιοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο OldenburgBurnoutInventory (OLBI, Demerouti et al., 2001)το οποίο έχει σταθμιστεί για τον ελληνικό πληθυσμό (Demerouti et al., 2003). Το OLBI περιλαμβάνει 16 ερωτήσεις κλειστού τύπου που αφορούν στις δύο διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης, της εξάντλησης και της αποδέσμευσης από την εργασία.

Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να επιλέξουν από το 1 έως το 7 για να εκφράσουν τον βαθμό συμφωνίας τους με τις δηλώσεις των δύο ερωτηματολογίων.

Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπό της παρούσας μελέτης αποτελεί η διερεύνηση του ρόλου που διαδραματίζουν η επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών στην αυτοαποτελεσματικότητά τους. Από τον σκοπό αυτό, απορρέουν δύο ερευνητικά ερωτήματα. Το πρώτο αφορά στη διερεύνηση της λειτουργίας της επαγγελματικής εξουθένωσης των εκπαιδευτικών ως προβλεπτικού παράγοντα της αυτοαποτελεσματικότητάς τους. Με το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα έγινε προσπάθεια να εντοπιστούν διακριτές ομάδες εκπαιδευτικών, τα μέλη των οποίων εμφάνιζαν κοινά προφίλ απαντήσεων αναφορικά με τις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας που είχαν αναπτύξει συναρτήσει της επαγγελματικής τους εξουθένωσης και των χρόνων προϋπηρεσίας.

Μετρήσεις – Μεταβλητές

Για την εξαγωγή των συμπερασμάτων της παρούσας μελέτης αξιοποιήθηκαν δύο στατιστικές αναλύσεις. Στην πρώτη, εφαρμόστηκε η απλή γραμμική παλινδρόμηση, η οποία εφαρμόστηκε χρησιμοποιώντας ως ανεξάρτητες μεταβλητές τις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και εξαρτημένες τις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας με στόχο την ανάδειξη της πιθανής επίδρασης της επαγγελματικής εξουθένωσης στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών.

Αναφορικά με τη δεύτερη προσέγγιση, αξιοποιήθηκε η ανάλυση κατά συστάδες (two-stepClusterAnalysis), η οποία με βάση της διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης προτείνει μια ταξινόμηση των συμμετεχόντων σε ομάδες /προφίλ, τα οποία στη συνέχεια συσχετίζονται με άλλες εξαρτημένες μεταβλητές, όπως οι διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας και τα έτη προϋπηρεσίας.

Αποτελέσματα

Με τη βοήθεια της Απλής Γραμμικής Παλινδρόμησης εξετάστηκε η επίδραση των διαστάσεων της επαγγελματικής εξουθένωσης στην αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Διαπιστώθηκε πως μόνο η διάσταση της «αποδέσμευσης από την εργασία» επιδρά στην αυτοαποτελεσματικότητα και συγκεκριμένα επιδρά αρνητικά. Υψηλότερες τιμές αποδέσμευσης φαίνεται ότι προβλέπουν μικρότερες τιμές της αυτοαποτελεσματικότητας. Ειδικότερα, από την εφαρμογή του μοντέλου (βλ. Πίνακα 1) προκύπτει ότι η «αποδέσμευση από την εργασία» επιδρά αρνητικά στην «αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τις Στρατηγικές διδασκαλίας» ($b=-0,326$, $p<0,001$), στην «αυτοαποτελεσματικότητα ως προς τη Διαχείριση της τάξης» ($b=-0,286$, $p<0,001$) και στην «αυτοαποτελεσματικότητα ως προς την Εμπλοκή των μαθητών» ($b=-0,387$, $p<0,001$).

Πίνακας 1. Τρία μοντέλα Απλής Γραμμικής Παλινδρόμησης με εξαρτημένες μεταβλητές τις διαστάσεις της «αυτοαποτελεσματικότητας» ως συνάρτηση της «αποδέσμευσης από την εργασία»

Επίδραση της *αποδέσμευσης* επί της:	Μη σταθμισμένοι συντελεστές		Σταθμισμένοι συντελεστές	t
	B	Τυπικό σφάλμα	Beta	
Αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τις Στρατηγικές διδασκαλίας	-,326	,055	-,460	-5,96***
Αυτοαποτελεσματικότητας ως προς τη Διαχείριση της τάξης	-,286	,063	-,366	-4,52***
Αυτοαποτελεσματικότητας ως προς την Εμπλοκή των Μαθητών	-,387	,066	-,452	-5,82***

α=0,001

Η εφαρμογή της ανάλυσης συστάδων (two-stepClusterAnalysis) υπέδειξε τέσσερις ομάδες συμμετεχόντων με κοινά προφίλ απαντήσεων. Η ανάλυση διακύμανσης έδειξε τη διαφοροποίηση μεταξύ των ομάδων με βάση τις μέσες τιμές στις διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης. Στον Πίνακα 2 εμφανίζονται οι διαφορές αυτές ως επίπεδα: Υψηλό/ Μεσαίο / Χαμηλό. Δίνεται, δηλαδή, μόνο μια ποιοτική περιγραφή των ομάδων. Στη συνέχεια, με τη βοήθεια της ανάλυσης διακύμανσης των τεσσάρων ομάδων ως ανεξάρτητη μεταβλητή εξετάσθηκαν οι μέσες τιμές τους σε άλλες εξαρτημένες μεταβλητές, οι οποίες δίνονται, επίσης, περιγραφικά.

Συνολικά, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των ομάδων σε σχέση με τις διαστάσεις της αυτοαποτελεσματικότητας και τα έτη προϋπηρεσίας τους. Πιο συγκεκριμένα, διαπιστώνεται πως η Ομάδα 1 (32,8%) με υψηλά χρόνια προϋπηρεσίας που χαρακτηρίζεται από μεσαία αποδέσμευση και υψηλή εξάντληση εμφάνισε χαμηλές τιμές στην αυτοαποτελεσματικότητα. Η Ομάδα 2 (29,1%) με μεσαία χρόνια προϋπηρεσίας που χαρακτηρίζεται από υψηλές αποδέσμευση και εξάντληση παρουσίασε χαμηλές τιμές στην αυτοαποτελεσματικότητα. Η Ομάδα 3 (27,6%) με χαμηλά χρόνια προϋπηρεσίας που χαρακτηρίζεται από χαμηλές αποδέσμευση και εξάντληση παρουσίασε υψηλές τιμές στην αυτοαποτελεσματικότητα. Τέλος, η Ομάδα 4 (19,5%)με υψηλά χρόνια προϋπηρεσίας που χαρακτηρίζεται από χαμηλή αποδέσμευση και μεσαία εξάντληση εμφάνισε υψηλές τιμές στην αυτοαποτελεσματικότητα.

Πίνακας 2. Οι τέσσερις Ομάδες/ προφίλ συμμετεχόντων που προέκυψαν από την ανάλυση κατά συστάδες και η συσχέτισή τους με τις εξαρτημένες μεταβλητές

	Ομάδα 1	**Ομάδα 2**	**Ομάδα 3**	**Ομάδα 4**
% ποσοστό	**44 (32,8%)**	**27 (29,1%)**	**37 (27,6%)**	**26 (19,5%)**
Αποδέσμευση	Μεσαία	Υψηλή	Χαμηλή	Χαμηλή
Εξάντληση	Υψηλή	Υψηλή	Χαμηλή	Μεσαία
Επίδραση των Ομάδων επί των μεταβλητών:				
Αυτοαποτελεσματικότητα-Στρατηγικές διδασκαλίας	Χαμηλή	Χαμηλή	Υψηλή	Υψηλή
Αυτοαποτελεσματικότητα-Διαχείριση τάξης	Χαμηλή	Χαμηλή	Υψηλή	Υψηλή

Αυτοαποτελεσματικότητα-Εμπλοκή μαθητών	Χαμηλή	Χαμηλή	Υψηλή	Υψηλή
Χρόνια προϋπηρεσίας	Υψηλά	Μεσαία	Χαμηλά	Υψηλά

Ενδιαφέρον παρουσιάζει η Ομάδα 4 η οποία, παρά τις ομοιότητεςμε την Ομάδα 1 αναφορικά με τα χρόνια προϋπηρεσίας, εμφανίζει υψηλές τιμές αυτοαποτελεσματικότητας με χαμηλές και μεσαίες τιμές επαγγελματικής εξουθένωσης. Διαφαίνεται πως οι έμπειροι εκπαιδευτικοί, εμφανίζουν δυο διαφορετικά προφίλ.

Συμπεράσματα

Το γεγονός πως μόνο η διάσταση της «αποδέσμευσης από την εργασία» και όχι η «εξάντληση» φάνηκε να επιδρά στην αυτοαποτελεσματικότητα εμφανίζει χρήζει ιδιαίτερης αναφοράς. Οι δύο διαστάσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης πρέπει να μελετώνται ως διακριτές και όχι αθροιστικά. Αντιπροσωπεύουν δύο εξαιρετικά σχετικές έννοιες, πλην όμως διαφορετικές, όπως υποδεικνύεται και σε ευρήματα παλαιότερων ερευνών (Bakker et al., 2004; Demerouti et al., 2010, 2014). Ωστόσο, η απουσία γραμμικής επίδρασης της εξάντλησης ως διακριτής διάστασης της εξουθένωσης δεν αποκλείει την ύπαρξη μη γραμμικών σχέσεων, οι οποίες είναι παρούσες στον εργασιακό χώρο (Xanthopoulou & Stamovlasis, 2020).

Το μοντέλο της Απλής Γραμμικής Παλινδρόμησης έδειξε πως υπάρχει στατιστικά σημαντική αρνητική επίδραση της «αποδέσμευσης από την εργασία» στις πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών. Με άλλα λόγια, η αίσθηση της εξουθένωσης και της επιθυμίας για αποδέσμευση από την εργασία λειτουργεί προβλεπτικά επιδρώντας αρνητικά και μειώνοντας την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών. Το εύρημα είναι ερμηνεύσιμο και συνάδει με προηγούμενες μελέτες στις οποίες έχει καταδειχθεί πως η επαγγελματική εξουθένωση συσχετίζεται αρνητικά με την αυτοαποτελεσματικότητα των εκπαιδευτικών (Huk et al., 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2007).

Ωστόσο, αξιοποιώντας την ανάλυση συστάδων (two-stepClusterAnalysis), εντοπίστηκε η ύπαρξη ομάδων με κοινά, διακριτά μοτίβα απαντήσεων σχετικά με τις πεποιθήσεις της αντιλαμβανόμενης αυτοαποτελεσματικότητας. Παρατηρήθηκε διακύμανση και ανομοιομορφία στις αντιλήψεις που καλλιεργούν οι εκπαιδευτικοί για τις προσωπικές τους ικανότητες στη διάρκεια της επαγγελματικής τους πορείας συναρτήσει της επαγγελματικής τους εξουθένωσης. Το εύρημαμπορεί να ερμηνευτεί εφόσον οι εκπαιδευτικοί, εμβαθύνοντας στο εργασιακό τους περιβάλλον, αρχικά, υφίστανται μια διαδικασία επιβίωσης και ανακάλυψης(Huberman, 1989), ενώ η επίδραση των παραγόντων που επηρεάζει την αυτοαποτελεσματικότητά τους μεταβάλλεται δυναμικά στον χρόνο(Bandura, 1997). Οι πεποιθήσεις αυτοαποτελεσματικότητας δεν είναι στατικές. Τουναντίον, αντικατοπτρίζουν πως το σχολικό πλαίσιο αποτελεί μια διά βίου διαδικασία ανάπτυξης, η οποία μεταβάλλεται συνεχώς (Klassen & Chiu, 2010). Ως εκ τούτου, η αντιλαμβανόμενη αυτοαποτελεσματικότητα εμφανίζει μη γραμμική σχέση με τα χρόνια διδακτικής εμπειρίας, καθώς κάθε στάδιο της επαγγελματικής σταδιοδρομίας ενέχει τις δικές του προκλήσεις(Kooij et al., 2008).

Τα ευρήματα της παρούσας μελέτης καταδεικνύουν πως η επαγγελματική εξουθένωση διαδραματίζει σημαίνοντα ρόλο στην καλλιέργεια ατομικών πεποιθήσεων και κατ' επέκταση στις εκφράσεις της ανθρώπινης συμπεριφοράς, γεγονός που δικαιολογεί το αυξημένο ερευνητικό ενδιαφέρον και καθιστά την προσπάθεια κατανόησής της αναμενόμενη. Οι αλληλεπιδράσεις της επαγγελματικής εξουθένωσης και της αυτοαποτελεσματικότητας των εκπαιδευτικών με συνεξέταση και άλλων ατομικών χαρακτηριστικών παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης.

Αναφορές

Bakker, A. B., Demerouti, E., & Verbeke, W. (2004). Using the job demands-resources

model to predict burnout and performance. *Human Resource Management*, *43*(1), 83–104. https://doi.org/10.1002/hrm.20004

Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a Unifying Theory of Behavioral Change. *Psychological Review*, *84*(2), 191–215. https://doi.org/10.1007/978-3-319-75361-4

Bandura, A. (1997). *Self-Efficacy: The exercise of control*. New York: Freeman.

Bayraktar, A. (2013). Nature of interactions during teacher-student writing conferences, revisiting the potential effects of self efficacy beliefs. *Egitim Arastirmalari-Eurasian Journal of Educational Research*, *50*, 63–85.

Bernadowski, C., Perry, R., & Del Greco, R. (2013). Improving preservice teachers' self-efficacy through service learning: Lessons learned. *International Journal of Instruction*, *6*(2), 67–86.

Betoret, F. D. (2006). Stressors, self-efficacy, coping resources, and burnout among secondary school teachers in Spain. *Educational Psychology*, *26*(4), 519–539. https://doi.org/10.1080/01443410500342492

Demerouti, E., Bakker, A. B., & Leiter, M. (2014). Burnout and job performance: The moderating role of selection, optimization, and compensation strategies. *Journal of Occupational Health Psychology*, *19*(1), 96–107. https://doi.org/10.1037/a0035062

Demerouti, E., Bakker, A. B., Vardakou, I., & Kantas, A. (2003). The convergent validity of two burnout instruments: A multitrait-multimethod analysis. *European Journal of Psychological Assessment*, *19*, 12–23.

Demerouti, E., Mostert, K., & Bakker, A. B. (2010). Burnout and Work Engagement: A Thorough Investigation of the Independency of Both Constructs. *Journal of Occupational Health Psychology*, *15*(3), 209–222. https://doi.org/10.1037/a0019408

Demerouti, E., Nachreiner, F., Bakker, A. B., & Schaufeli, W. B. (2001). The job demands-resources model of burnout. *Journal of Applied Psychology*, *86*(3), 499–512. https://doi.org/10.1037/0021-9010.86.3.499

Domitrovich, C. E., Bradshaw, C. P., Berg, J. K., Pas, E. T., Becker, K. D., Musci, R., Embry, D. D., & Ialongo, N. (2016). How Do School-Based Prevention Programs Impact Teachers? Findings from a Randomized Trial of an Integrated Classroom Management and Social-Emotional Program. *Prevention Science*, *17*(3), 325–337. https://doi.org/10.1007/s11121-015-0618-z

Harvey, S. T., Bimler, D., Evans, I. M., Kirkland, J., & Pechtel, P. (2012). Mapping the classroom emotional environment. *Teaching and Teacher Education*, *28*(4), 628–640. https://doi.org/10.1016/j.tate.2012.01.005

Haverback, H. R. (2010). A fresh perspective on preservice teacher reading efficacy beliefs. *Reading Improvement*, *46*(4), 214–220.

Huberman, M. A. (1989). The professional life cycle of teachers. *Teachers College Record*, *91*, 31–57.

Huk, O., Terjesen, M. D., & Cherkasova, L. (2019). Predicting teacher burnout as a function of school characteristics and irrational beliefs. *Psychology in the Schools*, *56*(5), 792–808. https://doi.org/10.1002/pits.22233

Iancu, A. E., Rusu, A., Măroiu, C., Păcurar, R., & Maricuţoiu, L. P. (2018). The Effectiveness of Interventions Aimed at Reducing Teacher Burnout: a Meta-Analysis. *Educational Psychology Review*, *30*(2), 373–396. https://doi.org/10.1007/s10648-017-9420-8

Jennett, H. K., Harris, S. L., & Mesibov, G. B. (2003). Commitment to Philosophy, Teacher Efficacy, and Burnout among Teachers of Children with Autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *33*(6), 583–593. https://doi.org/10.1023/B:JADD.0000005996.19417.57

Kass, E. (2013). "A compliment is all I need" - Teachers telling principals how to promote their staff's self-efficacy. *Alberta Journal of Educational Research*, *59*(2), 208–225.

Keogh, J., Garvis, S., Pendergast, D., & Diamond, P. (2012). Self-determination: Using

agency, efficacy and resilience (AER) to counter novice teachers' experiences of intensification. *Australian Journal of Teacher Education*, *37*(8), 46–65. https://doi.org/10.14221/ajte.2012v37n8.3

Klassen, R. M., & Chiu, M. M. (2010). Effects on Teachers' Self-Efficacy and Job Satisfaction: Teacher Gender, Years of Experience, and Job Stress. *Journal of Educational Psychology*, *102*(3), 741–756. https://doi.org/10.1037/a0019237

Kooij, D., de Lange, A., Jansen, P., & Dikkers, J. (2008). Older workers' motivation to continue to work: Five meanings of age. *Journal of Managerial Psychology*, *23*(4), 364–394. https://doi.org/10.1108/02683940810869015

Maslach, C., & Jackson, S. E. (1986). *Maslach Burnout Inventory: Manual Research Edition*. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.

Maslach, C., Schaufeli, W. B., & Leiter, M. P. (2001). Job burnout. *Annual Review of Psychology*, *52*, 397–422.

McCarthy, C. J., Lambert, R. G., Lineback, S., Fitchett, P., & Baddouh, P. G. (2016). Assessing Teacher Appraisals and Stress in the Classroom: Review of the Classroom Appraisal of Resources and Demands. *Educational Psychology Review*, *28*(3), 577–603. https://doi.org/10.1007/s10648-015-9322-6

McCormick, J., & Ayres, P. L. (2009). Teacher self-efficacy and occupational stress: A major Australian curriculum reform revisited. *Journal of Educational Administration*, *47*(4), 463–476. https://doi.org/10.1108/09578230910967446

Ozer, E. A., & Akgun, O. E. (2015). The Effects of Irrational Beliefs on Academic Motivation and Academic Self-efficacy of Candidate Teachers of Computer and Instructional Technologies Education Department. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *197*(February), 1287–1292. https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.07.401

Roeser, R. W., Schonert-Reichl, K. A., Jha, A., Cullen, M., Wallace, L., Wilensky, R., Oberle, E., Thomson, K., Taylor, C., & Harrison, J. (2013). Mindfulness training and reductions in teacher stress and burnout: Results from two randomized, waitlist-control field trials. *Journal of Educational Psychology*, *105*(3), 787–804. https://doi.org/10.1037/a0032093

Roeser, R. W., Skinner, E., Beers, J., & Jennings, P. A. (2012). Mindfulness Training and Teachers' Professional Development: An Emerging Area of Research and Practice. *Child Development Perspectives*, *6*(2), 167–173. https://doi.org/10.1111/j.1750-8606.2012.00238.x

Shukla, A., & Trivedi, T. (2008). Burnout in Indian teachers. *Asia Pacific Education Review*, *9*(3), 320–334. https://doi.org/10.1007/BF03026720

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2007). Dimensions of Teacher Self-Efficacy and Relations With Strain Factors, Perceived Collective Teacher Efficacy, and Teacher Burnout. *Journal of Educational Psychology*, *99*(3), 611–625. https://doi.org/10.1037/0022-0663.99.3.611

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2010). Teacher self-efficacy and teacher burnout : A study of relations. *Teaching and Teacher Education*, *26*(4), 1059–1069. https://doi.org/10.1016/j.tate.2009.11.001

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). Teacher self-efficacy and perceived autonomy: Relations with teacher engagement, job satisfaction, and emotional exhaustion. *Psychological Reports*, *114*(1), 68–77. https://doi.org/10.2466/14.02.PR0.114k14w0

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Dimensions of teacher burnout: relations with potential stressors at school. *Social Psychology of Education*, *20*(4), 775–790. https://doi.org/10.1007/s11218-017-9391-0

Takahashi, S. (2011). Co-constructing efficacy: A "communities of practice" perspective on teachers' efficacy beliefs. *Teaching and Teacher Education*, *27*(4), 732–741. https://doi.org/10.1016/j.tate.2010.12.002

Tatar, N., & Buldur, S. (2013). Improving preservice science teachers' self-efficacy about the use of alternative assessment: Implication for theory and practice. *Journal of Baltic*

Science Education, *12*(4), 452–464.

Tschannen-Moran, M., & Hoy, A. W. (2001). Teacher efficacy: Capturing an elusive construct. *Teaching and Teacher Education*, *17*(7), 783–805. https://doi.org/10.1016/S0742-051X(01)00036-1

Tsigilis, N., Koustelios, A., & Grammatikopoulos, V. (2010). Psychometric properties of the teachers' sense of efficacy scale within the greek educational context. *Journal of Psychoeducational Assessment*, *28*(2), 153–162. https://doi.org/10.1177/0734282909342532

Unterbrink, T., Pfeifer, R., Krippeit, L., Zimmermann, L., Rose, U., Joos, A., Hartmann, A., Wirsching, M., & Bauer, J. (2012). Burnout and effort-reward imbalance improvement for teachers by a manual-based group program. *International Archives of Occupational and Environmental Health*, *85*(6), 667–674. https://doi.org/10.1007/s00420-011-0712-x

Warren, J. M. (2013). School Counselor Consultation: Teachers' Experiences with Rational Emotive Behavior Therapy. *Journal of Rational - Emotive and Cognitive - Behavior Therapy*, *31*(1), 1–15. https://doi.org/10.1007/s10942-011-0139-z

Warren, J. M., & Dowden, A. R. (2012). Elementary School Teachers' Beliefs and Emotions: Implications for School Counselors and Counselor Educators. *Journal of School Counseling*, *10*(19).

Warren, J. M., & Gerler, E. R. (2013). Effects of School Counselors' Cognitive Behavioral Consultation on Irrational and Efficacy Beliefs of Elementary School Teachers. *The Professional Counselor*, *3*(1), 6–15. https://doi.org/10.15241/jmw.3.1.6

Wolf, S., Torrente, C., Frisoli, P., Weisenhorn, N., Shivshanker, A., Annan, J., & Aber, J. L. (2015). Preliminary impacts of the "Learning to Read in a Healing Classroom" intervention on teacher well-being in the Democratic Republic of the Congo. *Teaching and Teacher Education*, *52*, 24–36. https://doi.org/10.1016/j.tate.2015.08.002

Xanthopoulou, D., & Stamovlasis, D. (2020). Job crafting and work engagement: Can their relationship be explained by a catastrophe model? *Nonlinear Dynamics, Psychology, and Life Sciences*, *24*(3), 305–326.

Προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης: Αξιολόγηση των γνώσεων, των στάσεων και των συμπεριφορών των εκπαιδευτικών Δ.Ε Δυτικής Θεσσαλονίκης

Μπιλμπίλης Μόσχος
Εκπαιδευτικός ΠΕ82
Υποδιευθυντής 1ου ΕΠΑΛ Αμπελοκήπων Θεσσαλονίκης
odjtc2@otenet.gr

Περίληψη

Η παρούσα εργασία διερεύνησε τις απόψεις, τις γνώσεις, τις στάσεις και τις συμπεριφορές των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης ως προς τα περιβαλλοντικά ζητήματα. Επίσης, αντικείμενο αναζήτησης αποτέλεσε ο βαθμός της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησής τους ως πολίτες. Για την επίτευξη του σκοπού της έρευνας τέθηκαν επιμέρους στόχοι, με κύριο αντικείμενο τη διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο σχολείο, την επιλογή του θέματος, οι μέθοδοι διδασκαλίας καθώς και ο βαθμός ικανότητας διδασκαλίας της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Σημαντικό σημείο της παρούσας έρευνας αποτέλεσε ο βαθμός της μεθοδολογικής και της παιδαγωγικής προσέγγισης που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί για το σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός και οι επιμέρους στόχοι της εργασίας, εφαρμόστηκε η απλή τυχαία δειγματοληψία. Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη βοήθεια δομημένου ερωτηματολογίου, όπου για την επεξεργασία τους αξιοποιήθηκαν οι εφαρμογές της περιγραφικής στατιστικής και ο μη παραμετρικός έλεγχος Friedman.

Λέξεις Κλειδιά: Ανακύκλωση, Διαχείριση Αποβλήτων, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, Δυτική Θεσσαλονίκη

Εισαγωγή

Η αλληλεξάρτηση του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον, στο οποίο ζει και δραστηριοποιείται, έχει ως συνέπεια να αναδεικνύονται όλο και περισσότερο περιβαλλοντικά θέματα όπως: η ενίσχυση του φαινομένου του θερμοκηπίου, η κλιματική αλλαγή, η μόλυνση του περιβάλλοντος, η ερημοποίηση καθώς και άλλα περιβαλλοντικά προβλήματα, ως συνέπεια της τεχνολογικής προόδου. Στη χώρα μας, βιώνουμε όλο και περισσότερο τις επιπτώσεις της αστικοποίησης, στην οποία συμβάλουν η χρήση μεγάλου αριθμού οχημάτων, όπου σε συνδυασμό με την χρήση ορυκτών καύσιμων δημιουργούν ένα βεβαρημένο περιβαλλοντικά αστικό περιβάλλον. Κατά συνέπεια, η υποβάθμιση του περιβάλλοντος να επηρεάζει την ποιότητα της ζωής μας ως πολίτες. Σε έρευνες που αφορούν το περιβάλλον, έχει ήδη διαπιστωθεί το αυξημένο ποσοστό της επιβάρυνσης της υγείας των κατοίκων των αστικών περιοχών, που σχετίζονται με την αυξημένη ενεργειακή κατανάλωση, τη μόλυνση του εδάφους λόγω της αυξημένης συγκέντρωσης των απορριμμάτων και την αυξημένη ηχορύπανση (Bennett, 2019). Αυτές είναι μόνο μερικές περιπτώσεις όπου ο άνθρωπος επιδρά αρνητικά στο περιβάλλον, υποβαθμίζοντάς το και κατά συνέπεια τη δημιουργία αρνητικών συνεπειών που επηρεάζουν την ποιότητα ζωής του.

Οι ελπίδες, για την αναστροφή της επιβαρυμένης αυτής κατάστασης, μπορούν να αναπτερωθούν μόνο εάν αναπτυχθεί στους πολίτες η ατομική συνείδηση του μεγέθους της περιβαλλοντικής καταστροφής, με την ταυτόχρονη ανάπτυξη ενεργειών προστασίας του περιβάλλοντος. Η μεταστροφή αυτή δεν είναι εύκολη διότι απαιτεί τεράστια προσπάθεια ώστε να μεταπειστούν οι πολίτες όλων των ηλικιών στο να ενεργούν όχι σύμφωνα με το

ατομικό συμφέρον, αλλά σύμφωνα με την έννοια της αειφόρου ανάπτυξης και της προστασίας του περιβάλλοντος. Ο στόχος αυτός μπορεί να επιτευχθεί μέσα από την ενίσχυση της εκπαίδευσης για το περιβάλλον και κυρίως δια μέσου της τυπικής, μη τυπικής και άτυπης μορφής της. Στόχος αυτής της εκπαίδευσης αποτελεί η διαμόρφωση στάσεων και αξιών περιβαλλοντικής συμπεριφοράς, ώστε να μπορεί το περιβάλλον να παραμένει «υγιές» για πολλά χρόνια ακόμη. Ειδικότερα στο σχολείο η περιβαλλοντική εκπαίδευση έχει να προσφέρει πολλά στη διαμόρφωση των περιβαλλοντικών αξιών και συμπεριφορών των μαθητών, αφού αποτελεί την πρώτη επαφή των μαθητών με τις αρχές της αειφορίας και της διαχείρισης του περιβάλλοντος.

Σκοπός της παρούσας εργασίας αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων και των στάσεων των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης ως προς την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, καθώς και η διαδικασία σχεδιασμού και εφαρμογής προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με θέμα την ανακύκλωση. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών στερείται «περιβαλλοντικού εγγραμματισμού» (Γεωργόπουλος, 2014˙ Παρασκευόπουλος, 2009). Σύμφωνα με αυτή τη διαπίστωση, διερευνώνται το πως διαμορφώνουν τις περιβαλλοντικές στάσεις τους οι εκπαιδευτικοί, με ποια κριτήρια σχεδιάζουν, εφαρμόζουν και αξιολογούν ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, καθώς και το επίπεδο περιβαλλοντικού εγγραμματισμού των εκπαιδευτικών το οποίο είναι ικανό να ανταποκριθεί στις προσδοκίες του προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Επίσης διερευνάται σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί εφαρμόζουν τις ενδεδειγμένες μεθόδους διδασκαλίας ενός προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Θεωρητικό μέρος

Ο καθοριστικός ρόλος της εκπαίδευσης στη διαμόρφωση της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς των μαθητών αναγνωρίζεται διεθνώς. Η διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο, ως καινοτόμο πρόγραμμα, συνδέεται άμεσα με την αειφόρο ανάπτυξη αφού ως άνθρωποι οφείλουμε να ζήσουμε καλύτερα συμβάλλοντας στην προώθηση της βιώσιμης ανάπτυξης. Η συσχέτιση αυτή δεν αφήνει περιθώρια, ώστε η διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο να αποκλίνει από τις αρχές, τους στόχους και τα διδακτικά πρότυπα που έχουν διαμορφώσει οι διεθνείς οργανισμοί.

Ωστόσο, η διαμόρφωση της περιβαλλοντικής συμπεριφοράς των μαθητών στο ελληνικό σχολείο, επηρεάζεται από παράγοντες όπως ο περιβαλλοντικός εγγραμματισμός των εκπαιδευτικών, ο βαθμός επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών στη διδακτική της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης καθώς και από την περιβαλλοντική πολιτική που εφαρμόζει η πολιτεία ((Καζαντζή κ.α (2005)˙ Σωτηροπούλου (2010)˙ Μάναλης κ.α. (2005)˙ Σπυροπούλου κ.α. (2006)˙ Φλογαΐτη (2011)). Ειρωνεία αποτελεί το γεγονός ότι ενώ καθημερινά γινόμαστε μάρτυρες εννοιών όπως «υπερθέρμανση του πλανήτη, κλιματική αλλαγή» με συνέπειες την παρατεταμένη ξηρασία ή τις έντονες βροχοπτώσεις με τις αντίστοιχες πλημμύρες, τα στοιχεία των ερευνών στον ελλαδικό χώρο μαρτυρούν την ελλειμματική διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Οι ελλιπείς γνώσεις των εκπαιδευτικών ως προς την διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης (Χριστόπουλος, 2007), αντικατοπτρίζονται από τον μικρό αριθμό περιβαλλοντικών προγραμμάτων που εκπονούν στο σύνολο τους οι εκπαιδευτικοί (Τζαμπερής και Παπαβασιλείου, 2010).

Διαφαίνεται λοιπόν η απόκλιση μεταξύ των αρχών και των στόχων της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που έχουν θεσπιστεί διεθνώς (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε, 1987) και της επιθυμίας του ανθρώπου να επιλύσει πραγματικά τα θέματα του περιβάλλοντος που τον επηρεάζουν. Για την άμβλυνση του χάσματος αυτού, πρωτίστως αποτελεί ζωτικής σημασίας η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Ο διεθνής χαρακτήρας της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, όπου δια μέσω των συνεδρίων της Unesco – Unep, συνέβαλε στη διαμόρφωση διεθνώς κουλτούρας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών, ώστε να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις διδασκαλίας της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Επίσης, η ικανότητα αντίληψης των αιτιών που συμβάλλουν

στην αρνητική μεταβολή της κατάστασης του περιβάλλοντος «κριτικός περιβαλλοντικός εγγραμματισμός», πρέπει να αποτελεί απαραίτητη προϋπόθεση των εκπαιδευτικών που θα διδάξουν την περιβαλλοντική εκπαίδευση (Παρασκευόπουλος, 2009).

Η διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, ως καινοτόμο πρόγραμμα στο ελληνικό σχολείο, ενσωματώθηκε στο ωρολόγιο πρόγραμμα στο πλαίσιο της ευέλικτης ζώνης. Κατά συνέπεια, η διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης αποτελεί επιλογή και όχι υποχρέωση. Η διαπίστωση αυτή φανερώνει την προτεραιότητα της πολιτείας να ενισχύσει το ελληνικό σχολείο με άλλους μαθησιακούς τομείς πέραν της διδασκαλίας της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Οι αρχές της αειφόρου ανάπτυξης, που αναφέρονται στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη, την κατανάλωση προϊόντων, τα απόβλητα, τη μόλυνση του περιβάλλοντος, την προστασία του περιβάλλοντος και τη διατήρηση των φυσικών πόρων, αποβλέπουν και στη βελτίωση της ποιότητας ζωής του ανθρώπου. Η αποσπασματική διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο, σύμφωνα με τα στοιχεία ερευνών, αδυνατεί να εντρυφήσει στους μαθητές τις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης (δικαιάκος και Σκούλλος, 2010). Αντιθέτως, η συνεχής διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης καλλιεργεί τις φιλοπεριβαλλοντικές στάσεις των μαθητών. Η αλλαγή στάσης ως προς το περιβάλλον μπορεί να επιτευχθεί ουσιαστικά μόνο μέσα από την αποτελεσματική εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης σε ένα οργανωμένο και συστηματικό πλαίσιο.

Αντίστοιχα, κατά το σχεδιασμό και την επιλογή της κατάλληλης διδακτικής μεθόδου της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, θα πρέπει να λαμβάνεται υπόψη η διεπιστημονικότητα ως εγγενής μεθοδολογική προσέγγιση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Η προσέγγιση αυτή αφορά την αναζήτηση πληροφοριών και ερωτημάτων σε θέματα που σχετίζονται με το περιβάλλον και την αειφορική ανάπτυξη. Επίσης, η διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης απαιτεί ο εκπαιδευτικός να αντιλαμβάνεται τη συσχέτιση του ανθρώπου με την μελλοντική εξέλιξη του περιβάλλοντος. Απαιτεί επίσης αυξημένη αντίληψη ως προς την προσέγγιση των περιβαλλοντικών θεμάτων καθώς και διορατικότητα ως προς τις λύσεις που θα εφαρμόσει για την επίλυση τους. Ως προς τη διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, η βιωματική μάθηση ταιριάζει απόλυτα αφού οι μαθητές αντιλαμβάνονται την περιβαλλοντική πραγματικότητα, έρχονται σε επαφή με πραγματικά γεγονότα της φύσης και εμπλέκονται δημιουργικά στην επίλυση των περιβαλλοντικών θεμάτων (Γεωργόπουλος, 2014).

Για να επιτευχθούν οι παραπάνω στόχοι απαιτείται η ενίσχυση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ώστε μέσα από το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, όπως η ανακύκλωση, να επιδιώκεται η ευαισθητοποίηση και η αλλαγή της στάσης των μαθητών, οι οποίοι στη συνέχεια θα αποτελέσουν τους ενεργούς πολίτες της κοινωνίας. Οι εκπαιδευτικοί, μαζί με το οικογενειακό περιβάλλον, αποτελούν τα ερεθίσματα που θα καθοδηγήσουν τους μαθητές τους στις αρχές της αειφόρου ανάπτυξης. Ειδικότερα, οι Hungerford and Peyton, (1994), αναφερόμενοι στο πρόγραμμα σπουδών της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, πιστεύουν ότι η οικολογική συνείδηση είναι αποτέλεσμα των γνώσεων, των στάσεων και των δεξιοτήτων που αποκτήθηκαν κατά τη σχολική εκπαίδευση. Ειδικότερα, η ανάπτυξη της οικολογικής συνείδησης απαιτεί τη διδασκαλία περιβαλλοντικών γνώσεων και δεξιοτήτων σε συνδυασμό με τη διαμόρφωση αξιών, στάσεων και συμπεριφορών ως προς το περιβάλλον. Αυτό που όμως κρίνεται αναγκαίο, είναι η περιβαλλοντική εκπαίδευση να επιδιώκει την επίτευξη των γνωστικών σκοπών (γνώσεις και δεξιότητες), καθώς θεωρείται πως οι συναισθηματικοί στόχοι (αξίες, στάσεις και συμπεριφορές), θα προκύψουν από την επιτυχή μετάδοση γνώσεων και δεξιοτήτων.

Ωστόσο, η διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης τα τελευταία χρόνια τέθηκε σε έντονη κριτική από τους επιστήμονες του περιβάλλοντος, κυρίως ως προς την επάρκεια των χαρακτηριστικών της που αφορούν τις αρχές και τους στόχους της. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο Sauvé (1999), «η περιβαλλοντική εκπαίδευση δεν αναζητά τον

προβληματισμό και τον κριτικό στοχασμό ως προς το περιβάλλον. Δεν διερευνά σε βάθος τη σχέση του περιβάλλοντος με την οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη». Με αυτές τις απόψεις συντάσσονται και άλλοι ερευνητές, οι οποίοι τονίζουν ότι στους εκπαιδευτικούς οι οποίοι εμπλέκονται περιστασιακά με τα προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, διαπιστώνεται ένα μεγάλο έλλειμμα στην αξιολόγηση και στην επιμόρφωση (Παπαδοπούλου και Κουδούνη, 2006). Κατά συνέπεια, η διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης να μην καλύπτεται τις αρχές και τους στόχους που έχει διεθνώς σχεδιαστεί. Τέτοιες ενέργειες είναι μια εύκολη απόκριση στην περιβαλλοντική γνώση επειδή απαιτούν μόνο ελάχιστη διάσπαση της ζωής των πολιτών και των μαθητών και δεν απαιτούν γνώση σε βάθος ή σχετικές δεξιότητες. Ενδεικτική αποτελεί η απάντηση ενός μαθητή, ο οποίος κατά τη συμμετοχή του σε ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που αφορούσε την ανακύκλωση, εξέφρασε την άποψη του λέγοντας « *πάλι θα μαζέψουμε σκουπίδια*». Η φράση αυτή είναι ενδεικτική αφού φανερώνει την ελλιπή διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης κατά τα προηγούμενα έτη της φοίτησης του. Αφετέρου αναδεικνύεται η ελλιπής καλλιέργεια της περιβαλλοντικής συνείδησης. Ο χαρακτήρας της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης επιδιώκει έναν προσανατολισμό στα τρέχοντα θέματα κοινωνικής αντιπαράθεσης και απαιτεί την ανάπτυξη κριτικής σκέψης γύρω από αυτά, θέτοντας υπό αμφισβήτηση τις υπάρχουσες κοινωνικές, οικονομικές και πολιτικές δομές. Ως αποτέλεσμα, η διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στο ελληνικό σχολείο, δεν περιλαμβάνει σε μεγάλο βαθμό τον έντονο προβληματισμό και την τάση για ριζοσπαστικές αλλαγές στην ανθρώπινη περιβαλλοντική συμπεριφορά (Φλογαΐτη, 2011).

Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών αποτελεί το σημαντικότερο παράγοντα για την ανάπτυξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στη χώρα μας. Τα νέα προγράμματα και η σωστή χρήση του εκπαιδευτικού υλικού που αφορούν την περιβαλλοντική εκπαίδευση, απαιτούν κατάλληλα εκπαιδευμένους εκπαιδευτικούς, τόσο ως προς το περιεχόμενο όσο και ως προς τις ειδικές μεθόδους διδασκαλίας της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Εκπαιδευτικοί με υψηλή κατάρτιση ως προς την περιβαλλοντική εκπαίδευση, καθίστανται ικανοί να διαδραματίσουν σημαντικό ρόλο στην εξάπλωση της, όπως αυτή έχει σχεδιαστεί σε εθνικό επίπεδο (Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε. 1999). Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που οδηγούν σε υπεύθυνη περιβαλλοντική συμπεριφορά, αποτελεί ζωτικής σημασίας η βελτίωση του επιπέδου της περιβαλλοντικής παιδείας των εκπαιδευτικών.

Ερευνητικό πλαίσιο

Στην έρευνα που διεξήχθη εξετάστηκαν οι απόψεις των Εκπαιδευτικών της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Δυτικής Θεσσαλονίκης, σχετικά με την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Ειδικότερα, ερευνώνται ο βαθμός περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των εκπαιδευτικών και τα περιβαλλοντικά θέματα που συνήθως προσεγγίζουν στην τάξη τους. Μετά από την εφαρμογή της απλής τυχαίας δειγματοληψίας πρόκυψε πως το δείγμα ήταν συνολικά 150 εκπαιδευτικοί δεκατριών σχολείων (5 Γυμνασίων, 2 Γενικών λυκείων και 6 Επαγγελματικών λυκείων), της Δυτικής Θεσσαλονίκης.

Το ενδιαφέρον της έρευνας κυρίως εστιάζεται στους λόγους συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε ένα πρόγραμμα και τους στόχους που θέλουν να πετύχουν. Επίσης διερευνήθηκε, ποια διδακτικά πρότυπα και μεθόδους χρησιμοποιούν ώστε να πραγματοποιηθούν οι στόχοι του προγράμματος περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

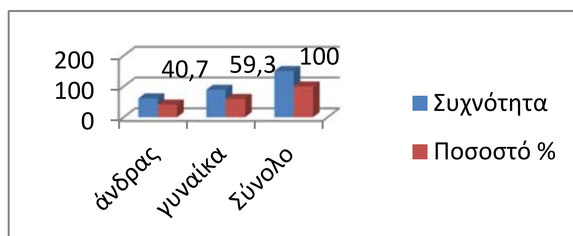
Το ερωτηματολόγιο το οποίο διανεμήθηκε αρχικά στους εκπαιδευτικούς, διερευνά τις περιβαλλοντικές στάσεις των εκπαιδευτικών. Αρχικά, τέθηκαν στους εκπαιδευτικούς ερωτήματα που αφορούσαν το βαθμό ικανοποίησης τους, σχετικά με την κατάσταση του περιβάλλοντος σε τοπικό και σε διεθνές επίπεδο. Επίσης, διερευνήθηκε ο βαθμός ανάληψης προσωπικής ευθύνης για τα μέτρα αντιμετώπισης των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Επίσης εξετάστηκαν οι στάσεις τους σχετικά με τη διαχείριση απορριμμάτων

και την ανακύκλωση, η πρόθεση των εκπαιδευτικών να σχεδιάσουν και να εκπονήσουν ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης καθώς και τα κριτήρια με τα οποία οι εκπαιδευτικοί σχεδιάζουν, εφαρμόζουν και αξιολογούν το πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με θέμα την ανακύκλωση. Στη συνέχεια διερευνήθηκε ο βαθμός εφαρμογής των ενδεδειγμένων περιβαλλοντικών μεθόδων διδασκαλίας από τους εκπαιδευτικούς. Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί καλούνται να εκφράσουν το βαθμό συμφωνίας τους με συγκεκριμένες προτάσεις που έχουν σαν στόχο την βελτίωση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Τέλος διερευνάται το επίπεδο του περιβαλλοντικού εγγραμματισμού των εκπαιδευτικών.

Το προφίλ των εκπαιδευτικών

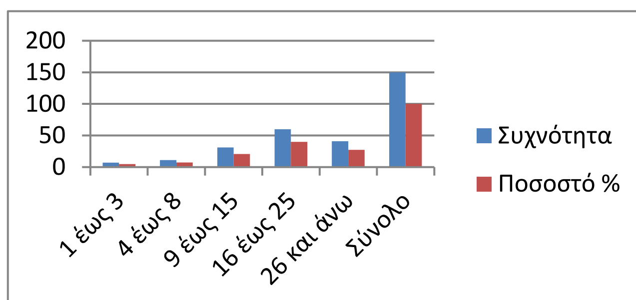
Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, πλειοψηφία αποτέλεσαν κυρίως οι γυναίκες (59,3%) (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. ***Συχνότητες και εκατοστιαίες αναλογίες για το φύλο των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών***



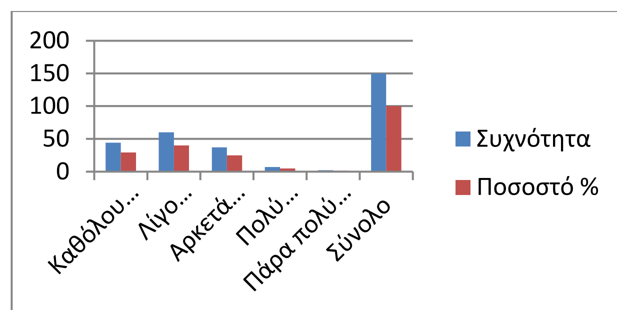
Ενώ η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (40%) έχει προϋπηρεσία 16 έως 25 χρόνια (πίνακας 2).

Πίνακας 2. ***Συχνότητες και εκατοστιαίες αναλογίες ως προς την προϋπηρεσία των συμμετεχόντων εκπαιδευτικών***



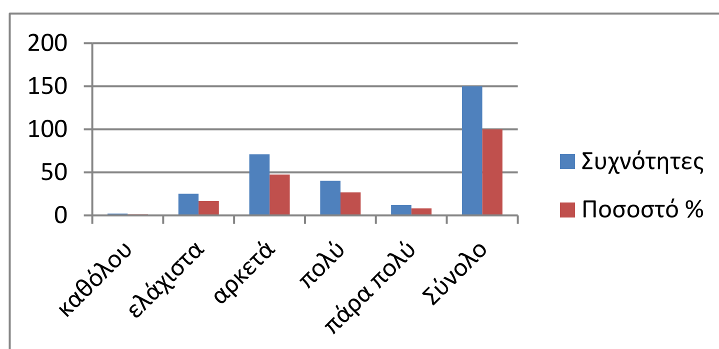
Αρχικά, ζητήθηκε από τους εκπαιδευτικούς να αξιολογήσουν την κατάσταση στην οποία βρίσκεται το φυσικό περιβάλλον στην περιοχή τους. Ειδικότερα, περίπου επτά στους δέκα θεωρούν ότι είναι λίγο (40%) έως καθόλου ικανοποιημένοι (29,3%), ενώ, ένα μικρό ποσοστό εκπαιδευτικών της τάξης του 4,7% δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. ***Συχνότητες και εκατοστιαίες αναλογίες για την κατάσταση στην οποία βρίσκεται το φυσικό περιβάλλον στην περιοχή έρευνας***



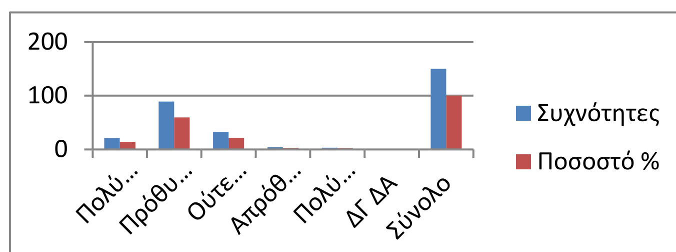
Σχετικά με το βαθμό της προσωπικής τους ευθύνης ως προς την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων, το (47,3%) θεωρεί ότι είναι αρκετή, ενώ περίπου τρεις στους δέκα θεωρούν ότι η προσωπική ευθύνη που τους βαραίνει είναι πολύ (26,7%), ενώ μόνο το (8%) πιστεύει ότι είναι πάρα πολύ μεγάλη (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. ***Συχνότητες και εκατοστιαίες αναλογίες προσωπικής ευθύνης ως προς την επίλυση περιβαλλοντικών προβλημάτων***



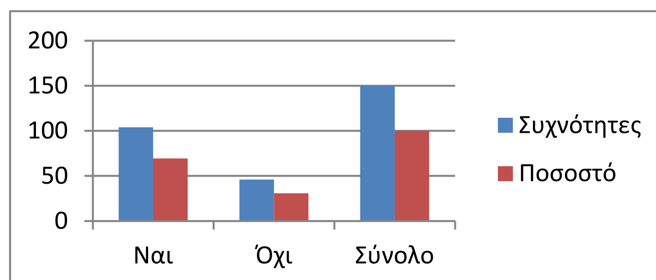
Στη συνέχεια αξιολογήθηκε η πρόθεση των εκπαιδευτικών να κάνουν περικοπές στις συνθήκες διαβίωσης τους προκειμένου να ενισχύσουν πρώτα σε ατομικό επίπεδο την περιβαλλοντική προστασία. Σχεδόν οι περισσότεροι (59%) δηλώνουν ότι είναι πρόθυμοι να προβούν σε προσωπικές θυσίες προκειμένου να διαφυλάξουν τους φυσικούς πόρους. (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. ***Συχνότητες και εκατοστιαίες αναλογίες ως προς την προθυμία περικοπών στις συνθήκες διαβίωσης***



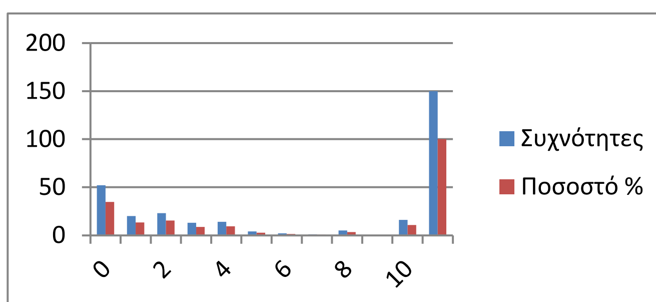
Ως προς την ερώτηση, εάν το σχολείο τους υιοθετεί σύστημα εναλλακτικής διαχείρισης των απορριμμάτων, η πλειοψηφία (69,9%) απάντησε θετικά (Πίνακας 6). Οι δράσεις αυτές ουσιαστικά ενισχύουν το στόχο εκτροπής των απορριμμάτων που οδηγούνται στην ταφή και συμβάλλουν στη μείωση της παραγωγής απορριμμάτων μέσα από την ανάκτηση υλικών και ενέργειας.

Πίνακας 6. ***Συχνότητες και εκατοστιαίες αναλογίες υιοθέτησης από το σχολείο εναλλακτικής διαχείρισης των απορριμμάτων***



Σε ερώτηση που αφορούσε τις απόψεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την εκπόνηση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων που έχουν υλοποιήσει σε όλα τα έτη της υπηρεσίας τους μέσα στη σχολική τάξη, το μεγαλύτερο ποσοστό των εκπαιδευτικών (34,7%) δήλωσε ότι δεν έχει υλοποιήσει κανένα πρόγραμμα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Πίνακας 7).

Πίνακας 7. ***Συχνότητες και εκατοστιαίες αναλογίες σχετικά με την εκπόνηση Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης***



Ως προς τον τρόπο επιλογής ενός προγράμματος Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην τάξη, κατά την εφαρμογή του στατιστικού ελέγχου του Friedman, στη πρώτη θέση με μέσο κατάταξης 3,12 βρίσκεται η επιλογή του θέματος με κοινή πρόταση υπευθύνου και μαθητών, γεγονός που φανερώνει ότι υπάρχει συνεργασία μεταξύ των εκπαιδευτικών και των μαθητών (Πίνακας 8).

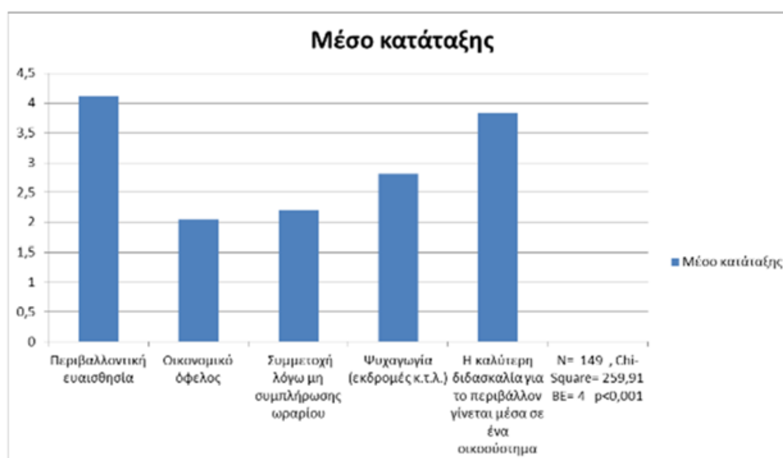
Πίνακας 8. ***Ιεράρχηση του τρόπου επιλογής θέματος ΠΕ στη σχολική τάξη με την εφαρμογή του στατιστικού ελέγχου του Friedman***



Ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους λόγους συμμετοχής τους σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. Από τα αποτελέσματα του στατιστικού ελέγχου του Friedman (Πίνακας 9), προκύπτει ότι ως πρώτος λόγος συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με μέσο κατάταξης 4,12 είναι η περιβαλλοντική ευαισθησία. Επίσης ο δεύτερος πιο σημαντικός

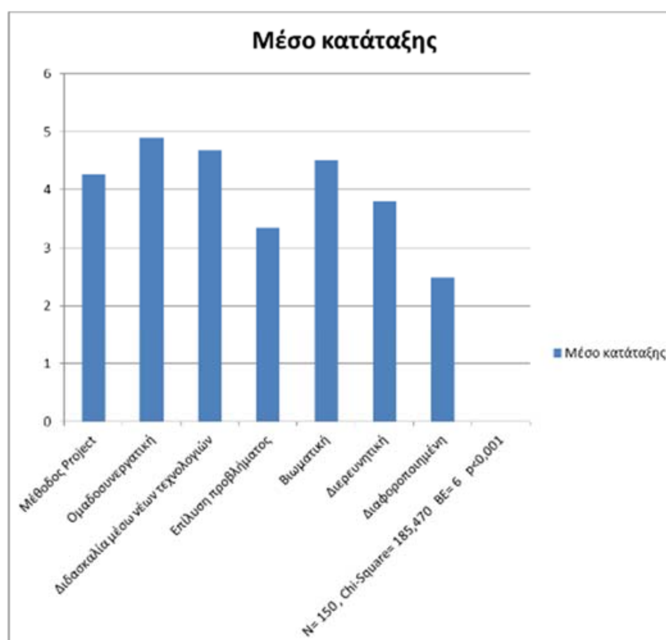
λόγος με μέσο κατάταξης 3,83 είναι ότι η καλύτερη διδασκαλία για το περιβάλλον γίνεται μέσα σε ένα οικοσύστημα.

Πίνακας 9. ***Αξιολόγηση των λόγων συμμετοχής των εκπαιδευτικών σε πρόγραμμα ΠΕ με την εφαρμογή του στατιστικού ελέγχου του Friedman***



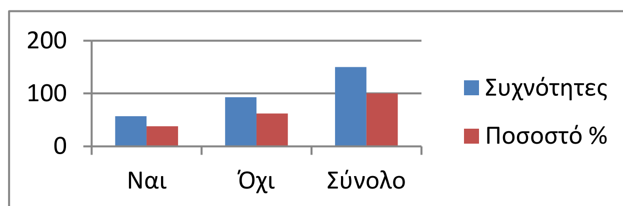
Στον πίνακα 10 εξετάζονται οι μέθοδοι διδασκαλίας που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να υλοποιήσουν ένα πρόγραμμα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, κατά την εφαρμογή του στατιστικού ελέγχου Friedman. Στην πρώτη θέση των μεθόδων που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί με μέσο κατάταξης 4,90 είναι η ομαδοσυνεργατική, ακολουθούν η διδασκαλία μέσω νέων τεχνολογιών με μέσο κατάταξης 4,68, η βιωματική με μέσο κατάταξης 4,51 και η μέθοδος Project με μέσο κατάταξης 4,27.

Πίνακας 10. ***Ιεράρχηση των μεθόδων που χρησιμοποιούνται για την υλοποίηση των στόχων των προγραμμάτων Π.Ε με την εφαρμογή του στατιστικού ελέγχου του Friedman***



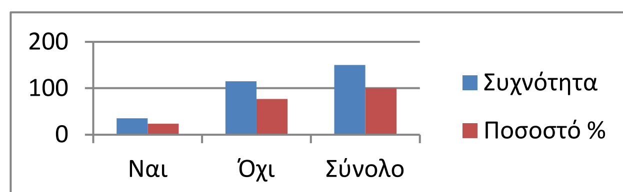
Στη συνέχεια, διερευνήθηκε το επίπεδο των περιβαλλοντικών γνώσεων των εκπαιδευτικών. Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (62%) θεωρεί ότι η ειδικότητα τους δεν τους παρέχει γνώσεις σχετικές με το περιβάλλον (Πίνακας 11).

Πίνακας 11. Συχνότητες και εκατοστιαίες αναλογίες για το αν η ειδικότητα των εκπαιδευτικών παρέχει το κατάλληλο γνωστικό υπόβαθρο για το περιβάλλον



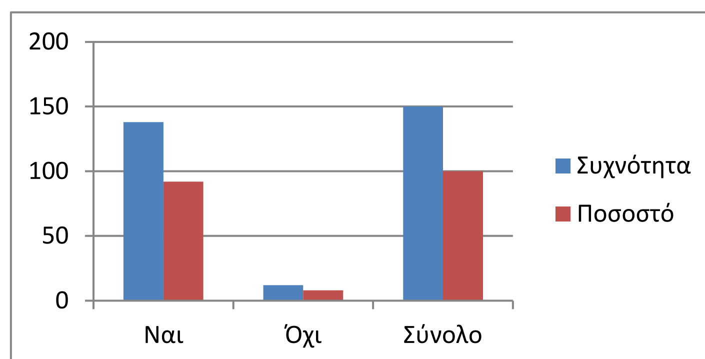
Ακολούθως, οι εκπαιδευτικοί ρωτήθηκαν εάν θεωρούν ότι έχουν εκπαιδευτική επάρκεια στην περιβαλλοντική εκπαίδευση και τις τεχνικές διδασκαλίας για την υλοποίηση προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, όπου η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών (76,7%) θεωρεί ότι αυτές είναι ελλείπεις (Πίνακας 12).

Πίνακας 12. ***Συχνότητες και εκατοστιαίες αναλογίες για την επάρκεια της εκπαίδευσης και τη γνώση των τεχνικών διδασκαλίας για την υλοποίηση προγραμμάτων***



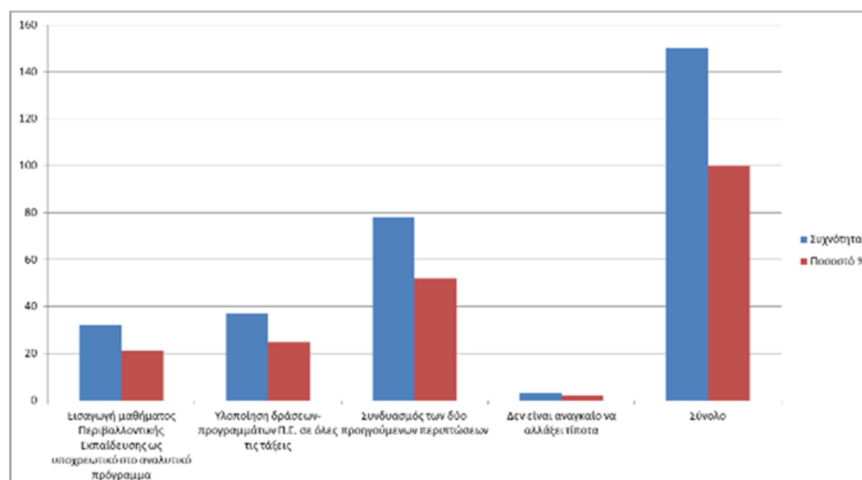
Επίσης, οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 92% επιζητούν την επιμόρφωση σε θέματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης όπως καταγράφεται στον πίνακα 13.

Πίνακας 13. ***Συχνότητες και εκατοστιαίες αναλογίες ως προς την ανάγκη επιμόρφωσης***



Μετέπειτα, αναζητήθηκαν από τους εκπαιδευτικούς προτάσεις με στόχο τη βελτίωση της περιβαλλοντικής ευαισθητοποίησης των μαθητών στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Η πλειοψηφία (52%) των εκπαιδευτικών εκτιμά ότι ο συνδυασμός της εισαγωγής του μαθήματος της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ως υποχρεωτικό και η υλοποίηση περιβαλλοντικών δράσεων, θα επιφέρουν το μέγιστο αποτέλεσμα (Πίνακας 14).

Πίνακας 14. ***Συχνότητες και εκατοστιαίες αναλογίες για το ποια πρόταση θεωρείται καταλληλότερη πρόταση προκειμένου να βελτιωθεί η περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση στην Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση***



Συμπεράσματα

Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας, μεταξύ άλλων γίνεται εμφανές ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι εργάζονται κυρίως σε σχολεία εγκατεστημένα στον πυκνό αστικό ιστό της πόλης, δεν είναι ικανοποιημένοι από την υφιστάμενη περιβαλλοντική κατάσταση στην περιοχή της Δυτικής Θεσσαλονίκης. Η συμπεριφορά τους σχετικά με το πρόβλημα της διαχείρισης αποβλήτων είναι σχετικά υπεύθυνη, ειδικά στον τομέα της ανακύκλωσης, όπου αναφέρουν ότι συμμετέχουν ενεργά στο πρόγραμμα του μπλε κάδου. Μάλιστα, δίδεται ιδιαίτερη έμφαση στο ζήτημα αυτό κατά την επιλογή προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που υλοποιούν στην τάξη, αξιοποιώντας τις σύγχρονες μεθόδους διδασκαλίας όπως η βιωματική μέθοδος, η ομαδοσυνεργατική και η μέθοδος Project, με στόχο την περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση των μαθητών. Ωστόσο καταγράφεται μικρός αριθμός εκπόνησης προγραμμάτων περιβαλλοντικής εκπαίδευσης από τους εκπαιδευτικούς. Η διαπίστωση αυτή μπορεί να αποτελέσει απόρροια των ελλιπών γνώσεων των εκπαιδευτικών ως προς την διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, παρότι η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών έχει προϋπηρεσία 16 έως 25 έτη. Άλλωστε, οι ελλιπείς περιβαλλοντικές γνώσεις δικαιολογούν το αίτημα των εκπαιδευτικών για επιμόρφωση ως προς την διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης.

Παρόλα αυτά, υπάρχουν σημαντικά εμπόδια στην αποτελεσματική εφαρμογή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης όπως το κόστος, αλλά και η ανάγκη για την εκπαίδευση και κατάρτιση των εκπαιδευτικών σχετικά με την Περιβαλλοντική εκπαίδευση, η οποία θεωρούν ότι δεν εφαρμόζεται οργανωμένα και αποτελεσματικά στο ελληνικό σχολείο.

Ως τελικό αποτέλεσμα κρίνεται αναγκαίο να αναβαθμιστεί η περιβαλλοντική εκπαίδευση καθώς και η εφαρμογή των αντίστοιχων προγραμμάτων της, μέσα από μια ολιστική προσέγγιση, με στόχο την επίτευξη των θεμελιωδών στόχων της όπως είναι η αυτογνωσία των μαθητών, η ευαισθητοποίηση και η ενεργός δράση για την αντιμετώπιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Για την υλοποίηση αυτών των στόχων, απαιτείται η ενσωμάτωσή της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης ως υποχρεωτικό μάθημα σε όλες τις βαθμίδες της εκπαίδευσης. Καθίσταται επίσης αναγκαία η εκπαίδευση και η κατάρτιση των εκπαιδευτών στην εφαρμογή και διδασκαλία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, σύμφωνα με τις αρχές και τους στόχους της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης που έχουν διεθνώς θεσπιστεί.

Αναφορές

Bennett, G. (2019). *Dilemmas: coping with environmental problems*. New York: Routledge, pp. 4-10.

Bloom, B.S., & Krathwohl, D. R. (2000). *Ταξινομία Διδακτικών Στόχων* (Τόμος Α΄- Γνωστικός Τομέας). Αρχικός τίτλος: *Taxonomy of Education Objectives*: Handbook 1: Cognitive Domain. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Κώδικας.

Hungerford, H. R, Peyton , R, B. (1994). *Procedures for Developing an Environmental Education Curriculum*, UNESCO, Environmental Education Series No 22. Retrieved April 28,2021 from https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000130454

Sauvé, L. (1999). "*Environmental education between modernity and postmodernity: Searching for a integrating educational framework*" Canadian journal of Environmental Education 4 summer 1999. Retrieved April 28,2021 from file:///C:/Users/FAB4~1/AppData/Local/Temp/317-628-1-PB-1.pdf

Γεωργόπουλος, Α., (2014). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ζητήματα ταυτότητας*. Αθήνα: Gutenberg

Δικαιάκος Δ., Σκούλλος Μ. *Διερεύνηση της Συμβολής της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην Πορεία προς την Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη σε Μαθητές του Γυμνάσιου*. 5ο Συνέδριο Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε «Το Σταυροδρόμι της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη» 2010. Ανακτήθηκε 22.8.2019 από kastor.kas.sch.gr/peekpe/proceedings/synedria_1_ereunes /Dikaiakos_Skoullos.pdf

Καζαντζή, Α., Κολοκυθάς, Γ., Γαβριλάκης, Κ., και Λέκκας, Θ. (2005). *Η αξιολόγηση των εκπαιδευτικών για το έργο «Σχολικά Προγράμματα Π.Ε.» κατά τα σχολικά έτη 2002 – 03 & 2003 – 04 και η άποψη τους για τα υφιστάμενα προβλήματα του θεσμού*. 1ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Ισθμός Κορίνθου, 23-25 Σεπτεμβρίου 2005 Ανακτήθηκε 28.4.2020 από file:///C:/Users/FAB4~1/AppData/Local/Temp/.pdf

Μάναλης, Π., Μαργαρίτη, Σ., Σούρμπη, Α., Πλατανιστιώτη , Σ., και Μακρίδης, Γ., (2005). *Ο παράγων χρόνος στα Σχολικά Προγράμματα Π.Ε.* 2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου 2006

Παπαδοπούλου, Π.,και Κουδούνη, Γ. (2006). *Μελετώντας τον προσανατολισμό της Π.Ε. στη σχολική πραγματικότητα μέσα από τη στοχοθεσία των προγραμμάτων Π.Ε.* 2ο Συνέδριο Σχολικών Προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης, Αθήνα, 15-17 Δεκεμβρίου 2006

Παρασκευόπουλος, Σ., (2009). *Περιβαλλοντικός εγγραμματισμός. Τυπική και άτυπη περιβαλλοντική εκπαίδευση*. Δισίγμα. Θεσσαλονίκη.

Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε (1987). Βασικά κείμενα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Η Χάρτα του Βελιγραδίου (1975). Τεύχος1. Ανακτήθηκε 22.7.2019 από http://library.tee.gr/digital/books_notee/book_58313.pdf

Π.Ε.ΕΚ.Π.Ε, (1999). Βασικά κείμενα για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Η Διάσκεψη της Μόσχας (1987). Τεύχος3.

Σιώκη. Ε., (2011). *Στάσεις μαθητών/ μαθητριών απέναντι στο Περιβάλλον και τα Περιβαλλοντικά Προβλήματα μέσα από τη συμμετοχή τους σε Προγράμματα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στο Σχολείο*. Διδακτορική διατριβή. Ρόδος 2011

Σπυροπούλου, Δ., Αντωνακάκη, Τ., Κονταξάκη, Σ., και Μπούρας, Σ., (2006). *Η συμβολή της λυκειακής εκπαίδευσης στη διαμόρφωση περιβαλλοντικής παιδείας των μαθητών: Απόψεις και προτάσεις των εκπαιδευτικών*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων Τεύχος 12, 2007 Ανακτήθηκε 8.8.2019 από http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos12/spiropoulou.pdf

Σωτηροπούλου, Χ., (2010). Αποτίμηση των προγραμμάτων Π.Ε. των σχολείων Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του Ν. Σερρών. Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου ΠΕΕΚΠΕ. «Περιβαλλοντική εκπαίδευση: το σταυροδρόμι της εκπαίδευσης για την

αειφορία» 26-28 Νοεμβρίου. Γιάννενα. Ανακτήθηκε 28.4.2020 από https://www.ekke.gr/projects/estia/Inteduc/edu.htm

Τζαμπερής, Ν. και Παπαβασιλείου, Β. (2010). Διερεύνηση περιβαλλοντικών γνώσεων των εκπαιδευτικών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης της Ρόδου στο Διεργασίες της Σκέψης στο Σχολείο και το Περιβάλλον, (επιμ.). Σ. Κανελλάκη, Κ. Μαριδάκη-Κασσωτάκη, και Β. Παπαβασιλείου, (σ. 471-501). Αθήνα: εκδόσεις Πεδίο

Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το περιβάλλον και την αειφορία*. Εκδόσεις Πεδίο. Αθήνα.

Χριστόπουλος Ν., (2007). *Απόψεις και αντιλήψεις Καθηγητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης για την επιλογή και υλοποίηση προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Πατρών. Τμήμα Βιολογίας.

Η διερεύνηση της ποιότητας εκπαίδευσης στο τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας

Δομουχτσή Ευαγγελία
Εκπαιδευτικός ΠΕ03, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών
evadom@otenet.gr

Κρουστάλης Χρίστος
Εκπαιδευτικός ΠΕ82, Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Σερρών
ckrou@otenet.gr

Περίληψη

Ο ρόλος της εκπαίδευσης είναι καθοριστικός στην ανάπτυξη και ενδυνάμωση της προσωπικότητας των παιδιών και των νέων όπως και στην προάσπιση των δικαιωμάτων τους ως πολίτες. Γι’ αυτό και η συνεχής βελτίωση της εκπαίδευσης, ως ένα κοινωνικό αγαθό αδιαπραγμάτευτο, αποτελεί βασική προτεραιότητα και δέσμευση του Κράτους απέναντι σε μια κοινωνία ισότητας και ισονομίας. Βελτιώνοντας την ποιότητα της εκπαίδευσης δημιουργούμε τις προϋποθέσεις που θα επιτρέψουν στους νέους να αναδεικνύουν τα διαφορετικά ενδιαφέροντά και τις δεξιότητές τους (δεξιότητες μάθησης, δεξιότητες εργασίας και δεξιότητες ζωής), να εξελιχθούν σε ολοκληρωμένες προσωπικότητες και να ζήσουν δημιουργικά. Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, εκπονήθηκε η παρούσα εργασία, με σκοπό να διερευνήσει την παρεχόμενη ποιότητα εκπαίδευσης στο Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας.

Λέξεις κλειδιά: Ποιότητα Εκπαίδευσης, Ικανοποίηση φοιτητών, έρευνα, Spss21

Εισαγωγή

Η ραγδαία ανάπτυξη της γνώσης, η παγκοσμιοποίηση της οικονομίας και ο μετασχηματισμός της παραγωγικής διαδικασίας με την αξιοποίηση των νέων τεχνολογιών δημιουργούν νέα δεδομένα και προσφέρουν νέες ευκαιρίες για ανάπτυξη και ποιότητα ζωής. Η εκπαίδευση και η κατάρτιση διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο μέσα σε αυτό το διαρκώς μεταβαλλόμενο περιβάλλον, καθώς συμβάλλουν καθοριστικά όχι μόνο στην τρέχουσα κοινωνική, πολιτική, οικονομική και πολιτιστική ανάπτυξη αλλά και στη θεμελίωση του πνεύματος, της γνώσης και των δεξιοτήτων, προκειμένου οι νέοι να καταστούν ικανοί να αντιμετωπίσουν την πολυπλοκότητα, την ταχύτητα των αλλαγών και την έλλειψη προβλεψιμότητας που χαρακτηρίζουν τον σημερινό κόσμο (Βλάχος, 2008) και να καταφέρουν να ενταχθούν μελλοντικά στην αγορά εργασίας.

Στις σύγχρονες κοινωνίες ο θεσμός της εκπαίδευσης αποτελεί μια επένδυση με σημαντικά μακροπρόθεσμα οφέλη, καθώς έχει τη δύναμη της διαμόρφωσης αλλά και της αναδιάρθρωσης της κοινωνίας, εφόσον μπορεί να λειτουργήσει είτε συντηρητικά, υποστηρίζοντας και διατηρώντας τις υπάρχουσες δομές, είτε ανανεωτικά, μεταβάλλοντας ολόκληρη την κοινωνία. Κατά συνέπεια, το εκπαιδευτικό σύστημα, βασικό δομικό στοιχείο διάπλασης του μελλοντικού ανθρώπινου δυναμικού, είναι ουσιώδες να εκσυγχρονιστεί σταδιακά και να υιοθετήσει μεθόδους συνεχούς βελτίωσης προκειμένου να μπορέσει να ανταποκριθεί επαρκώς στις νέες ανάγκες και προκλήσεις του 21ου αιώνα. Για την επίτευξη ενός τέτοιου σκοπού απαιτείται η δημιουργία ευέλικτων εκπαιδευτικών δομών, οι οποίες να επιδέχονται συνεχείς αλλαγές και βελτιώσεις, η καθιέρωση θεσμών και διαδικασιών συνεχούς ελέγχου και διασφάλισης της ποιότητας και η αναμόρφωση, ο εκσυγχρονισμός και η αποκέντρωση του εκπαιδευτικού συστήματος (Βλάχος, 2008).

Παράλληλα, παρατηρείται ότι ο προβληματισμός για τον προσδιορισμό της έννοιας της ποιότητας και τη διασφάλισή της στην εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο πολλών

ερευνητικών προσπαθειών και ποικίλων δημοσιεύσεων, σε εξειδικευμένα ή μη έντυπα, γεγονός που πράγματι πιστοποιεί το αυξημένο ενδιαφέρον τόσο της εκπαιδευτικής και ακαδημαϊκής κοινότητας όσο και της ευρύτερης κοινωνίας για την επίτευξη της ποιότητας στο εκπαιδευτικό σύστημα (Δαγκλής, 2008). Στην κατεύθυνση της πιο ποιοτικής εκπαίδευσης, λοιπόν, κινείται η φιλοσοφία της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας (Total Quality Management), η εφαρμογή της οποίας στην εκπαίδευση μπορεί να μετουσιώσει ολοκληρωτικά το σχολικό σύστημα, καθώς θεωρείται ότι αποτελεί το μόνο αποτελεσματικό και εκσυγχρονιστικό μέσο για την ποιοτική βελτίωση της διαδικασίας της διδασκαλίας και της μάθησης, αλλά και για τη συνολικότερη αλλαγή της λειτουργίας, της διοίκησης, της νοοτροπίας και της γενικότερης κουλτούρας όχι μόνο του σχολείου στην Πρωτοβάθμια και στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση αλλά και κάθε εκπαιδευτικού ιδρύματος της Τριτοβάθμιας Εκπαίδευσης.

Σκοπός της παρούσας εργασίας, επομένως, είναι να γίνει μια αποτίμηση της κατάστασης που επικρατεί στον χώρο της εκπαίδευσης και, πιο συγκεκριμένα, στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση όσον αφορά την εφαρμογή των αρχών της Ολικής Ποιότητας. Τα πανεπιστήμια προκειμένου να ανταποκριθούν επιτυχώς στα νέα δεδομένα και στις ολοένα αυξανόμενες απαιτήσεις και προσδοκίες των πελατών τους καλούνται να προβούν σε σημαντικές αλλαγές στη λειτουργία, στη δομή, στην οργάνωση και στη διοίκησή τους, κυρίως από τη στιγμή που ο ανταγωνισμός είναι ιδιαίτερα μεγάλος τόσο σε εθνικό όσο και σε διεθνές επίπεδο. Επιδιώκεται, κατά συνέπεια, να παρουσιαστεί η άμεση ανάγκη για την εφαρμογή των αρχών της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στις παρεχόμενες υπηρεσίες ενός δημόσιου οργανισμού, όπως είναι το ελληνικό πανεπιστήμιο, με απώτερο σκοπό την επίτευξη της ποιότητας, έτσι ώστε να αντιμετωπίσουν τις σύγχρονες απαιτήσεις της εποχής και να επιβιώσουν μέσα στις νέες συνθήκες, οι οποίες μάλιστα καθιστούν επιτακτική την ανάγκη για συνολική ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης αλλά και για υψηλή και αποδεδειγμένη ποιότητα των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών.

Η Διοίκηση Ολικής Ποιότητας στην Εκπαίδευση

Διοίκηση Ολικής Ποιότητας αποτελεί μια νέα φιλοσοφία διοίκησης, μια σύγχρονη προσέγγιση στην επιστημονική σκέψη και πρακτική του management, η οποία, εκτός από το χώρο της βιομηχανίας και της οικονομίας, τις τελευταίες δεκαετίες έχει επεκταθεί και στον τομέα της εκπαίδευσης (Sallis, 1993). Η εισαγωγή της Διοίκησης Ολικής Ποιότητας στην εκπαίδευση βασίζεται στην παραδοχή ότι εφόσον το σχολείο λειτουργεί ως έναν βαθμό σαν επιχείρηση, τότε το σύστημα αυτό δύναται να οδηγήσει στην επίτευξη υψηλότερων επιπέδων ποιότητας.

Σύμφωνα με τον Κέφη Β. (2014), οι αρχές διαχείρισης της ποιότητας, οι οποίες πρέπει να εφαρμόζονται από μια επιχείρηση ή έναν οργανισμό για την επίτευξη της συνεχούς βελτίωσης των επιδόσεών τους είναι οι ακόλουθες:

- Να αντιλαμβάνεται, να ικανοποιεί τις ανάγκες των πελατών και να ξεπερνά τις προσδοκίες των απαιτήσεών τους
- Καλλιέργεια ομαδικού πνεύματος μέσα στην επιχείρηση ή τον οργανισμό
- Κυρίαρχο ρόλο έχει το ανθρώπινο δυναμικό
- Επιθυμητό αποτέλεσμα μέσα από ενιαίες διεργασίες
- Αναγνώριση και κατανόηση των αλληλοσχετιζόμενων εργασιών που βελτιώνουν την απόδοση μιας επιχείρησης
- Στόχος η συνεχής βελτίωση
- Αποφάσεις που βασίζονται στην ανάλυση δεδομένων και πληροφοριών
- Ανάπτυξη σχέσεων μεταξύ επιχειρήσεων και προμηθευτών.

Διοίκηση Ολικής Ποιότητας, ως ένα σύστημα που βασίζεται σε μια πολύ ανθρωποκεντρική φιλοσοφία, απαιτεί την προσπάθεια και τη συμμετοχή όλων των ατόμων, την αποδοχή κοινού οράματος και σκοπών και τη χρησιμοποίηση ποιοτικών και ποσοτικών

δεδομένων τα οποία προσδιορίζουν αν το σύστημα ικανοποιεί τις ανάγκες και τις προσδοκίες όλων των ενδιαφερόμενων μελών, μέσα και έξω από τον εκπαιδευτικό οργανισμό (Ζαβλανός, 2003), με σκοπό τις ποιοτικά ανώτερες εκπαιδευτικές υπηρεσίες. Αναφέρεται, επίσης, στη διασφάλιση της ποιότητας των προγραμμάτων σπουδών, των μεθόδων διδασκαλίας και της χρήσης Νέων Τεχνολογιών, στην παρακολούθηση των επιτευγμάτων των μαθητών, στην καταλληλότητα και στη διαθεσιμότητα των διδασκόντων, στην επάρκεια και στην αξιοπιστία της υλικοτεχνικής υποδομής, καθώς και στην παρακολούθηση των επιδόσεων των σπουδαστών.

Με την εισαγωγή της ολικής ποιότητας στα σχολεία αποβλέπουμε στη μετατροπή του ισχύοντος συστήματος διδασκαλίας και αξιολόγησης σε ένα σύστημα συνεχούς βελτίωσης και μάθησης. Το μεγάλο πλεονέκτημα της καινοτομίας αυτής είναι ότι προσθέτει μεγάλη αξία στις διαδικασίες, έτσι ώστε όσα κερδίζει κανείς σε μάθηση να είναι περισσότερα από όσα καταθέτει σε χρήμα, μόχθο και χρόνο για την απόκτησή της (Ζαβλανός, 2003). Παράλληλα, η υιοθέτηση των αρχών της Ολικής Ποιότητας μπορεί να συμβάλλει καθοριστικά στην ανύψωση του επιπέδου των εκπαιδευόμενων και των εκπαιδευτών σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος.

Μεθοδολογία

Η παρούσα εργασία πραγματοποιήθηκε με στόχο τη διερεύνηση της ποιότητας εκπαίδευσης στο τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων του ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας. Προκειμένου η εργασία να πετύχει το στόχο της μοιράστηκαν ερωτηματολόγια σε ένα τυχαίο δείγμα 115 φοιτητών του τμήματος. Η έρευνα πραγματοποιήθηκε στους χώρους του ΤΕΙ Δεκέμβριο του 2020 και χρησιμοποιήθηκε ημιδομημένο ερωτηματολόγιο, που συνδύαζε κλειστές και μερικώς κλειστές ερωτήσεις. Για τη στατιστική επεξεργασία του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε το στατιστικό πακέτο spss21 (statistical package for social sciences). Τα αποτελέσματα στη συνέχεια αποδόθηκαν με την μορφή πινάκων και γραφημάτων.

Βάσει του γενικότερου σκοπού αλλά και των επιμέρους στόχων της συγκεκριμένης ερευνητικής μελέτης, τα ερευνητικά ερωτήματα που εξετάζονται στην παρούσα έρευνα αφορούν κατά κύριο λόγο τον βαθμό ικανοποίησης των φοιτητών από το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο και από τις προσφερόμενες υπηρεσίες του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων.

Ειδικότερα διερευνάται ο βαθμός ικανοποίησης των σπουδαστών από:

1. Το πρόγραμμα σπουδών, τα μαθήματα και τη διδασκαλία στο Τμήμα.
2. Το διδακτικό προσωπικό του Τμήματος.
3. Τους μηχανισμούς αξιολόγησης των σπουδών τους.
4. Τη φοίτηση στο Τμήμα.
5. Τις παρεχόμενες υπηρεσίες του Τμήματος.
6. Το περιβάλλον μάθησης και από τις εγκαταστάσεις του Τμήματος.
7. Την οργάνωση και τη λειτουργία του Πανεπιστημιακού Τμήματος,
8. Την ποιότητα των παρεχόμενων υπηρεσιών και από τις σπουδές στη συγκεκριμένη Σχολή.

Αποτελέσματα

Ο πίνακας 1 παρουσιάζει συγκεντρωτικά τα περιγραφικά στοιχεία του δείγματος. Οι περισσότεροι φοιτητές που συμμετείχαν στην έρευνα(41,7%) ήταν ηλικίας 20-21 ετών και μόνο το 16,5% είχαν ηλικία που μεγαλύτερη από 23 έτη. Το 56,5% του δείγματος ανήκει στο δεύτερο έτος σπουδών, το 13,9% στο 3ο και το 29,6% στο 4ο.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία

	Συχνότητα	**Ποσοστό**

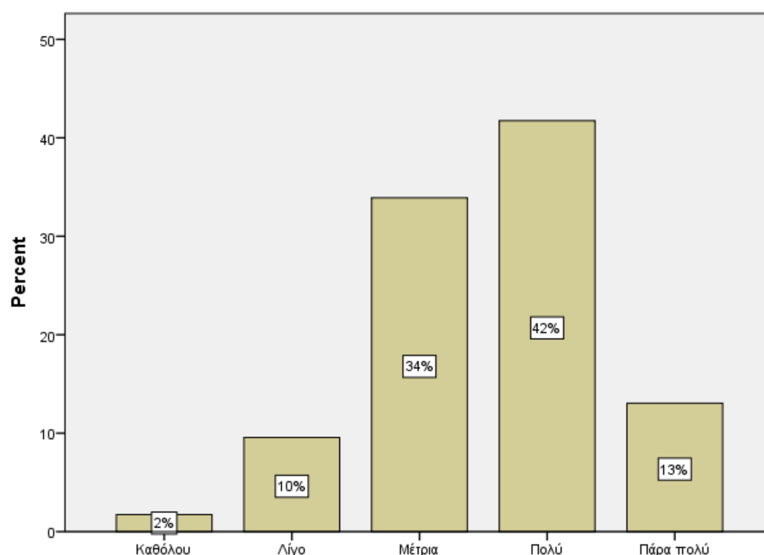
Φύλο	Άνδρας	58	50,43%
	Γυναίκα	57	49,57%
Ηλικία	18-19	36	31,3%
	20-21	48	41,7%
	22-23	12	10,4%
	>23	19	16,5%
Έτος Σπουδών	2ο	65	56,5%
	3ο	16	13,9%
	4ο	34	29,6%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 2 το 53,8% των φοιτητών που ανήκουν στο 2ο έτος σπουδών δεν είναι ικανοποιημένοι από τις υπηρεσίες της γραμματείας σε αντίθεση με τους σπουδαστές του 3ου και 4ου έτους όπου τα αντίστοιχα ποσοστά είναι 18,8% και 35,3%. Επί του συνόλου των φοιτητών μόνο το 13% φαίνεται να είναι ευχαριστημένοι από τις υπηρεσίες της γραμματείας. Το υπόλοιπο 87% ισότιμα διαμοιράζεται στις απαντήσεις είμαι λίγο, ή μέτρια ικανοποιημένος. Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας προκύπτει ότι ο βαθμός ικανοποίησης από τις παρεχόμενες υπηρεσίες της γραμματείας δεν είναι ανεξάρτητος από το έτος σπουδών καθώς ισχύει sig.=0,044<0,05.

Πίνακας 2. Πόσο ευχαριστημένος είσαι από τις παρεχόμενες υπηρεσίες της γραμματείας;

			Καθόλου ή Λίγο	Μέτρια	Πολύ ή Πάρα πολύ	Σύνολο
Έτος-σπουδών	**2ο**	Συχνότητα	35	22	8	65
		Ποσοστό	53,80%	33,80%	12,30%	100,00%
	3ο	Συχνότητα	3	9	4	16
		Ποσοστό	18,80%	56,30%	25,00%	100,00%
	4ο	Συχνότητα	12	19	3	34
		Ποσοστό	35,30%	55,90%	8,80%	100,00%
Σύνολο		Συχνότητα	50	50	15	115
		Ποσοστό	43,50%	43,50%	13,00%	100,00%

Σύμφωνα με το σχήμα 1 περίπου το 75% των φοιτητών είναι μέτρια έως πολύ ευχαριστημένοι, τόσο από τις υπηρεσίες της βιβλιοθήκης όσο και τις ηλεκτρονικές υπηρεσίες. Ένα πολύ μικρό ποσοστό 6-10% δεν είναι ικανοποιημένοι, ενώ το 13-15% είναι πάρα πολύ ευχαριστημένοι.



Σχήμα 1: Πόσο ευχαριστημένος είσαι από τις ηλεκτρονικές υπηρεσίες e-gram;

Σύμφωνα με τον Πίνακα 3 το 55,4% των φοιτητών του 2ου έτους είναι μέτρια ικανοποιημένοι από την υποστηρικτική βοήθεια των διδασκόντων ενώ στο 3ο και 4ο έτος το 62,5% και το 52,9% αντίστοιχα, είναι πολύ ή πάρα πολύ ευχαριστημένοι. Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας προκύπτει ότι το έτος σπουδών δεν αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα καθώς ισχύει sig.=0,074>0,05.

Πίνακας 3. Πόσο ευχαριστημένος είσαι από την υποστηρικτική βοήθεια των διδασκόντων;

			Καθόλου ή Λίγο	Μέτρια	Πολύ ή Πάρα πολύ	Σύνολο
Έτος-σπουδών	2ο	Συχνότητα	1	36	28	65
		Ποσοστό	1,50%	55,40%	43,10%	100,00%
	3ο	Συχνότητα	1	5	10	16
		Ποσοστό	6,30%	31,30%	62,50%	100,00%
	4ο	Συχνότητα	4	12	18	34
		Ποσοστό	11,80%	35,30%	52,90%	100,00%
Σύνολο		Συχνότητα	6	53	56	115
		Ποσοστό	5,20%	46,10%	48,70%	100,00%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 4 το 41,4% των ανδρών είναι πολύ ευχαριστημένοι από την αντικειμενικότητα των διδασκόντων στην αξιολόγηση των φοιτητών. Ως αναφορά το μέτρια ευχαριστημένοι δεν διαφοροποιούνται σημαντικά τα ποσοστά μεταξύ ανδρών και γυναικών (44,8% και 45,6% αντίστοιχα), ενώ οι γυναίκες εμφανίζονται πιο ικανοποιημένες αφού μία στις δύο (50,9%) δηλώνει «πολύ» ή «πάρα πολύ ικανοποιημένη». Αντίθετα οι άνδρες δηλώνουν σε ποσοστό 13,8% ότι δεν είναι καθόλου ικανοποιημένοι. Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας προκύπτει ότι οι φοιτητές ανεξαρτήτως φύλου, έχουν την ίδια άποψη σχετικά με το πόσο αντικειμενικοί είναι οι καθηγητές κατά την αξιολόγησή τους. Το συμπέρασμα αυτό προκύπτει από τα αποτελέσματα του ελέγχου ανεξαρτησίας καθώς ισχύει sig.=0,131>0,05.

Πίνακας 4. Πόσο ευχαριστημένος είσαι από την αντικειμενικότητα των διδασκόντων όσο αναφορά την αξιολόγηση των φοιτητών;

			Καθόλου ή Λίγο	Μέτρια	Πολύ ή Πάρα πολύ	Σύνολο
Φύλο	**Άνδρας**	Συχνότητα	8	26	24	58
		Ποσοστό	13,80%	44,80%	41,40%	100,00%
	Γυναίκα	Συχνότητα	2	26	29	57
		Ποσοστό	3,50%	45,60%	50,90%	100,00%
Σύνολο		Συχνότητα	10	52	53	115
		Ποσοστό	8,70%	45,20%	46,10%	100,00%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 5 οι περισσότεροι φοιτητές θεωρούν ότι το πιο σημαντικό γι' αυτούς είναι η ύπαρξη επικοινωνίας με τους διδάσκοντες (61,8%), καθώς και η αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση (63,5%). Λιγότερα σημαντικά θεωρούν την οργανωμένη παρουσίαση της ύλης (53,9%), την συνέπεια των διδασκόντων στις υποχρεώσεις τους (51,4%) και την διέγερση ενδιαφέροντος για το μάθημα (46,9%).

Πίνακας 5. : Να ιεραρχήσεις στην κλίμακα 1-5 τα προσόντα ενός εκπαιδευτικού (όπου 1: το λιγότερο σημαντικό, 5: το πιο σημαντικό)

	1	2	3	4	5	Σύνολο
Οργανωμένη παρουσίαση ύλης	6,10%	10,40%	29,60%	28,70%	25,20%	100%
Διέγερση ενδιαφέροντος για το μάθημα	6,10%	15,70%	31,30%	29,60%	17,30%	100%
Συνέπεια στις υποχρεώσεις	4,30%	10,40%	33,90%	33,90%	17,50%	100%
Επικοινωνία με τους φοιτητές	5,20%	8,70%	24,30%	39,10%	22,70%	100%
Αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση	10,40%	11,30%	14,80%	32,20%	31,30%	100%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 6 το 58,3 % των φοιτητών ηλικίας 18-19 και το 50% των φοιτητών ηλικίας 20-21 πιστεύουν ότι η ποιότητα εκπαίδευσης στη ΣΔΟ είναι υψηλή και ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της αγοράς. Στις μεγαλύτερες ηλικίες όμως υπάρχει κάποια αμφισβήτηση και ειδικότερα στις ηλικίες που είναι μεγαλύτερες των 23 ετών. Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας προκύπτει ότι η ηλικία αποτελεί διαφοροποιητικό παράγοντα καθώς ισχύει sig.=0,048<0,05.

Πίνακας 6. Θεωρείς ότι η ποιότητα εκπαίδευσης που προσφέρει το Τμήμα Διοίκησης Επιχειρήσεων ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της αγοράς;

			Όχι	Ναι	Δεν γνωρίζω	Σύνολο
Ηλικία	**18-19**	Συχνότητα	2	21	13	36
		Ποσοστό	5,60%	58,30%	36,10%	100,00%
	20-21	Συχνότητα	9	24	15	48
		Ποσοστό	18,80%	50,00%	31,30%	100,00%
	22-23	Συχνότητα	4	5	3	12
		Ποσοστό	33,30%	41,70%	25,00%	100,00%
	>23	Συχνότητα	8	5	6	19
		Ποσοστό	42,10%	26,30%	31,60%	100,00%
Σύνολο		Συχνότητα	23	55	37	115
		Ποσοστό	20,00%	47,80%	32,20%	100,00%

Σύμφωνα με τον Πίνακα 7 το 12,3% των φοιτητών του 2ου έτους σπουδών, το 12,5% των φοιτητών του 3ου έτους και το 23,5% των φοιτητών του 4ου έτους πιστεύουν ότι δεν ήταν σωστή η απόφαση να επιλέξουν το ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας για σπουδές. Το μεγαλύτερο όμως ποσοστό των φοιτητών πιστεύει ότι έκανε σωστή επιλογή. Από τον έλεγχο ανεξαρτησίας προκύπτει ότι η απόφαση να επιλέξει ο φοιτητής το ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας για σπουδές είναι ανεξάρτητη από το έτος σπουδών καθώς ισχύει sig.=0,066 > 0,05.

Πίνακας 7. Πιστεύεις ότι ήταν σωστή απόφαση να επιλέξεις το ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας για σπουδές;

			Όχι	Ναι	Δεν γνωρίζω	Σύνολο
Έτος-σπουδών	**2ο**	Συχνότητα	8	32	25	65
		Ποσοστό	12,30%	49,20%	38,50%	100,00%
	3ο	Συχνότητα	2	5	9	16
		Ποσοστό	12,50%	31,30%	56,30%	100,00%
	4ο	Συχνότητα	8	20	6	34
		Ποσοστό	23,50%	58,80%	17,60%	100,00%
Σύνολο		Συχνότητα	18	57	40	115
		Ποσοστό	15,70%	49,60%	34,80%	100,00%

Συμπεράσματα

Η έρευνα που προηγήθηκε αποτελεί μια προσπάθεια μέτρησης του βαθμού ικανοποίησης των φοιτητών από το παρεχόμενο εκπαιδευτικό έργο και από τις προσφερόμενες υπηρεσίες του Τμήματος Διοίκησης Επιχειρήσεων του ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας. Η εύρεση του βαθμού ικανοποίησης των σημαντικότερων πελατών του πανεπιστημίου, δηλαδή των φοιτητών, συνιστά μια ιδιαίτερα σημαντική διαδικασία, καθώς συμβάλλει καθοριστικά στη βελτίωση της ποιότητας όχι μόνο της διδασκαλίας αλλά και των συναφών υπηρεσιών του εκπαιδευτικού ιδρύματος, στη διόρθωση των αδυναμιών που παρατηρούνται και στις ελλείψεις που υπάρχουν, ενώ παράλληλα προωθεί την εσωτερική αναδιοργάνωση και ενδυναμώνει την κοινωνική αναγνωρισιμότητά του.

Ως προς την εύρεση του βαθμού ικανοποίησης των σπουδαστών από το περιβάλλον μάθησης και από τις εγκαταστάσεις του Πανεπιστημίου, προκύπτει ότι οι φοιτητές θεωρούν ότι οι κτιριακές εγκαταστάσεις ανταποκρίνονται στις εκπαιδευτικές απαιτήσεις της σχολής. Οι περισσότεροι είναι ικανοποιημένοι από το κυλικείο της σχολής αφού θεωρούν ότι καλύπτει τις ανάγκες τους και τους προσφέρει ποιοτικά προϊόντα. Αντίθετη άποψη έχουν όμως για το εστιατόριο όπου μόνο ένα μικρό ποσοστό πιστεύει ότι καλύπτει τις ανάγκες σίτισης των φοιτητών.

Όσον αφορά την εύρεση του βαθμού ικανοποίησης των σπουδαστών από τις παρεχόμενες υπηρεσίες του Τμήματος, προκύπτουν τα παρακάτω συμπεράσματα. Ελάχιστοι μαθητές είναι ευχαριστημένοι από τις υπηρεσίες της γραμματείας και ιδιαίτερα όσοι ανήκουν στο 2ο έτος σπουδών. Το μεγαλύτερο ποσοστό των φοιτητών όμως είναι ικανοποιημένο τόσο από τις ηλεκτρονικές υπηρεσίες, όσο από τις υπηρεσίες της βιβλιοθήκης.

Ως προς την εύρεση του βαθμού ικανοποίησης των σπουδαστών από το διδακτικό προσωπικό του Τμήματος, προκύπτουν τα ακόλουθα συμπεράσματα. Οι καθηγητές είναι ιδιαιτέρα καταρτισμένοι στο επιστημονικό τους αντικείμενο , ενώ ο τρόπος διδασκαλίας τους ικανοποιεί τους φοιτητές, οι οποίοι θεωρούν ότι η υποστηρικτική βοήθεια των διδασκόντων καλύπτει τις μαθησιακές τους ανάγκες.

Ως προς την αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση οι απόψεις διίστανται. Το 50% των φοιτητών δεν είναι ικανοποιημένοι από τον τρόπο που αξιολογούνται και θεωρούν ότι οι διδάσκονται δεν βαθμολογούν με αντικειμενικά κριτήρια.

Οι περισσότεροι φοιτητές θεωρούν ότι το πιο σημαντικό γι’ αυτούς είναι η ύπαρξη επικοινωνίας με τους διδάσκοντες, καθώς και η αντικειμενικότητα στην αξιολόγηση. Λιγότερα σημαντικά θεωρούν την οργανωμένη παρουσίαση της ύλης, την συνέπεια των διδασκόντων στις υποχρεώσεις τους και την διέγερση ενδιαφέροντος για το μάθημα.

Οι περισσότεροι φοιτητές θεωρούν ότι η ποιότητα εκπαίδευσης στη ΣΔΟ είναι υψηλή και ανταποκρίνεται στις απαιτήσεις της αγοράς. Στις μεγαλύτερες ηλικίες όμως υπάρχει κάποια αμφισβήτηση και ειδικότερα στις ηλικίες που είναι μεγαλύτερες των 23 ετών. Παρά ταύτα πολύ μικρό ποσοστό των φοιτητών θεωρεί ότι δεν ήταν σωστή η απόφαση να επιλέξουν το ΤΕΙ Κεντρικής Μακεδονίας για σπουδές.

Αναφορές

Sallis, E. (1993). *Total quality management in education*. London: Kogan Page Limited.

Βλάχος, Δ. (2008). Το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και οι Σύγχρονες Απαιτήσεις από την Εκπαίδευση. Στο Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο: *Εισηγήσεις Διημερίδων (*σελ. 7-22*)*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Βλάχος, Δ., & Δαγκλής, Ι. (2008). *Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο: Γενικά Ερευνητικά Δεδομένα και Πρώτες Διαπιστώσεις*. Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Δαγκλής, Ι. (2008). Η Έρευνα για τα Ποιοτικά Χαρακτηριστικά του Συστήματος Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Στο Εκπαίδευση και Ποιότητα στο Ελληνικό Σχολείο: *Εισηγήσεις Διημερίδων* (σελ. 23-32). Αθήνα: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ζαβλανός, Μ. (2003). *Διδακτική και Αξιολόγηση*. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη.

Κέφης, Ν.Β. (2014). *Διοίκηση Ολικής Ποιότητας*, 2η έκδ. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Αντιλήψεις μαθητών Γυμνασίου για την εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση

Μανωλοπούλου Χρυσή
MSc,Υπ. Διδάκτωρ Π.Τ.Δ.Ε. Δ.Π.Θ.
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Θεολόγος
cmanolo@sch.gr

Ξανθοπούλου Δέσποινα
MSc, Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Φιλόλογος
despinaxanthopoulou@yahoo.com

Περίληψη

Η πανδημία της νόσου Covid-19 μπορεί να μην κατάφερε να σταματήσει την εκπαιδευτική διαδικασία, καθώς εφαρμόστηκε η εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση (εξΑΕ), ωστόσο έχει ιδιαίτερο ενδιαφέρον πώς οι μαθητές/τριες τη βίωσαν. Στην παρούσα μελέτη επιχειρείται η διερεύνηση και η καταγραφή των αντιλήψεων μαθητών Γυμνασίου σχετικά με την εξΑΕ, η οποία εφαρμόστηκε εξαιτίας της πανδημίας της Covid-19. Στην έρευνα συμμετείχαν 68 μαθητές της Β' Γυμνασίου από την περιοχή του Ν. Έβρου και καταγράφηκαν οι απόψεις τους για την εξΑΕ. Από τα αποτελέσματα αναδείχθηκε πως οι μαθητές/τριες βίωσαν τόσο θετικά όσο και αρνητικά την εξΑΕ. Στα θετικά συγκαταλέγεται η ασφάλεια που ένιωσαν σε περίοδο πανδημίας, ενώ στα αρνητικά η απουσία αλληλεπίδρασης με τους συμμαθητές τους, ο ελλιπής τεχνολογικός εξοπλισμός, καθώς και δυσκολίες στην κατανόηση της ύλης. Σχεδόν όλοι οι μαθητές/τριες συμφώνησαν πως δεν θα ήθελαν να επαναληφθεί η εξΑΕ. Τα ευρήματα μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω έρευνα.

Λέξεις-κλειδιά: εξ αποστάσεως εκπαίδευση, αντιλήψεις μαθητών

Εισαγωγή

Η πανδημίαCovid-19 οδήγησε τον Μάρτιο του 2020στοαπότομο κλείσιμο των σχολείων και στην επείγουσα εφαρμογή της εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (εξΑΕ). Η εξΑΕ αποτέλεσε μια έκτακτη λύση προκειμένου να μετριαστούν οι επιπτώσεις από το μακροχρόνιο υποχρεωτικό κλείσιμο των σχολείων, να συνεχιστεί η εκπαιδευτική διαδικασία, να υποστηριχθούν ψυχο-συναισθηματικά οι μαθητές και να συνεχιστεί η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητών και μεταξύ εκπαιδευτικών - μαθητών (Μουζάκης, Δανοχρήστου, & Κουτρομάνος, 2021). Σύμφωνα με στοιχεία της UNESCO (2020), την πρώτη περίοδο της πανδημίας, όπου επιβλήθηκε παγκόσμια προσωρινή αναστολή ή και απαγόρευση της λειτουργίας των σχολικών μονάδων, περίπου 1.6 δισεκατομμύρια μαθητές, που αντιστοιχεί στο 91% του παγκόσμιου μαθητικού πληθυσμού, έμειναν εκτός του φυσικού χώρου του σχολείου επηρεασμένοι από την κατάσταση (https://es.unesco.org/node/321186). Εκπαιδευτικοί και μαθητές/τριες προσαρμόστηκαν σε νέα δεδομένα χρησιμοποιώντας σύγχρονες ψηφιακές εφαρμογές.

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες, η εξΑΕ εφαρμόζεται διεθνώς στις περιπτώσεις που οι μαθητές λόγω γεωγραφικής απόστασης, ειδικών εκπαιδευτικών αναγκών,κ.ά., δεν είναι εφικτό να παρακολουθήσουν τα μαθήματα στο σχολείο δια ζώσης (Burdina, Krapotkina, & Nasyrova, 2019). Η εξΑΕ αποτελεί ένα διακριτό εκπαιδευτικό σύστημα, το οποίο βασίζεται στη λογική της ευελιξίας και της ατομικής υπευθυνότητας, προσαρμόζεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών, προϋποθέτει την ύπαρξη προσεκτικού σχεδιασμού και τον προσδιορισμό των σκοπών και των πρακτικών, προκειμένου η εκπαιδευτική διαδικασία να είναι αποδοτική και αποτελεσματική. Επιπλέον, βασικός πυλώνας της

διαδικασίας της εξΑΕ είναι η εύκολη πρόσβαση σε ποικίλα δοκιμασμένα εργαλεία μάθησης και σε ειδικά διαμορφωμένο εκπαιδευτικό υλικό (Λιοναράκης 2001).

Σημαντικό στην εφαρμογή της εξΑΕ αποτελεί η κοινή παραδοχή πως οι μαθητές/τριες χρησιμοποιούν πλέον την τεχνολογία περισσότερο από τις προηγούμενες γενιές. Ο Rammert (2012, όπ. αναφ. στο Burdina, Krapotkina, & Nasyrova, 2019) αναφέρει εύστοχα πως αν η προηγούμενη γενιά ονομαζόταν homutersociety (homo + computer) η σημερινή γενιά μπορεί να ονομασθεί mobilehomutersociety, καθώς χρησιμοποιεί ipods, tablets για την επικοινωνία, αλλά και για τη μάθηση. Παρόλα αυτά, όλοι οι μαθητές/τριεςδεν διαθέτουν το ίδιο υπόβαθρο, αλλά και την πρόσβαση στην τεχνολογία, καθώς άλλες οικογένειες επιτρέπουν και προτρέπουν τα παιδιά τους να χρησιμοποιούν από πολύ νωρίς τη τεχνολογία, ενώ άλλες είναι πιο επιφυλακτικές στη χρήση της (Tcai & Yeh, 2016).

Η έκτακτη εφαρμογή της εξΑΕ,όπως προκύπτει από τη διεθνή βιβλιογραφία, επηρέασετους μαθητές/τριεςνοητικά, ψυχικά και σωματικά (π.χ., Grubic, Badovinac, & Johri, 2020). Δεδομένου δε ότι οι μαθητές/τριες απομακρύνθηκαν από τον χώρο του σχολείου και τους συνομηλίκους τους παρουσιάζει ιδιαίτερο ενδιαφέρον πώς οι μαθητές/τριεςβίωσαν την περίοδο της εξΑΕ. Σκοπός της παρούσας εργασίαςήταν να καταγραφούν οι αντιλήψεις (θετικές ή αρνητικές) εφήβων μαθητών Γυμνασίου σχετικά με την εξΑΕ την περίοδο της πανδημίας, συμβάλλοντας έτσι στη βελτίωση της εξΑΕ σε μελλοντικές καταστάσεις.

Μέθοδος

Η παρούσα μελέτη υλοποιήθηκε στοπλαίσιο του μαθήματος των Θρησκευτικών τον Απρίλιο του 2021 στον Ν. Έβρου. Αφορμή αποτέλεσε η υποενότητα: «Η δύναμη της εικόνας» της Στ΄ Θεματικής Ενότητας του σχολικού βιβλίου και συγκεκριμένα, η ερώτηση του βιβλίου: *«Πρέπει να εφαρμοστεί η τεχνολογία της εικονικής πραγματικότητας στην εκπαίδευση;».* Αναλυτικότερα προηγήθηκε ένα δίωρο συζήτησης με τους μαθητές/τριες σχετικά με την εικονική πραγματικότητακαι αναλύθηκαν θέματα όπως *η δύναμη της τηλεόρασης του Η/Υ, η εικονική πραγματικότητα και διλήμματα*. Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες κλήθηκαν να καταγράψουν ανώνυμα τις δικές τους εμπειρίες σχετικά με την εξΑΕ. Οι ερωτήσεις που απάντησαν οι μαθητές/τριες ήταν: *«Ήδη έχετε συμπληρώσει έναν χρόνο* εξΑΕ. *Ποιες είναι οι απόψεις σας σχετικά με αυτή την εμπειρία;» «Θα θέλατε να επαναληφθεί;»* Στη συνέχεια οι μαθητές/τριες παρέδωσαν τις απαντήσεις τους, οι οποίες κωδικοποιήθηκαν, καταγράφηκαν και ακολούθησε ερμηνευτική ανάλυση των δεδομένων. Σημειώνεται πως οι μαθητές/τριες μόλις είχαν επιστρέψει από τον δεύτερο εγκλεισμό της τρέχουσας σχολικής χρονιάς και ως εκ τούτου κρίθηκε σκόπιμο νακαταγραφούν και να μελετηθούν οι δικές τους απόψεις και πώς οι ίδιοι βίωσαν την εξΑΕ. Για λόγους δεοντολογίας η συμμετοχή των μαθητών/τριών ήταν προαιρετική και οι απαντήσεις τους καταχωρήθηκαν ανώνυμα και κωδικοποιημένα.

Η επεξηγηματική ερμηνευτική μεθοδολογία επιλέχθηκε στη συγκεκριμένη μελέτη περίπτωσης προκειμένου να κατανοηθεί σε βάθος το φαινόμενο της εξΑΕ και πως οι μαθητές/τριες το βίωσαν, όχι από την πλευρά του ερευνητή, αλλά από τη σκοπιά των εμπλεκομένων στο συγκεκριμένο φαινόμενο (Χασσάνδρα & Γούδας, 2003). Για τη διασφάλιση της εγκυρότητας και της αξιοπιστίας της παρούσας μελέτης τηρήθηκαν σε μεγάλο βαθμό τα βήματα, έτσι όπως αναφέρονται στη βιβλιογραφία (Συμεού, 2007). Για τον λόγο αυτό, τα ευρήματα της έρευνας, παρουσιάζονται ως άμεσος λόγος των συμμετεχόντων σε χωρία με περιορισμένη περιγραφή. Σε επόμενο επίπεδο επιχειρείται ερμηνεία στη βάση της ερευνητικής βιβλιογραφίας. Επίσης, τα λόγια των συμμετεχόντων αξιοποιούνται αυτούσια, ώστε ο/η αναγνώστης/τρια νε έχει άμεση επαφή με τις σημειώσεις του πεδίου. Με τη συγκεκριμένη μεθοδολογική διαδικασία επιχειρείται αφενός ο/η αναγνώστης/τρια να εμπλακεί στη διαδικασία της ανάλυσης των δεδομένων και να

διαβάσει ξανά την παρουσίαση των ευρημάτων με καινούργια αντίληψη των δεδομένων ενισχύοντας έτσι τη βασιμότητα και την επιβεβαιωσιμότητα της έρευνας (Συμεού, 2007).

Συμμετέχοντες

Στην έρευνα συμμετείχαν 68μαθητές/τριες Β΄ Γυμνασίου του Ν. Έβρου, εκ των οποίων 22 κορίτσια και 46 αγόρια. Οι μαθητές/τριες κατοικούν σε αγροτική περιοχή και έχουν αδέλφια που φοιτούν στην Πρωτοβάθμια ή στη Δευτεροβάθμια Εκπ/ση.

Αποτελέσματα

Από την ανάλυση, τη σύγκριση και την ερμηνεία των ευρημάτων της έρευνας προέκυψαν πολύ ενδιαφέροντα στοιχεία σχετικά με το πώς οι μαθητές/τριες βίωσαν την εξΑΕ. Αναλυτικότερα όλοι οιμαθητές/τριες αντιλήφθηκαν την αναγκαιότητα της εξΑΕ και τόνισαν πως *«ήταν αναγκαίο να μείνουν σπίτι για να είναι ασφαλείς από τον ιό»*. Μάλιστα η ανάγκη για ασφάλεια επισημάνθηκε από τους μαθητές/τριες ως θετικό της εξΑΕ. Επίσης στα θετικά επεσήμαναν πως *«δεν έχουμε την ταλαιπωρία της μετακίνησης - ειδικά για τους μαθητές/τριες που έρχονται από χωριά κι έπρεπε να ξυπνούν πολύ νωρίς για να είναι στις 7.30 στο σχολείο- κάτω από δύσκολες καιρικές συνθήκες κι όλο αυτό μπορούμε να το μεταφράσουμε σε μια ώρα τουλάχιστον παραπάνω ύπνο και ξεκούραση»*. Θετικό επίσης για τους μαθητές/τριες φαίνεται να ήταν το γεγονός ότι ήταν στο σπίτι, ενώ παράλληλα υλοποιήθηκε και η διδασκαλία: *«Τα θετικά είναι ότι δεν κολλήσαμε Κορωνοϊό και ότι είμασταν στα σπίτια μας και ζεστά. Δεν χρειαζόταν να φτιάχνουμε την τσάντα μας, να ξυπνάμε νωρίς και να μετακινούμαστε. Υπήρχε συμμετοχή σηκώναμε χέρι, κάναμε εργασίες, τεστ χωρίς πρόβλημα αφού είμασταν στο σπίτι»*.

«Ένα από τα θετικά είναι ότι μένουμε σπίτι ασφαλείς και προστατευμένοι από τον ιό. Επίσης βρισκόμαστε στην άνεση του σπιτιού μας».

«Μέσω αυτής δεν χάθηκαν μαθήματα, κι έτσι προχώρησε η ύλη κανονικά. Προστατευτήκαμε από τον ιό που μας αναστάτωσε όλους. Γενικά η εξΑΕ ωφέλησε κάποιους και κάποιους όχι. Μακάρι να τελειώσει όλο αυτό που ζούμε και να συνεχίσουμε κανονικά χωρίς προβλήματα».

Στα αρνητικά η πλειονότητα των μαθητών (80%) επεσήμαναν τις δυσκολίες σύνδεσης και την έλλειψη κατάλληλου τεχνολογικού εξοπλισμού. Χαρακτηριστικά οι μαθητές/τριες ανέφεραν: *«Η διδασκαλία δεν γίνεται σωστά, κάποια παιδιά έχουν προβλήματα σύνδεσης και χάνουν το μισό μάθημα»*.

«Ο καθηγητής δεν μπορεί να ξέρει τι κάνουμε εκείνη την ώρα αφού οι κάμερες είναι κλειστές. Κάποιοι μαθητές/τριες δεν ξέρουν να μπαίνουν ή δεν είχαν την οικονομική δυνατότητα για συνδέσεις και εξοπλισμό».

«Εμένα η εμπειρία μου δεν ήταν καλή. Υπήρχαν καταστάσεις που δεν μπορούσα να διαχειριστώ όπως το διαδίκτυο. Έπρεπε να προσέχω πιο πολύ με ακρίβεια να μην χάσω κάποια ώρα. Όμως τουλάχιστον δεν φορούσαμε μάσκες».

«Σε περίπτωση που έχεις αδέλφια δεν μπορείς να μπαίνεις μόνο εσύ, οπότε μερικές φορές παίρνεις απουσίες. Τα μικρόφωνα δεν δούλευαν και δεν μπορούσα να απαντήσω».

«Η εμπειρία μου στα διαδικτυακά μαθήματα δεν ήταν και από τις καλύτερες, όχι γιατί δεν ξέρω να χειρίζομαι τον υπολογιστή, αλλά γιατί είχα πρόβλημα σύνδεσης. Επίσης δεν μου άρεσαν τα διαγωνίσματα στην εξΑΕ και να λέω μάθημα σε μια γκρι οθόνη».

«Το μάθημα δεν ήταν τόσο εύκολο, μερικές φορές κολλούσε λόγω καιρικών συνθηκών. Επίσης οι οικογένειες χωρίς οικονομικές δυνατότητες δεν μπορούσαν να αγοράσουν υπολογιστή, τα κατάλληλα μέσα για να κάνουν τα παιδιά τους μάθημα. Μάθαμε να χειριζόμαστε τον υπολογιστή καλύτερα, αλλά οικογένειες με πολλά μέλη είχαν προβλήματα. Η δική μου εμπειρία δεν ήταν η καλύτερη γιατί η σύνδεση δεν ήταν καλύτερη με αποτέλεσμα να χάνω κάποια μαθήματα ή να παρακολουθώ αποσπασματικά».

«Πολλά παιδιά αναγκάζονται να πάνε σε κάποιον συγγενή που έχει υπολογιστή ή ίντερνετ. Οι πολύτεκνες οικογένειες δεν είχαν τόσους πολλούς υπολογιστές και ήταν δύσκολο. Οι ερωτήσεις δεν εξηγούνται εύκολα και υπάρχει πρόβλημα κατανόησης».

«Αρνητικά είναι ότι βρίσκαμε δικαιολογίες ότι δεν άνοιγε η κάμερα ή ότι δεν δούλευε το μικρόφωνο. Μερικές φορές ήταν αλήθεια, αλλά τότε δεν μας πίστευαν οι καθηγητές. Δυσκολευόμουν επίσης να ανεβάσω εργασίες ή διαγραφόταν αυτόματα. Το μάθημα είναι πολύ καλύτερο στην τάξη που γίνεται από κοντά».

«Συχνά δεν υπήρχε καλή σύνδεση και πολλοί γονείς δεν είχαν χρήματα για να πάρουν υπολογιστή ή να βελτιώσουν τον εξοπλισμό και τη σύνδεση».

Επιπλέον ορισμένοι μαθητές/τριες ανέφεραν στα αρνητικά *την έλλειψη επικοινωνίας με τους συμμαθητές/τριες τους και την απουσία της αλληλεπίδρασης που υπάρχει στην τάξη μεταξύ μαθητών και μαθητών-εκπαιδευτικών: «Το χειρότερο από όλα ήταν δεν μπορούσαμε να δούμε τους φίλους μας».*

«Τα αρνητικά είναι περισσότερα στην εξΑΕ και προτιμότερο να πηγαίνουμε στο σχολείο αφού το φυσικό μας περιβάλλον και η εκπαίδευση είναι καλύτερη αφού οι καθηγητές είναι κοντά μας και καταλαβαίνουμε καλύτερα το μάθημα».

«Στην εξΑΕ περνούσα ωραία για μερικές μέρες. Τώρα όμως δεν μου αρέσει γιατί η κυρία μιλούσε και εμείς δεν καταλαβαίναμε τίποτα. Καλύτερα τα μαθήματα στην τάξη που είναι πιο διαδραστικά».

«Για μένα η εξΑΕ δεν ήταν καλή γιατί δεν είχα πρόγραμμα. Ξυπνούσα το πρωί με δυσκολία κι άνοιγα μια συσκευή. Ο κάθε μαθητής συνδέεται για τους δικούς του λόγους. Όλοι όμως ήμασταν πίσω από μια οθόνη και δεν είχε ζωντάνια το μάθημα. Υπήρχαν προβλήματα με τη σύνδεση κι για να κάνεις μια άσκηση σου έβγαινε η ψυχή. Η ρουτίνα ήταν να ξυπνάμε να τρώμε και να παίζουμε ηλεκτρονικά. Σπάνια γελούσαμε και σπάνια βγαίναμε έξω με την παρέα μας. Εμένα μου έλειψε η ζωή στο σχολείο και η ρουτίνα πριν την εξΑΕ».

«Στα αρνητικά είναι οι πολλές ώρες μπροστά στον υπολογιστή ειδικά για τα μικρότερα παιδιά και η αξιολόγηση των μαθητών. Τέλος δεν υπάρχει φυσική παρουσία, άμεση επαφή με τους συμμαθητές/τριες και τους καθηγητές, γεγονός που ενισχύει την απομόνωση και την αποξένωση μαθητών και καθηγητών».

«Στα αρνητικά θα έλεγα πως κάθεσαι πολλές ώρες σε μια οθόνη όχι μόνο για το μάθημα όμως. Συχνά μπαίναμε στο ινσταγραμ και παίζαμε ηλεκτρονικά. Δεν βλέπεις τους φίλους σου όπως στην πραγματική τάξη και ξεχνιέσαι και παίζεις ηλεκτρονικά».

«Αρχικά όταν κάναμε εξΑΕ ήμουν πολύ ενθουσιασμένος γιατί ήθελα να κάνω κάτι καινούργιο αλλά και γιατί μου φαινόταν διασκεδαστικό. Περνούσα ωραία μέχρι που κατάλαβα ότι τα πράγματα που μου άρεσαν εκεί άρχισαν να γίνονται βαρετά. Ένοιωθα ότι κάθε μέρα είναι η ίδια και ότι τίποτα δεν αλλάζει και δε περνούσα καλά».

«…… Και το σχολείο χρησιμοποίησε την τεχνολογία λόγω της πανδημίας. Το σχολείο διδάσκει ήθος, σοφία, πολιτισμό ανεξάρτητα από τα μαθήματα, διαμορφώνει χαρακτήρες και προσωπικότητες. Το σχολείο δεν είναι μόνο τα μαθήματα, αλλά το σύνολο του πολιτισμού, είναι μια μικρογραφία της κοινωνίας με τάξη, ηθική και πολιτισμό, αλλά και σεβασμό απέναντι σε κάποια πρόσωπα. Το σχολείο πιστεύω πως δεν μπορεί με τίποτα να αντικατασταθεί από έναν υπολογιστή, μια οθόνη δηλαδή μια επαφή μέσω διαδικτύου. Επιπλέον μέσα στο σχολείο δημιουργείς φιλίες, σχέσεις μεταξύ μαθητών και καθηγητών, μαθαίνεις να συμπεριφέρεσαι, διαλέγεσαι, εκφέρεις απόψεις, συζητάς ελεύθερα χωρίς να παρεξηγούνται κάποια πράγματα. Τα βλέπεις όλα παραστατικά, ζωντανά, κι έτσι κατανοείς καλύτερα το μάθημα. Στην εξΑΕ οι φιλίες χάνονται, τα παιδιά απομακρύνονται από σχέσεις που είχαν αναπτυχθεί στο σχολείοκαι τη φυσιολογική πορεία της ζωής. Τα διαδικτυακά μαθήματα είναι ένα δύσκολο μέσο επικοινωνίας καθώς δεν σου καλύπτει όλες τις απορίες και δεν παρέχει την κατάλληλη υποστήριξη στον μαθητή. Από προσωπική εμπειρία πιστεύω πως δεν υπάρχει σύγκριση μεταξύ δια ζώσης μαθημάτων και εξΑΕ. Τα διαδικτυακά

μαθήματα πρέπει να εφαρμόζονται μόνο σε εξαιρετικές περιπτώσεις όπως ήταν η πανδημία ή αν προκύψουν άλλα κοινωνικά προβλήματα. …. Προσωπικά είχα προβλήματα εξοπλισμού και συχνά έχανα μέρος από το μάθημα. Θεωρώ το μάθημα στην τάξη αναντικατάστατο».

«…Όμως υπήρχαν προβλήματα με την σύνδεση, κουραστήκαμε και νοιώσαμε με τον καιρό να πιεζόμαστε. Απομονωθήκαμε και γίναμε μοναχικοί με μια πλέον μονότονη ζωή. Κάποιος μπορεί να επηρεαστεί να κλονιστεί η ψυχική του υγεία. Παρόλα αυτά αντέξαμε και καταφέραμε να επιστρέψουμε στα δια ζώσης μαθήματα».

Σχετικά με το αν θα ήθελαν να επαναληφθεί η εξΑΕ σχεδόν όλοι οι μαθητές/τριες (97%) συμφώνησαν πως δεν θα ήθελαν την επανάληψή της. Η εξΑΕ είχε αρνητική επίδραση στη σχολική και κοινωνική ζωή των μαθητών/τριών. Αξίζει να σημειωθεί πως ένας μαθητής, ο οποίος έχει διαγνωστεί με ειδικές μαθησιακές δυσκολίες, δήλωσε ότι ένιωσε *«ελεύθερος»* στην εξΑΕ και την προτιμά από τη δια ζώσης εκπαίδευση.

Συμπεράσματα-Συζήτηση

Κατ' αρχάς φαίνεται πως οι μαθητές/τριες συνειδητοποίησαν την αναγκαιότητα της εξΑΕ, γεγονός που καταδεικνύει την ευαισθητοποίηση των μαθητών, την ενσυναίσθηση, την κατανόηση και την ατομική τους ευθύνη σε μείζονα κοινωνικά θέματα. Εντούτοις, φαίνεται πως είχαν περισσότερο αρνητικές εμπειρίες παρά θετικές από την εξΑΕ. Αν και οι μαθητές/τριες προέρχονται από αγροτική περιοχή και είχαν τη δυνατότητα να ασκήσουν διάφορες δραστηριότητες, όπως π.χ. περπάτημα, βίωσαν αρνητικά τον εγκλεισμό και την εξΑΕ. Η επικοινωνία και η συνεργασία μειώθηκε σημαντικά με συνέπεια αρκετοί/ές να αναφέρουν πως ένοιωσαν *μοναξιά.* Ορισμένοι μαθητές/τριες παρατήρησαν πως, αν και αρχικά ενθουσιάστηκαν με την ιδέα της εξΑΕ, σταδιακά απομακρύνθηκαν από τους φίλους τους και τις παρέες τους, έχασαν την αλληλεπίδραση με τους/τις συμμαθητές/τριες τους και τους εκπαιδευτικούς, καθώς και την καθημερινή τους ρουτίνα. Συνακόλουθα υπήρξε επίδραση στην καθημερινή ζωή των μαθητών/τριών. Η μοναξιά, ως απότοκος της πανδημίας, τόσο των μαθητών όσο και των ενηλίκων, έχει επισημανθεί σε ποικίλες έρευνες. Πρόσφατη μελέτη της φιλανθρωπικής οργάνωσης *YoungMinds,* στο Ηνωμένο Βασίλειο, αναφέρει πως η έλλειψη της ρουτίνας και η κοινωνική απομόνωση λόγω της πανδημίας επηρέασε το 83% των εφήβων του δείγματος. Παρόμοια οι Τσιχουρίδης, Μπατσίλα, Πέτρου και Ρουσσάκης (2020) διαπίστωσαν πως η μειωμένη αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, αν και αναμενόμενη λόγω του εγκλεισμού, επιδρά στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη των μαθητών/τριών. Αξιοσημείωτο είναι πως στις Σκανδιναβικές χώρες, παράλληλα με την εξΑΕ, υπάρχει επικοινωνία με τον εκπαιδευτικό και με το σχολείο προκειμένου να επιτευχθεί η κοινωνικοποίηση των μαθητών. Επιπλέον στο Ηνωμένο Βασίλειο το Notschool.net (http://notschool.net/) προσφέρει συνεργασία με ειδικούς και βοηθά στην κοινωνικοποίηση και στην επανένταξη των μαθητών στην κοινωνία. Ειδικός ψυχολόγος συνεργάζεται με τα παιδιά και τους γονείς τους, γεγονός που βοηθά στη βελτίωση και στην ενίσχυση του κινήτρου και της ψυχολογικής ετοιμότητας των παιδιών (Burdina, Krapotkina, & Nasyrova, 2019).

Επιπρόσθετα, από την παρούσα εργασία αναδείχθηκαν ορισμένες κοινωνικές ανισότητες, καθώς οι μαθητές/τριες επεσήμαναν πως, για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά η εξΑΕ, χρειάζονται τεχνολογικό εξοπλισμό και καλή σύνδεση στο διαδίκτυο, που όμως επιφέρει επιπλέον οικονομικό κόστος στις οικογένειες. Η οικονομική επιβάρυνση όλων των εμπλεκόμενων στην εξΑΕ, εκπαιδευτικών και μαθητών, έχει μελετηθεί και διερευνηθεί τόσο στον ελλαδικό χώρο όσο και στον διεθνή. Για παράδειγμα, οι Caoetal., (2020) διαπίστωσαν πως στη διάρκεια της πανδημίας διογκώθηκε το άγχος στις οικογένειες και συσχετίστηκε θετικά με την αύξηση των οικονομικών προβλημάτων.

Σημαντικό, επίσης, είναι ότι όλοι σχεδόν οι μαθητές/τριες συμφώνησαν πως δεν θα ήθελαν να επαναληφθεί η εξΑΕ, καθώς επηρέασε αρνητικά τη σχολική και κοινωνική ζωή τους. Ωστόσο ο σωστός σχεδιασμός της εξΑΕ και η εφαρμογή κατάλληλων μεθόδων

φαίνεται να επιδρούν θετικά ειδικά σε μαθητές με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (Aismontas&Odincova, 2018).

Συνοψίζοντας, μέσα από την εξΑΕ φαίνεται πως προέκυψαν προβλήματα, τα οποία μπορούν να αποδοθούν αφενός στην επιτακτική, αλλά απότομη εφαρμογή της και αφετέρου στην ανεπαρκή μεθοδολογία και οργάνωσή της. Σε περίπτωση που μελλοντικά η εξΑΕ χρειαστεί να επαναληφθεί, ενδεχομένως να πρέπει να ληφθούν υπόψη επιμέρους παράμετροι που την επηρεάζουν .Οι μαθητές είναι πλέον εξοικειωμένοι με την τεχνολογία, γεγονός που βοηθά στην υλοποίησή της. Ωστόσο υπάρχουν περιπτώσεις μαθητών/τριών που ενδεχομένως δεν διαθέτουν επαρκείς γνώσεις χειρισμού των νέων τεχνολογιών, αλλά κυρίως δεν διαθέτουν ηλεκτρονικούς Υπολογιστές, ή Tablet ή smartphone, και συνεπώς δεν υπάρχει ισότιμη πρόσβαση στην εκπαιδευτική διαδικασία. Επιπλέον, εκπαιδευτικοί και μαθητές πρέπει να έχουν πιο ενεργό και συμμετοχικό ρόλο. Αυτό σημαίνει πως θα πρέπει να αλλάξουν τα αναλυτικά προγράμματα και να προσαρμοστούν στα δεδομένα της εξΑΕ. Τα αναλυτικά προγράμματα των σχολείων δημιουργήθηκαν για τη δια ζώσης εκπαίδευση, γεγονός που στην πράξη δημιουργεί πρόβλημα. Για παράδειγμα- σύμφωνα με τα αναλυτικά προγράμματα δεν υπάρχει -θεσμοθετημένα- χρόνος επικοινωνίας εκπαιδευτικού-μαθητή, καθώς και μαθητών μεταξύ τους. Έτσι, όμως, δεν υπάρχει αλληλεπίδραση και ανατροφοδότηση μεταξύ μαθητών και εκπαιδευτικών. Κατάλληλο γι’ αυτό είναι, για παράδειγμα, η αξιοποίηση του χώρου των συνομιλιών (chat) που υποβοηθά την κοινωνικοποίηση των μαθητών/τριών, καθώς συνομιλούν και επικοινωνούν με τους συμμαθητές τους, και ταυτόχρονα αισθάνονται ότι ανήκουν σε μια ομάδα. Μια άλλη παράμετρος είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα που αφορούν την εξΑΕ, αλλά και η χρηματοδότηση των οικογενειών προκειμένου να βελτιώσουν όλοι οι εμπλεκόμενοι τον τεχνολογικό τους εξοπλισμό ώστε να υπάρχει ισότιμη πρόσβαση στην εξΑΕ.

Η παρούσα εργασία είχε σκοπό να μελετήσει τις αντιλήψεις (θετικές ή αρνητικές) εφήβων μαθητών Γυμνασίου σχετικά με την εξΑΕ την περίοδο της πανδημίας. Σαφέστατα υπάρχουν αρκετοί μεθοδολογικοί περιορισμοί, όπως για παράδειγμα η απουσία της “τριγωνοποίησης” (triangulation), η οποία θα συνέβαλε στην αξιοπιστία της εργασίας (Συμεού, 2007). Η έρευνα περιορίστηκε σε ένα σχολείο του Ν. Έβρου και ως εκ τούτου το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό, αλλά ευκαιριακό και δεν μπορούν να εξαχθούν ασφαλή συμπεράσματα. Εντούτοις αναδείχθηκαν ορισμένα σημαντικά θέματα αναφορικά με το πώς οι μαθητές/τριες βίωσαν την εξΑΕ, ενισχύοντας προγενέστερα ερευνητικά δεδομένα. Η παρούσα εργασία επιχειρεί να αποτιμήσει και να αναδείξει την επίδραση της εξΑΕ στους/στις μαθητές/τριες. Ταυτόχρονα, επισημαίνονται προβλήματα και δυσκολίες που οι ίδιοι οι μαθητές εντόπισαν και τα ευρήματα μπορούν να αποτελέσουν έναυσμα για περαιτέρω ερευνητικές μελέτες.

Αναφορές

AismontasB.B., &OdincovaM.A. (2018). Educational Environment in University as a Resource for Resilience and Self-Activation in Students with Disabilities. *Psychological Science and Education,23*(2), 29—41. doi: 10.17759/ pse.2018230204

Burdina, G.M., Krapotkina, I.E., & Nasyrova, L.G. (2019). Distance Learning in Elementary School Classrooms: An Emerging Framework for Contemporary Practice. *International Journal of Instruction, 12*, 1-16.

Cao, W., Fang, Z., Hou, G., Han, M., Xu, X., Dong, J., & Zheng, J. (2020). The psychological impact of the COVID-19 epidemic on college students in China. *Psychiatry Research, 112934*. doi: 10.1016/j.psychres.2020.112934

Grubic, N., Badovinac, S., & Johri, A. M. (2020). Student mental health in the midst of the COVID-19 pandemic: A call for further research and immediate solutions. *International Journal of Social Psychiatry, 002076402092510*. doi:10.1177/0020764020925108).

Λιοναράκης, Α. (2001). «Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση. Προβληματισμοί για μία ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού». Στο Α. Λιοναράκης (επιμ.), *Απόψεις και προβληματισμοί για την ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση* (σελ. 33-51). Αθήνα: Προπομπός.

Μουζάκης, Χ., Δανοχρήστου, Π., & Κουτρομάνος, Γ. (2021). Η Ανεστραμμένη Τάξη στη Σχολική Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση: Μια Ανασκόπηση της Διεθνούς Εμπειρίας. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση και την Εκπαιδευτική Τεχνολογία, 17*(1), 38-57. doi:https://doi.org/10.12681/jode.25451

Συμεού, Λ. (2007). Εγκυρότητα και αξιοπιστία στην ποιοτική εκπαιδευτική έρευνα: Παρουσίαση, αιτιολόγηση και πράξη. *Πρακτικά 5ου Πανελληνίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας "25 Χρόνια Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδας", 2,* 333-339. Θεσσαλονίκη: Α/φοί Κυριακίδη.

Χασσάνδρα, Μ., & Γούδας, Μ. (2003). Κριτήρια εγκυρότητας και αξιοπιστίας στην ποιοτική – ερμηνευτική έρευνα. *Επιστημονική Επετηρίδα της Ψυχολογικής Εταιρείας Βορείου Ελλάδος,2,* 31-48.

YoungMinds. (2020). Coronavirus: Impactonyoungpeoplewithmentalhealthneeds. https://youngminds.org.uk/ media/3708/coronavirus-report_march2020.pd

Ψευδείς Ειδήσεις: Διασπορά και Εντοπισμός

Αμπατζή Γεωργία
Εκπαιδευτικός ΠΕ86, 1ο ΕΠΑΛ Σοφάδων, MSc Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων
geoampatzi@sch.gr

Περίληψη

Η δημοκρατία δε μπορεί να υπάρξει χωρίς μορφωμένο και ενημερωμένο λαό και οι πληροφορίες αποβαίνουν άχρηστες ή ακόμη και επικίνδυνες, χωρίς την ύπαρξη οριοθετήσεων. Η διασπορά ψευδών ειδήσεων συνεχίζει να είναι ένα συχνό φαινόμενο στο διαδίκτυο, αλλά η εμφάνιση και η υψηλή δημοφιλία των υπηρεσιών κοινωνικής δικτύωσης μετέτρεψε την διασπορά αυτή σε πραγματική επιδημία. Τα τελευταία χρόνια, τα διαβρωτικά αποτελέσματα αυτού που καλείται "fake news" γίνονται όλο και πιο ξεκάθαρα. Ψευδείς ειδήσεις, ακόμη και κάποιες που είναι ηλίου φαεινότερο ότι δεν περιέχουν ίχνος πραγματικότητας ή και λογικής πολλές φορές, μεταδίδονται πλέον με ταχύτητα αστραπής στον κυβερνοχώρο με αποτέλεσμα να αποκτούν υπόσταση και να γίνονται τελικά πιστευτές από μεγάλη μερίδα του κοινού. Ο καθένας από εμάς καλείται να ελέγχει την πηγή της πληροφόρησής του, να αναλύει πέραν των όσων διαβάζει, να ελέγχει την ταυτότητα του συντάκτη της είδησης και να συγκρίνει τις διάφορες πηγές ειδήσεων πριν καταλήξει σε κάποια συμπεράσματα.

Λέξεις κλειδιά: ψευδής είδηση, fake news, μέσα κοινωνικής δικτύωσης, διασπορά, εντοπισμός

Εισαγωγή

Η ιδέα των ψεύτικων ειδήσεων δεν είναι καινούργια. Συγκεκριμένα, η ιδέα υπήρχε πολύ πριν από την εμφάνιση του Διαδικτύου καθώς πολιτικοί, εκδότες και άλλοι «ενδιαφερόμενοι» χρησιμοποιούν κατά καιρούς ψευδείς και παραπλανητικές πληροφορίες για την προώθηση των συμφερόντων τους. Με την έλευση του διαδικτύου, όλο και περισσότεροι πολίτες άρχισαν να εγκαταλείπουν τα παραδοσιακά μέσα που χρησιμοποιούνται για τη διάδοση πληροφοριών. Το διαδίκτυο επιτρέπει στους χρήστες να έχουν πρόσβαση σε μια μεγάλη ποικιλία δημοσιεύσεων, αλλά είναι επίσης πιο εύκολη και πιο γρήγορη.

Πολλοί είναι αυτοί που ταυτίζουν τον όρο "fake news" με αυτόν της παραπληροφόρησης ή της προπαγάνδας. Ωστόσο, παρουσιάζουν διαφορές. Έννοιες όπως hoax, clickbait, bot, troll, scam κλπ χρησιμοποιούνται ευρέως σε όλο το διαδίκτυο και συσχετίζονται με τις ψευδείς ειδήσεις. Η σάτιρα, τα άρθρα γνώμης και η έλλειψη πρόθεσης να εξαπατήσεις κάποιον δεν εκλαμβάνονται ως ψευδείς ειδήσεις, παρόλο που μπορεί να προκαλέσουν σύγχυση σε πολλούς αναγνώστες. Οι λόγοι δημιουργίας τους είναι κυρίως πολιτικοί και οικονομικοί, ενώ τα κίνητρα των χρηστών που τις αναδημοσιεύουν είναι πρωτίστως κοινωνικά και ψυχολογικά. Περισσότερο επηρεάζουν οι εδραιωμένες αντιλήψεις ενός ατόμου το αν θα πιστέψει ή όχι μια είδηση καθώς και η επαναλαμβανόμενη έκθεση σε αυτή, και γενικεύσεις του τύπου «όσοι πιστεύουν είναι ανόητοι ή αδαείς» δεν ανταποκρίνονται στην πραγματικότητα. Εξάλλου, η παραπληροφόρηση πάντα ήταν σε έξαρσή σε περιόδους κρίσεων.

Η ανάπτυξη κριτικής σκέψης είναι ίσως ο σημαντικότερος παράγοντας για τον εντοπισμό των ψευδών ειδήσεων. Διεξαχθείσες έρευνες σε νέους έχουν δείξει πως η ικανότητά τους να αξιολογούν αποτελεσματικά τις πληροφορίες που βρίσκουν στο διαδίκτυο είναι εξαιρετικά ανησυχητική. Η παρούσα έρευνα δίνει μεγάλη έμφαση σε τεχνικές ερωτήσεων που προβληματίζουν τον αναγνώστη και τον ωθούν στην ανάπτυξη κριτικής σκέψης. Παρουσιάζονται επίσης συγκεκριμένα εργαλεία εντοπισμού ψευδών ειδήσεων, όπως η

μέθοδος fact-checking και το C.R.A.P τεστ. Τέλος, παρατίθενται ιστότοποι που, μέσα από την παιγνιώδη μάθηση, βοηθούν να μπορούμε να αξιολογήσουμε καλύτερα και ασφαλέστερα το πραγματικό από το ψεύτικο.

Ορίζοντας τις ψευδείς ειδήσεις

Τα **ψευδονέα** ή **ψευδείς ειδήσεις** ή **πλαστές ειδήσεις** (γνωστά και ως **fake news**), είναι ένα είδος κίτρινου τύπου ή προπαγάνδας που γίνεται με σκόπιμη παραπληροφόρηση ή με φάρσες που διαδίδονται με παραδοσιακά μέσα μαζικής ενημέρωσης ή με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης (Tufekci, 2018). Η διασπορά ψευδών ειδήσεων προκαλείται συχνά από δημοσιογράφους που πληρώνουν πηγές πληροφοριών, μια αμφιλεγόμενη πρακτική που ονομάζεται πληρωμένη δημοσιογραφία. Οι ειδήσεις τελικά συχνά αναστέλλονται ως παραπληροφόρηση, αλλά περιστασιακά καταφέρνουν να φθάσουν μέχρι τα παραδοσιακά μέσα μαζικής ενημέρωσης (Himma-Kadakas, 2017).

Τα ψευδονέα γράφονται και δημοσιεύονται συνήθως με σκοπό να παραπλανήσουν, προκειμένου να βλάψουν έναν οργανισμό, ένα νομικό ή φυσικό πρόσωπο, ή και για οικονομικά ή πολιτικά οφέλη (Hunt, 2016), συχνά χρησιμοποιώντας τίτλους με εντυπωσιασμό, ή εξ ολοκλήρου κατασκευασμένους για την αύξηση της αναγνωσιμότητας.

Εννοιολογικές αποσαφηνίσεις σχετιζόμενων όρων

Hoax (φάρσα): μπορεί να είναι οτιδήποτε προκαλεί φόβο, μας κάνει να θυμώνουμε ή παρουσιάζεται ως εξαιρετικά σημαντικό. Μπορεί να μας κάνει να προωθήσουμε, να απαντήσουμε ή να ενεργήσουμε χωρίς πρώτα να επικυρώσουμε την πηγή της πληροφορίας. Χρειάζεται να επαληθεύουμε ότι το μήνυμα δεν είναι φάρσα προτού το προωθήσουμε ή το μοιραστούμε στα κοινωνικά δίκτυα.

Clickbait: πρόκειται για ευφάνταστο κείμενο που σκοπεύει να κινήσει την περιέργεια του αναγνώστη (Καραγιάννης, 2020). Ο τίτλος ενός άρθρου είναι το πρωταρχικό μέσο προκειμένου να «αποκτηθεί» ένας πιθανός αναγνώστης (Λεμοντζή, 2018). Αυτό που έχει σημασία είναι τα διαφημιστικά έσοδα, τα οποία φέρνει η μεγάλη επισκεψιμότητα (Γκουντέλιας, 2018). Στην ουσία οι επικεφαλίδες λειτουργούν ως δολώματα για το πολυπόθητο κλικ, ακριβώς επειδή μεγάλο ποσοστό των κερδών των διαδικτυακών μέσων ενημέρωσης βασίζονται στα κλικ (Λεμοντζή, 2018). Το πρόβλημα με το φαινόμενο *clickbait* δεν έγκειται στις ελκτικές επικεφαλίδες, αυτές υπήρχαν ανέκαθεν, αλλά στο γεγονός ότι οι επικεφαλίδες ενθουσιάζουν μεν τον αναγνώστη τον απογοητεύουν δε στη συνέχεια, επειδή ο τίτλος που τον έκανε να πατήσει κλικ δεν ανταποκρίνεται στην πραγματικότητα (Stahl, 2018).

Bot: είναι ρομπότ λογισμικού, με καταβολές που εντοπίζονται στη λέξη "robot" και εκτελούν απλές, επαναλαμβανόμενες, ρομποτικές εργασίες. Ειδικότερα, τα αυτοματοποιημένα προγράμματα που σχετίζονται με τη διασπορά ψευδών ειδήσεων είναι εκείνα που σχετίζονται με τα κοινωνικά δίκτυα (socialbots) (Λεμοντζή, 2018). Επιστρατεύονται για να προκαλέσουν «θόρυβο» στον κυβερνοχώρο. Με τον τρόπο αυτό ενισχύεται η αντίληψη πως όταν μια είδηση κεντρίζει το ενδιαφέρον των χρηστών, οι χρήστες θα δείξουν απροθυμία να ερευνήσουν την ακρίβεια ή την εγκυρότητα της είδησης (Καραγιάννης, 2020). Έτσι, δημιουργείται μια εικονική δημοτικότητα, γεγονός που επηρεάζει πλήθος κόσμου που δε γνωρίζει την ύπαρξη ή τη λειτουργία των bots.

Website spoofing: είναι η πλαστογράφηση ιστοτόπων. Για την ακρίβεια είναι η δημιουργία ιστοτόπων που φέρουν τον σχεδιασμό άλλων επίσημων, γνήσιων και έγκυρων (Καραγιάννης, 2020).

Trolls: Η λέξη παραπέμπει στα δαιμόνια πλάσματα που παρουσιάζονται στη σκανδιναβική λαογραφία και είναι αντίστοιχα των Καλικάντζαρων. Στη γλώσσα του διαδικτύου τρολ είναι κάποιος χρήστης με πονηρά προκλητικές ή σκόπιμα ανόητες απόψεις, με πρόθεση να «ερεθίσει» άλλους χρήστες και να επιφέρει διαταραχή (Indiana University Knowledge Base, 2018).

Scam (απάτη): είναι οποιαδήποτε δόλιο σχέδιο που παίρνει χρήματα ή άλλα αγαθά από ένα ανυποψίαστο άτομο. Γνωστός τύπος απάτης είναι το donation scam, όπου ένα άτομο ισχυρίζεται πως έχει ένα παιδί ή γνωρίζει κάποιον με σοβαρή ασθένεια και χρειάζεται οικονομική βοήθεια. Εστιάζουν στο συναίσθημα προκειμένου να εξαπατήσουν.

Προπαγάνδα: μορφή επικοινωνίας που αποσκοπεί συστηματικά στη διαμόρφωση αντιλήψεων, την κατεύθυνση συμπεριφορών και τον επηρεασμό της κοινής γνώμης. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι οι ψευδείς ειδήσεις μέσω του διαδικτύου και τις ευκολίες που προσφέρει (ταχύτητα και εύρος διάδοσης) αποτελούν τη νέα μορφή προπαγάνδας του 21ου αιώνα (Egelhofer & Lecheler, 2019).

Τι δεν είναι ψευδής είδηση; (Annett, 2017)

Τα άρθρα γνώμης: Σε αυτά το άτομο εκφράζει μια άποψη. Σκοπός είναι να βοηθήσει τον αναγνώστη ή τον θεατή να κατανοήσει καλύτερα την έννοια των γεγονότων, να εξηγήσει και όχι να πείσει.

Άρθρα από ιστοτόπους σάτιρας, όπως «Το Βατράχι», «Το κουλούρι» κ.α. που δημοσιεύουν εσκεμμένα παρωδίες ειδήσεων.

Τα Λάθη αναφοράς. Οι δημοσιογράφοι μερικές φορές κάνουν λάθη, αναφέρουν πράγματα ως γεγονός πριν επιβεβαιωθούν ή περιστρέφονται γύρω από πηγές που δε λένε όλη την αλήθεια. Γενικά, άλλο είναι η λανθασμένη πληροφορία (misinformation), που οφείλεται στην άγνοια ή στον ελλειμματικό επαγγελματισμό των δημοσιογράφων και άλλο η παραπληροφόρηση (disinformation) που γίνεται σκόπιμα και με κακή πρόθεση (Γκουντέλιας, 2018).

Επίσης, η **δημοσιογραφία που δε μου αρέσει**, δεν είναι ψευδής είδηση.

Για ποιους λόγους δημιουργούνται και από ποιους;

Ο καθηγητής Γιώργος Πλειός (2020) σε άρθρο του στην εφημερίδα Αυγή αναφέρει: «Δώσε μου κρίσεις και θα σου δώσω τα καλύτερα fake news». Η παραπληροφόρηση είχε πάντα εξέχουσα θέση στη φαρέτρα των μηχανισμών προπαγάνδας σε καιρό πολέμου ή πολιτικών, κοινωνικών και οικονομικών κρίσεων (Ματθαιάκη, 2020). Υπάρχουν και λόγοι κοινωνικοί, που αφορούν στην επιθυμία του ανθρώπου να ενταχθεί σε μια συγκεκριμένη ομάδα, με την οποία μπορεί να μοιράζεται κοινή ιδεολογία, καθώς και ψυχολογικοί (για απόκτηση κύρους). Κύρια αιτία εξάπλωσής τους πάντως είναι η οικονομική και πολιτική εμπορευματοποίησή τους (Τσίνας, 2018).

Γιατί οι ψευδείς ειδήσεις γίνονται πιστευτές;

Το βασικό πρόβλημα με τα fake news δεν είναι τόσο αυτές καθαυτές οι ψευδείς ειδήσεις, όσο το ότι υπάρχει κοινό που τις πιστεύει. Εάν δεν έπειθαν κανέναν, προφανώς δεν θα υπήρχε λόγος συζήτησης. Όπως επισημαίνει ο καθηγητής Γιώργος Πλειός (2020), «ακόμα κι αν διαψευσθούν ψευδείς ή ψευδεπίγραφες ειδήσεις, κάποιο κοινό θα συνεχίσει να τις πιστεύει».

Μια εύκολη προσέγγιση θα ήταν να θεωρήσουμε πως όσοι πιστεύουν στα fake news είναι ανόητοι ή αδαείς. Όμως υπάρχουν έρευνες που αποδεικνύουν πως τόσο οι ευφυείς άνθρωποι, αλλά και οι καλοί γνώστες ενός αντικειμένου, έχουν τις ίδιες ή και μεγαλύτερες πιθανότητες να παραπλανηθούν. Για παράδειγμα, ενώ οι απόφοιτοι πανεπιστημίου έχουν λιγότερες πιθανότητες να πιστέψουν μια πολιτική θεωρία συνωμοσίας, εντούτοις είναι πιο ευάλωτοι στην παραπληροφόρηση που έχει σχέση με ιατρικά θέματα, καθώς μια είδηση έχει περισσότερες πιθανότητες να γίνει πιστευτή όταν εγείρει συναισθήματα οικειότητας, δηλαδή όταν αυτό που βλέπει κάποιος μπροστά του αισθάνεται ότι το γνωρίζει ήδη (Ματθαιάκη, 2020).

Είναι σαφές πως οι εδραιωμένες απόψεις, αντιλήψεις, πεποιθήσεις και στερεότυπα που έχει ο κάθε άνθρωπος πάνω σε συγκεκριμένα θέματα, επηρεάζουν το αν θα πιστέψει ή όχι

μια είδηση. Για παράδειγμα, η κομματική προσήλωση και οι πολιτικές πεποιθήσεις των ατόμων, μπορούν να αποτελέσουν κριτήριο πρόβλεψης για το κατά πόσο μια ψευδής είδηση θα γίνει πιστευτή ή όχι (Ξιφαρά, 2021).

Σημαντικό ρόλο στο να γίνουν πιστευτές οι ψευδείς ειδήσεις διαδραματίζει η επαναλαμβανόμενη έκθεση σε αυτές. Δηλαδή, όταν ένα μήνυμα εμφανίζεται συχνά και από διαφορετικές πηγές, αυξάνεται η ευκολία με την οποία ο ανθρώπινος εγκέφαλος επεξεργάζεται το μήνυμα με αποτέλεσμα να αυξάνονται και οι πιθανότητες να το εκλάβει ως αληθές (Ξιφαρά, 2021). Με την επαναλαμβανόμενη αναπαραγωγή μιας πληροφορίας, ο ανθρώπινος νους μπορεί εύκολα να οδηγηθεί στην εξίσωση: «αφού το λένε τόσοι, μάλλον έτσι θα είναι» (Ματθαιάκη, 2020).

Εντοπίζοντας τις Ψευδείς Ειδήσεις: Κριτική Σκέψη

Σύμφωνα με έρευνα δημοσιευμένη στην εφημερίδα “The Washington Post” (Dewey, 2016), 6 στους 10 χρήστες του Ίντερνετ αναδημοσιεύουν μια είδηση διαβάζοντας μόνο τον τίτλο και όχι το περιεχόμενο.

Εντυπωσιακό είναι το γεγονός ότι το 80% των μαθητών και φοιτητών που συμμετείχαν σε έρευνα του Πανεπιστημίου Stanford (Wineburg et al., 2016) σχετικά με την αξιολόγηση της πληροφορίας δεν κατάφεραν να ξεχωρίσουν ένα πραγματικό άρθρο από ένα ψεύτικο, ούτε ένα δημοσιογραφικό άρθρο από ένα διαφημιστικό. Η μελέτη, η οποία επικεντρώθηκε στην «διαδικτυακή συλλογιστική» των μαθητών σε δώδεκα πολιτείες, αποκάλυψε ότι οι μαθητές μπορεί να έχουν την ικανότητα να μετακινούνται μεταξύ Facebook και Twitter, ενώ ταυτόχρονα ανεβάζουν selfie στο Instagram και να στέλνουν μηνύματα, αλλά όταν αξιολογούν τις πληροφορίες που ρέουν μέσω των social media, εύκολα εξαπατώνται.

Μέσω της εργαλειοθήκης “Trust Me” (LGfL and Childnet, 2021) που απευθύνεται σε μαθητές και μαθήτριες Γυμνασίου, δίνεται σημασία στην καλλιέργεια της κριτικής σκέψης για την αντιμετώπιση του φαινομένου της διασποράς ψευδών ειδήσεων. Ιδιαίτερα σημαντική κρίνεται η εισαγωγή προγραμμάτων «γραμματισμού στα μέσα» (media literacy) και συγκεκριμένα στα ψηφιακά μέσα (digital literacy) ως υποχρεωτικό μάθημα, ούτως ώστε να καλλιεργηθεί η κριτική σκέψη από πολύ νωρίς [Ματθαιάκη, 2020; Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου, 2018).

Αρκετές έρευνες δείχνουν ότι πολλοί νέοι πιστεύουν πως οι πληροφορίες στο διαδίκτυο είναι «πάντα αληθινές». Διαδικτυακό περιεχόμενο που χρησιμοποιεί τη λέξη «επίσημο» για ένα προϊόν ή μια υπηρεσία θα μπορούσε να θεωρηθεί εκ των προτέρων αξιόπιστο; Γνωρίζουμε πως είναι πολύ εύκολο για κάποιον να «κατασκευάσει» μια «επίσημη» ιστοσελίδα, χρησιμοποιώντας λογότυπα και επαγγελματική εμφάνιση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2018).

Πιστεύεται από πολλούς ότι το πρώτο αποτέλεσμα που εμφανίζεται σε μια μηχανή αναζήτησης είναι και το πιο ακριβές. Στην πραγματικότητα, τα πρώτα αποτελέσματα σε μια μηχανή αναζήτησης συχνά είναι διαφημίσεις για τις οποίες πληρώνουν προκειμένου να εμφανίζονται σε αυτή τη θέση. Η σειρά εμφάνισης των αποτελεσμάτων σε μια μηχανή αναζήτησης σε καμία περίπτωση δεν αντικατοπτρίζει την αξιοπιστία τους. Τα αποτελέσματα εμφανίζονται με σειρά PageRank, άρα τα αποτελέσματα περιλαμβάνουν διαφημίσεις και ιστοσελίδες που μπορεί να είναι μεροληπτικές ή άσχετες με αυτό που αναζητείται. Το PageRank είναι το όνομα του αλγορίθμου της Google, το οποίο τοποθετεί ιστοσελίδες που είναι πιο δημοφιλείς στην κορυφή των αποτελεσμάτων αναζήτησης. Υπάρχει μεγάλη πιθανότητα να εμφανίσει ιστοσελίδες που δεν έχουν αξιολογηθεί ως προς την αξιοπιστία των πληροφοριών που παρέχουν (Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου, 2018). Επίσης, πιστεύεται ότι το πράσινο λουκέτο αποτελεί ένδειξη για το πόσο αξιόπιστος είναι ένας ιστότοπος. Αυτά τα σύμβολα αξιολογούν μόνο εάν υπάρχουν προβλήματα ασφάλειας στον ιστότοπο, όπως ύποπτοι ιοί / κακόβουλο λογισμικό ή η μη ασφαλής σύνδεση, αλλά δεν αξιολογούν πόσο ειλικρινές είναι το περιεχόμενο. Δεν υπάρχει συντακτική παρακολούθηση ή αξιολόγηση (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2018).

Οι 5 ερωτήσεις – κλειδιά (Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου, 2018; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου, 2018)

ΠΟΙΟΣ; Ποιος το δημοσίευσε; Ποιος μου το λέει; Είναι ειδικός στο συγκεκριμένο θέμα;

ΠΟΥ; Πού δημοσιεύτηκε; Είναι η πηγή αξιόπιστη;

ΠΟΤΕ; Πότε δημοσιεύτηκε ή ενημερώθηκε τελευταία φορά;

ΓΙΑΤΙ; Για ποιο λόγο δημοσιεύτηκε; Για να μας ενημερώσει, να μας πείσει για μια γνώμη ή για να προωθήσει ένα προϊόν; Τι έχει να κερδίσει από αυτό; Γιατί μας λένε αυτά τα πράγματα; Ποιο είναι το κίνητρό τους; Τι θέλουν να κάνουμε, αφού μοιραστούν κάτι μαζί μας; Μήπως υπάρχει κρυφή ατζέντα;

ΠΩΣ; Πώς αναπαράχθηκε; Από αξιόπιστα site ή κυρίως μέσω των κοινωνικών δικτύων; Πώς το ξέρει αυτός που το δημοσιεύει;

Ενδείξεις μη αξιόπιστου δημοσιεύματος (LGfL and Childnet, 2021)

Υπερβολικοί τίτλοι ή τίτλοι που δεν έχουν σχέση με το κείμενο της ανάρτησης. Από τη στιγμή που οι ψευδείς ειδήσεις δημιουργούνται αποσκοπώντας σε οικονομικό ή πολιτικό όφελος, συνήθως γράφονται σε δογματική και εμπρηστική γλώσσα (Τσίνας, 2018). «Βαρύγδουποι» τίτλοι που πολλές φορές περιέχουν λέξεις όπως σοκ, τρομερό, φοβερό, απίστευτο, δεν θα πιστεύετε στα μάτια σας κ.α. ή τίτλοι που περιέχουν πολλά θαυμαστικά θα πρέπει να μας υποψιάσουν ότι στόχο έχουν να κεντρίσουν την περιέργειά σας και να αυξήσουν την επισκεψιμότητα του site που φιλοξενεί το άρθρο.

Ανυπόγραφο δημοσίευμα. Αν το δημοσίευμα περιέχει σοβαρούς ισχυρισμούς αλλά δε φέρει την υπογραφή του συντάκτη τότε είναι πολύ πιθανό να είναι αναληθές. Αν δεν υπάρχει συντάκτης, είναι ύποπτο. Όσο πιο μεγάλης σημασίας ισχυρισμοί υπάρχουν σε ένα κείμενο, τόσο και περισσότερο σημαντικό είναι να υπάρχει συντάκτης και να μην είναι φανταστικό πρόσωπο.

Ορθογραφικά-συντακτικά λάθη ή κείμενο-προϊόν αυτόματης μετάφρασης. Αν στο κείμενο υπάρχουν πολλά ορθογραφικά λάθη, είναι ύποπτο. Αν το κείμενο είναι προϊόν αυτόματης μετάφρασης, αυτό από μόνο του είναι μια μεγάλη ένδειξη.

Απίστευτοι ισχυρισμοί περιεχομένου. Όσο πιο απίστευτοι και πιο τρελοί ισχυρισμοί υπάρχουν σε ένα κείμενο, τόσο πιο ατράνταχτες αποδείξεις θα πρέπει να το συνοδεύουν. Αν δεν υπάρχουν τότε η ανάρτηση είναι στη φαντασία του συντάκτη.

Απουσία ημερομηνίας. Αν αντί για ημερομηνία το κείμενο μας δίνει το χρόνο της ιστορίας που περιγράφει με λέξεις, όπως χθες, προχθές κλπ., αυτό είναι πολύ ύποπτο.

Φωτογραφίες. Αν το κείμενο συνοδεύεται από φωτογραφίες άσχετες με το θέμα, αν είναι εμφανώς επεξεργασμένες ή αν έχουν πολύ χαμηλή ανάλυση, είναι μια ένδειξη ότι κάτι δεν είναι σωστό.

Παραπομπή σε μη λειτουργικά-ενεργά links. Καθημερινά διαγράφονται σελίδες στο διαδίκτυο και είναι πολύ πιθανό να συναντήσουμε σε αρκετές αναρτήσεις ένα τέτοιο μη λειτουργικό link επειδή έχει διαγραφεί η σελίδα. Είναι μια ένδειξη που θα πρέπει να μας υποψιάσει, ειδικά στην περίπτωση που υπάρχουν περισσότερες από μία «τυφλές» παραπομπές. Η ένδειξη γίνεται ακόμα πιο ισχυρή αν η παραπομπή γίνεται ως απόδειξη ενός σοβαρού ισχυρισμού που περιέχει το δημοσίευμα (π.χ. τα αναλυτικά στοιχεία μιας έρευνας)

Προτροπή για αναπαραγωγή/αναδημοσίευση. Αν το κείμενο μας προτρέπει ξεκάθαρα να το αναπαράγουμε (ΔΙΑΔΩΣΤΕ ΤΟ... ΚΑΝΕΝΑ ΜΜΕ ΔΕΝ ΘΑ ΤΟ ΔΕΙΞΕΙ!!!)

Ονόματα. Αν το κείμενο που διαβάζουμε, μιλάει για τη μικρή Μαρία, τον Γιωργάκη κλπ., αυτό θα πρέπει να μας υποψιάσει. Πιθανότατα δεν είναι υπαρκτά πρόσωπα.

Πικάντικα και πονηρά. Αν το κείμενο περιγράφει μία ιστορία σεξουαλικού περιεχομένου, τη διαβάζουμε αλλά δεν την πιστεύουμε. Αυτές οι ιστορίες γράφονται για να αυξήσουν την επισκεψιμότητα στις σελίδες και την περιέργεια των αναγνωστών.

Μην πιστεύετε ότι αν κοινοποιήσετε μια φωτογραφία ή ένα κείμενο, οποιαδήποτε εταιρία θα διαθέσει ένα ποσό για κάποιο λόγο. Συνήθως αυτά τα μηνύματα αναπαράγονται στο Facebook και ισχυρίζονται ότι θα δοθεί ένα ποσό σε κάποια θεραπεία ή άλλο φιλανθρωπικό σκοπό.

Συνωμοσιολογίες. Το Ίντερνετ και οι σελίδες κοινωνικής δικτύωσης είναι το ιδανικό μέσο για τους συνωμοσιολόγους που θέλουν να ψαρέψουν οπαδούς. Πρέπει να είμαστε επιφυλακτικοί όταν διαβάζουμε ισχυρισμούς χωρίς στοιχεία.

Λογικά σφάλματα. Αν το κείμενο περιέχει λογικά σφάλματα, τότε δεν το πιστεύουμε. Δεν μπορεί να είναι αληθές ένα κείμενο που αναφέρεται σε Ευρωπαϊκή χώρα και περιέχει τιμές σε δολάρια Καναδά.

Αδικαιολόγητα λάθη. Όταν πρόκειται για τρανταχτά αδικαιολόγητα λάθη. Για παράδειγμα αν αναφέρει λάθος την πρωτεύουσα μιας χώρας.

Έρευνες και βαριά ονόματα. Αν το άρθρο αναφέρει κάποια έρευνα χωρίς να παρουσιάζει link για να την διαβάσετε, αυτό πρέπει να σας προβληματίσει.

Πόσα άρθρα ανά ώρα; Αν κάθε 2-3 λεπτά οι διαχειριστές της σελίδας ανεβάζουν και ένα άρθρο, τότε δεν υπάρχει ο παραμικρός έλεγχος.

Σχόλια. Διαβάζουμε πάντα τα σχόλια. Αν στα σχόλια υπάρχουν ισχυρισμοί ότι η ανάρτηση είναι ψέμα, αυτό δεν είναι καλό για την αξιοπιστία του άρθρου.

Όλα τα παραπάνω. Όσο περισσότερα από τα παραπάνω συναντήσουμε σε ένα άρθρο, τόσο μεγαλώνουν οι πιθανότητες η ανάρτηση να είναι ψευδής.

Εργαλεία εντοπισμού ψευδών ειδήσεων

FactCheck. Οι χρήστες μπορούν να υποβάλουν ερωτήσεις στο FactCheck.org σχετικά με την εγκυρότητα των πολιτικών ισχυρισμών και πληροφοριών και η ομάδα πίσω από τον ιστότοπο θα ερευνήσει και θα εξηγήσει πλήρως την αλήθεια. Οι λεπτομερείς εξηγήσεις του περιλαμβάνουν ποιος υπέβαλε την αξίωση, πότε υποβλήθηκε και πώς έλεγξαν την αξίωση. Ο ιστότοπος διαθέτει επίσης μια ειδική δυνατότητα ελέγχου επιστημονικών στοιχείων που ονομάζεται SciCheck.

Snopes. Από το 1994, το Snopes αξιολογεί αξιώσεις, άρθρα, δημοσιεύσεις κοινωνικών μέσων, εικόνες και βίντεο σχετικά με την εγκυρότητά τους. Αντί για γενικές βαθμολογίες "true or false", το Snopes χρησιμοποιεί πιο συγκεκριμένες κατηγορίες, όπως true, false, mix, κυρίως true, κυρίως false, ξεπερασμένο, misattuted, miscapteded και άλλα. Ο ιστότοπος φιλοξενεί επίσης μια λίστα με ψεύτικους ιστότοπους ειδήσεων. Αναγνωρίζεται από το Διεθνές Δίκτυο Ελέγχου Γεγονότων, μία από τις Best Practices του News Co/Lab.

Politifact. Είναι ο νικητής του βραβείου Pulitzer και ελέγχει τα γεγονότα των πολιτικών και των bloggers. Ο ιστότοπος αξιολογεί τις αξιώσεις σε κλίμακα που κυμαίνεται από "true" έως "pants on fire" Οι Tampa Bay Times δημιούργησαν το Politifact το 2007, αλλά τώρα διευθύνεται από το The Poynter Institute. Το Politifact αναγνωρίζεται επίσης από το Διεθνές Δίκτυο Ελέγχου Γεγονότων.

OpenSecrets. Ανήκει στο The Center of Responsive Politics και έχει έδρα την Ουάσιγκτον. Ο ιστότοπος του Κέντρου, OpenSecrets.org, έχει κερδίσει τέσσερις φορές το βραβείο Webby ως το καλύτερο site πολιτικής (Webby Award: Best Politics Site). Επιτρέπει στους χρήστες να εξερευνήσουν τις σχέσεις μεταξύ χρήματος και πολιτικής. Ελεύθερα διαθέσιμες και εύχρηστες βάσεις δεδομένων παρακολουθούν τις ομοσπονδιακές συνεισφορές καμπάνιας, προσωπικές οικονομικές γνωστοποιήσεις κυβερνητικών αξιωματούχων και εγχώρια και ξένα lobby (όπως τη βιομηχανία και διάφορες άλλες ομάδες συμφερόντων) με διαφωτιστικές μεθόδους.

TruthOrFiction. Λειτουργεί από το 1999. Το TruthOrFiction.com είναι ένας μη κομματικός ιστότοπος όπου οι χρήστες του Διαδικτύου μπορούν γρήγορα και εύκολα να λάβουν πληροφορίες σχετικά με το eRumors, τα ψεύτικα νέα, παραπληροφόρηση,

προειδοποιήσεις, προσφορές, αιτήματα για βοήθεια, μύθους, φάρσες, προειδοποιήσεις για ιούς και χιουμοριστικές ή εμπνευσμένες ιστορίες που κυκλοφορούν μέσω email.

Ellinikahoaxes. Τα «ellinikahoaxes.gr» είναι η πρώτη, και μέχρι στιγμής μοναδική, συντονισμένη προσπάθεια κατάρριψης αναληθών δημοσιευμάτων στο ιντερνέτ, αλλά και κάθε πηγή ενημέρωσης στην Ελλάδα. Ιδρύθηκαν το 2013 ως η πρώτη συντονισμένη προσπάθεια ελέγχου ειδήσεων και ισχυρισμών σε ΜΜΕ και κοινωνικά δίκτυα. Η δημιουργία των Ελληνικών Hoaxes προέκυψε από την ανάγκη διασταύρωσης του τεράστιου όγκου πληροφοριών που διακινείται κυρίως μέσω διαδικτύου.

Η μέθοδος C.R.A.P

Το CRAP τεστ (φυσικά δεν υπονοείται η ακριβής μετάφραση της λέξης) μπορεί να βοηθήσει ώστε να αξιολογήσουμε πόρους για αυθεντικότητα. Το CRAP Detection δημιουργήθηκε για πρώτη φορά από τον Έρνεστ Χέμινγουεϊ και υιοθετήθηκε από τον εμπειρογνώμονα της γνώσης μέσων μαζικής ενημέρωσης Χάουαρντ Ρέινγκολντ, είναι ο εσωτερικός «αξιολογητής» μας, που σας λέει πότε κάτι κρίνεται αναληθές. Στηριζόμενοι στο CRAP test και τη δική μας αίσθηση "crap detection", μας βοηθά να διαχωρίσουμε την αλήθεια από την παραπληροφόρηση (Newman, 2010).

Το C.R.A.P. είναι ένα σύνολο τεσσάρων ερωτήσεων που μπορούμε να κάνουμε στον εαυτό σας κάθε φορά που αντιμετωπίζουμε κάτι αμφίβολο στο διαδίκτυο. Είναι το ακρωνύμιο των λέξεων **Currency** (επικαιρότητα), **Reliability** (Αξιοπιστία), **Author** (Συντάκτης) και **Purpose/Point of view** (Σκοπός/Άποψη)

Δουλεύει ως εξής: Όταν συναντάμε αμφισβητήσιμες πληροφορίες στο διαδίκτυο, ας αναρωτηθούμε για τα ακόλουθα: Είναι πρόσφατη η πληροφορία; Είναι αξιόπιστη; Ποιος είναι ο συγγραφέας; Έχει κάποιο σκοπό / εκφράζει κάποια άποψη; Εάν η απάντηση σε οποιοδήποτε από αυτά είναι "όχι", τότε πιθανόν πρόκειται για μη ποιοτικές πληροφορίες.

CURRENCY (ΕΠΙΚΑΙΡΟΤΗΤΑ)	**RELIABILITY (ΑΞΙΟΠΙΣΤΙΑ)**
1. Πόσο πρόσφατες είναι οι πληροφορίες; 2. Πόσο πρόσφατα δημοσιεύτηκε η είδηση; Έχει ενημερωθεί πρόσφατα;	1. Πόσο αξιόπιστες είναι οι πληροφορίες; 2. Παρέχει ο συγγραφέας αναφορές ή πηγές; 3. Ποια απόδειξη παρέχεται ότι οι πληροφορίες είναι αξιόπιστες;
AUTHOR (ΣΥΝΤΑΚΤΗΣ)	**PURPOSE/POINT OF VIEW (ΣΚΟΠΟΣ/ΑΠΟΨΗ)**
1. Ποιος είναι ο δημιουργός ή ο συντάκτης των πληροφοριών; 2. Ποια είναι τα διαπιστευτήριά του; 3. Ποιος είναι ο εκδότης ή ο χορηγός των πληροφοριών; 4. Είναι αξιόπιστος πληροφοριοδότης; 5. Ποιο είναι το ενδιαφέρον του εκδότη (εάν υπάρχει) σε αυτές τις πληροφορίες; 6. Υπάρχουν διαφημίσεις στον ιστότοπο;	1. Ποιος είναι ο σκοπός αυτών των πληροφοριών; 2. Σκοπεύει να ενημερώσει, να διασκεδάσει ή να πείσει; 3. Οι πληροφορίες ακούγονται σαν γεγονός ή γνώμη; 4. Είναι μεροληπτικό; 5. Ο δημιουργός ή ο συγγραφέας προσπαθεί να μας πουλήσει κάτι;

Σχήμα 1. Η μέθοδος C.R.A.P.

Αξιολογούμε παίζοντας

GET BAD NEWS. Στο εν λόγω παιγνίδι, οι μαθητές/μαθήτριες υποδύονται τον ρόλο του «δημιουργού των fake news» και συνειδητοποιούν τις τεχνικές που χρησιμοποιούνται από διάφορα site, για να παρασύρουν και να προσελκύσουν χρήστες.

What is 'fake news' and how can you spot it? Try our quiz. Άρθρο στην Globe and Mail (Annett, 2017) με κουίζ για τους αναγνώστες, οι οποίοι δοκιμάζουν κατά πόσο μπορούν να εντοπίσουν την ψεύτικη είδηση.

Reality Check. Διαδικτυακό παιχνίδι, με επιλογή Αγγλικής ή Γαλλικής γλώσσας. Ο χρήστης έχει τη δυνατότητα να επιλέξει ανάμεσα σε 5 αποστολές (missions). Το παιχνίδι προτρέπει σε προσεκτική εξέταση όλων των στοιχείων της δημοσίευσης, προκειμένου να αποφασιστεί αν αυτή είναι αληθινή ή ψεύτικη.

Fake or Foto. Συχνά βλέπουμε εικόνες τόσο καλής ποιότητας που δεν εξετάζουμε αν η εικόνα είναι πραγματικότητα ή εάν δημιουργήθηκε από υπολογιστή. Ακολουθώντας το παιχνίδι Fake or Foto βλέπουμε εάν μπορούμε να διαπιστώσουμε τη διαφορά μεταξύ των πραγματικών φωτογραφιών και εκείνων που δημιουργούνται από υπολογιστή.

Real or Photoshop. Αντίστοιχο με το προηγούμενο παιχνίδι, από την εταιρία Adobe. Μερικά πράγματα είναι τόσο εκπληκτικά, ώστε δεν είμαστε σίγουροι αν είναι πραγματικά ή κατασκευασμένα/επεξεργασμένα μέσω Photoshop. Μπορούμε να τα διακρίνουμε; Ας δοκιμάσουμε τις δυνάμεις παρατήρησής μας.

fakeOut. Η δουλειά μας είναι να μάθουμε τις δεξιότητες της επαλήθευσης, ώστε να μπορούμε να διακρίνουμε τα γεγονότα από τη μυθοπλασία - στο παιχνίδι και στην πραγματική ζωή. Καταχωρούμε την ηλικία και την τοποθεσία μας και το παιχνίδι ξεκινά. https://newsliteracy.ca/fakeOut/

Quiz: Ψευδείς ειδήσεις, Διαδικτυακή Φήμη & Ρητορική Μίσους. Παρέχεται Μέσω της ιστοσελίδας SaferInternet4Kids.gr και περιλαμβάνει 15 ερωτήσεις.

Συμπεράσματα

Τα ψεύτικα νέα (fake news) επηρεάζουν την ικανότητα ενός ατόμου να διακρίνει τις χρήσιμες πληροφορίες των υπηρεσιών του διαδικτύου, ειδικά όταν οι ειδήσεις γίνονται κρίσιμες για τη λήψη αποφάσεων. Είναι επιτακτική η ανάγκη να αντιμετωπιστούν με μεγάλη αποτελεσματικότητα τυχόν απόπειρες χειραγώγησης ή συρρίκνωσης του διαδικτύου μέσω των ψευδών ειδήσεων ή των clickbait. Στην εργασία παρουσιάστηκαν απλές και αποτελεσματικές προσεγγίσεις ώστε οι χρήστες να μπορούν να φιλτράρουν την παρεχόμενη πληροφορία και να διαχωρίζουν την πραγματική είδηση από την ψεύτικη. Είναι σημαντική η συνειδητοποίηση ότι όσα διαβάζουμε στο διαδίκτυο και στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης δεν είναι όλα αληθινά, προκειμένου να αναπτύξουμε έναν αποτελεσματικό μηχανισμό εντοπισμού. Καθοριστικό παράγοντα παίζει η ανάπτυξη της κριτικής σκέψης η οποία, σε συνδυασμό με τα τεχνολογικά εργαλεία, βοηθά τους ανθρώπους να πάρουν αποφάσεις, όντες ενημερωμένοι, και να μην εξαπατώνται. Η επένδυση στην εισαγωγή του ψηφιακού γραμματισμού (media literacy) στα σχολεία θα μπορούσε να συμβάλει σημαντικά στη διαδικασία της ανίχνευσης ψευδών ειδήσεων, ώστε να μειωθεί η διασπορά τους.

Αναφορές

Annett, E. (2017). *What is 'fake news,' and how can you spot it? Try our quiz* (Διαθέσιμο: https://www.theglobeandmail.com/community/digital-lab/fake-news-quiz-how-to-spot/article33821986/, προσπελάστηκε 18/5/2021)

Dewey, C. (2016). *6 in 10 of you will share this link without reading it, a new, depressing study says*. (Διαθέσιμο: https://www.washingtonpost.com/news/the-intersect/wp/2016/06/16/six-in-10-of-you-will-share-this-link-without-reading-it-according-to-a-new-and-depressing-study/, προσπελάστηκε 12/5/2021)

Egelhofer, J. & Lecheler, S. (2019). *Fake news as a two-dimensional phenomenon: a framework and research agenda*. Annals of the International Communication Association, VOL. 43,(No 2), pp. 97-116. doi:10.1080/23808985.2019.1602782

Himma-Kadakas, M. (2017). *Alternative facts and fake news entering journalistic content production cycle*. Cosmopolitan Civil Societies: An Interdisciplinary Journal 9 (2): 25–41. doi:10.5130/ccs.v9i2.5469

Hunt, E. (2016). *What is fake news? How to spot it and what you can do to stop it*. The Guardian. (Διαθέσιμο: https://www.theguardian.com/media/2016/dec/18/what-is-fake-news-pizzagate, προσπελάστηκε 5/5/2021)

Indiana University Knowledge Base. (2018). *What is a troll?* Indiana University: University Information Technology Services (Διαθέσιμο: https://kb.iu.edu/d/afhc, προσπελάστηκε 12/5/2021)

LGfL and Childnet. (2021). *The National Grid for Learning & Childnet International*. Trust Me. (Διαθέσιμο: https://www.lgfl.net/online-safety/trust-me, προσπελάστηκε 22/5/2021)

Newman, B. (2010). *Crap Detection, A 21st Century Literacy*. (Διαθέσιμο: https://librariesandtransliteracy.wordpress.com/2010/09/16/crap-detection-a-21st-century-literacy/, προσπελάστηκε 10/5/2021)

Posetti, J. and Matthews, A. (2018). *A short guide to the history of 'fake news' and disinformation.* International Center for Journalists. (Διαθέσιμο: https://www.icfj.org/news/short-guide-history-fake-news-and-disinformation-new-icfj-learning-module, προσπελάστηκε 5/5/2021)

Radcliffe, D. (2017). *Understanding Fake News*. (Διαθέσιμο: https://damianradcliffe.wordpress.com/2017/06/08/understanding-fake-news-history-origins-solutions/, προσπελάστηκε 8/5/2021)

Stahl, K. (2018). *Fake news detection in social media*. (Διαθέσιμο: https://www.csustan.edu/sites/default/files/groups/University%20Honors%20Program/Journals/02_stahl.pdf, , προσπελάστηκε 20/5/2021)

Tufekci, Z. (2018). *It's the (Democracy-Poisoning) Golden Age of Free Speech*. Wired. (Διαθέσιμο: https://www.wired.com/story/free-speech-issue-tech-turmoil-new-censorship/?CNDID=50121752, προσπελάστηκε 18/5/2021)

Wineburg, S., McGrew, S., Breakstone, J. and Ortega, T. (2016). *Evaluating Information: The Cornerstone of Civic Online Reasoning*. Stanford Digital Repository. (Διαθέσιμο: http://purl.stanford.edu/fv751yt5934, προσπελάστηκε στις 2/5/2021)

Γκουντέλιας, Γ. (2018). *Fake news στα social media.* Διπλωματική εργασία. Πανεπιστήμιο Μακεδονίας και ΑΠΘ. Θεσσαλονίκη. Οκτώβριος 2018

Ελληνικό Κέντρο Ασφαλούς Διαδικτύου. *Εργαλειοθήκη "Trust me" για ηλικίες 11-14*. (Διαθέσιμο: https://saferinternet4kids.gr/wp-content/uploads/2018/02/11-14.zip, προσπελάστηκε 2/5/2021)

Καραγιάννης, Α. (2020). *Διασταύρωση ειδήσεων και δημοσιογραφική δεοντολογία στα ψηφιακά μέσα.* Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα. Φεβρουάριος 2020

Λεμοντζή, Α. (2018). *Διασπορά ψευδών ειδήσεων στο διαδίκτυο*. Διπλωματική εργασία. Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης. Θεσσαλονίκη. Σεπτέμβριος 2018

Ματθαιάκη, Α. (2020). *Δημοσιογραφικός λόγος και ψευδείς ειδήσεις (fake news) στην ψηφιακή εποχή*. Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο και Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Αθήνα. Ιούνιος 2020

Ξιφαρά, Μ.Α. (2021). *Παραπληροφόρηση, προπαγάνδα και διασπορά ψευδών ειδήσεων κατά το ξέσπασμα της πανδημίας του Covid-19. Η περίπτωση του διεθνούς οργανισμού του ΝΑΤΟ*. Διπλωματική εργασία. Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο. Πάτρα. Ιανουάριος 2021

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο Κύπρου. Εκπαιδευτικό Υλικό Τομέα Εκπαιδευτικής Τεχνολογίας. (Διαθέσιμο: https://internetsafety.pi.ac.cy/, προσπελάστηκε 2/5/2021)

Τσίνας, Θ. (2018). *Οι ψευδείς ειδήσεις στη σύγχρονη δημοσιογραφία και οι τρόποι αντιμετώπισής τους*. Διπλωματική εργασία. ΕΑΠ. Πάτρα. Ιούλιος 2018

Διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών των Γυμνασίων της Χαλκίδας για την περιβαλλοντική εκπαίδευση

Τζοβλά Γεωργία
Φιλόλογος
gtzovla@yahoo.gr

Περίληψη

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.Ε.) σημειώνει μια πορεία με διάρκεια και αντοχή στον χρόνο, που υλοποιείται εντός και εκτός των σχολικών χώρων. Το παρόν άρθρο αναφέρεται στον σχεδιασμό και την υλοποίηση προγραμμάτων Π.Ε στα Γυμνάσια της Χαλκίδας και διερευνά τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με το ατελέσφορο των αποτελεσμάτων των προγραμμάτων Π.Ε. Πιο συγκεκριμένα, εξετάστηκαν ο βαθμός της σχετικής εμπειρίας τους, της γνωστικής και της διδακτικής επάρκειας τους, τα κίνητρα συμμετοχής τους καθώς και τα εμπόδια που αντιμετώπισαν στην υλοποίηση αυτών. Τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν ότι υφίσταται ευρύ έλλειμμα στην επιμόρφωση τους και ότι οι ίδιοι συμμετέχουν σε τέτοιου τύπου πρωτοβουλίες από προσωπική ευαισθησία προς το περιβάλλον αλλά και από την ανάγκη τους να αφυπνίσουν τους μαθητές τους προς την κατεύθυνση αυτή. Επιπλέον, ως εμπόδια στην υλοποίηση τέτοιων προγραμμάτων αναδείχτηκαν οι ελλείψεις σε υλικοτεχνική υποδομή, σχολικό εξοπλισμό και οικονομικούς πόρους.

Λέξεις κλειδιά: περιβαλλοντική εκπαίδευση, δευτεροβάθμια εκπαίδευση, απόψεις εκπαιδευτικών

Εισαγωγή

Ο αιώνας μας χαρακτηρίζεται από πλήθος αλλαγών σε όλους τους τομείς της ανθρώπινης δράσης. Από αυτήν την ταχύτητα των εξελίξεων αναμενόμενα εγείρονται όχι μόνο ευνοϊκά αλλά και δυσμενή φαινόμενα για το άτομο και το σύνολο, για την περιστολή των οποίων προβάλλεται αδήριτη η ανάγκη σύμπραξης των δυνάμεων του ανθρώπου. Θεσμοί στρατεύονται στην προσπάθεια αυτή προκειμένου να δομηθεί ένα μέλλον με καλύτερους οιωνούς. Ανάμεσα τους πρωταγωνιστικό ρόλο διαδραματίζει ο χώρος της Εκπαίδευσης με πρωτοβουλίες, όπως η σύνδεση της με το περιβάλλον, οι οποίες αποτελούν δείκτη ευαισθητοποίησης του σύγχρονου μαθητή απέναντι σε ζωτικά ζητήματα της ανθρωπότητας (Pigozzi, 2006). Έτσι, η Π.Ε. βρίσκεται στο επίκεντρο των εκπαιδευτικών πραγμάτων τις τελευταίες δεκαετίες παγκοσμίως και μολονότι, όπως αναφέρει ο Maher (1994), δεν αποτελεί εύκολο έργο η αξιολόγηση της, ωστόσο κρίνεται αναγκαία γιατί τα αποτελέσματά της συνιστούν δείκτη προβληματισμού σε επίπεδο πολιτείας (Αγγελίδης, 1993).

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται την έρευνα που πραγματοποιήθηκε σε εκπαιδευτικούς που υπηρετούσαν σε Γυμνάσια της Χαλκίδας. Καταγράφηκαν και αξιολογήθηκαν οι απόψεις τους για τους παράγοντες που υποσκάπτουν την απόδοση της Π.Ε στην πράξη (Νιτσοτόλη, 2010), το επίπεδο γνωστικής και διδακτικής ετοιμότητας τους να ηγηθούν τέτοιων πρωτοβουλιών και τέλος τα κίνητρα της συμμετοχής τους στην επιλογή και την εφαρμογή τους.

Από την έρευνα προέκυψε η παραδοχή ότι η αναποτελεσματικότητα αυτών των προγραμμάτων στη μεγάλη τους πλειοψηφία δεν είναι μονοπαραγοντική. Αντίθετα, η θέση της Π.Ε στο σχολικό πρόγραμμα, οι γραφειοκρατικές διαδικασίες που προβλέπονται για την εφαρμογή της, ο βαθμός της κρατικής οικονομικής υποστήριξης και η έλλειψη υποδομών ευθύνονται σε σημαντικό βαθμό για αυτήν (Νιτσοτόλη, 2010). Κατά τον Αθανασάκη (2004) τα προγράμματα Π.Ε. για την κατάρτιση των εκπαιδευτικών διατρέχονται από αδυναμίες

επιστημολογικού και εννοιολογικού περιεχομένου, οι οποίες έχουν ως βάση τους τον σύνθετο χαρακτήρα των περιβαλλοντικών προβλημάτων. Πολλές φορές μάλιστα οι ιδέες και οι πρακτικές των εκπαιδευτικών δε σχετίζονται με τους σκοπούς της Π.Ε. ενώ προκύπτουν ερωτήματα για το αν η συμμετοχή τους αφορμάται σταθερά από το ενδιαφέρον τους για τη διάπλαση μελλοντικών πολιτών με ευαισθησία απέναντι στο οικολογικό ζήτημα (Δασκολιά, 2005).

Ως εκ τούτου, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε προγράμματα τέτοιου περιεχομένου από τους αρμόδιους φορείς κατά γενική ομολογία κρίνεται αναγκαία. Ιδιαίτερα σε μια εποχή, όπως η σημερινή, το σχολείο σε όλες τις βαθμίδες του οφείλει να καλλιεργεί στους μαθητές το αίσθημα της συλλογικής ευθύνης και της συμμετοχής σε πρωτοβουλίες για την προάσπιση του κοινού καλού.

Ερευνητική διαδικασία

Θεωρητικό πλαίσιο

Για να κατανοήσουμε καλύτερα τη λειτουργία του θεσμού και να αξιολογήσουμε στη συνέχεια την αποτελεσματικότητα του θα πρέπει να γνωρίζουμε την ταυτότητα του. Κατατοπιστικός αναφορικά με το περιεχόμενο και τη στοχοθεσία της είναι ο ορισμός που δόθηκε το 1977 στη Διακήρυξη της Τιφλίδας. Σύμφωνα με αυτόν η Π.Ε. είναι «το αποτέλεσμα του επαναπροσδιορισμού και της διασύνδεσης διαφορετικών γνωστικών αντικειμένων κι εκπαιδευτικών εμπειριών οι οποίες εγκαθιδρύουν μια σφαιρική αντίληψη των περιβαλλοντικών προβλημάτων, επιτρέποντας τη λήψη πιο λογικών δράσεων, ικανών ν' ανταποκρίνονται στις υπάρχουσες κοινωνικές ανάγκες» (UNESCO, 1977, σ. 25).

Βάσει του προηγούμενου ορισμού και εφόσον αναφέρονται έννοιες, όπως «γνωστικά αντικείμενα», «εκπαιδευτικές εμπειρίες», «λογικές δράσεις» γίνεται κατανοητό ότι πρόκειται για ένα εκπαιδευτικό φαινόμενο για την αποτελεσματικότητα του οποίου θα πρέπει να συμπράττουν πολλές δυνάμεις.

Μπορεί στην Ελλάδα να άργησε να γίνει λόγος για Π.Ε. ωστόσο αυτό δε σημαίνει ότι δεν αποτελεί εκπαιδευτική καινοτομία για τη χώρα μας. Στην παιδαγωγική βιβλιογραφία ως εκπαιδευτική καινοτομία ορίζεται «κάθε ευρείας έκτασης παρέμβαση στην εκπαίδευση, η οποία στηρίζεται σε πρωτοπόρες και πρωτότυπες παιδαγωγικές αρχές και ιδέες και μέσω αυτών επιφέρει σημαντικές αλλαγές στη νοοτροπία, στις πρακτικές, στους ρόλους και στη γενικότερη κουλτούρα του σχολείου» (Ματσαγγούρας, 2012, σ.3). Σύμφωνα με τον Μπότσαρη (2006) η Π.Ε θέτει στο επίκεντρο της τη συνειδητοποίηση εκ μέρους των μαθητών της σχέσης του ανθρώπου με το φυσικό περιβάλλον, την ευαισθητοποίηση και τη δραστηριοποίηση τους σε προβλήματα που συνδέονται με αυτό. Παρολ' αυτά, η αδυναμία ολοκλήρωσης της στο Γυμνάσιο είναι δεδομένη και αποτελεί συνισταμένη ποικίλων παραγόντων (Δασκολιά, 2005), όπως οι ελλείψεις που παρουσιάζουν τα εν λόγω προγράμματα (Γούπος, 2001) και η απουσία κατάλληλων γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών (Δημητρίου, 2002).

Ο όρος «γνωστική επάρκεια» σύμφωνα με τους Καρασαββίδου, Μακρίδη και Κατσίνα (2015) από την άλλη αφορά στις ανώτερες νοητικές λειτουργίες. Αυτό σημαίνει ότι οι εκπαιδευτικοί που αναλαμβάνουν την εφαρμογή ενός σχεδίου Π.Ε. δε θα πρέπει να περιορίζονται στην απλή μεταφορά γνώσεων αλλά αντίθετα οφείλουν να μεταδώσουν στους μαθητές το μεταγιγνώσκειν, δηλαδή στάσεις, αξίες, συμπεριφορές που να προωθούν την ευαισθητοποίησή τους επί του θέματος (Κούκουζα, 2007). Επομένως, επιτυχημένο θεωρείται ένα περιβαλλοντικό πρόγραμμα που προσανατολίζεται και τελικά υλοποιεί τους παραπάνω στόχους.

Ακόμη, η διδακτική επάρκεια των εκπαιδευτικών θεωρείται υψίστης σημασίας. Ο Bandura (1997) στην «κοινωνική γνωστική θεωρία» του υποστηρίζει ότι η διδακτική επάρκεια είναι μια μορφή αυτεπάρκειας. Οπότε, η εμπλοκή ενός εκπαιδευτικού με το περιεχόμενο της Π.Ε. σημαίνει ότι κατά τη διδακτική προσέγγιση θα χρησιμοποιήσει

διδακτικά πρότυπα με κριτήριο τους στόχους και το περιεχόμενο του (Ράπτης, 2000). Συνεπώς, και η έρευνα μας αποδέχεται ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να οργανώνουν και να εφαρμόζουν σχέδια τα οποία απαιτούνται για την επίτευξη του σκοπού της.

Τέλος, αναγνωρίζεται στην εργασία μας η σημασία των κινήτρων συμμετοχής των εκπαιδευτικών στην επιτυχία τέτοιων καινοτόμων πρωτοβουλιών. Ο όρος «κίνητρα» αναφέρεται στην ενδόμυχη δύναμη που δραστηριοποιεί το άτομο (Κάντας, 1998). Στην περίπτωση της Π.Ε. τα κίνητρα των εκπαιδευτικών σχετίζονται με την ανάληψη πρωτοβουλιών στο πλαίσιο αυτής (Τσιώλης &Λατζουράκη, 2020).

Όμως, στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όπως σημειώνει και η Τσεβρένη (2011), η πλειοψηφία των περιβαλλοντικών προγραμμάτων διακρίνεται για τον επιδερμικό της χαρακτήρα, καλλιεργεί και προάγει τη στείρα απομνημόνευση και την άκαρπη επιστημονική γνώση. Στην έρευνα της μάλιστα δε διαπιστώνει την εφαρμογή καμιάς εναλλακτικής παιδαγωγικής στην εφαρμογή των σχολικών προγραμμάτων Π.Ε. Η κριτική παιδαγωγική στην οποία θα πρέπει να εδραιώνονται έχει εξοβελιστεί με αποτέλεσμα τον παραγκωνισμό των ιδεών των μαθητών, την απουσία αλληλεπίδρασης και ακολούθως συμμετοχής και δράσης.

Σκοπός και στόχοι της έρευνας, ερευνητικά ερωτήματα

Ως σκοπός της έρευνας μας τέθηκε η μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών Γυμνασίων στην πόλη της Χαλκίδας αναφορικά με την αδυναμία τελεσφόρησης των προγραμμάτων Π.Ε. Πιο συγκεκριμένα, η έλλειψη επαρκούς βιβλιογραφίας σχετικής με την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που εργάζονται σε Γυμνάσια της Χαλκίδας οδήγησε στη διατύπωση των εξής ερευνητικών ερωτημάτων:

1. Έχουν εμπειρία, διδακτική και γνωστική επάρκεια οι καθηγητές/τριες Γυμνασίων της Χαλκίδας για να ανταποκριθούν επιτυχώς σε προγράμματα Π.Ε;
2. Ποια είναι τα κίνητρα συμμετοχής των καθηγητών/τριών Γυμνασίων της Χαλκίδας στα προγράμματα Π.Ε;
3. Ποια προβλήματα και εμπόδια αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί των Γυμνασίων Χαλκίδας κατά την εφαρμογή των προγραμμάτων Π.Ε;

Μεθοδολογία της έρευνας

Η παρούσα εκπαιδευτική έρευνα είναι ποσοτική και δίνει έμφαση στον ποσοτικό προσδιορισμό της συλλογής και ανάλυσης των δεδομένων (Kvale, 1996:67). Το είδος αυτό, κατά τους Cohen & Manion, (1994) επιλέγεται, όταν αποβλέπουμε στη γενίκευση των συμπερασμάτων μας σε ευρύτερους πληθυσμούς.

Η δομή του ερωτηματολογίου

Ως εργαλείο συλλογής δεδομένων η παρούσα έρευνα αξιοποίησε το ανώνυμο ερωτηματολόγιο, το οποίο δομήθηκε βάσει της ισοδιαστημικής κλίμακας, που «στηρίζεται στην αρχή της ισοδυναμίας, της διάταξης και της ισότητας των διαστημάτων μεταξύ των θέσεων δύο αντικειμένων» (Παπαναστασίου & Παπαναστασίου, 2016). Συντέθηκε από μια συνοδευτική επιστολή και από ένα σύνολο γραπτών ερωτήσεων κλειστού τύπου σχετικών με το θέμα, οι οποίες απευθύνονταν με τον ίδιο τρόπο σε όλο το δείγμα, προκειμένου να εξαχθούν τα απαραίτητα συμπεράσματα. Οι δηλώσεις του δομήθηκαν στην 5βαθμη κλίμακα Likert, η οποία παρέχει τη δυνατότητα ταχείας συγκέντρωσης δεδομένων από μεγάλο αριθμό ατόμων (Cohen & Manion, 1994) δίχως να ασκείται πίεση χρονικά ως προς τη συμπλήρωσή του (Κυριαζή, 1999), διαμορφώθηκε σύμφωνα με τις φόρμες google και ο σύνδεσμος απεστάλη στους εκπαιδευτικούς. Ο τρόπος προώθησης του υπαγορεύτηκε από τις αντιξοότητες που ήγειραν οι συνθήκες πανδημίας στη χώρα μας. Οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε όλες τις ερωτήσεις. Πριν από την έναρξη συμπλήρωσης του ενημερώθηκαν από τον υπεύθυνο καθηγητή για τον σκοπό της έρευνας. Τέλος, οι λειτουργικοί ορισμοί καλύφθηκαν από τους εννοιολογικούς ορισμούς.

Ο σχεδιασμός του ερωτηματολογίου έγινε με δεκαεννέα (19) γραπτές ερωτήσεις κλειστού τύπου πολλαπλών επιλογών, οι οποίες είχαν ως στόχο να καλύψουν με τις απαντήσεις που θα δίνονταν τα ερευνητικά ερωτήματα και να συντελέσουν στην εξαγωγή συμπερασμάτων ακριβείας. Το ερωτηματολόγιο διαιρέθηκε σε πέντε (5) ενότητες.

Η πρώτη εξ αυτών περιελάμβανε τη συνοδευτική επιστολή ενώ η δεύτερη με τις ερωτήσεις 1-5 αφορούσε στην καταγραφή των δημογραφικών στοιχείων των συμμετεχόντων (φύλο, ειδικότητα, χρόνια προϋπηρεσίας στην εκπαίδευση, πρόσθετες σπουδές, ηλικία). Στην τρίτη ενότητα περιλαμβάνονταν οι ερωτήσεις 6-12 που σχετίζονταν με το πρώτο ερευνητικό ερώτημα και επιχειρούσαν την ανίχνευση του βαθμού ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την ενημέρωση που λάμβαναν από συγκεκριμένες πηγές, τη συμμετοχή τους ή μη σε περιβαλλοντικά προγράμματα καθώς και τους λόγους που διαμόρφωσαν την επιλογή τους αυτή. Επίσης, διερευνήθηκε η επίδραση ορισμένων φορέων στη σχετική κατάρτιση τους και η προτίμηση τους σε διδακτικά πρότυπα της Π.Ε.

Οι ερωτήσεις 13-15 της τέταρτης ενότητας διερεύνησαν τα κίνητρα συμμετοχής των διδασκόντων στα περιβαλλοντικά προγράμματα. Πιο συγκεκριμένα, διερευνήθηκαν οι στόχοι που αποτελούσαν ερέθισμα για αυτήν και ο βαθμός επίδρασης συγκεκριμένων παραγόντων στην επιλογή θέματος των περιβαλλοντικών προγραμμάτων.

Τέλος, οι ερωτήσεις 16-19 της πέμπτης ενότητας εστίασαν στο τρίτο ερευνητικό ερώτημα, το οποίο διερεύνησε τα προβλήματα σχεδιασμού και οργάνωσης της Π.Ε. Ειδικότερα, ελέγχθηκε κατά πόσο συμβάλλουν ο χρόνος υλοποίησης της και η θεματική της ενότητα στην επιτυχία της βάσει πάντοτε των εκτιμήσεων του δείγματος.

Το δείγμα της έρευνας

Η συλλογή των δεδομένων έγινε από ένα αντιπροσωπευτικό υποσύνολο του συνολικού πληθυσμού 31 εκπαιδευτικών που υπηρετούσαν σε οργανικά και λειτουργικά κενά των Γυμνασίων της Χαλκίδας κατά το σχολικό έτος 2020-2021. Για τη διεξαγωγή της παρούσας έρευνας προτιμήθηκε η επιλεκτική δειγματοληψία. Κι αυτό επειδή, εξαιτίας των συνθηκών που επέβαλε η πανδημία, υπήρχε η δυνατότητα να λάβουν μέρος στην έρευνα άτομα που ήταν άμεσα διαθέσιμα. Το δείγμα της έρευνας αποτελούνταν κατά τα 2/3 από γυναίκες εκπαιδευτικούς και υπερτερούσαν σε αυτό οι ειδικότητες των φιλολόγων και των μαθηματικών. Η μεγάλη πλειοψηφία του υπηρετούσε από 11 έως 20 χρόνια στη δημόσια εκπαίδευση και κατείχε μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών. Τέλος, σε ποσοστό 37,5% κυμαινόταν ηλικιακά από 41-50 ετών.

Στατιστική επεξεργασία των δεδομένων της έρευνας

Η αξιοποίηση στατιστικών μεθόδων και τεχνικών είναι απαραίτητη κατά την επεξεργασία των ερευνητικών δεδομένων, γιατί παρέχει τη δυνατότητα μελέτης της επίδρασης μεταβλητών ώστε να προκύψουν ακριβή συμπεράσματα. Για τούτο, όλες οι ερωτήσεις και οι απαντήσεις του ερωτηματολογίου κωδικοποιήθηκαν και το σύνολο των ποσοτικοποιημένων απαντήσεων κατεγράφη στο Microsoft Excel. Στη συνέχεια μεταφέρθηκε σε βάση δεδομένων του στατιστικού προγράμματος Statistical Package for the Social Science (SPSS) version 22 για να εξαχθούν τα αποτελέσματα και η στατιστική ανάλυση τους. Εξήχθησαν πίνακες αποτελεσμάτων και δεικτών ως συνοπτικά μέτρα κεντρικής τάσης και διασποράς των απαντήσεων του δείγματος. Για την παρουσίαση των δεδομένων και των αποτελεσμάτων έγινε χρήση της περιγραφικής στατιστικής.

Αποτελέσματα της έρευνας

Η διερεύνηση έγινε μέσα από τρία (3) ερευνητικά ερωτήματα, και τα αποτελέσματά της μπορούν να συνοψιστούν στα εξής:

Το 45,2% του δείγματος δήλωσε μέτριο βαθμό ικανοποίησης από την ενημέρωση που είχε λάβει αναφορικά με τα περιβαλλοντικά προγράμματα. Ωστόσο, αξιοσημείωτο είναι ότι μηδενικό ποσοστό δήλωσε πάρα πολύ ικανοποιημένο (Πίνακας 1). Αναγνώρισε τη συμβολή

των αρμοδίων φορέων στην κατάρτιση του αλλά δήλωσε ότι αντλεί συμπληρωματικό υλικό από εξωθεσμικούς φορείς.

Πίνακας 1.Βαθμός ικανοποίησης από την ενημέρωση για την Π.Ε

	Frequency	Percent
1	4	12,9
2	11	35,5
3	14	45,2
4	2	6,5
Total	31	100,0

Ακόμη, ένα πολύ μικρό ποσοστό εκτίμησε την προσφορά του σχολικού συμβούλου, οπότε τέθηκε ζήτημα αναπροσαρμογής του ρόλου του στα νέα δεδομένα. Εφαλτήρια συμμετοχής τους σε προγράμματα Π.Ε ήταν η ευαισθησία τους για το περιβάλλον και η ανάγκη μετάδοσης ανάλογων μηνυμάτων στους μαθητές μέσω της βιωματικής μάθησης. Επίσης, η έρευνα έδειξε ότι η πλειοψηφία των συμμετεχόντων ενέκρινε το μαθητοκεντρικό πρότυπο Π.Ε έναντι του δασκαλοκεντρικού προτύπου Π.Ε, την καλλιέργεια της οικολογικής αγωγής και τη μετάδοση σχετικών γνώσεων ως προτύπου εκπαιδευτικής επιλογής.

Ως βασικό κίνητρο συμμετοχής των εκπαιδευτικών στα προγράμματα Π.Ε αξιολογήθηκε η διέγερση του ενδιαφέροντος των διδασκομένων σε περιβαλλοντικά θέματα. Προτεραιότητα τους αποτέλεσε ο συνδυασμός της αφύπνισης του ενδιαφέροντος των μαθητών και της απόδρασης τους από το τυπικό πρόγραμμα (Πίνακας 2). Ταυτόχρονα, η έρευνα κατέδειξε ότι πολύ λιγότεροι συμμετέχοντες αναγνώρισαν την ενημέρωση από τον υπεύθυνο Π.Ε και τη θεσμοθέτηση της από το Υπουργείο ως παράγοντες που συνετέλεσαν σημαντικά στην εφαρμογή της. Τούτο φανερώνει το έλλειμμα που υπάρχει αναφορικά με την αποτελεσματικότητα των θεσμικών οργάνων.

Πίνακας 2. Κίνητρα εκπαιδευτικών συμμετοχής στην Π.Ε

	Mean	Std.Deviation
Η απόκτηση ικανοτήτων αναγνώρισης και επίλυσης των περιβαλλοντικών προβλημάτων της εποχής μας	3,55	,723
Η ευαισθητοποίηση των μαθητών σε περιβαλλοντικά θέματα	4,39	,761
Η καλλιέργεια της συμμετοχής των μαθητών για την επίλυση των περιβαλλοντικών προβλημάτων της εποχής μας	4,35	,755
Η απόκτηση γνώσεων για το περιβάλλον εκ μέρους των μαθητών	4,16	,779

Ακολούθως, το πρώτο κριτήριο για την επιλογή θέματος των περιβαλλοντικών προγραμμάτων ήταν η ηλικία των μαθητών, έπειτα ο κοινός προβληματισμός μαζί τους και τέλος η επιλογή από τους τελευταίους μέσα από λίστα προτεινόμενων (Πίνακας 3). Επομένως, η προτίμηση τους ήταν αποτέλεσμα κυρίως της μαθητικής πρωτοβουλίας. Τέλος, οι εκπαιδευτικοί προτίμησαν περισσότερο να υλοποιούνται οι πρωτοβουλίες αυτές εντός του ωραρίου λειτουργίας του σχολείου.

Πίνακας 3. Παράγοντες επιλογής θεματολογίας Π.Ε

	Mean	Std.Deviation
Επιλογή του θέματος από τους μαθητές μέσα από λίστα προτεινόμενων.	52	1,092
Επιλογή του θέματος της δραστηριότητας ανάμεσα στα επικρατέστερα μετά από κοινό προβληματισμό μαθητών και καθηγητών	355	,925
Επιλογή από τον εκπαιδευτικό	2,97	1,080
Επιλογή ανάλογα με τη χρονική περίοδο	2,94	,998

Επιλογή ανάλογα με το πλήθος των μαθητών που συμμετέχουν	2,68	1,275
Επιλογή ανάλογα με την ηλικία των μαθητών	3,65	,950

Σε ό, τι αφορά στους παράγοντες που επηρέασαν την αποτελεσματικότητα των προγραμμάτων Π.Ε. οι συμμετέχοντες απέδωσαν τη μεγαλύτερη ευθύνη στην ανεπάρκεια της κρατικής υποστήριξης σε επίπεδο οικονομικό και εξοπλισμού (Πίνακας 4). Μάλιστα, το δείγμα εστίασε στην καλύτερη συνεργασία όλων των φορέων μιας σχολικής κοινότητας και στην καλύτερη οργάνωση από το Υπουργείο Παιδείας, προκειμένου να περιοριστούν τα προβλήματα εφαρμογής της Π.Ε.

Πίνακας 4. Παράγοντες επίδρασης στην αποτελεσματικότητα της Π.Ε

	Mean	Std.Deviation
Έλλειψη απαιτούμενων γνώσεων για την περιβαλλοντική εκπαίδευση	4,00	,816
Έλλειψη οικονομικών πόρων	4,16	,898
Έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής – εξοπλισμού	4,10	,908
Έλλειψη βοήθειας / υποστήριξης από το Γραφείο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης	3,71	1,006
Έλλειψη ενημέρωσης για τα προγράμματα	3,84	,860
Έλλειψη συνεργασίας με τους γονείς	3,06	1,124

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί έδωσαν έμφαση στον ρόλο του Υπουργείο Παιδείας ως διαμορφωτή της αποτελεσματικότητας των προγραμμάτων Π.Ε εντοπίζοντας αβλεψίες επί των αναγκών των σχολικών μονάδων και των πολλών υποχρεώσεων του διδακτικού ωραρίου και κατέληξαν ότι η αναποτελεσματικότητα της Π.Ε έχει θεσμικό υπόβαθρο (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Παράγοντες επίδρασης στην αποτελεσματική υλοποίηση της Π.Ε

	Mean	Std.Deviation
Η κακή σχέση με τους υπόλοιπους συμμετέχοντες εκπαιδευτικούς στο πρόγραμμα	3,65	,798
Η έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών κατά τη διάρκεια του προγράμματος	4,19	,749
Η οργάνωση των περιβαλλοντικών προγραμμάτων από το Υπουργείο Παιδείας δίχως να ληφθούν υπόψη οι ανάγκες των σχολικών μονάδων	4,32	,791
Η κακή συνεργασία με τον διευθυντή του σχολείου	4,10	,870
Η ακατάλληλη επιλογή υπαίθριων χώρων για την υλοποίηση των προγραμμάτων αυτών	3,77	,884
Οι πολλές υποχρεώσεις του διδακτικού ωραρίου	4,19	,749

Περιορισμοί της έρευνας - Επίλογος

Όπως κάθε έρευνα, έτσι και η συγκεκριμένη παρουσιάζει περιορισμούς. Καταρχάς, εξαιτίας της πανδημίας δεν κατέστη δυνατή η προσωπική επαφή και για τούτο το ερωτηματολόγιο απεστάλη διαδικτυακά. Επίσης, υπήρξε περιορισμός στον χρόνο συλλογής και μελέτης των αποτελεσμάτων ενώ βασίστηκε σε ένα μικρό δείγμα, τους εκπαιδευτικούς Γυμνασίων Χαλκίδος, ο αριθμός του οποίου δεν επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων γιατί δεν είναι αντιπροσωπευτικός του συνολικού πληθυσμού.

Ωστόσο, βάσει των συμπερασμάτων της, καθίσταται εφικτή η παράθεση κάποιων σκέψεων και προτάσεων για περαιτέρω έρευνα. Με δεδομένα ότι το σχολείο, άρα και η

Π.Ε, συνιστούν διαμορφωτές της προσωπικότητας των μαθητών και της ποιότητας ζωής τους και ότι καθημερινά συντελείται υψηλός αριθμός περιβαλλοντικών αλλαγών, κατανοούμε την αναγκαιότητα θεσμοθέτησης ενός συστηματικού προγράμματος ευαισθητοποίησης και εκπαίδευσης με αντικείμενο το περιβάλλον. Αρχής γενομένης από την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, το σχολείο θα προσανατολιστεί στην αειφορία και θα διοχετεύσει μελλοντικά στην κοινωνία ευαισθητοποιημένους πολίτες. Οπότε οι προτάσεις μας για περαιτέρω έρευνα αφορούν στη μελέτη τρόπων επιμόρφωσης εκπαιδευτικών για την Π.Ε, στην έμπνευση συμμετοχής τους από τους αρμόδιους φορείς σε πρωτοβουλίες σαν κι αυτές και τέλος στους τρόπους υπερκερασμού των εμποδίων οργάνωσης τους.

Συμπεράσματα

Βάσει των αποτελεσμάτων της έρευνας μπορούμε να καταλήξουμε σε ορισμένα συμπεράσματα. Το πρώτο εξ αυτών αφορά στον βαθμό ικανοποίησης των εκπαιδευτικών από την ενημέρωσή τους από θεσμικούς φορείς σχετικά με την Π.Ε. Ενώ προκύπτει ότι υφίσταται ορισμένη ενημέρωση, η πλειοψηφία δηλώνει μέτρια ικανοποιημένη από αυτήν. Ένα δεύτερο συμπέρασμα είναι ότι η ενημέρωση αυτή συμπληρώνεται σημαντικά από την προσωπική πρωτοβουλία, γεγονός που καταδεικνύει πάλι θεσμική ανεπάρκεια. Επίσης, είναι άξιο προσοχής το μικρό ποσοστό που συγκέντρωσε η ενημέρωση από τον σχολικό σύμβουλο και φέρνει στην επιφάνεια την ανάγκη αναθεώρησης του ρόλου του. Συνάγεται το συμπέρασμα λοιπόν ότι οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από την ενημέρωση που λαμβάνουν από τους αρμόδιους φορείς και για τούτο αναζητούν πρόσθετη σε έτερες πηγές, προκειμένου να ανταποκριθούν στον ρόλο που έχουν αναλάβει. Το απαύγασμα αυτών των αποτελεσμάτων επιβεβαιώνεται και ερευνητικά (Νιτσοτόλη, 2010).

Ένα ακόμα συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι οι συμμετέχοντες αφορμώνται από την ευαισθησία τους σε περιβαλλοντικά θέματα και από τη συνειδητή προσπάθειά τους να διεγείρουν ανάλογο ενδιαφέρον και στους μαθητές τους. Τούτο προκύπτει από την υιοθέτηση του μαθητοκεντρικού προτύπου Π.Ε συμπληρωμένου με το αντίστοιχο περιβαλλοντικής αγωγής (Δασκολιά, 2005). Ωστόσο, τα κίνητρα αυτά μάλλον δεν αποδίδουν εξαιτίας της επιλογής θεματολογίας και από τους μαθητές, γεγονός που ενδεχομένως να παραπέμπει σε μια πιο χαλαρή προσέγγιση της. Αν συνδυαστεί αυτή η ελευθερία στην επιλογή θεμάτων με τα υψηλά ποσοστά που συγκεντρώνουν η έξοδος από τη ρουτίνα και η συζήτηση με συναδέλφους ως κίνητρα συμμετοχής τους με τα χαμηλότερα ποσοστά απαντήσεων του δείγματος σχετικά με τη θεσμοθέτηση της από το Υπουργείο αλλά και με την ενημέρωση από τον υπεύθυνο της Π.Ε. μπορεί ενδεχομένως να ερμηνευτεί η αποτυχία των προγραμμάτων ως συνέπεια της θεματολογίας τους.

Σχετικά με τα προβλήματα που προκύπτουν κατά την εφαρμογή αυτών των προγραμμάτων το δείγμα απεφάνθη ότι η έλλειψη υλικοτεχνικής υποδομής, σχολικού εξοπλισμού, οικονομικών πόρων και απαιτούμενων γνώσεων για την Π.Ε. επηρεάζουν αρνητικά την υλοποίηση της. Αν λάβουμε υπόψη και τα αποτελέσματα του πρώτου ερευνητικού ερωτήματος καταλαβαίνουμε γιατί στέφονται από μέτρια επιτυχία ή αποτυχία αυτές οι πρωτοβουλίες. Από την άλλη, καθίστανται εμφανέστερες οι απόψεις των εκπαιδευτικών περί ευθύνης του Υπουργείου Παιδείας στην αναποτελεσματικότητα του παραπάνω θεσμού διότι δε λαμβάνει υπόψη του τις ανάγκες των σχολικών μονάδων (Γιαννίρης, 2012).

Τέλος, οι προτάσεις των εκπαιδευτικών για τη βελτίωση των συνθηκών υλοποίησης των προγραμμάτων Π.Ε. συμπληρώνουν πρότερες κρίσεις τους. Αναγνωρίζουν δηλαδή την αξία της επιμόρφωσης τους, η οποία όμως δεν επαρκεί όπως παρέχεται από τους αρμόδιους φορείς. Για τούτο, προτιμούν και προτείνουν την καλύτερη συνεργασία με όλους τους φορείς μιας σχολικής κοινότητας και την καλύτερη οργάνωση των εν λόγω προγραμμάτων από το Υπουργείο (Τσακογιάννης, 2018).

Συνοψίζοντας διαφαίνεται μία τάση στο σύνολο των συμπερασμάτων που εκπορεύεται από την ομοφωνία στη σπουδαιότητα της Π.Ε, στους στόχους και στα οφέλη της αλλά και

από τη διαφωνία στον τρόπο υλοποίησης και εφαρμογής της. Για τούτο, τονίζεται η ανάγκη θεσμικής κατοχύρωσης της όσον αφορά στην ενημέρωση και την υλοποίηση της.

Αναφορές

Bandura, A. (1997). Self efficacy. The exercise of control. New York: Freeman.

Kvale, S. (1996). Interviews, an introduction to qualitative research interviewing. Thousand Oaks: SAGE Publications.

Maher, M. (1994). L' Action de l'EcoleenFaveur de l'Environment: Evaluation des Resultats. In: OCDE, Evaluerl'Innovation dans l'Education a l'Environment. Paris: OCDE.

Pigozzi M., J. (2006). A UNESCO view of global citizenship education. Educational Review.

Tsevreni, I. (2011). Towards an environmental education without scientific knowledge: an attempt to create an action model based on children's experiences, emotions and perceptions about their environment. Environmental Education Research, 17(1), 53- 67.

UNESCO. (1997). Declaration of Thessaloniki, International conference on environment and society: Education and public awareness for sustainability. Ανασύρθηκε στις 1-11-2020 από: https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000117772

Αγγελίδης, Ζ. (1993). Εισαγωγή στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Θεσσαλονίκη: Art of text.

Αθανασάκης, Α. (2004). Η Περιβαλλοντική Αγωγή σε όλες τις Βαθμίδες Εκπαίδευσης. Αθήνα: Χ. Ε. Δαρδάνος.

Γιαννίρης, Κ. (2012). Έρευνα για τα 20 χρόνια περιβαλλοντικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα. Πρακτικά 6ου Συνεδρίου Πανελλήνιας Ένωσης Εκπαιδευτικών για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση (Π.ΕΕΚ.Π.Ε.). Θεσσαλονίκη. Ανασύρθηκε στις 1-12-2020 από https://sites.google.com/site/6osynedriopeekpe/programma/analytikoprogramma/synedria-1-ekpaideutike-ereuna/ereunagiata20chroniaperiballontikesekpaideusesstenellada

Γούπος, Θ. (2001). Αξιολόγηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί της προσχολικής πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι δραστηριοποιούνται ή θέλουν να δραστηριοποιηθούν με προγράμματα Π.Ε. στο σχολείο. Για την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, 21, 13-17.

Cohen, L., Manion L.(1994). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δασκολιά, Μ. (2005). Θεωρία και πράξη στην Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, οι προσωπικές θεωρίες των εκπαιδευτικών. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημητρίου, Α. (2002). Εκπαιδευτικοί της Προσχολικής και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και περιβαλλοντικά θέματα: «Το φαινόμενο του θερμοκηπίου». Διδασκαλία των Φυσικών Επιστημών, 2, 37-48.

Κάντας, Α. (1998). Οργανωτική-βιομηχανική Ψυχολογία. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καρασαββίδου, Δ. Π., Μακρίδης, Δ. Ε., & Κατσίνας, Χ. Δ. (2015). Γνωστική δυσλειτουργία – Νεότερα δεδομένα. Ελληνική Νεφρολογική Εταιρεία, 27(3), 239.

Κούκουζα, Α. (2007). Καταγραφή περιβαλλοντικών δραστηριοτήτων ΔΑΑ για την προώθηση υπεύθυνης περιβαλλοντικής συμπεριφοράς μέσω της τυπικής/μη τυπικής περιβαλλοντικής εκπαίδευσης. (Διδακτορική διατριβή). Μυτιλήνη.

Κυριαζή, Ν. 1999. Η κοινωνική έρευνα. Κριτική επισκόπηση των μεθόδων και των τεχνικών. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ματσαγγούρας, Η. (2012). Βιωματικές δράσεις, από τη βιωματική μάθηση στο συνεργατικό μοντέλο βιωματικών δράσεων. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανασύρθηκε στις 30-11-2020 από: https://www.scribd.com/document/175343321/Βιωματικές-δράσεις-από-τη-βιωματική-μάθηση-στο-συνεργατικό-μοντέλο-βιωματικών-δράσεων

Μπότσαρης, Ι. (2006). Η Νομοθεσία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Θέρμο Αιτωλοακαρνανίας. Εκδόσεις: Ι. Μπότσαρης.

Νιτσοτόλη, Ε. (2010). Οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών γυμνασίου κατά την εφαρμογή προγραμμάτων Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης και προτάσεις για την επαγγελματική τους

ανάπτυξη (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Βόλος. Ανασύρθηκε στις 29-11-2020 από https://core.ac.uk/download/pdf/132821494.pdf

Παπαναστασίου, Ε. & Παπαναστασίου, Κ. (2016). Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας. Λευκωσία.

Ράπτης, Ν. (2000). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Αγωγή. Το θεωρητικό πλαίσιο των επιλογών. Αθήνα: Γ. Δαρδάνος.

Τσακογιάννης, Ε. (2018). Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και Σχολικό Πρόγραμμα: Μελέτη των απόψεων των εκπαιδευτικών Γυμνασίου με βάση τις νέες συνθήκες υλοποίησης σχολικών δραστηριοτήτων. (Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία). Ρόδος.

Τσιώλης, Γ. & Λατζουράκη, Μ. (2020). Η συμμετοχή εκπαιδευτικών σε προγράμματα περιβαλλοντικής εκπαίδευσης και η αμφίδρομη σχέση της με τη συγκρότηση της επαγγελματικής τους ταυτότητας. Προσχολική & Σχολική Εκπαίδευση, 8(2).

Ο ρόλος του Συμβούλου Σχολικής Ζωής στην εξ αποστάσεως διδασκαλία λόγω covid-19: Η διερεύνηση των επιπτώσεών της σε μαθητές/τριες Γυμνασίου

Γαλάνης Νικόλαος
Εκπαιδευτικός ΠΕ80, 2ο Γυμνάσιο Περαίας,
Nikolashua@hotmail.com

Αναστασιάδου Όλγα
Εκπαιδευτικός ΠΕ80, 1ο Γυμνάσιο Μίκρας,
Olgianasta@gmail.com

Τσαχουρίδου Μαρία
Εκπαιδευτικός ΠΕ08, 2ο Γυμνάσιο Περαίας,
Tsaxoy@gmail.com

Περίληψη

Η διεξαγωγή των σχολικών μαθημάτων μέσω της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (εξΑΔ) το σχολικό έτος 2020-2021 αποτέλεσε σημαντικό παιδαγωγικό και κοινωνικό ζήτημα. Ταυτόχρονα, η δημιουργία του θεσμού Συμβούλου Σχολικής Ζωής, έδωσε την ευκαιρία για τη διερεύνηση επιπτώσεων της εξΑΔ στους μαθητές/τριες. Με την πραγματοποίηση έρευνας, μέσω ερωτηματολογίου σε 304 μαθητές/τριες Γυμνασίου, αποδεικνύοντας ότι το 64% θεωρεί ότι η εξΑΔ έχει αρνητικές επιπτώσεις (πχ απομόνωση, δυστυχία, εξάρτηση κινητού, άγχος). Αντίθετα, θετικές επιπτώσεις θεωρούν την ενασχόληση με τον εαυτό τους και τον περισσότερο χρόνο με την οικογένειά. Πλεονεκτήματα της εξΑΔ είναι η εξοικονόμηση χρημάτων του σχολείου και η ευελιξία στον χώρο και χρόνο μάθησης, το βασικό μειονέκτημα είναι η αδυναμία πρόσβασης στο διαδίκτυο ή σε ηλεκτρονικό υπολογιστή. Με τις ώρες χρήσης του διαδικτύου να ξεπερνούν τις 12, αναδεικνύεται η ανάγκη για επαναπροσδιορισμό του τρόπου χρήσης της εξΑΔ, μια που η διά ζώσης διδασκαλία δεν μπορεί και δεν πρέπει να αντικαθίσταται εξ ολοκλήρου.

Λέξεις κλειδιά: Σύμβουλος Σχολικής Ζωής, εξ αποστάσεως διδασκαλία, covid-19, έρευνα, μαθητές/τριες Γυμνασίου

Εισαγωγή

Η παγκόσμια πανδημία λόγω covid-19 οδήγησε εκτός των άλλων και στην αναστολή λειτουργίας εκπαιδευτικών ιδρυμάτων- σχολείων με σκοπό τη μείωση μαζικών συναθροίσεων για μείωση εξάπλωσης του ιού (Sahu, 2020). Αυτό είχε ως αποτέλεσμα την καθιέρωση της εξ αποστάσεως διδασκαλίας (εξΑΔ) με αποτέλεσμα τη σχολική χρονιά 2020-2021 το μεγαλύτερο μέρος των μαθημάτων να μην πραγματοποιείται δια ζώσης (15/09/2020-03/11/2020: δια ζώσης, 11/11/2020-29/01/2021: εξ αποστάσεως, 03/02/2021-26/02/2021: δια ζώσης, 10/03/2021-23/04/2021: εξ αποστάσεως, 10/05/2021-11/06/2021: δια ζώσης). Η εξΑΔ κρίθηκε αναγκαία και πολύτιμη ως μία καλή επιλογή μέσα σε αυτή τη δύσκολη κατάσταση (Wilder-Smith & Freedman, 2020). Στην Ελλάδα επιλέχθηκε η διαδικτυακή πλατφόρμα τηλεδιάσκεψης Webex της Cisco. Αντίστοιχες πλατφόρμες χρησιμοποιήθηκαν για την εκπαίδευση και σε άλλες χώρες, πλατφόρμες οι οποίες θεωρούνται ότι προσφέρουν ικανοποίηση στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών τους (Hannum et al., 2008).

Από τη βιβλιογραφική ανασκόπηση προκύπτει ότι υπάρχουν αντικρουόμενα επιστημονικά πορίσματα για την αποδοτικότητα της εξΑΔ συγκριτικά με τη δια ζώσης (Allen et al., 2004; Zaborova & Markova, 2016). Η παρούσα έρευνα σκοπό έχει την ενασχόληση με

αυτόν τον προβληματισμό μέσω της διερεύνησης των επιπτώσεων της εξΑΔ σε μαθητές/τριες Γυμνασίου. Για τον λόγο αυτό δημιουργήθηκε και χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο 16 ερωτήσεων, το οποίο συμπληρώθηκε από μαθητές/τριες και των τριών τάξεων ενός Γυμνασίου, μέσω της χρήσης «google form» και της διαδικτυακής πλατφόρμας τηλεδιασκέψεων Webex.

Η έρευνα έλαβε χώρα στο πλαίσιο του θεσμού και των καθοριζόμενων αρμοδιοτήτων του Συμβούλου Σχολικής Ζωής που δημιουργήθηκε τη σχολική χρονιά αναφοράς. Συγκεκριμένα και συνοπτικά, σύμφωνα με το άρθρο 2 (ΦΕΚ Β΄ 14183/2020), οι κύριες αρμοδιότητες- καθήκοντα του είναι τα εξής:

- Η αντιμετώπιση ζητημάτων που απασχολούν τη σχολική μονάδα και κοινότητα που εκτείνονται και στην κοινωνία, μέσα από οργανωμένες κοινωνικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις
- Η ενθάρρυνση και ενίσχυση της επικοινωνίας του σχολείου με την οικογένεια, καθώς και την υποστήριξή τους
- Η δημιουργία και καλλιέργεια θετικών σχέσεων αλληλεπίδρασης και συνεργασίας μεταξύ των μελών της σχολικής μονάδας και της ευρύτερης εκπαιδευτικής κοινότητας

Συνοψίζοντας, λαμβάνοντας υπόψη το κοινωνικό-παιδαγωγικό ζήτημα της χρήσης της εξΑΔ που ανέκυψε λόγω του covid-19 ως μία εκ των αρμοδιοτήτων του νεοσύστατου θεσμού του Συμβούλου Σχολικής Ζωής, η παρούσα έρευνα διερευνά τις επιπτώσεις της σε μαθητές/τριες Γυμνασίου.

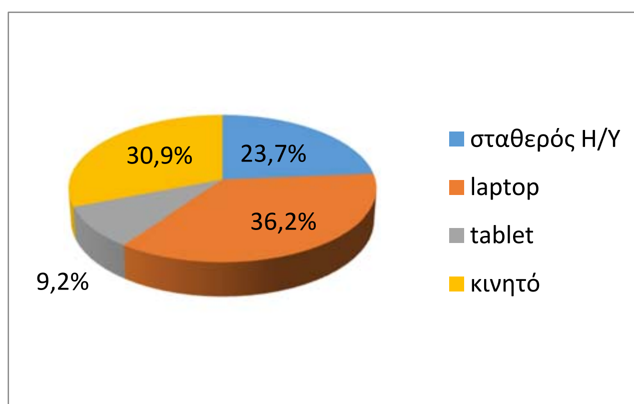
Ακολουθεί η μεθοδολογία με τα αποτελέσματα της έρευνας, τα συμπεράσματα και η βιβλιογραφία.

Μεθοδολογία- Αποτελέσματα

Η παρούσα εκπαιδευτική έρευνα πραγματοποιήθηκε με σκοπό την αναζήτηση επιπτώσεων σχετικά με την εξΑΔ σε μαθητές/τριες Γυμνασίου και στο πλαίσιο των αρμοδιοτήτων-καθηκόντων του Συμβούλου Σχολικής Ζωής (άρθρο 2, ΦΕΚ Β΄ 14183/2020). Το ερευνητικό εργαλείο που χρησιμοποιήθηκε ήταν ένα ερωτηματολόγιο αποτελούμενο από δεκαέξι (16) ερωτήσεις, με τις δεκατρείς (13) εξ αυτών να είναι κλειστού τύπου και τις τρεις (3) ανοικτού. Η συμπλήρωσή του δεν πραγματοποιήθηκε με τη φυσική παρουσία των συμμετεχόντων, αλλά με τη χρήση εργαλείων Web 2.0 και συγκεκριμένα: α) ερωτηματολόγιο μέσω google form, β) διαδικτυακή πλατφόρμα τηλεδιάσκεψης Webex της Cisco.

Το ερωτηματολόγιο συμπληρώθηκε ανώνυμα από το 90% των μαθητών/τριων (304/338) ενός Γυμνασίου, του οποίου ορίστηκαν ως Σύμβουλοι Σχολικής Ζωής οι διεξάγοντες την έρευνα εκπαιδευτικοί. Το ερωτηματολόγιο χωρίστηκε σε τρία (3) μέρη, στα κοινωνικοδημογραφικά στοιχεία (ερ. 1-2), στα τεχνικά χαρακτηριστικά- χρήση του διαδικτύου (ερ. 3-7) και στις επιπτώσεις της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στους μαθητές/τριες (ερ. 8-16).

Το 33% των συμμετεχόντων μαθητών/τριών φοιτούσαν στην Α΄ τάξη, το 31% στη Β΄ και το 36% στη Γ΄. Το 55.3% ήταν αγόρια και το 44.7% κορίτσια. Η συμπλήρωση του ερωτηματολογίου πραγματοποιήθηκε κυρίως μέσω φορητού ηλεκτρονικού υπολογιστή (laptop) (36.2%) και κινητού τηλεφώνου (30.9%) και λιγότερο μέσω σταθερού ηλεκτρονικού υπολογιστή (23.7%) και tablet (9.2%) (Σχήμα 1).



Σχήμα 1. Μέσο συμπλήρωσης ερωτηματολογίου

Όσον αφορά τη δεύτερη κατηγορία ερωτήσεων, περί τεχνικών χαρακτηριστικών και χρήσης του διαδικτύου, σχεδόν όλοι οι μαθητές/τριες απάντησαν ότι διαθέτουν μικρόφωνο (92.4%) και οι περισσότεροι/ες και κάμερα (71.4%). Ειδικότερα, το μικρόφωνο θεωρείται απαραίτητο για τη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μέσω της εξΑΔ, διότι δίνεται η δυνατότητα καλύτερης κατανόησης του ερωτηματολογίου εξαιτίας της άμεσης λύσης πιθανών αποριών, αποφεύγοντας ταυτόχρονα και πιθανές απώλειες μη συμπλήρωσής του. Σε ό,τι αφορά τη χρήση του διαδικτύου, αυτή αυξήθηκε πάρα πολύ. Συγκεκριμένα, πριν την έναρξη της εξ αποστάσεως διδασκαλίας και σε συνδυασμό με τον εγκλεισμό λόγω covid-19, οι μαθητές/τριες το χρησιμοποιούσαν κυρίως 3-4 ώρες (30.6%), ενώ κατά την διάρκειά του 12 ώρες και πάνω (32.1%)(Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Ποσοστό απαντήσεων μαθητών/τριών σχετικά τις ώρες χρήσης του διαδικτύου πριν και μετά την εξ αποστάσεως διδασκαλία

Ώρες	Πριν	Μετά
καθόλου	0.4%	0%
1-2 ώρες	26.3%	4.7%
3-4 ώρες	30.6%	16.4%
5-6 ώρες	17.1%	24.3%
7-11 ώρες	15.3%	22.5%
12 και πάνω ώρες	10.3%	32.1%

Στη συνέχεια, ακολουθεί η τελευταία κατηγορία ερωτήσεων περί επιπτώσεων της εξ αποστάσεως διδασκαλίας στους μαθητές/τριες. Αρχικά, οι συμμετέχοντες στις κλειστού τύπου ερωτήσεις 8 και 9 κλήθηκαν να επιλέξουν από 1 έως 3 πλεονεκτήματα και μειονεκτήματα της εξΑΔ (Σχήμα 2,3). Τα επιστημονικά πορίσματα είναι αντικρουόμενα, με κάποιους ερευνητές να θεωρούν ότι η εξΑΔ μπορεί να είναι εξίσου ή και περισσότερο αποδοτική από τη διά ζώσης (Allen et al., 2004), ενώ οι αντιτιθέμενοι να υποστηρίζουν ότι η αποδοτικότητα μειώνεται αρκετά θέτοντας ως επιχειρήματα τη σύγχυση και την απομόνωση (Zaborova & Markova, 2016).

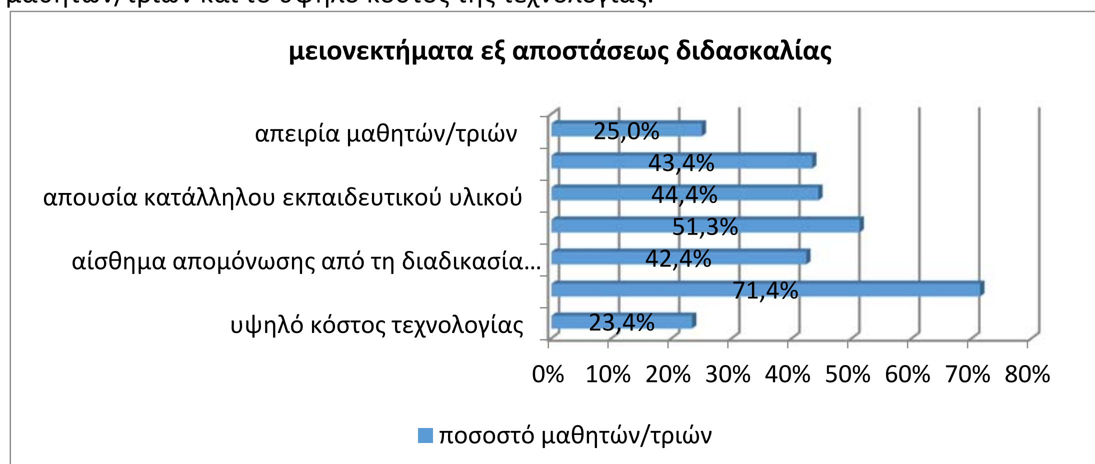
Σύμφωνα με τις απαντήσεις των μαθητών/τριών, τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα είναι η ευελιξία στο χρόνο και χώρο της μάθησης, η μη ύπαρξη λειτουργικών εξόδων σχολείου (πχ. θέρμανση και ρεύμα) και η άμεση χρήση εξωτερικών πηγών γνώσεων (πχ. ηλεκτρονικών βιβλιοθηκών). Ακολουθούν με εξίσου σημαντικά ποσοστά ο άμεσος έλεγχος

των απαντήσεων-ασκήσεων των μαθητών/τριών, η μείωση απόστασης και η συνακόλουθη εξοικονόμηση χρόνου (Σχήμα 2). Ενώ, η ενεργή συμμετοχή περισσότερων μαθητών/τριών δεν θεωρείται από τους μαθητές/τριες πλεονέκτημα της εξΑΔ, έχοντας πολύ χαμηλά ποσοστά (19.1%). Γεγονός, βέβαια που αντιτίθεται με την έρευνα του Ni (2013), η οποία υποστηρίζει ότι η διαδικτυακή εξΑΔ ενθαρρύνει τη μεγαλύτερη συμμετοχή μαθητών/τριων έναντι της διά ζώσης εντός τάξης διάδρασης.



Σχήμα 2. Πλεονεκτήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας σύμφωνα με το ποσοστό των απαντήσεων των μαθητών/τριών

Σε ό,τι αφορά τα μειονεκτήματα της εξΑΔ, οι μαθητές/τριες ανέφεραν ως σημαντικότερο την αδυναμία πρόσβασης στο διαδίκτυο ή σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές (71.4%). Κάτι το οποίο λήφθηκε υπόψη από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων και στο τέλος της σχολικής χρονιάς 2020-2021, δόθηκε η δυνατότητα δικαιολόγησης των απουσιών που πραγματοποιήθηκαν κατά την διάρκεια της εξΑΔ (Α.Π. 59871/ΓΔ4/27-5-2021). Οι μισοί μαθητές/τριες θεωρούν ως προτεραιότητα την ανάγκη κοινωνικής αλληλεπίδρασης (51.3%). Αυτή η ανάγκη και προσπάθεια για κοινωνική αλληλεπίδραση και συμμετοχή δημιουργώντας το αίσθημα του «ανήκειν» σε μία ομάδα, δημιουργεί μεγάλη ψυχολογική πίεση στους «εξ αποστάσεως» μαθητές/τριες (Valentine, 2002). Με εξίσου σημαντικά ποσοστά ακολουθεί η απουσία κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού, η αδυναμία διαπροσωπικής επαφής με τους διδάσκοντες και το αίσθημα απομόνωσης από τη διαδικασία μάθησης (Σχήμα 3). Η σημασία της ύπαρξης κατάλληλου εκπαιδευτικού υλικού προσαρμοσμένου στις ανάγκες των μαθητών/τριών, κρίνεται απαραίτητη για να επωφεληθούν (Thorpe, 2002). Ακολουθούν με μικρότερα ποσοστά η απειρία των μαθητών/τριών και το υψηλό κόστος της τεχνολογίας.



Σχήμα 3. Μειονεκτήματα εξ αποστάσεως διδασκαλίας σύμφωνα με το ποσοστό των απαντήσεων των μαθητών/τριών

Στην επόμενη ερώτηση, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σχετικά με τη συχνότητα διάφορων καθημερινών δραστηριοτήτων τους πριν και κατά τη διάρκεια της εξΑΔ (Πίνακας 2). Η συχνότητα του ύπνου και του φαγητού παραμένει η ίδια με ελαφρώς περισσότερους μαθητές/τριες να τρώνε (27% έναντι 18%) και να κοιμούνται (31% έναντι 28%) περισσότερο συγκριτικά με πριν. Από τη μία, μπορεί να αυξήθηκε ο χρόνος παρακολούθησης τηλεόρασης (57%) και παιξίματος βιντεοπαιχνιδιών (40%), αλλά αυξήθηκε και ο χρόνος που περνάνε με την οικογένειά τους (34%). Κάτι το οποίο συμφωνεί με τα επιστημονικά πορίσματα, σύμφωνα με τα οποία, αυξήθηκε η προσωπική επαφή των μαθητών/τριών με τους γονείς τους λόγω αναστολής της δια ζώσης διδασκαλίας (Eames et al., 2010). Επιπλέον, μειώθηκε η ενασχόληση με εξωτερικά παιχνίδια (12% έναντι 57%), η ενασχόληση με καλλιτεχνικές δραστηριότητες (πχ. θέατρο, μουσική, χορός) παρέμεινε σε παρόμοια επίπεδα, δείχνοντας να μην επηρεάζεται τόσο από την αντικατάσταση της δια ζώσης από την εξΑΔ. Τέλος, το διάβασμα εξωσχολικών ή μη βιβλίων δεν εμφανίζει ιδιαίτερες αυξομειώσεις, με το 44% να διαβάζει το ίδιο και το 19% να διαβάζει περισσότερο έναντι του 23%. Συγκεκριμένα, κατά τη διάρκεια του εγκλεισμού, το 44.7% διάβασε 1-2 εξωσχολικά βιβλία και το 33.9% κανένα.

Πίνακας 2: Αποτελέσματα ανάλυσης σχετικά με καθημερινές δραστηριότητες των μαθητών/ τριων πριν και μετά την εξ αποστάσεως διδασκαλία

Καθημερινές δραστηριότητες	Λιγότερο	Το ίδιο	Περισσότερο	Ούτε πριν ούτε μετά
Τρως	18%	54%	27%	1%
Κοιμάσαι	28%	40%	31%	1%
Βλέπεις τηλεόραση	12%	29%	57%	2%
Περνάς χρόνο με την οικογένειά σου	28%	38%	18%	16%
Παίζεις video games	14%	25%	40%	21%
Ασχολείσαι με εξωτερικά παιχνίδια (πχ ποδόσφαιρο)	57%	17%	12%	14%
Ασχολείσαι με καλλιτεχνικά (πχ θέατρο, χορός, μουσική)	23%	32%	25%	20%
Διαβάζεις σχολικά ή μη βιβλία	23%	44%	19%	14%

Περαιτέρω, οι μαθητές/τριες πιστεύουν ότι η εξΑΔ δεν έκανε καλό στις σχέσεις τους με τους άλλους (65.5%) και τους επηρέασε αρνητικά (64.1%). Οι τελευταίες 3 ερωτήσεις ήταν ανοικτού τύπου και ήταν οι εξής: (1) *Τι σε έκανε ευτυχισμένο πριν την εξΑΔ σε συνδυασμό με τον εγκλεισμό,* (2) *Πως σε επηρέασε θετικά η εξΑΔ σε συνδυασμό με τον εγκλεισμό*, (3) *Πως σε επηρέασε αρνητικά η εξΑΔ σε συνδυασμό με τον εγκλεισμό*. Έλαβε χώρα πληθώρα απαντήσεων οι οποίες ομαδοποιήθηκαν λαμβάνοντας υπόψη τη σχετικότητά τους. Σχετικά με την 1η ερώτηση, μερικές από τις σημαντικότερες απαντήσεις ήταν οι εξής:

- Σαν το σχολείο δεν έχει
- Οι καθηγητές μου και η τάξη μου
- Μπορώ να πάω κάπου χωρίς να φοβάμαι
- Αστεία που κάνω στην τάξη μου
- Εξωσχολικές δραστηριότητες

- Εκδρομές, ανεμελιά, ελευθερία
- Βγαίναμε έξω χωρίς φόβο και μάσκα
- Το ότι δεν υπήρχε ένας θανατηφόρος ιός που σκότωσε εκατομμύρια ανθρώπους

Σχετικά με την 2η ερώτηση, μερικές από τις σημαντικότερες απαντήσεις ήταν οι εξής:

- Βρήκα χρόνο για τον εαυτό μου
- Πέρασα χρόνο με την οικογένειά μου
- Γυμνάστηκα και εξέλιξα τις ζωγραφικές μου ικανότητες
- Ποιήματα, μουσική, βιβλία
- Σκέφτηκα για το μέλλον και το επάγγελμά μου
- Έδιωξα τοξικούς ανθρώπους από τη ζωή μου
- Κατάλαβα ποια άτομα είναι δίπλα μου
- Βρήκα αγόρι και πραγματικούς φίλους
- Οι σχέσεις με τα αδέρφια μου έγινε καλύτερη
- Διόρθωσα τη σχέση με τον πατέρα μου
- Καλυτέρευση της σχολικής μου επίδοσης. Στην τάξη ήμουν ντροπαλός και φοβόμουν μήπως κάνω λάθος και γελάσουν οι άλλοι
- Έμαθα τα δυνατά και αδύνατα σημεία μου

Σχετικά με την 3η ερώτηση, μερικές από τις σημαντικότερες απαντήσεις ήταν οι εξής:

- Η μοναξιά
- Μου έλειψε ο πατέρας μου, δεν τον έβλεπα
- Δεν με έκανε τίποτα ευτυχισμένο
- Κλείστηκα στον εαυτό μου
- Έχασα πολλές φιλίες, απομονώθηκα
- Υπαρξιακά ζητήματα που με κρατάνε ξύπνιο
- Κοιμάμαι όλη τη μέρα
- Μεγάλη εξάρτηση από το κινητό που με κάνει πιο δυστυχισμένη
- Τρώω περισσότερο
- Υπερβολικές ώρες στον υπολογιστή
- Οι καθηγητές δεν μπορούν να καταλάβουν τι μαθήτρια είμαι
- Αυξήθηκε το άγχος, έχω καταρρεύσει ψυχικά

Συμπεράσματα

Η συμμετοχή των μαθητών/τριών στην παρούσα έρευνα ήταν υψηλή αγγίζοντας το 90% του συνόλου τους. Μικρός αριθμός δεν απάντησε, αριθμός που οφείλεται κυρίως στην απουσία τους την ημέρα διεξαγωγής της έρευνας. Ενώ δεν υπήρχαν κενά ερωτηματολόγια λόγω της χρήσης της google form που παρέχει την δυνατότητα υποχρεωτικής απάντησης στα ερωτήματα, αποτελώντας και προϋπόθεση για την υποβολή του. Σημαντική παράμετρος που βοήθησε στην επιτυχημένη ολοκλήρωση του ερωτηματολογίου ήταν η χρήση μιας διδακτικής ώρας. Ο προσεκτικός σχεδιασμός του ερωτηματολογίου οδήγησε στην επιτυχή ολοκλήρωσή του και στην εκπλήρωση των στόχων που τέθηκαν.

Στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου μέσω google form που χωρίστηκε σε τρία μέρη (κοινωνικοδημογραφικά χαρακτηριστικά, τεχνικά χαρακτηριστικά και χρήση του διαδικτύου, επιπτώσεις της εξΑΔ στους μαθητές/τριες), συμμετείχαν 304 μαθητές/τριες Γυμνασίου. Τα σημαντικότερα αποτελέσματα της στατιστικής επεξεργασίας των ερωτηματολογίων είναι ότι η χρήση του διαδικτύου αυξήθηκε πάρα πολύ με το 1/3 των μαθητών/τριών να ξεπερνάει τις 12 ώρες. Εάν υποθέσουμε ότι κοιμούνται 6- 8 ώρες, το μεγαλύτερο μέρος της ημέρας τους το περνούν μπροστά σε μία οθόνη. Τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα της εξΑΔ είναι η ευελιξία στον χρόνο και χώρο της μάθησης, η μη ύπαρξη λειτουργικών εξόδων σχολείου και η άμεση χρήση εξωτερικών πηγών γνώσεων, ενώ η

αδυναμία πρόσβασης στο διαδίκτυο ή σε ηλεκτρονικούς υπολογιστές θεωρείται το βασικότερο μειονέκτημα. Επίσης, αυξήθηκε ο χρόνος που περνάνε με την οικογένειά τους, αλλά αυξήθηκε και ο χρόνος παρακολούθησης τηλεόρασης και παιξίματος βιντεοπαιχνιδιών. Περαιτέρω, οι μαθητές/τριες πιστεύουν ότι η εξΑΔ δεν έκανε καλό στις σχέσεις τους με τους άλλους και τους επηρέασε αρνητικά. Χαρακτηριστικά παραδείγματα απαντήσεων είναι αυτά που τονίζουν τη μοναξιά, την απομόνωση, το άγχος, την ψυχική κατάρρευση, τη δυστυχία και την εξάρτηση από το κινητό. Παρόλα αυτά, υπάρχει και το 1/3 των μαθητών/τριων που αναγνώρισε ότι το επηρέασε θετικά η εξΑΔ με την καλυτέρευση των σχέσεων και την ενασχόληση με τον εαυτό τους.

Οι περιορισμοί της έρευνας αφορούν στο περιορισμένο δείγμα και στην επιλογή μίας σχολικής μονάδας. Παρόλα αυτά, αποτελεί το έναυσμα για μελλοντικές έρευνες έτσι ώστε να διερευνηθούν περαιτέρω οι επιπτώσεις της εξΑΔ για καλυτέρευση της μαθησιακής διαδικασίας. Η διαμόρφωση ενός κατάλληλου πλαισίου συνύπαρξης της εξΑΔ με τη δια ζώσης αποτελεί επιτακτική ανάγκη έτσι ώστε να βρεθούν εκπαιδευτικές λύσεις για τη μείωση των αρνητικών επιπτώσεων και ταυτόχρονης επίτευξης των μαθησιακών στόχων και αποτελεσμάτων. Κάτι το οποίο ενισχύεται με τη συνεργασία μεταξύ των Συμβούλων Σχολικής Ζωής, εκπαιδευτικών, μαθητών, οικογενειών και τοπικής κοινότητας.

Αναφορές

Allen, M., Mabry, E., Mattrey, M., Bourhis, J., Titsworth, S., & Burrell, N. (2004). Evaluating the effectiveness of distance learning: A comparison using meta-analysis. *Journal of Communication, 54*(3), 402-420.

Eames, K., T., Tilston, N., L., White, P., J., Adams, E., Edmunds, W., J. (2010). The impact of illness and the impact of school closure on social contact patterns. *Health Technologies Assessment*, *14*(34), 267-312.

Hannum, W., H., Irvin, M., J., Lei, P., W., Farmer, T., W. (2008). Effectiveness of using learnercentered principles on student retention in distance education courses in rural schools. *Distance Education*, *29*(3), 211-229.

Ni, A., Y. (2013). Comparing the effectiveness of classroom and online learning: Teaching research methods. *Journal of Public Affairs Education, 19*(2), 199-215.

Sahu, P. (2020). Closure of Universities due to coronavirus disease 2019 (COVID-19): Impact on education and mental health of students and academic staff. *Cureus*, *12*(4).

Thorpe, M. (2002). Rethinking learner support: The challenge of collaborative online learning. *Open learning*, *17*(2), 105-119.

Wilder-Smith, A. & Freedman, D. (2020). Isolation, quarantine, social distancing and community containment: pivotal role for old-style public health measures in the novel coronavirus (2019-nCoV) outbreak. *Journal of travel medicine*, *27*(2).

Valentine, D. (2002). Distance learning: Promises, problems and possibilities. *Online Journal of Distance Learning Administration, 5*(3), 1-11.

Zaborova, E., N., & Markova, T., L. (2016). Students as social actors of virtual educational environment. *Actual Issues of Sociology of Culture, Education, Youth and Management*: Materials of the All-Russian Scientific Conference with international participation, 392-397.

Α.Π. 59871/ΓΔ4/27-5-2021. Λόγω εποχικής γρίπης/covid-19/Ανωτέρας Βίας

Νόμος (ΦΕΚ Β΄ 14183/28-09-2020). Σύμβουλοι Σχολικής Ζωής

Γλωσσική διδασκαλία και μαθητικές ταυτότητες

Σφακιανάκη Άννα
Φιλόλογος, PhD Παν/μιο Κρήτης
ansfakian@sch.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία αναπλαισιώνονται τα δεδομένα μιας ετήσιας έρευνας-δράσης στη Γλωσσική διδασκαλία που διενεργήθηκε σε κεντρικό αστικό Γυμνάσιο. Η θεματική ανάλυση (Braun & Clarke, 2006, 2012) των δεδομένων της παρατήρησης διδασκαλίας και των ημερολογιακών καταγραφών ανέδειξε την ποικιλία των μαθητικών ταυτοτήτων που κατασκευάζονται στον σχολικό χώρο. Εδώ παρουσιάζονται «διαφορετικές» μαθητικές ταυτότητες που διαθέτουν είτε χαρακτηριστικά απομόνωσης είτε αποκλίνουν από τη σχολική γλωσσική νόρμα, περιγράφονται τα χαρακτηριστικά τους και αναζητούνται κάποια πλαίσια ερμηνείας. Με βάση τους λόγους/discourses των μαθητών/τριών κωδικοποιούνται και ορίζονται οι επιμέρους παράμετροι στις ταυτότητες του ατομικισμού και της απόκλισης από τη γλωσσική νόρμα ενώ, παράλληλα, γίνεται προσπάθεια για την αναζήτηση των βαθύτερων αιτίων των συμπεριφορών των κοινωνικών υποκειμένων. Κλείνοντας, επισημαίνεται η ανάγκη για την ανάπτυξη του σεβασμού, της αμοιβαιότητας και της αλληλεγγύης μέσα από στοχευμένες παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών που δίνουν τη δυνατότητα στους/στις μαθητές/τριες για συνοικοδόμηση νοημάτων και ταυτοτήτων.

Λέξεις κλειδιά: γλωσσική διδασκαλία, ταυτότητες, απομόνωση, ιδίωμα

Εισαγωγή

Η έννοια της ταυτότητας αποτελεί νοητική κατασκευή που χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά τη δεκαετία του 1950 από τον Erik Ericson (1968, 1982) και σημαίνει την απόλυτη ταύτιση ατόμων με ένα σύνολο απόψεων, αντιλήψεων αλλά και το σύνολο των στοιχείων που είναι ξεχωριστά και μοναδικά για κάθε άτομο και το διαφοροποιούν από το άλλο. Οι «ταυτότητες της απομόνωσης» αναφέρονται στις περιπτώσεις εκείνες που η δημιουργία νοήματος (meaning), η ανάπτυξη πρακτικών (practice) δεν συνοδεύονται από το αίσθημα του ανήκειν στο πλαίσιο της κοινότητας (community) της τάξης (Wenger, 1998, σ. 5). Οι γλωσσικές ταυτότητες που αποκλίνουν από τη γλωσσική νόρμα του σχολείου αναφέρονται σε γλωσσικές επιλογές που επικυρώνουν την ύπαρξη γλωσσικής πολυφωνίας και επιμένουν στην αποδοχή της.

Η κατανόηση των παραπάνω ταυτοτήτων στηρίζεται στη σημασία που έχουν οι πρακτικές λόγου ως κοινωνικές γλωσσικές νόρμες που ορίζουν και περιορίζουν τις υποκειμενικότητες των ατόμων. Κατά τον Shor (1992), η ταυτότητά μας, αυτό που είμαστε διαμορφώνεται από αυτά που λέμε και από αυτά που έχουν πει οι άλλοι για μας. Μέσα από τις πράξεις του λόγου κατασκευάζουμε τους εαυτούς μας σ΄ έναν κόσμο που μας κατασκευάζει.

Οι μαθητικές ταυτότητες προσεγγίστηκαν στο πλαίσιο της ποιοτικής έρευνας (έρευνα-δράση) με εργαλεία την παρατήρηση των διδασκαλιών (Παπαδοπούλου, 2013) και την τήρηση ημερολογίου κρίσιμων συμβάντων (Αυγητίδου, 2011). Τα δεδομένα αναλύθηκαν με τη θεματική ανάλυση η οποία είναι η μέθοδος ανάλυσης, ανακάλυψης, και δημιουργίας θεμάτων, δηλ. νοητικών μοτίβων (υποκειμενικών αντιλήψεων, νοητικών, κοινωνικών κατασκευών) μέσα από τα δεδομένα μιας ποιοτικής έρευνας (Braun & Clarke, 2006, 2012). Συγκεκριμένα, η θεματική ανάλυση αποτελείται από 6 επιμέρους φάσεις:

α. εξοικείωση με τα δεδομένα (Familiarisation with the data) για τη δημιουργία μιας πρώτης συνολικής εικόνας,

β. κωδικοποίηση (Coding): προσπάθεια δημιουργίας κωδίκων/νοηματικών προσδιορισμών,

γ. αναζήτηση θεμάτων (Searching for themes) δηλ. συνεκτικών και ουσιαστικών μοτίβων που εντοπίζονται στα δεδομένα,
δ. επανεξέταση θεμάτων (Reviewing themes), δηλ. έλεγχος των θεμάτων σε σχέση με τα κωδικοποιημένα αποσπάσματα αλλά και το πλήρες σύνολο των δεδομένων,
ε. ορισμός και ονομασία θεμάτων (Defining and naming themes) προκειμένου κάθε θέμα να λέει μια ιστορία που εντάσσεται στη συνολική ιστορία για τα δεδομένα,
στ. συγγραφή (Writing up) ως ύφανση της αναλυτικής αφήγησης με (ζωντανά) αποσπάσματα δεδομένων για να πει μια συνεκτική και πειστική ιστορία για τα δεδομένα, την οποία πλαισιώνει με βάση την σχετική βιβλιογραφία (Braun & Clarke, 2012, Clarke & Braun, 2013).

Ταυτότητες απομόνωσης

Διαρκής στόχευση της εκπαιδευτικής/μαθησιακής διαδικασίας είναι η ανάπτυξη της ικανότητας των μαθητών/τριών να συνεργάζονται, να συνδιαμορφώνουν νοήματα και να συνοικοδομούν τις ταυτότητές τους μέσα σε περιβάλλον κοινωνικού κονστρουκτιβισμού. Το διδακτικό/μαθησιακό πλαίσιο που διαμορφώνεται σε μια τέτοια περίπτωση διαφοροποιείται από αυτό της μονολογικής παρουσίασης της γνώσης που είναι γνωστό και ως τραπεζικό μοντέλο εκπαίδευσης (banking education) κατά τον Φρέιρε (1974) κατά το οποίο ο/η εκπαιδευτικός ως «ειδήμων» καταθέτει την έτοιμη γνώση (του βιβλίου και τη δική του) στους «αδαείς» μαθητές/τριες. Ωστόσο, η συνεργασία, η αλληλεπίδραση, η συνοικοδόμηση νοήματος δεν είναι πάντα εύκολο να επιτευχθεί στο πλαίσιο της σχολικής ζωής. Η απουσία τους συνδέεται συχνά με τον ατομικισμό ή και την εκούσια (ή ακούσια) απομόνωση των μαθητών/τριών.

Ο ατομικισμός ως απουσία διάθεσης συνύπαρξης με συμμαθητές/τριες

Η απουσία μιας κουλτούρας μοιράσματος και η επιδίωξη αυτονόμησης («εγωιστική απομόνωση») μελετάται μέσα από την περίπτωση του μαθητή της Α΄ Γυμνασίου, του Μιχάλη ο οποίος ζητά να κάθεται μόνος του στο θρανίο χωρίς να υπάρχει η δυνατότητα αυτή, αρνείται τη συμμετοχή στην ομαδοσυνεργατική διδασκαλία-μάθηση με το αιτιολογικό ότι οι συμμαθητές/τριές του «δεν τον ακούνε». Η άποψη των συμμαθητών/τριών του και των εκπαιδευτικών είναι ότι επιθυμεί να μονοπωλεί τον διδακτικό χρόνο και τον χρόνο της εργασίας στην ομάδα και γι αυτό «τον αποφεύγουν». Ενδεικτικός είναι ο διάλογος με την εκπαιδευτικό του μαθήματος της Νεοελληνικής Γλώσσας:

Μιχάλης - Κυρία θέλω να καθίσω μόνος μου.
Εκπαιδευτικός - Όταν λες να καθίσεις μόνος σου, βλέπεις κάποια θέση που θα ήθελες;
Μιχάλης -Όχι, κυρία.
Εκπαιδευτικός - Μισό λεπτό, δεν σε καταλαβαίνω Μιχάλη. Πού θες να καθίσεις;
Μιχάλης- (νευριασμένος). Δεν ξέρω, κυρία, μόνος μου…

Η διάθεση του Μιχάλη να απομονωθεί δείχνει και την αντίρρησή του στις προσπάθειες των εκπαιδευτικών να βοηθήσουν στην εμπέδωση της κουλτούρας της ομαδικότητας. Η ενόχληση από τον διπλανό του (τον κάθε διπλανό του) είναι στάση απόρριψης όλης της εκπαιδευτικής διαδικασίας που προωθείται στο πλαίσιο του κοινωνικού κονστρουκτιβισμού και της εργασίας σε ομάδες. Ανάλογη στάση έχει και απέναντι σε συμμαθητές και συμμαθήτριες που μοιράζονται τα βιώματά τους στην κοινότητα της τάξης: δείχνει να μην τους/τις παρακολουθεί. Προτιμά την εκπαιδευτικό σε ρόλο πιο παραδοσιακό («δεν μπορώ να παρακολουθήσω», ενν. το μάθημα που «παραδίδει» η εκπαιδευτικός) και αποφεύγει τη γνωστική και συναισθηματική εμπλοκή στην ομάδα.

Ο ατομικισμός ως απουσία ενσυναίσθησης

Η συναισθηματική τοποθέτηση στη θέση του Άλλου παρουσιάζει ιδιαίτερη δυσκολία για τους μαθητές/τριες γι αυτό και διακόπτουν συχνά τους/τις συμμαθητές τους ή -σε περίπτωση που διαφωνούν μαζί τους- αποδοκιμάζουν τις απόψεις τους. Ο μεγάλος

ενθουσιασμός της εμπλοκής των μαθητών/τριών στη διαδικασία της διδασκαλίας- μάθησης έχει, συχνά, και μια παράπλευρη απώλεια: οι πιο «γρήγοροι/ες» μαθητές/τριες παραγκωνίζουν τους/τις συμμαθητές/τριές τους και «πετάγονται» για να απαντήσουν ακυρώνοντας τους/τις. Η στάση αυτή «τοποθετεί» μεγάλη μερίδα μαθητών/τριών ως «ανεπαρκείς», «αργούς/ές» κ.ά. (“positioning”, Davies & Harré, 1990).

Η παρέμβαση της εκπαιδευτικού αποσκοπεί στην ανάδειξη αυτού του φαινομένου:

Εκπαιδευτικός - Δεν μου λέτε παιδιά… Να σταματήσουμε λίγο για το κάπνισμα (3η ενότητα Νεοελληνικής Γλώσσας, Α΄ Γυμνασίου) και να μου πείτε …μέχρι τώρα έχω βάλει να μιλήσει ο Μ., ο Β., ο Γ., ο Α., ο Γ., η Μ., την Ι. είχα σκοπό να βάλω, τον Κ., τον Σ. και μετά είχα σκοπό να βάλω την Η. Με ποια λογική επέλεξα αυτούς τους μαθητές και μαθήτριες; Υπήρχε κάποιο κριτήριο για να τους επιλέξω; Θέλω να ακούσω τη γνώμη σας για να δω κατά πόσο είστε σε θέση να καταλάβετε τι συμβαίνει πραγματικά μέσα στην τάξη σας, πέρα από το θέμα που εξετάζουμε: το κάπνισμα. Γιατί έγινε η επιλογή αυτών των μαθητών;

Γιάννης – Γιατί σε κάθε μάθημα τα ίδια παιδιά μιλάνε και αυτά τα παιδιά που βάλατε τώρα δεν μιλάνε σχεδόν καθόλου και έτσι…

Τασία – …και είναι μια ευκαιρία για να πουν.

Στο ίδιο πλαίσιο –της ανάπτυξης της ενσυναίσθησης- εντάσσεται και η εθελοντική καταγραφή σε ημερολόγιο των περιστατικών εκείνων που δημιουργούν πρόβλημα. Με την εμπλοκή αυτή αυξάνεται η κυριότητα (ownership) των μαθητών/τριών στην παρατήρηση της διδασκαλίας και αναπτύσσεται το αίσθημα της υπευθυνότητας απέναντι στην ομάδα.

Ενδεικτικά: «Σήμερα μίλησε για τα πεινασμένα παιδιά της Αφρικής η Μαρίζα και ενώ μιλούσε την διέκοψαν τρεις φορές ο Γιώργος για να διαβάσει την εργασία του, ο Νικόλας για να διαφωνήσει με κάτι και η Λίνα για να ρωτήσει πότε θα πάμε ημερήσια (εκδρομή). Κάποια παιδιά κάνανε φασαρία την ώρα που έλεγε η Μαρίζα και η Ελένη τους φώναξε να σταματήσουν και τότε σταμάτησαν». «Ο Κώστας μίλησε 12 φορές και όταν εσείς βάλατε τη Νίνα φώναζε «κυρία», κυρία γιατί πάλι ήθελε να πει», «σήμερα μίλησαν δύο μαθητές που μιλάνε σπάνια, τον έναν τον άφησαν να μιλήσει, τον άλλον τον διέκοπταν αλλά τελικά εσείς τον βοηθήσατε», «όταν κάποιος θέλει χρόνο για να μιλήσει, θέλει χρόνο να σκεφτεί και να πει, φωνάζουμε και δεν τον αφήνουμε γιατί δεν μπορούμε να περιμένουμε και αυτό τον δυσκολεύει πιο πολύ και τα ξεχνάει».

Ο ατομικισμός ως βαθμοθηρική στάση

Η βαθμοθηρική στάση, η διάθεση ατομικής διάκρισης εμφανίζεται, συχνά, ως προπέτεια που εξοβελίζει από τη μαθησιακή διαδικασία τα παιδιά που εμφανίζουν κάποια δειλία. Στο πλαίσιο των ομαδικών εργασιών που γίνονται στην τάξη προκρίθηκε η συμπερίληψη, καταγραφή (στα φύλλα εργασίας) και της μειοψηφούσας άποψης, της παρεκκλίνουσας, της διαφορετικής ακόμα και της ιδιολέκτου που παρεκκλίνει από τη σχολική νόρμα χωρίς να γίνονται «διορθώσεις» σε αυτούς/ές που διαφοροποιούνται. Η συμπερίληψη αυτή στηρίζεται στο επιχείρημα ότι η διαφορετικότητα βρίσκεται εντός της σχολικής τάξης και της καθημερινότητάς μας και όχι σε άλλους τόπους και χρόνους. Δημιουργήθηκε η αισιόδοξη προοπτική να εθιστούν οι μαθητές/τριες στην αποδοχή της διαφορετικότητας εντός τάξης ώστε να γίνουν ικανοί/ές να αποδεχτούν την διαφορετικότητα έξω από αυτήν, εντός της κοινωνίας. Έτσι η δημοκρατία θα ορίζεται όχι μόνο με το ποσοτικό κριτήριο της πλειοψηφίας, τη συναίνεση (που κάποιες φορές μπορεί να εκβιάζεται) αλλά και από το ποιοτικό κριτήριο της αποδοχής και του σεβασμού στον/στην διαφορετικό/ή που έχει δικαίωμα να μιλάει χαμηλόφωνα, να χρειάζεται περισσότερο χρόνο για να σκεφτεί, να διατυπώνει δικές του/της σκέψεις.

Σε αυτό το πλαίσιο εντάσσεται το απόσπασμα από την ηχογραφημένη διδασκαλία που στηρίχτηκε στις Μυθολογίες του Ρολάν Μπαρτ και συγκεκριμένα σ΄ ένα σύνολο εικόνων που παρουσιάζονταν στα φύλλα εργασίας ως αντιθετικά ζεύγη υπογραμμίζοντας τις δια βίου αντιθέσεις μεταξύ των ανθρώπων που γεννήθηκαν και ζουν σε χώρες της Δύσης μέσα

σε πλούσια περιβάλλοντα (ευρωκεντρική οπτική) και σε εκείνους που προσπαθούν να επιβιώσουν σε συνθήκες ακραίας φτώχειας σε αναπτυσσόμενες χώρες.

Πρωταγωνίστρια –μέσα από την απούσα παρουσία της- στον διάλογο αυτό είναι η Αλεξάνδρα η οποία συνηθίζει να μένει σιωπηλή, δεν παίρνει εύκολα τον λόγο μέσα στην τάξη και χρειάζεται χρόνο για να σκεφτεί και να μιλήσει. Η Αλεξάνδρα έχει επιλέξει να κάθεται σ΄ ένα από τα τελευταία θρανία της τάξης της προκειμένου να βρίσκεται μακριά από την έδρα, από τους/τις εκπαιδευτικούς ώστε να αποφύγει την εξουσία τους. Αυτή την πρακτική την ονομάζει ο Shor (1996) "Siberian Syndrome" και αποτελεί μια κοινωνικά κατασκευασμένη αντίδραση των μαθητών/τριών απέναντι στις άνισες σχέσεις εξουσίας και στη σχολική πειθαρχία (Shor, 1996, σ. 14).

Εκπαιδευτικός - Αλεξάνδρα, θα ήθελες να μας πεις τι βλέπεις στις φωτογραφίες που εικονίζονται τα δύο μωρά;

Αλεξάνδρα -….

Νίκος – Να πω; (σηκώνοντας το χέρι)

Γιώργος - Εγώ νομίζω ότι το λευκό μωρό…

Εκπαιδευτικός – Δεν σε ρώτησα εσένα! Αλεξάνδρα, θέλεις να παρατηρήσουμε μαζί τα μωρά;

Στέλιος – Το φτωχό ή το πλούσιο;

Εκπαιδευτικός – Στέλιο περίμενε λίγο… Αλεξάνδρα να πούμε, για ποιο από τα δύο θέλεις να μιλήσουμε;

Μαρία – Κυρία πώς είναι έτσι το σπίτι του …να πω; Ο χώρος που ζει;

Εκπαιδευτικός – Αλεξάνδρα εσένα πώς σου φαίνεται το δωμάτιο του παιδιού στη δεξιά φωτογραφία;

Αλεξάνδρα – (ψιθυριστά) Δεν έχει.

Ταυτότητες αποκλίνουσες από τη σχολική νόρμα

Η παγιωμένη αντίληψη σε μεγάλη μερίδα εκπαιδευτικών, μαθητών/τριών και γονέων και κηδεμόνων είναι ότι το ελληνικό σχολείο είναι μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό. Ωστόσο, μια τέτοια αντίληψη μπορεί να δεχτεί αυστηρή κριτική καθώς τα καταγεγραμμένα στοιχεία αποδεικνύουν ότι η πολιτισμική ετερογένεια και η διαφορά αποτελεί τον κανόνα και η ομοιογένεια, η ομοιομορφία αποτελούν φαντασιωτική κοινωνική κατασκευή (Δραγώνα, Σκούρτου & Φραγκουδάκη, 2001). Διαφορές κοινωνικοοικονομικής προέλευσης, γλώσσας, φύλου, επικοινωνιακών, συναισθηματικών και μαθησιακών αναγκών, πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων συνθέτουν τις πολλαπλές πραγματικότητες του σχολικού συγκείμενου.

Η γλωσσική ταυτότητα εξετάζεται ως ένα σύνθετο φαινόμενο που συναρτάται με τις γλωσσικές αντιλήψεις, τις ιδεολογίες και τις σχέσεις εξουσίας μια κοινωνίας (Jenkins, 2007). Αναφορικά με τη γλώσσα που χρησιμοποιείται στο σχολείο, ο Bourdieu (1966) υποστηρίζει ότι αυτή είναι η μητρική γλώσσα μόνο των παιδιών που προέρχονται από μορφωμένα κοινωνικά στρώματα. Σε όλη τη σχολική διαδρομή λειτουργούν μηχανισμοί επιλογής και εξοστρακισμού σε βάρος των παιδιών που προέρχονται από τα χαμηλά κοινωνικά, οικονομικά, μορφωτικά στρώματα. Ερμηνεύοντας την ανισότητα με κοινωνιολογικούς όρους εστιάζει αφενός στο ορισμένο μορφωτικό κεφάλαιο και αφετέρου στο ορισμένο έθος, δηλ. το σύστημα των αξιών (ως αποτέλεσμα ώσμωσης στους κόλπους της οικογένειας) που καθορίζει τις αντιλήψεις και τις στάσεις των παιδιών απέναντι στον σχολικό θεσμό. Θεωρεί ότι η τυπική ισότητα στην οποία υπακούει ολόκληρο το εκπαιδευτικό σύστημα είναι στην πραγματικότητα μια άδικη ισότητα. Όταν το σχολείο αντιμετωπίζει όλους/ες τους/τις διδασκόμενους/ες σαν ίσους/ες μεταξύ τους ως προς τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις αγνοώντας τις μεταξύ τους διαφορές επικυρώνει στην πράξη τις αρχικές ανισότητες. Η μέριμνα για την τυπική ισότητα αποτελεί προσωπείο και δικαιολόγηση, συγκάλυψη της αδιαφορίας απέναντι στις πραγματικές ανισότητες, στην ορισμένη παιδεία που αξιώνει το σχολείο να έχουν οι μαθητές/τριες. Συχνά, αυτή η

αδιαφορία για τις πραγματικές ανισότητες παίρνει τη μορφή μιας παιδαγωγικής της αφύπνισης φυσικών χαρισμάτων που υποτίθεται ότι κρύβουν μέσα τους κάποια εξαιρετικά άτομα (Bourdieu, 1966, στο Φραγκουδάκη, 1985).

Το γλωσσικό ιδίωμα ως απόκλιση από τη γλωσσική νόρμα

Στην εργασία αυτή η γλωσσική ανομοιογένεια αναφέρεται στην προέλευση και τη γλώσσα/ιδιόλεκτο μαθητών προερχόμενων από αγροτικά περιβάλλοντα της Κρήτης οι οποίοι βρέθηκαν στο στόχαστρο της κριτικής (και της απόρριψης) από τους/τις συμμαθητές/τριες στο σχολικό περιβάλλον του αστικού Γυμνασίου όπου πραγματοποιήθηκε η έρευνα-δράση. Στο σχολείο αυτό, η πλειοψηφία των μαθητών/τριών προέρχονται από ευνοημένα κοινωνικο-πολιτισμικά περιβάλλοντα και η περίπτωση των δυο μαθητών, του Γιώργη και του Μανόλη που είναι φυσικοί ομιλητές του κρητικού ιδιώματος οδήγησε σε ένα σύνολο περιστατικών διάκρισης σε βάρος τους.

Οι συμμαθητές/τριες των «διαφορετικών» μαθητών τους αντιμετωπίζουν με όρους πολιτισμικής μειονεξίας και αναπτύσσουν συμπεριφορές που κινούνται μεταξύ της απόρριψης και του χλευασμού (λεκτικό Bullying, απομόνωση, αποκλεισμός από ομαδικές δράσεις). Οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες, οι γονείς τους καθώς και οι εκπαιδευτικοί του σχολείου παρουσιάζονται, αρχικά, σαν μια ομοιογενής ομάδα.

Ερμηνεία της «απόκλισης» και παρεμβάσεις εκπαιδευτικών

Οι εκπαιδευτικοί μέσα από τις συζητήσεις και τις αναστοχαστικές προσπάθειες ανάλυσης των περιστατικών αυτών ενεπλάκησαν σε μια διαδικασία κατανόησης και ερμηνείας της ατομικής εμπειρίας και του τρόπου που νοηματοδοτείται από το ίδιο το υποκείμενο. Με βάση τις κοινωνικο-πολιτισμικές προσεγγίσεις της ταυτότητας, η ατομική ταυτότητα των παραπάνω μαθητών μελετάται στο πλαίσιο κοινωνικών αλληλεπιδράσεων (Jenkins, 2007) όπως η ένταξη σε ομάδες του τόπου καταγωγής τους αλλά και στη σχολική κοινότητα. Η ατομική τους ταυτότητα εμπεριέχει τη σύνδεση του εαυτού και τη συγκρότησή του σε σχέση με τον άλλον. Η συλλογική τους ταυτότητα αναφέρεται στην εσωτερίκευση ενός συνόλου πολιτισμικών στοιχείων, σε ένα σύστημα αξιών, πεποιθήσεων, στάσεων που δημιουργούν το αίσθημα του «ανήκειν» σε μια ομάδα ή σε μια κοινότητα και διασφαλίζουν την ενότητα της ομάδας (Giddens, 2002). Επιμέρους στοιχεία της συλλογικής τους ταυτότητας αποτελεί η ιδιόλεκτός τους που κατασκευάστηκε μέσω των γλωσσικών διαντιδράσεων στον χώρο της κοινότητας όπου μεγάλωσαν. Στις κοινότητες αυτές (Προφήτης Ηλίας, Ανώγεια) οι δυο μαθητές –παρά το γεγονός ότι δεν ήταν κληρονόμοι ενός συγκεκριμένου μορφωτικού κεφαλαίου που επιβραβεύει το σχολείο (Bourdieu, 1966˙ Bourdieu & Passeron, 1996) είχαν αυξημένη αυτοπεποίθηση καθώς στο πλαίσιο της ενδο-ομάδας (in group) οι συμπεριφορές αυτές παρουσιάζονται ως ανώτερες, αξιολογικά σημαντικότερες από αυτές που ισχύουν εκτός γκρουπ (out group) και είχαν αναπτύξει/εσωτερικεύσει τις ομοιότητες στις γλωσσικές επιλογές (intergroup factors) (Tajfel & Turner, 1979).

Το οικείο γλωσσικό περιβάλλον -οι γλωσσικές κοινότητες των χωριών τους- είναι απελευθερωτικό γιατί επιτρέπει στους/στις μαθητές/τριες να παρουσιάσουν και να συζητήσουν τις προγενέστερες γνώσεις και εμπειρίες τους, «νομιμοποιεί ως πολύτιμες τις γλωσσικές και τις πολιτισμικές τους εμπειρίες που συνήθως αγνοούνται στις αίθουσες διδασκαλίας» (Bartolome, 1994, σ. 188). Ένα τέτοιο περιβάλλον δημιουργεί (με τους δικούς του πολιτισμικούς κανόνες) τη διάθεση μεγαλύτερης συμμετοχής σε σχέση με το απόμακρο και αυστηρό της ενδεδειγμένης σχολικής εκδοχής της γλώσσας που αποκλείει μια μεγάλη μερίδα μαθητών/τριών.

Η συνάντησή τους με μαθητές/τριες του αστικού Γυμνασίου που σηματοδότησε την ταυτόχρονη συμμετοχή σε μια διαφορετική γλωσσική κοινότητα, τους οδήγησε σε συνειδητοποίηση των εξουσιαστικών σχέσεων (coercive relations of power) του λόγου/discourse της κυρίαρχης ομάδας των συμμαθητών/τριών (Cummins, 1999) και ανέδειξε τα δικά τους «ελλείμματα»: ο γλωσσικός κώδικάς τους κατά Berstein (1971) δεν

περιείχε τα επεξεργασμένα στοιχεία και σύνθετα γλωσσικά στοιχεία που χρησιμοποιούσαν οι συμμαθητές/τριές τους αλλά μόνο περιορισμένα που σχετίζονται με την καθημερινή επικοινωνία. Συγκεκριμένα, κατά τον Berstein (1971) στον σχολικό χώρο συναντιούνται δύο διαφορετικά είδη κωδίκων: ο επεξεργασμένος/elaborated code (ως σύνολο διαφορετικών γλωσσικών επιλογών με περίπλοκες εκφράσεις, χρήση δευτερευουσών προτάσεων, επιθέτων, παθητικής σύνταξης κ.ά.) ο οποίος χρησιμοποιείται στο σχολείο από τα παιδιά που προέρχονται από τη μεσαία τάξη και ο περιορισμένος (restricted code) που χρησιμοποιείται από τα παιδιά της εργατικής τάξης. Ο κώδικας που χρησιμοποιούν τα άτομα συμβολίζει την κοινωνική τους ταυτότητα. Η σχολική επιτυχία κατά τον Berstein συνδέεται με τη χρήση του επεξεργασμένου κώδικα και την εν γένει αναπαραγωγική λειτουργία του σχολείου (Berstein, 1971). Από την αρχή της σχολικής ζωής των μαθητών/τριών οι εκπαιδευτικοί εκτιμούν και επιβραβεύουν τον γλωσσικό πλούτο, την καλαισθησία και το εκφραστικό στυλ, τον άνετο χειρισμό σύνθετων δομών που χρησιμοποιούν τα παιδιά που προέρχονται από τα ευνοημένα κοινωνικο-οικονομικά στρώματα (Bourdieu, 1966).

Ο Γιώργης αντιστάθηκε στην πραγματικότητα αυτή ορίζοντας τον εαυτό του με βάση τη γλώσσα και την κουλτούρα της ομάδας του τόπου καταγωγής του ενώ ο Μανόλης προσπάθησε να συμβιβαστεί λόγω της πίεσης που δέχτηκε από την άκαμπτη στάση των συμμαθητών/τριών του. Υιοθέτησε στοιχεία της πρότυπης γλώσσας (πρόκειται για «γλωσσική μετατόπιση») με τα οποία ήρθε σε επαφή στην καινούρια ομάδα προκειμένου να εξασφαλίσει με τη συμμετοχή σε αυτήν (αίσθημα του ανήκειν) μια «θετική κοινωνική ταυτότητα» αποδεικνύοντας τη διαπλοκή της ατομικής ταυτότητας με την ταυτότητα της ομάδας (Δραγώνα, Σκούρτου & Φραγκουδάκη, 2001). Ενδεχομένως, έκανε διαχείριση της εντύπωσης δηλ. ευθυγράμμισε τον τρόπο ομιλίας του με τις οδηγίες της καινούριας ομάδας που εντάχθηκε (αστικό Γυμνάσιο) άλλοτε αποκρύπτοντας, άλλοτε αποκαλύπτοντας και άλλοτε καταπιέζοντας ή υποβαθμίζοντας πτυχές του εαυτού του (Goffman, 2006).

Κατά τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς οι υπόλοιποι/ες μαθητές/τριες συνειδητοποίησαν ότι οι δύο συμμαθητές τους δεν ήρθαν να διαταράξουν την ομοιογένεια (;) της τάξης τους και επισήμαναν και άλλες μορφές διαφορετικότητας όπως η διαφορετική κοινωνική και οικονομική προέλευση των συμμαθητών/τριών τους, το διαφορετικό μαθησιακό στυλ, οι ανάγκες και τα ταλέντα, τις ενδυματολογικές επιλογές. Η συνάντηση του γνώριμου, του οικείου με τη διαφορά, με τον άλλο διεύρυνε τα «νοητικά σχήματα» (Mezirow, 1991) και των ίδιων των μαθητών/τριών. Στην πράξη, οι εκπαιδευτικοί κινήθηκαν μακριά από τις θεωρίες της πολιτισμικής μειονεξίας και των γλωσσικών ελλειμμάτων και προσπάθησαν να εμπλέξουν στη διδακτική-μαθησιακή διαδικασία τους «διαφορετικούς» μαθητές τους με κάθε τρόπο: πραγματοποίησαν βιωματικές δράσεις για την εμπέδωση του «δικαιώματος στη διαφορά», έκαναν διαφοροποιημένη διδασκαλία για τη συμπερίληψη του βιώματος των μαθητών αυτών (Σφακιανάκη, 2020), περιφρούρησαν τον σχολικό χώρο για τον εντοπισμό περιστατικών bullying στα «διαφορετικά παιδιά».

Ταυτόχρονα, στο πλαίσιο μιας αναστοχαστικής διαδικασίας συνειδητοποίησαν ότι η διαφορά, η ετερογένεια δεν αφορά μόνο τους παραπάνω μαθητές αλλά και αυτούς/ές που αποτελούν μέλη της κυρίαρχης ομάδας της τάξης και διαφοροποιούνται μεταξύ τους ως προς το φύλο, τα ενδιαφέροντα, τους ρυθμούς μάθησης, τις επιδόσεις στο σχολείο κ.ά. Τέλος, έγινε κατανοητό ότι η διαφορετικότητα αναφέρεται και στους ίδιους/ες τους/τις εκπαιδευτικούς ως προς τα χρόνια υπηρεσίας, την ηλικία, τις διδακτικές-μαθησιακές πρακτικές, την ιδεολογία, την ύπαρξη ή την απουσία μεταπτυχιακών σπουδών και επιμορφώσεων, τη διάθεση να πραγματοποιούν εξωδιδακτικές δράσεις κ.ά. και αναγνώρισαν σε ένα αυτο-κριτικό αναστοχαστικό πλαίσιο τις δικές τους προκαταλήψεις και αντιφάσεις. Οι «άλλοι» δεν αποτελούν ξεχωριστή κοινωνική κατηγορία απειλητική στην περίπτωσή μας για τη διδασκαλία της επίσημης εκδοχής της Νεοελληνικής Γλώσσας που συνιστά τη δεδομένη γλωσσική νόρμα του σχολείου αλλά εξετάζεται σε μια

συμπληρωματική σχέση προς αυτήν. Η αποδοχή της ιδιωματικής γλωσσικής απόκλισης συνεπάγεται την αποδοχή και συμπερίληψη της ταυτότητας των φυσικών ομιλητών της και λειτουργεί ενδυναμωτικά σε αυτούς/ές. Ακόμα κι αν η κοινωνική τάξη πραγμάτων όπως πραγματώνεται στο σχολικό συγκείμενο δείχνει άκαμπτη και μονολιθική και επιτρέπει μόνο στους/στις προνομιούχους/ες να μονοπωλούν τη χρήση του σχολικού θεσμού στο πλαίσιο μιας διακηρυγμένης ισότητας κατά τον Μπουρντιέ (στο Φραγκουδάκη 1985, σ. 373), η εκπαιδευτική πρακτική θα μπορούσε να πάρει μια αντισταθμιστική έκφραση/μορφή μέσα από τη συμπερίληψη της πιο πάνω γλωσσικής εκδοχής παράλληλα με τη συστηματική διδασκαλία της ζητούμενης από το εκπαιδευτικό σύστημα γλωσσικής έκφρασης. Όταν η επίσημη διδακτική-μαθησιακή οπτική είναι η συμπερίληψη όλων, οι αντιδράσεις των συμμαθητών/τριών που οφείλονται σε στερεότυπα και προκαταλήψεις αμβλύνονται.

Οι εκπαιδευτικοί κατά την Bartolome (1994) «έχουν ευθύνη να βοηθήσουν τους/τις μαθητές/τριες να κατακτήσουν τις θεμελιώδεις γνώσεις και τα ύφη του λόγου που θεωρούνται επιθυμητά από την ευρύτερη κοινωνία» προσθέτοντας σε αυτά που αποτελούν βιώματα και γλωσσικά ύφη χαμηλού επιπέδου (low class) και υποτιμούνται. Η Bartolome προτείνει την προώθηση μιας πολιτισμικά ευαίσθητης παιδαγωγικής η οποία ξεκινά από τη θέση ότι οι ακαδημαϊκές δυσκολίες των μαθητών/τριών σχετίζονται με τις πολιτισμικές αναντιστοιχίες ανάμεσα στον τρόπο που το οικογενειακό ή το περιβάλλον της κοινότητας χρησιμοποιεί τη γλώσσα και τις πρακτικές συμπεριφοράς και σε εκείνες που προσδοκούν τα σχολεία. Μέσα σε μια τέτοια προοπτική οι όποιες γλωσσικές αποκλίσεις από την πρότυπη γλώσσα που χρησιμοποιεί το σχολείο θα μπορούσαν να εκληφθούν ως στοιχεία εμπλουτισμού της γλώσσας αλλά και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας συνολικά που αποκτά έτσι ένα συμπεριληπτικό περιεχόμενο και προσφέρει εμπειρίες επιτυχίας σε όλους/ες

Συμπέρασμα

Η συνεργασία των μαθητών/τριών στη σχολική τάξη αποτελεί το ζητούμενο της διδακτικής/μαθησιακής διαδικασίας προκειμένου η προσέγγιση αυτή να αποτελέσει μια βιωματική εμπειρία προσθήκης και συμπερίληψης στη θέση της εγωιστικής συμπεριφοράς, της αφαίρεσης και του εξοστρακισμού κάποιων μαθητών/τριών (Σφακιανάκη, 2020). Η καταστρατήγηση των αρχών της ισηγορίας και ισοτιμίας όπως και ο αποκλεισμός και η περιθωριοποίηση εξοβελίζει τους/τις αδύναμους/ες, τους/τις διαφορετικούς/ές μαθητές/τριες και χρειάζεται ιδιαίτερη επιμονή και συνέπεια στην εφαρμογή τους προκειμένου να γίνουν σεβαστές όλες οι φωνές και να δοθεί το βήμα και στις μειοψηφίες. Μια τέτοια στάση σεβασμού, αμοιβαιότητας και αλληλεγγύης βάζει τις βάσεις για τη δημιουργία δημοκρατικών συνειδήσεων που αποδέχονται τους διαφορετικούς τρόπους σκέψης, τους ρυθμούς ομιλίας, τις διαφορετικές γλωσσικές ταυτότητες. Η ανάγκη για συνοικοδόμηση νοημάτων και ταυτοτήτων μπορεί να οδηγήσει σε ανάπτυξη της συνεργασίας και απομάκρυνση του ατομικισμού προκειμένου να μπουν οι βάσεις για ένα σχολείο ισότητας, δικαιοσύνης και αλληλεγγύης το οποίο θα οδηγεί σε μια δημοκρατική κοινωνία ισότητας, δικαιοσύνης και αλληλεγγύης.

Αναφορές

Bartolome, L. (1994). Beyond the Methods Fetish: Toward a humanizing Pedagogy. Harvard Educational Review, 64, (2). ProQuest Education Journals pp. 173-194.

Bernstein, B. (1971). Class, Codes and Control: Theoretical Studies Towards a Sociology of Language. London: Routledge & Kegan.

Bourdieu, P. (1966). Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο (σ. 357 – 391). Αθήνα: Παπαζήση.

Bourdieu, P. & Passeron, J. C. (1996). Reproduction in education, society and culture (2η έκδ.). London: Sage.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. Qualitative Research in Psychology, 3 (2). pp. 77-101.

Braun, V. & Clarke, V. (2012). Thematic analysis. In Cooper, H. (Ed.), The Handbook of Research Methods in Psychology. Washington, DC: American Psychological Association.

Clarke, V. & Braun, V. (2013). Teaching thematic analysis: Overcoming challenges and developing strategies for effective learning. The Psychologist, 26 (2), pp. 120- 123. ISSN 0952-8229

Cummins, J. (1999). Ταυτότητες υπό Διαπραγμάτευση. Εκδόσεις Gutenberg.

Davies, B. & Harré, R. (1990). Positioning: The Discursive Production of Selves. Journal for the Theory of Social Behaviour, 20, (1).

Erikson, E. H. (1968). Identity: Youth and crisis. New York: Norton.

Erikson E. H. (1982). The life cycle completed. New York, NY: Norton.

Giddens, A. (2002). Κοινωνιολογία. Gutenberg.

Goffman, E. (2006). Η Παρουσίαση του Εαυτού στην Καθημερινή Ζωή. Εκδόσεις: Αλεξάνδρεια.

Jenkins, J. (2007). English as a Lingua Franca: Attitude and Identity. Oxford applied linguistics.

Mezirow, J. (1991). Tranformative dimensions of adult learning. San Fransisco: Jossey-Bass.

Shor, I. (1992). Empowering Education: Critical Teaching for Social Change. Chicago: The University of Chicago Press.

Shor, I. (1996). When students have power. Negotiating authority in a critical pedagogy. The University of Chicago Press.

Tajfel, H., & Turner, J. (1979). An integrative theory of intergroup conflict. In W. G. Austin, & S. Worchel (Eds.). The social psychology of intergroup relations (pp.33 – 47). Monterey, CA: Brooks/Cole Publishing.

Wenger, E. (1998). Communities of Practice: Learning, Meaning and Identity. Cambridge: Cambridge University Press.

Αυγητίδου, Σ. (2014). Οι εκπαιδευτικοί ως ερευνητές και ως στοχαζόμενοι επαγγελματίες. Υποστηρίζοντας την επαγγελματική μάθηση για μια συμμετοχική εκπαίδευση. Εκδόσεις: Gutenberg.

Δραγώνα, Θ, Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη,Α. (2001). Εκπαίδευση: πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες. Τόμος Α΄ . Διδακτικό υλικό για το ΕΑΠ.

Παπαδοπούλου, Β. (2013). Παρατήρηση Διδασκαλίας: Θεωρητικό πλαίσιο και εφαρμογές. Αθήνα: Αφοί Κυριακίδη.

Σφακιανάκη, Α. (2020). Προσεγγίζοντας τη γλωσσική διδασκαλία στο Γυμνάσιο ως διδακτική -μαθησιακή πρακτική τοποθετημένη στις Αρχές της Κριτικής Παιδαγωγικής. Διδακτορική διατριβή. Πανεπιστήμιο Κρήτης.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο. Εκδόσεις Παπαζήση.

Φρέιρε, Π. (1974). Η αγωγή του καταπιεζόμενου. Εκδόσεις: Κέδρος.

Προγραμματισμός με ή χωρίς τη χρήση προγραμματιστικού περιβάλλοντος: Διερεύνηση για τις επιδόσεις των μαθητών στο Γυμνάσιο

Καλλιάρας Κωνσταντίνος
Καθηγητής Πληροφορικής, 7ο Πειραματικό Γυμνάσιο Τρικάλων
kkalliaras@gmail.com

Περίληψη

Η εργασία αυτή έχει ως σκοπό να διερευνήσει αν η επίδοση μαθητών της Γ΄ Γυμνασίου σε μια σειρά ασκήσεων που σχετίζονται με την επίλυση απλών αλγοριθμικών προβλημάτων, επηρεάζεται από το αν χρησιμοποιούν προγραμματιστικό περιβάλλον ή όχι. Στο πλαίσιο της εργασίας καταγράφτηκαν και αναλύθηκαν οι επιδόσεις 67 μαθητών της Γ' τάξης του 7ου Γυμνασίου Τρικάλων στις εργασίες που τους ανατέθηκαν κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης του σχολικού έτους 2020-1. Όλοι οι μαθητές διδάχθηκαν τα αντικείμενα του προγραμματισμού με τον ίδιο τρόπο, με συνδυασμό ασύγχρονης (η-τάξη) και σύγχρονης (Webex) τηλεκπαίδευσης, ωστόσο οι 36 από αυτούς έλυναν τα προβλήματα με τη χρήση υπολογιστικού περιβάλλοντος, ενώ οι 31 τα έλυναν σε χαρτί, χωρίς τη χρήση περιβάλλοντος προγραμματισμού. Η ανάλυση των δεδομένων έδειξε, ότι οι μέσοι όροι επιδόσεων των μαθητών των 2 κατηγοριών που προαναφέρθηκαν, στατιστικώς δεν είχαν σημαντική διαφορά, τόσο στο σύνολο των εργασιών, όσο και στις επιμέρους γνωστικές περιοχές του προγραμματισμού.

Λέξεις κλειδιά: Πρόβλημα**,** προγραμματισμός, αλγόριθμος, περιβάλλον

Εισαγωγή

Η υπολογιστική σκέψη βρίσκεται διαρκώς στο προσκήνιο, καθώς χαρακτηρίζεται ως απαραίτητο στοιχείο του σύγχρονου ανθρώπου, ενώ η ανάπτυξή της αποτελεί βασική προτεραιότητα των εκπαιδευτικών συστημάτων. Εδώ και χρόνια έχει εκφραστεί η πεποίθηση, πως η υπολογιστική σκέψη αποτελεί μια βασική ικανότητα που θα πρέπει να γίνει κτήμα όλου του εγγράμματου πληθυσμού μέσα από την υποχρεωτική εκπαίδευση συμπληρώνοντας τις άλλες τρεις βασικές δεξιότητες που σχετίζονται με την ανάγνωση, τη γραφή και την επίλυση μαθηματικών προβλημάτων (Wing, 2006). Σύμφωνα με την Wing (2006) η υπολογιστική σκέψη συνδέεται ευθέως με δεξιότητες, μεθόδους, τεχνικές και κυρίως στάσεις, που στοχεύουν στην επίλυση αλγοριθμικών προβλημάτων. Ταυτόχρονα όμως, όπως υποστηρίζει η ίδια η υπολογιστική σκέψη μπορεί να βοηθήσει τον άνθρωπο να αποκτήσει καλύτερη εικόνα για τον τρόπο λειτουργίας των υπολογιστών, τις πραγματικές τους δυνατότητες αλλά και τους περιορισμούς που διέπουν τη λειτουργία τους.

Η στενή σχέση της υπολογιστικής σκέψης με την επίλυση προβλήματος την αναδεικνύει ως ένα πολύτιμο εργαλείο που μπορεί να προσφέρει λύσεις εκεί που η ρουτίνα και ο μηχανικός τρόπος λειτουργίας δεν αποτελούν επαρκή εργαλεία. Από τα παραπάνω προκύπτει, ότι η υπολογιστική σκέψη είναι χρήσιμη ανεξάρτητα από το αν πρόκειται να χρησιμοποιηθούν υπολογιστικές συσκευές ή όχι για την επίλυση προβλημάτων. Αναμφίβολα αυτή η συνθήκη διευρύνει το πεδίο εφαρμογής της υπολογιστικής σκέψης και καθιστά ακόμα πιο αναγκαία την ανάπτυξή της. Αυτό είναι εμφανές και στον ορισμό που δίνει για την υπολογιστική σκέψη η Wing (2011), η οποία εντάσσει σ' αυτή διεργασίες που σχετίζονται με τη διατύπωση προβλημάτων και λύσεων σε μορφή που να καθιστά εύκολη τη χρήση υπολογιστικών μέσων για την υλοποίηση της λύσης σε μεταγενέστερο στάδιο.

Τα χαρακτηριστικά της υπολογιστικής σκέψης και το πλαίσιο αξιοποίησής της, όπως περιγράφονται παραπάνω, είναι απολύτως συμβατά με τη μεθοδολογία επίλυσης αλγοριθμικών προβλημάτων και τις βασικές αρχές του προγραμματισμού. Κατά την

εισαγωγή τους στη διδασκαλία του προγραμματισμού, οι μαθητές διδάσκονται τη διάκριση μεταξύ των εννοιών του «Αλγορίθμου» και του «Προγράμματος». Η δημιουργία του αλγορίθμου περιγράφεται ως μια πνευματική διεργασία που περιλαμβάνει τη «σαφή και ακριβή περιγραφή μιας σειράς ξεχωριστών οδηγιών-βημάτων, με σκοπό την επίλυση ενός προβλήματος» (Αράπογλου κ.α., 2006), ενώ μεταξύ των βασικών χαρακτηριστικών του, αναφέρονται η χρήση φυσικής γλώσσας και η μη χρήση υπολογιστικών μηχανών. Αντίθετα, η δημιουργία του προγράμματος περιγράφεται ως μια περισσότερο τεχνοκεντρική διαδικασία μετατροπής των βημάτων του αλγορίθμου σε συγκεκριμένες εντολές, όπου η έμφαση δίνεται σε ζητήματα σύνταξης και διατύπωσης, που συναρτώνται άμεσα από τις υπολογιστικές συσκευές και τα προγραμματιστικά περιβάλλοντα που χρησιμοποιούμε. Είναι σαφές, ότι ο άνθρωπος είναι εκείνος που επιλύει το πρόβλημα και όχι ο υπολογιστής, που χρησιμοποιείται σε μεταγενέστερο στάδιο για την υλοποίηση της λύσης. Δεν θα πρέπει άλλωστε να ξεχνάμε, ότι μεταξύ των στόχων της διδασκαλίας του προγραμματισμού στο Γυμνάσιο συγκαταλέγονται η καλλιέργεια αλγοριθμικής, συνθετικής και αναλυτικής σκέψης και η ανάπτυξη ικανότητας επίλυσης απλών αλγοριθμικών προβλημάτων και όχι η εκμάθηση ενός προγραμματιστικού περιβάλλοντος (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003).

Είναι σαφές ότι η χρήση προγραμματιστικών περιβαλλόντων είναι απαραίτητη για την υλοποίηση της λύσης ενός προβλήματος, η οποία προηγουμένως έχει σχεδιαστεί μέσα από την ανάλυση των απαιτήσεών του και την εφαρμογή μεθοδολογίας επίλυσής του. Ένα βασικό όφελος από τη χρήση ενός προγραμματιστικού περιβάλλοντος είναι η παροχή άμεσης ανατροφοδότησης, την οποία ο μαθητής μπορεί να αξιοποιήσει για τον έλεγχο της λύσης που σχεδίασε και για την εκσφαλμάτωση του προγράμματος. Ειδικά στην περίπτωση που χρησιμοποιείται περιβάλλον προγραμματισμού με πλακίδια, το όφελος είναι μεγαλύτερο, καθώς οι μαθητές δεν χρειάζεται να απομνημονεύουν τη σύνταξη των εντολών, ενώ προστατεύονται από τον κίνδυνο των συντακτικών λαθών. Θα πρέπει φυσικά να επισημανθεί ότι με τη χρήση ενός προγραμματιστικού περιβάλλοντος ελλοχεύει ο κίνδυνος οι μαθητές να επιχειρήσουν τη βελτιστοποίηση του προγράμματός τους στηριζόμενοι σε διαδικασίες δοκιμής, χωρίς να αναζητούν τις πραγματικές αιτίες των δυσλειτουργιών. Εκ πρώτης όψης φαίνεται, ότι η χρήση των προγραμματιστικών περιβαλλόντων δεν αποτελεί μονόδρομο για την επίλυση απλών αλγοριθμικών προβλημάτων και την ανάπτυξη της υπολογιστικής σκέψης. Στην πραγματικότητα η μη ορθή χρήση ενός προγραμματιστικού περιβάλλοντος μπορεί να υπονομεύσει την προσπάθεια επίτευξης του παραπάνω στόχου, όπως για παράδειγμα στις περιπτώσεις που υπάρχει ελλιπής αξιοποίηση της ανατροφοδότησης που αυτό παρέχει. Δεν θα πρέπει άλλωστε να παραβλέπουμε ότι κατά τα τελευταία χρόνια έχει διατυπωθεί ένα μεγάλο πλήθος ολοκληρωμένων προσεγγίσεων, που προτείνουν την υλοποίηση δραστηριοτήτων ανάπτυξης υπολογιστικής σκέψης χωρίς τη χρήση υπολογιστικών συσκευών π.χ. Computer Science Unplugged Project (Bell et al., 2015)

Δεκαετίες πριν, οι Turkle & Papert (1990; 1992) έκαναν λόγο για την ανάγκη ενός «επιστημολογικού πλουραλισμού» όσον αφορά τις μεθοδολογίες στη διδακτική του προγραμματισμού και στην προσπάθεια ανάπτυξης υπολογιστικής σκέψης. Στο πλαίσιο αυτό θα μπορούσε να βρει πεδίο εφαρμογής κάθε εναλλακτική προσέγγιση για την εκπαίδευση στον προγραμματισμό είτε περιλάμβανε χρήση προγραμματιστικού περιβάλλοντος είτε όχι. Απώτερος σκοπός είναι φυσικά η εμπλοκή περισσότερων μαθητών στη μαθησιακή διαδικασία. Βάση αυτής της προσέγγισης αποτελεί η αναγνώριση ότι αφενός μεν υπάρχουν πολλοί αποτελεσματικοί τρόποι διδασκαλίας του προγραμματισμού και αφετέρου υπάρχουν εξίσου πολλοί τρόποι με τους οποίους ο μαθητής μπορεί να προσεγγίσει και να κατακτήσει τη γνώση. Στο ίδιο πνεύμα κινούνται και οι Bell et al. (2009), που υποστηρίζουν, ότι η εφαρμογή τεχνικών που εντάσσονται στη φιλοσοφία Computer Science Unplugged, μπορεί να φέρει σε επαφή με τον προγραμματισμό περισσότερους ανθρώπους χωρίς αυτοί να βαρύνονται από τους περιορισμούς που δημιουργούν οι

γνώσεις και ο εξοπλισμός που προαπαιτούνται. Σύμφωνα με τους Bell et al. (2015) η υιοθέτηση εναλλακτικών διδακτικών μεθόδων και τεχνικών για τη διδασκαλία του προγραμματισμού χωρίς τη χρήση προγραμματιστικού περιβάλλοντος μπορεί να λειτουργήσει προπαρασκευαστικά για την υλοποίηση της λύσης του προβλήματος με τη βοήθεια υπολογιστή, σε επόμενο στάδιο.

Όπως προκύπτει από όσα προαναφέρθηκαν, η διδασκαλία του προγραμματισμού με εναλλακτικές μεθόδους και τεχνικές χωρίς τη χρήση προγραμματιστικού περιβάλλοντος δεν προβάλλεται ως μια αναγκαστική λύση με εξ αρχής αποδεκτό χαμηλότερο επίπεδο επίτευξης στόχων. Οι Bell et al. (2015) υποστηρίζουν, ότι πολλά και σημαντικά γνωστικά αντικείμενα από τον χώρο της Πληροφορικής μπορούν να διδαχθούν αποτελεσματικά με τη χρήση εναλλακτικών μεθόδων, ενώ σε κάποιες περιπτώσεις η χρήση υπολογιστών και λογισμικών μπορεί να αποβεί καταστροφική. Οι ίδιοι επίσης εκφράζουν αμφιβολίες για το αν η διδασκαλία προγραμματισμού με χρήση υπολογιστή από το αρχικό στάδιο επιτυγχάνει υψηλό επίπεδο κινητοποίησης μαθητών. Την άποψη αυτή στηρίζουν και τα ευρήματα έρευνας των Hermans & Aivalogolou (2017) που διεξήχθη σε 2 ομάδες μαθητών, η μία από τις οποίες διδάχθηκε προγραμματισμό με τη χρήση προγραμματιστικού περιβάλλοντος και η άλλη με εναλλακτικές μεθόδους, χωρίς τη χρήση κάποιου περιβάλλοντος. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας η κινητοποίηση για συμμετοχή σε εκπαιδευτικές δραστηριότητες των μαθητών που δεν χρησιμοποίησαν προγραμματιστικό περιβάλλον ήταν μεγαλύτερη από την κινητοποίηση των μαθητών που χρησιμοποίησαν υπολογιστή και περιβάλλον προγραμματισμού. Οι δυο ομάδες μαθητών κατανόησαν στον ίδιο βαθμό τις προγραμματιστικές έννοιες, ενώ η ομάδα που εργάστηκε χωρίς υπολογιστή χρησιμοποίησε μεγαλύτερη ποικιλία προγραμματιστικών εργαλείων στην επίλυση αλγοριθμικών προβλημάτων στην τελευταία φάση της διδασκαλίας (κοινή για τις 2 ομάδες) κατά την οποία έγινε χρήση προγραμματιστικού περιβάλλοντος. Παρόμοια ήταν και τα αποτελέσματα έρευνας των Thies and Vahrenhold (2013) σε μαθητές ηλικίας 11-12 ετών. Σύμφωνα με τα ευρήματα της έρευνας η αποτελεσματικότητα των μεθόδων και τεχνικών διδασκαλίας του προγραμματισμού που χρησιμοποιούσαν υπολογιστή δεν διέφερε από την αποτελεσματικότητα των εναλλακτικών μεθόδων που δεν χρησιμοποιούσαν περιβάλλον προγραμματισμού.

Η έρευνα: προγραμματισμός με ή χωρίς τη χρήση προγραμματιστικού περιβάλλοντος

Περιγραφή πλαισίου

Σε κάποιες περιπτώσεις η επίλυση αλγοριθμικών προβλημάτων χωρίς τη χρήση υπολογιστή αποτελεί μονόδρομο, όπως για παράδειγμα όταν δεν υπάρχει πρόσβαση σε εξοπλισμό. Τέτοιες συνθήκες διαμορφώθηκαν στο πλαίσιο της εξ αποστάσεως διδασκαλίας του μαθήματος της Πληροφορικής της Γ' Γυμνασίου κατά την περίοδο που τα σχολεία παρέμεναν κλειστά για την αντιμετώπιση της υγειονομικής κρίσης covid-19. Κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης γινόταν συστηματική ανάθεση εργασιών στους μαθητές, οι οποίοι καλούνταν να επιλύσουν μικρά αλγοριθμικά προβλήματα δημιουργώντας προγράμματα με τις εντολές του περιβάλλοντος Scratch. Όπως ήταν φυσικό, υπήρξαν δύο κατηγορίες μαθητών, εκείνοι που δημιουργούσαν το πρόγραμμα μέσα από το λογισμικό Scratch κι εκείνοι που δεν είχαν πρόσβαση στο λογισμικό και δημιουργούσαν το πρόγραμμά τους σε χαρτί, εφαρμόζοντας νοητή εκτέλεσή του βήμα προς βήμα, σύμφωνα με τις οδηγίες που πήραν.

Προκειμένου να γίνει κατανοητό το πλαίσιο εντός του οποίου διεξήχθη η έρευνα στην οποία αναφέρεται η παρούσα εργασία, κρίνεται σκόπιμο να παρατεθούν κάποιες πληροφορίες για τον τρόπο διεξαγωγής του μαθήματος της Πληροφορικής στη Γ' Γυμνασίου. Το μάθημα διδάσκεται για μία ώρα την εβδομάδα και περιλαμβάνει τον προγραμματισμό υπολογιστών και την επίλυση αλγοριθμικών προβλημάτων. Αρχικά οι μαθητές διδάσκονται βασικές τεχνικές επίλυσης αλγοριθμικών προβλημάτων, έρχονται σε

επαφή με κάποιο προγραμματιστικό περιβάλλον, γνωρίζουν τις βασικές δομές προγραμματισμού καθώς και τις εντολές που τις υλοποιούν. Στη φάση αυτή οι μαθητές καλούνται να επιλύσουν απλά προβλήματα δημιουργώντας μικρά προγράμματα, ενώ δίνεται έμφαση στην αναγνώριση των απαιτήσεων του προβλήματος και στη σχεδίαση του αλγορίθμου. Στο δεύτερο μέρος του μαθήματος οι μαθητές καλούνται να επιλύσουν πιο σύνθετα προβλήματα. Τα προγράμματα υλοποιήθηκαν με τη βοήθεια του λογισμικού Scratch, το οποίο δίνει στους μαθητές τη δυνατότητα να δημιουργούν γρήγορα το πρόγραμμά τους συναρμολογώντας πλακίδια, χωρίς να είναι απαραίτητη η απομνημόνευση και η πληκτρολόγηση εντολών. Στο σχολικό εργαστήριο η πρόσβαση στο προγραμματιστικό περιβάλλον είναι αυτονόητη, ωστόσο με την έναρξη της τηλεκπαίδευσης διαπιστώθηκε ότι αρκετοί μαθητές δεν είχαν πρόσβαση σε αυτό είτε επειδή δεν διέθεταν υπολογιστή είτε επειδή η φορητή συσκευή τους δεν υποστήριζε τη σχετική εφαρμογή, ενώ αρκετοί δεν επιθυμούσαν τη χρήση της online έκδοσης του λογισμικού. Αναγκαστικά η διδασκαλία του μαθήματος θα έπρεπε να λάβει υπόψη και αυτούς τους περιορισμούς.

Όλοι οι μαθητές διδάσκονταν τις νέες γνώσεις και δεξιότητες με τον ίδιο τρόπο, με τη βοήθεια σύγχρονης (webex) και ασύγχρονης τηλεκπαίδευσης (η-τάξη). Παρόλο που έγινε εκτεταμένη χρήση του περιβάλλοντος Scratch μέσω διαμοιρασμού, συχνά για την παρουσίαση των νέων προγραμματιστικών εννοιών χρησιμοποιούνταν παραδείγματα από την καθημερινότητα, που δεν είχαν εμφανή σχέση με υπολογιστές και το προγραμματιστικό περιβάλλον που χρησιμοποιούνταν. Επρόκειτο για μια συνειδητή επιλογή αποσύνδεσης της επίλυσης προβλημάτων από οποιοδήποτε προγραμματιστικό περιβάλλον με ταυτόχρονη ανάδειξη του πραγματικού πεδίου εφαρμογής της υπολογιστικής σκέψης. Σε κάθε μάθημα υπήρχε ανάθεση εργασίας που σχετίζονταν με την επίλυση κάποιου απλού προβλήματος. Για τη βαθμολόγηση κάθε εργασίας χρησιμοποιούνταν προκαθορισμένη κλίμακα αξιολόγησης (ρουμπρίκα) που γνωστοποιούνταν μαζί με την ανάθεση της εργασίας. Θα πρέπει επίσης να τονιστεί, ότι τα κριτήρια αξιολόγησης ήταν κοινά για όλους είτε απαντούσαν με υποβολή αρχείου Scratch είτε απαντούσαν με κείμενο εντολών του προγράμματος (μορφή εγγράφου ή φωτογραφίας συνήθως).

Πίνακας 1. Ενδεικτικά θέματα εργασιών που ανατέθηκαν

Άσκηση	Περιγραφή	Προγραμμ /κά εργαλεία
Αναγνώριση θετικών ή αρνητικών αριθμών	Αναγνώριση αριθμών που εισάγονται από το πληκτρολόγιο ως θετικών ή αρνητικών	Δομή επιλογής. Εντολές εισόδου
Βγες από τον λαβύρινθο	Μετακίνηση αντικειμένου μέσα σε λαβύρινθο μέχρι την έξοδο από αυτόν.	Δομές επιλογής και επανάληψης
Σχεδ. κανονικών πολυγώνων	Σχεδίαση κανονικών πολυγώνων με χρήση εντολής επανάληψης και υπολογισμό των μοιρών κάθε στροφής.	Δομή επανάληψης
Μεταβολή τιμής μεταβλητής	Μεταβολή τιμής μεταβολής σε τακτά χρονικά διαστήματα μέχρι να φτάσει σε κάποιο όριο.	Δομή επανάληψης, μεταβλητές
Ενυδρείο	Καθοδήγηση ψαριού, ώστε να αποφύγει ένα άγριο ψάρι και να προλάβει να φάει την τροφή του (κινούμενες σφαίρες)	Δομές επανάληψης, επιλογής, ακολουθίας και μεταβλητές
Τελική εργασία	**Παιχνίδι: Arkanoid**	**Επανάληψη, επιλογή, ακολουθία, μεταβλητές**

Αντικείμενο εργασίας: Να δημιουργήσετε πρόγραμμα που θα ζητά από τον χρήστη να κάνει εισαγωγή αριθμών από το πληκτρολόγιο. Κάθε αριθμός που εισάγεται, προστίθεται σε μια μεταβλητή που θα ορίσετε. Η διαδικασία εισαγωγής και πρόσθεσης αριθμών τερματίζεται όταν πληκτρολογηθεί αρνητικός αριθμός

Απαιτήσεις προβλήματος	Άριστα	Ελλιπής απάντηση	Ανεπαρκής απάντηση
Ορισμός μεταβλητής και απόδοση αρχικής τιμής	Η **μεταβλητή ορίστηκε** με επιτυχία και δόθηκε σε αυτή η **σωστή αρχική τιμή**.	Η μεταβλητή ορίστηκε αλλά δεν αρχικοποιήθηκε σωστά η τιμή της.	Δεν ορίστηκε η μεταβλητή.
Υλοποίηση εισαγωγής τιμής από το πληκτρολόγιο	Χρησιμοποιήθηκε η κατάλληλη **εντολή εισόδου** Αξιοποιήθηκε ο «**υποδοχέας**» της εισόδου.	Χρησιμοποιήθηκε εντολή εισόδου αλλά **δεν αξιοποιήθηκε** η είσοδος.	**Δεν χρησιμοποιήθηκε** καθόλου εντολή εισαγωγής τιμής (π.χ. έγινε αυθαίρετη χρήση συγκεκριμένης τιμής).
Πρόσθεση του αριθμού που πληκτρολογήθηκε στην τιμή της μεταβλητής	Ο αριθμός που πληκτρολογήθηκε **προστέθηκε στην τιμή** που είχε η μεταβλητή ως τώρα.	Χρησιμοποιήθηκε **εντολή απόδοσης τιμής** σε μεταβλητή, αλλά **δεν εκτελέστηκε η σωστή πράξη**.	**Δεν έγινε** χρήση εντολής **απόδοσης τιμής** στη μεταβλητή.
Έλεγχος τερματισμού του προγράμματος	Χρησιμοποιήθηκε **εντολή επανάληψης** με το κατάλληλο **κριτήριο τερματισμού** της.	**Δεν** χρησιμοποιήθηκε το σωστό **κριτήριο τερματισμού.**	**Δεν** χρησιμοποιήθηκε **εντολή επανάληψης.**

Σχήμα 1. Παράδειγμα ρουμπρίκας αξιολόγησης για εργασία που ανατέθηκε

Σκοπός της έρευνας

Οι συνθήκες διδασκαλίας του μαθήματος, όπως περιγράφηκαν προηγουμένως, ανέδειξαν μια σειρά από ερωτήματα: Ήταν άραγε δυνατόν να κινητοποιηθούν οι μαθητές, ώστε να λάβουν μέρος σε μια διαδικασία επίλυσης αλγοριθμικών προβλημάτων ακόμα και χωρίς τη χρήση προγραμματιστικού περιβάλλοντος, που συνήθως θεωρείται αυτονόητη; Εξίσου σημαντική έμοιαζε και η διερεύνηση ζητημάτων σχετικά με την ανατροφοδότηση που προσφέρουν τα προγραμματιστικά περιβάλλοντα. Αφενός επιδιώχθηκε να διαπιστωθεί, αν η απουσία ανατροφοδότησης για εκείνους που δεν χρησιμοποιούσαν προγραμματιστικό περιβάλλον ήταν καθοριστική για την αποτελεσματικότητά τους κατά την επίλυση αλγοριθμικών προβλημάτων. Αφετέρου επιδιώχθηκε να διαπιστωθεί, αν η ανατροφοδότηση των προγραμματιστικών περιβαλλόντων, όπου αυτά χρησιμοποιήθηκαν, αξιοποιήθηκε, έτσι ώστε να αποτελέσει σημαντικό βοήθημα για την επίλυση αλγοριθμικών προβλημάτων. Βασικός σκοπός της έρευνας, στην οποία αναφέρεται η παρούσα εργασία, ήταν να διαπιστωθεί, αν υπήρχε διαφορά στην επίδοση των μαθητών που χρησιμοποίησαν προγραμματιστικό περιβάλλον για να επιλύσουν τα αλγοριθμικά προβλήματα που τους ανατέθηκαν, κι εκείνων που έλυναν τα προβλήματα χωρίς τη χρήση προγραμματιστικού περιβάλλοντος.

Μεθοδολογία

Η έρευνα στηρίχθηκε στην αξιολόγηση των εργασιών που ανατέθηκαν στους μαθητές μέσα από την πλατφόρμα η-τάξη κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης και στον υπολογισμό μέσων όρων επίδοσης τόσο για το σύνολο των εργασιών, όσο και για κάθε υποπεριοχή του γνωστικού αντικειμένου του προγραμματισμού (δομή επανάληψης, δομή επιλογής, μεταβλητές, συνδυαστικές ασκήσεις). Στο πλαίσιο της έρευνας υπολογίστηκαν μέσοι όροι για τους μαθητές που απαντούσαν με τη χρήση προγραμματιστικού περιβάλλοντος και για τους μαθητές που απαντούσαν χωρίς να χρησιμοποιούν κάποιο προγραμματιστικό περιβάλλον. Στο τέλος οι παραπάνω μέσοι όροι, για το σύνολο των εργασιών και για κάθε γνωστική υποπεριοχή του προγραμματισμού, συγκρίθηκαν μεταξύ τους για να διαπιστωθεί αν υπήρχαν στατιστικώς σημαντικές διαφορές. Θα πρέπει να επισημανθεί ότι ο τρόπος με τον οποίο κάθε μαθητής έλυσε τα προβλήματα που ανατέθηκαν, υπαγορεύθηκε αποκλειστικά από τις επικρατούσες συνθήκες και τα μέσα που διέθετε (π.χ. πρόσβαση σε προγραμματιστικό περιβάλλον) και σε καμία περίπτωση δεν έγινε ορισμός του τρόπου εργασίας από τον διδάσκοντα.

Προκειμένου να διαπιστωθεί το επίπεδο εμπέδωσης των προγραμματιστικών εννοιών, μετά τη μετάβαση των σχολείων σε διά ζώσης εκπαίδευση όλοι οι μαθητές κλήθηκαν να δημιουργήσουν τη δική τους εκδοχή ενός πραγματικού παιχνιδιού, που ονομάζεται Arkanoid. Σύμφωνα με το σενάριο του παιχνιδιού ο παίκτης μετακινεί στο κάτω μέρος της οθόνης μια «ρακέτα» προσπαθώντας να αποκρούσει μια μπάλα, η οποία κινείται μέσα στην οθόνη κάνοντας αναπηδήσεις. Στην οθόνη υπάρχουν τουβλάκια, που εξαφανίζονται όταν τα αγγίξει η μπάλα. Σκοπός του παίκτη είναι να εξαφανίσει τα τουβλάκια χωρίς να αφήσει τη μπάλα να αγγίξει το κάτω μέρος της οθόνης. Ακολουθώντας μια βασική στρατηγική επίλυσης αλγοριθμικών προβλημάτων, το μεγάλο πρόβλημα διαιρέθηκε σε μικρότερα, καθένα από τα οποία αντιμετωπίστηκε με τη βοήθεια ξεχωριστού φύλλου εργασίας. Η δραστηριότητα είχε διάρκεια 5 εβδομάδων. Μετά την αξιολόγηση της τελικής εργασίας, υπολογίστηκαν και γι’ αυτήν μέσοι όροι για κάθε κατηγορία μαθητών (ανάλογα με το αν χρησιμοποιούσαν προγραμματιστικό περιβάλλον ή όχι) και έγινε ξανά σύγκριση μέσων όρων.

Συγκέντρωση και ανάλυση δεδομένων

Η συλλογή και καταγραφή των δεδομένων που αναλύθηκαν, πραγματοποιήθηκε κυρίως κατά τη διάρκεια της τηλεκπαίδευσης από τις αρχές Νοεμβρίου του 2020 μέχρι και τις 10 Μαΐου 2021. Μετά την υποβολή των εργασιών μέσω της πλατφόρμας η-τάξη, γινόταν η βαθμολόγησή τους και η συστηματική καταγραφή τους αρχικά σε υπολογιστικό φύλλο και στη συνέχεια στο λογισμικό SPSS. Οι ασκήσεις κατηγοριοποιούνταν με βάση την επιμέρους γνωστική περιοχή του προγραμματισμού στην οποία ανήκαν π.χ. δομή επιλογής, μεταβλητές. Εκτός από την απαραίτητη κωδικοποίηση (π.χ. 1: «εργασία με προγραμματιστικό περιβάλλον, 2: «εργασία χωρίς προγραμματιστικό περιβάλλον») δημιουργήθηκαν μεταβλητές για τον υπολογισμό του μέσου όρου επίδοσης στο σύνολο των ασκήσεων αλλά και σε κάθε γνωστική περιοχή του προγραμματισμού. Η στατιστική ανάλυση που ακολούθησε, περιλάμβανε υπολογισμό μέσων όρων (περιγραφική) και σύγκριση μέσων όρων ανεξάρτητων δειγμάτων (επαγωγική ανάλυση, t-test).

Αποτελέσματα

Από τους 67 μαθητές που έλαβαν μέρος στην έρευνα, οι 36 χρησιμοποίησαν προγραμματιστικό περιβάλλον, ενώ οι 31 έλυσαν τις ασκήσεις χωρίς τη χρήση περιβάλλοντος προγραμματισμού. Από την ανάλυση των στοιχείων βαθμολογίας που διατηρούνται στο πληροφοριακό σύστημα του σχολείου (myschool), διαπιστώθηκε ότι οι μαθητές που χρησιμοποίησαν προγραμματιστικό περιβάλλον για την επίλυση των εργασιών τους, είχαν μέσο όρο βαθμολογίας στον τίτλο της προηγούμενης χρονιάς 18.40 (SD=1.55). Για τους μαθητές που δεν χρησιμοποίησαν προγραμματιστικό περιβάλλον, ο αντίστοιχος μέσος όρος ήταν 18.19 (SD=1.62). Σύμφωνα με την περιγραφική στατιστική ανάλυση, για το σύνολο των ασκήσεων οι μαθητές κατέγραψαν σχετικά υψηλές επιδόσεις στην κλίμακα 1-20 (M=17.28, SD=2.6). Υψηλές ήταν και οι επιδόσεις των μαθητών σε κάθε μία από τις κατηγορίες ασκήσεων που αντιστοιχούσαν σε υποπεριοχές του γνωστικού αντικειμένου, όπως φαίνεται και στον πίνακα 2. Οι μαθητές ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο έλυσαν τα προβλήματα προγραμματισμού, κατέγραψαν την υψηλότερη βαθμολογία στις ασκήσεις που σχετίζονταν με τις μεταβλητές (M=17.90, SD=2.43), ενώ είχαν τη μικρότερη βαθμολογία στις ασκήσεις που απαιτούσαν συνδυασμό όλων των προγραμματιστικών εργαλείων που διδάχθηκαν (συνδυαστικές ασκήσεις) (M=16.60, SD=3.63).

Εξετάζοντας τους μαθητές ανάλογα με τον τρόπο που εργάστηκαν διαπιστώθηκε, ότι εκείνοι που χρησιμοποίησαν για την επίλυση των προβλημάτων προγραμματιστικό περιβάλλον κατέγραψαν υψηλότερη επίδοση στις ασκήσεις με μεταβλητές (M=18.00, SD=2.42). Αντίθετα φαίνεται ότι δυσκολεύτηκαν περισσότερο στις συνδυαστικές ασκήσεις (M=16.40, SD=3.82). Η εικόνα, όσο αφορά την επίδοση στις επιμέρους κατηγορίες ασκήσεων, ήταν ίδια και για τους μαθητές που έλυσαν τις ασκήσεις χωρίς τη χρήση προγραμματιστικού περιβάλλοντος. Συγκεκριμένα αυτοί οι μαθητές κατέγραψαν την

υψηλότερη βαθμολογία στις ασκήσεις με μεταβλητές (M=17.77, SD=2.48) και τη χαμηλότερη στις συνδυαστικές ασκήσεις (M=16.83, SD=3.44) (πίνακας 3).

Πίνακας 2. Μέσοι όροι επίδοσης όλων των μαθητών ανά κατηγορία ασκήσεων (N=67)

Αντικείμενο	N	Μέσος όρος	Τυπική απόκλιση
Δομή επιλογής	67	17,50	2,67
Δομή επανάληψης	67	17,49	2,31
Μεταβλητές	67	17,90	2,43
Συνδυαστικές ασκήσεις	67	16,60	3,63
Σύνολο	67		

Πίνακας 3. Μέσοι όροι επίδοσης ανά κατηγορία μαθητών και ανά γνωστική περιοχή

	Μαθητές που χρησιμοποιούσαν προγραμ/κό περιβάλλον (N=36)		Μαθητές που δεν χρησιμοποιούσαν προγραμ/κό περιβάλλον (N=31)	
Αντικείμενο	Μέσος όρος	Τυπ. απόκλιση	Μέσος όρος	Τυπ. Απόκλιση
Δομή επιλογής	17,73	2,53	17,24	2,84
Δομή επανάληψης	17,67	1,88	17,27	2,75
Μεταβλητές	18,00	2,42	17,77	2,48
Συνδυαστικές ασκήσεις	16,40	3,82	16,83	3,44

Ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε στατιστικώς μη σημαντική διαφορά $t(65) = .183$, $p = .856$ μεταξύ της μέσης επίδοσης για το σύνολο των εργασιών των μαθητών που χρησιμοποίησαν προγραμματιστικό περιβάλλον (M=17.34, SD=2.47) και των μαθητών που δεν χρησιμοποίησαν προγραμματιστικό περιβάλλον (M=17.22, SD=2.79). Ο ίδιος έλεγχος έδειξε ότι δεν υπήρχε στατιστικώς σημαντική διαφορά μεταξύ των μέσων όρων επίδοσης των μαθητών που χρησιμοποίησαν προγραμματιστικό περιβάλλον και των μαθητών που έλυσαν τις ασκήσεις χρησιμοποιώντας χαρτί σε καμία από τις κατηγορίες ασκήσεων (δομή ελέγχου, δομή επιλογής, μεταβλητές, συνδυαστικές ασκήσεις).

Υψηλή ήταν η βαθμολογία που κατέγραψε το σύνολο των μαθητών στην τελική εργασία που υλοποιήθηκε με διά ζώσης εκπαίδευση μετά το άνοιγμα των σχολείων τον Μάιο του 2021 και είχε ως αντικείμενο τη δημιουργία ενός παιχνιδιού (M=17.97, SD=1.88). Αξίζει να σημειωθεί ότι ο έλεγχος t-test για ανεξάρτητα δείγματα έδειξε στατιστικώς μη σημαντική διαφορά $t(65) = .268$, $p = .789$ μεταξύ της μέσης επίδοσης στην τελική εργασία των μαθητών που στο προηγούμενο στάδιο χρησιμοποίησαν προγραμματιστικό περιβάλλον (M=18.03, SD=1.84) και των μαθητών που δεν είχαν χρησιμοποιήσει προγραμματιστικό περιβάλλον (M=17.90, SD=1.96).

Συζήτηση αποτελεσμάτων

Το πλήθος των εργασιών που υποβλήθηκαν αλλά και η συνέπεια ως προς την υποβολή τους κατά τη μακρά περίοδο της τηλεκπαίδευσης δείχνει αναμφίβολα, ότι η αδυναμία πρόσβασης σε προγραμματιστικό περιβάλλον δεν αποτέλεσε ανασταλτικό παράγοντα για την κινητοποίηση των μαθητών και την επίτευξη υψηλού βαθμού συμμετοχής. Αυτή η διαπίστωση συμφωνεί με τα ευρήματα της έρευνας των Hermans & Aivalogolou (2017) ως προς το ότι η κινητοποίηση των μαθητών και η ενεργητική εμπλοκή τους δεν επιτυγχάνονται μόνο με τη χρήση υπολογιστή και προγραμματιστικού περιβάλλοντος. Με την παραπάνω έρευνα διαπιστώθηκε συμφωνία και ως προς την ποικιλία των προγραμματιστικών εργαλείων που χρησιμοποίησαν οι μαθητές στην τελική εργασία (κοινή για τις 2 κατηγορίες μαθητών), όπου κλήθηκαν να επιλύσουν ένα μεγαλύτερο πρόβλημα με

τη χρήση προγραμματιστικού περιβάλλοντος. Οι υψηλές επιδόσεις που πέτυχαν οι μαθητές στη δραστηριότητα αυτή δείχνει, ότι κατέκτησαν υψηλό επίπεδο εμπέδωσης των προγραμματιστικών εννοιών που διδάχθηκαν, ανεξάρτητα από τον τρόπο με τον οποίο έλυναν τα προβλήματα προγραμματισμού.

Στο διάστημα της τηλεκπαίδευσης αναμφίβολα η αδυναμία πρόσβασης σε προγραμματιστικό περιβάλλον δεν εμπόδισε τους μαθητές να επιτύχουν υψηλές επιδόσεις στο ίδιο επίπεδο με εκείνους που χρησιμοποιούσαν προγραμματιστικό περιβάλλον. Είναι προφανές, ότι οι μαθητές αυτής της κατηγορίας έκαναν εκτεταμένη χρήση των τεχνικών εικονικής εκτέλεσης και παρακολούθησης ενός προγράμματος που διδάχθηκαν, σε μια προσπάθεια να αντισταθμίσουν την έλλειψη ανατροφοδότησης που παρέχουν τα προγραμματιστικά περιβάλλοντα. Το ερώτημα για το αν αξιοποιήθηκε πλήρως η ανατροφοδότηση από τους μαθητές που εργάστηκαν με τη χρήση προγραμματιστικού περιβάλλοντος, οδήγησε στη μελέτη των λαθών στα οποία υπέπεσαν αυτοί οι μαθητές. Η ανάλυση αυτή αναγνώρισε μεγάλο πλήθος λαθών που θα μπορούσαν εύκολα να εντοπιστούν αλλά και να διορθωθούν. Χαρακτηριστικά παραδείγματα ήταν η αστοχία των συνθηκών ελέγχου λόγω λογικών λαθών και η εκτέλεση λανθασμένου πλήθους επαναλήψεων στις ασκήσεις με δομή επανάληψης. Ασφαλώς θα ήταν αποπροσανατολιστικό να αποδοθούν αυτά τα λάθη σε αδυναμία αξιοποίησης της ανατροφοδότησης που παρέχει το προγραμματιστικό περιβάλλον. Η ύπαρξη των λαθών που διαπιστώθηκαν μπορεί να οφείλεται, κατά περίπτωση, σε λανθασμένη κατανόηση των απαιτήσεων του προβλήματος, σε επιφανειακή αντιμετώπιση της εκτέλεσης του προγράμματος ή σε αδυναμία διόρθωσης των λαθών που εντοπίστηκαν. Σε κάθε περίπτωση αυτό που αναδεικνύεται, είναι τόσο η ανάγκη περεταίρω μελέτης των αιτιών, όσο και η εστίαση της διδασκαλίας στην κατανόηση των απαιτήσεων του προβλήματος και στην εκσφαλμάτωση του προγράμματος.

Το γεγονός, ότι οι μαθητές κατέγραψαν τη χαμηλότερη επίδοση στις συνδυαστικές ασκήσεις, όπου το βάρος πέφτει στην επιλογή και προσαρμογή του κατάλληλου προγραμματιστικού εργαλείου για την επίλυση ενός μεγαλύτερου προβλήματος, δεν θα πρέπει να προκαλέσει ανησυχία. Η απόκλιση της επίδοσης στην κατηγορία αυτή σε σχέση με τις προηγούμενες κατηγορίες δεν ήταν μεγάλη, ενώ έχει ιδιαίτερη σημασία, ότι οι μαθητές κατέγραψαν υψηλή επίδοση στην τελική εργασία που απαιτούσε συνδυασμό εργαλείων. Φαίνεται λοιπόν, ότι οι μαθητές δεν κατανόησαν απλώς τη λειτουργία των προγραμματιστικών εργαλείων αλλά ανέπτυξαν στον βαθμό που χρειαζόταν και την κριτική ικανότητα, ώστε να εντάξουν αποτελεσματικά τη χρήση αυτών των εργαλείων στην επίλυση του προβλήματος που αντιμετώπισαν.

Συμπεράσματα

Αν και τα ευρήματα προέκυψαν από τη μελέτη μιας συγκεκριμένης περίπτωσης, προσφέρουν ενδείξεις ότι οι στόχοι της διδασκαλίας του προγραμματισμού στο Γυμνάσιο μπορούν να υπηρετηθούν ακόμα κι όταν υπάρχει προσωρινή αδυναμία πρόσβασης σε προγραμματιστικό περιβάλλον. Φαίνεται, ότι η έλλειψη αυτή δεν λειτουργεί ανασταλτικά στην προσπάθεια ανάπτυξης υπολογιστικής σκέψης. Η χρήση προγραμματιστικού περιβάλλοντος δεν θα πρέπει να θεωρείται ως η μοναδική και αναγκαία συνθήκη για την επιτυχία του εγχειρήματος. Είναι σαφές ότι υπάρχουν πολλοί τρόποι με τους οποίους ο μαθητής μπορεί να κινητοποιηθεί και να προσεγγίσει τη γνώση, γεγονός που μας υποχρεώνει να παραμένουμε θετικοί απέναντι στην αξιοποίηση εναλλακτικών μεθόδων και τεχνικών. Ενδεχομένως θα ήταν ωφέλιμο να υπάρχει ένας πλουραλισμός των χρησιμοποιούμενων μεθόδων και τεχνικών, ώστε να αξιοποιούνται κι εκείνες που δεν απαιτούν χρήση προγραμματιστικού περιβάλλοντος, όπως για παράδειγμα ένα παιχνίδι ρόλων. Επιπλέον οι εκπαιδευτικοί μπορούν να ενθαρρύνουν και να εκπαιδεύουν τους μαθητές να σχεδιάζουν τη λύση των αλγοριθμικών προβλημάτων, χωρίς τη χρήση προγραμματιστικού περιβάλλοντος, στο αρχικό τουλάχιστον στάδιο. Περισσότερες γνώσεις

σχετικά με την αποτελεσματικότητα αυτών των εναλλακτικών μεθόδων θα μπορούσε να μας προσφέρουν έρευνες στα πρότυπα της έρευνας των Hermans & Aivalogolou (2017) που θα χρησιμοποιούσαν 2 ομάδες μαθητών (πειραματική και ελέγχου), οι οποίες θα διαφοροποιούνταν ως προς τη μεθοδολογία διδασκαλίας. Από τα ευρήματα της έρευνας επίσης προκύπτει ότι η ανατροφοδότηση που παρέχουν τα προγραμματιστικά περιβάλλοντα είναι σημαντική, ωστόσο η αξιοποίησή της δεν είναι πάντα δεδομένη. Η εκπαίδευση των μαθητών προς την κατεύθυνση αυτή, αναδεικνύεται ως μία προτεραιότητα.

Αναφορές

Bell, T., Alexander, J., Freeman, I., & Grinley, M. (2009). Computer science unplugged school students doing real computing without computers. *New Zealand Journal of Applied Computing and Information Technology*, *13*(1), 20-29.

Bell, T., Witten, I., & Fellows, M. (2015). *Computer science unplugged: An enrichment and extension programme for primary-aged students.* Ανακτήθηκε 2 Μαρτίου 2021 από https://classic.csunplugged.org/books/.

Hermans, F., & Aivaloglou, E. (2017). To scratch or not to scratch? A controlled experiment comparing plugged first and unplugged first programming lessons. In *Proceedings of the 12th workshop on primary and secondary computing education* (pp. 49-56). Nijmegen, Netherlands: WIPSCE.

Thies, R., & Vahrenhold, J. (2013). On plugging" unplugged" into CS classes. In *Proceeding of the 44th ACM technical symposium on Computer science education* (pp. 365-370). New York, Usa.

Turkle, S., & Papert, S. (1990). Epistemological pluralism: Styles and voices within the com-puter culture. *Signs*, *16*(1), 128-157.

Turkle, S., & Papert, S. (1992). Epistemological pluralism and the revaluation of the concrete. *Journal of Mathematical Behavior*, *11*(1), 3 -33.

Wing, J. M. (2006). Computational thinking. *Communications of the ACM*, *49*(3), 33-35.

Wing, J. M. (2011). Research notebook: Computational thinking – What and why? The Link Magazine of Carnegie Mellon University's School of Computer Science. Ανακτήθηκε 3 Μαΐου 2021 από https://www.cs.cmu.edu/link/research-notebook-computational-thinking-what-and-why.

Αράπογλου, Α., Μαβόγλου, Χ., Οικονομάκος, Η., & Φύτρος, Κ. (2006). *Πληροφορική Α', Β', Γ', Γυμνασίου, Βιβλίο μαθητή*. Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων – Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών Πληροφορικής*. Ανακτήθηκε 14 Μαρτίου 2021 από http://www.pi-schools.gr/programs/depps.

Στάσεις μαθητών και μαθητριών Γ’ Γυμνασίου απέναντι στα Μαθηματικά

Αποστολίδης Ευάγγελος
Εκπαιδευτικός ΠΕ04.01, 5ο Γυμνάσιο Κοζάνης
aposvage@gmail.com

Περίληψη

Στην εργασία αυτή γίνεται διερεύνηση των στάσεων των μαθητών και των μαθητριών απέναντι στα μαθηματικά. Χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο με 46 κλειστές ερωτήσεις με ιεράρχηση. Το ερωτηματολόγιο περιλαμβάνει ερωτήσεις τεσσάρων κατηγοριών. Ερωτήσεις που αναφέρονται στο άγχος των μαθητών και των μαθητριών για τα μαθηματικά, άλλες που αναφέρονται στο πόσο χρήσιμο βρίσκουν το μάθημα των μαθηματικών, ερωτήσεις που αναφέρονται στη δυσκολία που συναντάνε στα μαθηματικά και ερωτήσεις που αναφέρονται στο ενδιαφέρον που βρίσκουν μαθητές και μαθήτριες για το μάθημα των μαθηματικών. Τα ερωτηματολόγια δόθηκαν σε 40 μαθητές και μαθήτριες της Γ’ τάξης Γυμνασίου της Κοζάνης και τα αποτελέσματα της έρευνας έδειξαν πως υπάρχει πράγματι διαφορετική αντιμετώπιση μαθητών και μαθητριών απέναντι στα μαθηματικά.

Λέξεις – Κλειδιά : Φύλο, Μαθηματικά, επίδοση

Εισαγωγή

Έχουν γίνει στο παρελθόν διάφορες έρευνες που μελέτησαν τις στάσεις μαθητών και μαθητριών απέναντι στα μαθηματικά, το άγχος τους για το μάθημα αυτό, τις δυσκολίες που συναντούν και το πόσο χρήσιμο και ενδιαφέρον βρίσκουν το μάθημα. Τα αποτελέσματα διαφέρουν από έρευνα σε έρευνα. Τον ίδιο στόχο έχει και η έρευνα που περιγράφεται στην εργασία αυτή.

Μελέτες σχετικές με τις στάσεις μαθητών και μαθητριών απέναντι στα Μαθηματικά

Υπάρχουν παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση και τη στάση των κοριτσιών απέναντι στα μαθηματικά. Κάποιοι κοινωνικοπολιτισμικοί παράγοντες που φαίνεται να επηρεάζουν τη διαφορετική απόδοση των αγοριών από τα κορίτσια στα μαθηματικά είναι οι γονείς, το σχολείο με τους δασκάλους και τους καθηγητές και τα διάφορα έντυπα, σχολικά βιβλία και περιοδικά. Οι γονείς συμπεριφέρονται διαφορετικά στα παιδιά τους ανάλογα με το φύλο τους. Παροτρύνουν τα κορίτσια να βοηθάνε τη μητέρα τους στις δουλειές του σπιτιού και αγοράζοντας τους για παιχνίδια κούκλες και κουζινικά, ενώ στα αγόρια αγοράζουν παιχνίδια με κατασκευές, επηρεάζουν τα παιδιά τους κατά τέτοιο τρόπο ώστε αυτά διαμορφώνουν διαφορετικά κίνητρα, πρότυπα και στόχους (Μυλωνά, 1983).

Τα αγόρια παρουσιάζουν μεγαλύτερες επιδόσεις από τα κορίτσια στα μαθηματικά και τα κορίτσια σε μικρότερο ποσοστό επιλέγουν τα μαθηματικά για μάθημά τους στο Λύκειο ή σε μεταπτυχιακό επίπεδο (Χατζηγεωργίου, 1991). Σε μία έρευνά σε τυχαίο δείγμα μαθητών και μαθητριών σε Λύκεια του νομού Μαγνησίας φαίνεται πως οι στάσεις των αγοριών απέναντι στα μαθηματικά είναι περισσότερο θετικές από τις στάσεις των κοριτσιών. Από τους μαθητές και τις μαθήτριες όμως που θα ακολουθούσαν την Α’ δέσμη τα κορίτσια είχαν περισσότερο θετικές στάσεις σε σχέση με τα αντίστοιχα αγόρια. Ενώ τα αγόρια ενδιαφέρονται περισσότερο για τα μαθηματικά, δηλώνουν πως τους δυσκολεύουν λιγότερο, πιστεύουν σε μεγαλύτερο ποσοστό σχετικά με τα κορίτσια πως θα τους χρειαστούνε, τελικά παρουσιάζουν τις ίδιες επιδόσεις με τα κορίτσια (μελετώντας τον ίδιο μέσο εβδομαδιαίο χρόνο). Φαίνεται δηλαδή πως κάποια κορίτσια ενώ θεωρούν τα μαθηματικά “ανδρικό χώρο” και γι’ αυτό αποφεύγουν να διαλέξουν επαγγέλματα που έχουν σχέση με το μάθημα αυτό, καθώς είναι συνεπή αφιερώνοντας τον ίδιο χρόνο με τα αγόρια παίρνουν ίδια βαθμολογία μ’ αυτά.

Σχετικά με την επίδραση του φύλου στη διαμόρφωση των στάσεων απέναντι στα μαθηματικά, ο βαθμός των κοριτσιών παρουσιάζει μικρή υπεροχή έναντι των αγοριών και αυτό μάλιστα αν και τα κορίτσια παρουσιάζουν μεγαλύτερο άγχος στα μαθηματικά από τα αγόρια και αν και τα αγόρια δείχνουν περισσότερη εμπιστοσύνη στον εαυτό τους από ότι τα κορίτσια. Τα κορίτσια στην άποψη πως τα μαθηματικά είναι κατ' εξοχήν αντικείμενο για άντρες διαφωνούν περισσότερο από τα αγόρια. Σχετικά με την πίστη στη χρησιμότητα των μαθηματικών αγόρια και κορίτσια δείχνουν την ίδια θετική στάση (Καραγεώργος κ. ά., 1996).

Δεν υπάρχουν φυσικά ή διανοητικά εμπόδια στη συμμετοχή των γυναικών στα μαθηματικά και τα μαθηματικά είναι ένα κοινωνικοπολιτισμικό δημιούργημα. Πρέπει να υπάρχουν διάφοροι εσωτερικοί και εξωτερικοί παράγοντες που να επηρεάζουν τη στάση των κοριτσιών απέναντι στα μαθηματικά και αυτοί οι παράγοντες να ευθύνονται για την μικρή εκπροσώπηση στις κατευθύνσεις που υπάρχουν τα μαθηματικά. Σαν τέτοιοι παράγοντες αναφέρονται ο τρόπος που διδάσκονται τα μαθηματικά, οι αντιλήψεις των γονέων για τα μαθηματικά και τους ρόλους των φύλων, ο κοινωνικός περίγυρος και το πολιτιστικό περιβάλλον (Τρέσσου-Μυλωνά, 1997).

Υπάρχουν αρνητικά συναισθήματα των μαθητριών για τους αριθμούς και συγκεκριμένες διαφορές ανάμεσα στον ανδρικό και στον γυναικείο εγκέφαλο. Έτσι τα κορίτσια κατά κανόνα μαθαίνουν να διαβάζουν γρηγορότερα από τα αγόρια και γενικά παρουσιάζουν μεγαλύτερη έφεση προς τα λεκτικά μαθήματα παρά προς τα μαθηματικά. Τα αγόρια παρουσιάζουν συνήθως μεγαλύτερες ικανότητες σε παιχνίδια κατασκευών αντίθετα από τα κορίτσια που τα αποφεύγουν γιατί δεν τους προσφέρουν ικανοποίηση. Ξεκινάνε δηλαδή αγόρια και κορίτσια από τη γέννησή τους με διαφορετικές προκαθορισμένες προτιμήσεις. Στο δημοτικό σχολείο τα κορίτσια τα καταφέρνουν εξίσου καλά με τα αγόρια στην αριθμητική. Στο γυμνάσιο αρχίζει η μεταστροφή, αποκτούν αισθήματα κατωτερότητας έναντι των αγοριών για το μάθημα των μαθηματικών και δείχνουν να μην πιστεύουν πως μπορούν να αφοσιωθούν στον επιστημονικό τομέα (Τάσιος, 2001).

Τα αρνητικά συναισθήματα των κοριτσιών απέναντι στα μαθηματικά οφείλονται στις κοινωνικές προκαταλήψεις. Οι καθηγητές των μαθηματικών προσέχουν λιγότερο τα κορίτσια απ' ότι τα αγόρια γιατί πιστεύουν πως τα αγόρια τα καταφέρνουν καλύτερα στο μάθημα τους. Τα κορίτσια που παίρνουν καλούς βαθμούς ακολουθούν τεχνολογική ή επιστημονική καριέρα σε μικρότερο ποσοστό σε σχέση με τα αγόρια και όταν αποτυγχάνουν στο μάθημα των μαθηματικών συνήθως το αποδίδουν σε έλλειψη ικανοτήτων, αντίθετα από τα αγόρια τα οποία πιθανή αποτυχία την αποδίδουν σε έλλειψη προσπάθειας από μέρους τους (Bird et al., 1999).

Σκοπός της εργασίας και ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι η παρουσίαση ενός «προφίλ» των στάσεων των μαθητών και των μαθητριών που φοιτούν στην Γ' τάξη Γυμνασίου απέναντι στα μαθηματικά. Συγκεκριμένα να εξετάσει αν τα αγόρια και τα κορίτσια δείχνουν το ίδιο ενδιαφέρον για το μάθημα των μαθηματικών, αν έχουν το ίδιο άγχος για τα μαθηματικά, αν δυσκολεύονται το ίδιο στα μαθηματικά και αν θεωρούν τα μαθηματικά το ίδιο χρήσιμα. Τα ερευνητικά ερωτήματα είναι :

1. Διαφοροποιείται η στάση των μαθητών απέναντι στα μαθηματικά κατά φύλο;
2. Σχετίζεται το άγχος για τα μαθηματικά με το φύλο;
3. Διαφοροποιείται ο βαθμός εκδήλωσης ενδιαφέροντος για το μάθημα των μαθηματικών κατά φύλο;

Μεθοδολογία

Δείγμα

Με τυχαία δειγματοληψία (κλήρωση) ανάμεσα σε μαθητές που ήθελαν να συμμετάσχουν, επιλέχθηκαν 20 μαθητές και 20 μαθήτριες από ένα Γυμνάσιο της Κοζάνης. Αυτή η έρευνα έγινε στο δεύτερο τετράμηνο της σχολικής χρονιάς 2018-2019. Ενημερώθηκαν τηλεφωνικά οι γονείς τους για τη συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία αυτή.

Μέθοδος που ακολουθήθηκε

Ακολουθήθηκε μεθοδολογία που ανήκει στην ποσοτική προσέγγιση και συγκεκριμένα χρησιμοποιήθηκε ερωτηματολόγιο. Επιλέχθηκε η μέθοδος αυτή γιατί έτσι λαμβάνονται οι απόψεις μεγάλου αριθμού μαθητών και μαθητριών. Άλλο πλεονέκτημα της μεθόδου αυτής είναι ότι τα ερωτηματολόγια έχουν δομημένη μορφή, έχουν συγκεκριμένες και σαφείς απαντήσεις και έτσι εύκολα μπορούμε με στατιστικές μεθόδους να αναλύσουμε τα δεδομένα. Με τη μέθοδο αυτή επιτυγχάνεται ουδετερότητα και αντικειμενικότητα στις απαντήσεις. Το κόστος αυτής της μεθόδου είναι μικρό όπως και ο απαιτούμενος χρόνος. Θετικό είναι και το ότι με τα ερωτηματολόγια δεν μπορούν να χαθούνε τα δεδομένα μας, όπως θα μπορούσε αυτό να συμβεί στην περίπτωση μαγνητοφωνημένων συνεντεύξεων. Επιπλέον ο ερευνητής δεν έχει την δυνατότητα να επηρεάσει και να κατευθύνει τις απαντήσεις (Λιάνα και Ραδαίου, 2015). Το ερωτηματολόγιο δεν είχε χρησιμοποιηθεί σε άλλη έρευνα.

Μέσα διερεύνησης και διαδικασία εξέτασης

Στους μαθητές δόθηκε ένα ερωτηματολόγιο με 46 ερωτήσεις και τους ζητήθηκε να απαντήσουν ανώνυμα αναγράφοντας μόνο το φύλο τους. Περιλάμβανε σύντομες, σαφείς οδηγίες, γραμμένες με έντονα γράμματα. Στο ερωτηματολόγιο χρησιμοποιήθηκε απλή γλώσσα με σαφείς και συγκεκριμένες ερωτήσεις. Οι ερωτήσεις ήταν κατανοητές και δεν χρησιμοποιήθηκαν άγνωστοι όροι. Δεν ήταν μεροληπτικές και δεν περιείχαν διπλές αρνήσεις, ούτε ερωτήσεις με διπλή έννοια. Καταβλήθηκε η προσπάθεια αποφυγής των καθοδηγούμενων ερωτήσεων. Δεν υπήρξαν υπαινιγμοί που θα υποδείκνυαν μία απάντηση καταλληλότερη από άλλες, γιατί σε τέτοια περίπτωση υπάρχει η τάση να επιλέγουν αυτή την απάντηση οι ερωτώμενοι. Το μέγεθος του ερωτηματολογίου δεν ήταν μεγάλο για να μην αποθαρρυνθούν οι ερωτώμενοι και διέθετε ευχάριστη και ικανοποιητική εμφάνιση για να προκαταβάλει θετικά τους ερωτώμενους. Οι ερωτήσεις ήταν κλειστές και συγκεκριμένα ήταν ερωτήσεις με ιεράρχηση. Οι συμμετέχοντες καλούνταν να υποδείξουν σε μία κλίμακα τύπου Likert πέντε σημείων το πόσο συμφωνούν ή διαφωνούν με κάποιες προτάσεις από το 1 μέχρι το 5. Το 1 αντιστοιχεί στην απάντηση «διαφωνώ απόλυτα», το 2 στην απάντηση «διαφωνώ», το 3 στην απάντηση «δεν είμαι βέβαιος(η)», το 4 στην απάντηση «συμφωνώ», ενώ το 5 στην απάντηση «συμφωνώ απόλυτα». Οι ερωτώμενοι απαντούσαν βάζοντας ένα μόνο Χ στο κουτάκι κάτω από την απάντηση που επιθυμούσαν. Με τον τρόπο αυτό οι απαντήσεις εκφράζουν το μέγεθος της συμφωνίας ή διαφωνίας των ερωτώμενων σε μία δήλωση. Για τη συμπλήρωση του φυλλαδίου διατέθηκε μια διδακτική ώρα.

Οι ερωτήσεις χωρίζονται σε 4 κατηγορίες. Στις ερωτήσεις που αναφέρονται στο άγχος των μαθητών και των μαθητριών για τα μαθηματικά (έντεκα ερωτήσεις), στις ερωτήσεις που αναφέρονται στο πόσο χρήσιμο βρίσκουν το μάθημα των μαθηματικών (έντεκα ερωτήσεις), στις ερωτήσεις που αναφέρονται στη δυσκολία που συναντάνε στα μαθηματικά (οκτώ ερωτήσεις) και σ’ αυτές που αναφέρονται στο ενδιαφέρον που βρίσκουν μαθητές και μαθήτριες για το μάθημα των μαθηματικών (δεκαέξι ερωτήσεις). Φυσικά οι ερωτήσεις αυτές γράφτηκαν και δόθηκαν στους μαθητές με τυχαία σειρά και όχι ανά κατηγορία. Αυτό έγινε για να μην υπάρξει η περίπτωση να επηρεαστεί η απάντησή τους και να εξασφαλιστεί έτσι η αξιοπιστία των απαντήσεων.

Αξιοπιστία και εγκυρότητα

Είναι σημαντικό να μπορεί να ελεγχθεί και να αξιολογηθεί η αξιοπιστία και η εγκυρότητα. Η αξιοπιστία φαίνεται από τη σταθερότητα των μετρήσεων στο χρόνο. Σε

ενδεχόμενη επανάληψη της διαδικασίας, μία μικρή μεταβολή είναι πιθανή και δε θα σήμαινε αυτό πως δεν είναι αξιόπιστη η διαδικασία. Όταν οι μετρήσεις παρουσιάζουν μικρή απόκλιση θεωρούνται σταθερές. Μία μεγάλη μεταβολή όμως θα έδειχνε πως υπάρχει κάποιο πρόβλημα με την αξιοπιστία της έρευνας (Λιάνα και Ραδαίου, 2015). Ο έλεγχος της αξιοπιστίας μπορεί να γίνει μόνο σε ένα μέρος του δείγματος, για παράδειγμα σε 7 από τους 40 ερωτώμενους.

Η εγκυρότητα έχει σχέση με το δείγμα και όχι με τη διαδικασία. Εγκυρότητα σημαίνει αν το εργαλείο μετράει αυτό για το οποίο κατασκευάστηκε, αν μας απαντάει στα ερωτήματα που θέλουμε. Μία ενέργεια μπορεί να είναι να έχουμε συμπεριλάβει στο ερωτηματολόγιο κάποιες ερωτήσεις με το ίδιο νόημα (όχι κοντά η μία στην άλλη), για να δούμε αν δώσουν οι ερωτώμενοι την ίδια απάντηση. Αυτό έγινε στο ερωτηματολόγιο μας. Συγκεκριμένα υπάρχουν ερωτήσεις όπως η 19η και η 45η λένε το ίδιο πράγμα με άλλο τρόπο. Η 19η λέει "τα Μαθηματικά δεν είναι σημαντικά για τη μελλοντική μου εργασία ", και η 45η "θα μου χρειαστούν τα μαθηματικά στη μελλοντική μου εργασία". Προφανώς όλοι οι ερωτώμενοι θα πρέπει να δώσουν την ίδια απάντηση στις δύο αυτές ερωτήσεις, γιατί αν πιστεύουν πως θα τους χρειαστούν τα Μαθηματικά στη μελλοντική τους εργασία τότε σίγουρα θα είναι και σημαντικά για την εργασία τους. Στο ερωτηματολόγιο μας, αυτό συμβαίνει και με τη 2η και την 16η ερώτηση. Η 2η ερώτηση λέει "οι μαθηματικές σπαζοκεφαλιές είναι βαρετές" και η 16η "μου αρέσουν οι μαθηματικές σπαζοκεφαλιές". Αν αρέσουν σε κάποιο μαθητή οι μαθηματικές σπαζοκεφαλιές δε θα του είναι βαρετές.

Μπορούμε να κάνουμε έλεγχο στα ερωτηματολόγια για να δούμε αν αυτό συμβεί. Αν δε συμβεί αυτό, (να δώσουν όλοι οι ερωτώμενοι στα ζευγάρια των ερωτήσεων που αναφέραμε τις αναμενόμενες απαντήσεις), αυτό σημαίνει πως για κάποιο λόγο δεν έδειξαν την απαραίτητη προσοχή στη συμπλήρωση του ερωτηματολογίου.

Αποτελέσματα ανάλυσης δεδομένων

Η επεξεργασία των ερωτηματολογίων έγινε με το Excel. Στους παρακάτω πίνακες φαίνονται οι απαντήσεις μαθητών και μαθητριών στα διάφορα ερωτήματα. Όπως φαίνεται τα συμπεράσματα που έχουν βγει από τις απαντήσεις που σχετίζονται με τις 4 ερευνητικές ερωτήσεις δε διαφέρουν μεταξύ τους.

Ερευνητική ερώτηση 1 : Διαφοροποιείται η στάση των μαθητών απέναντι σταμαθηματικά κατά φύλο;

Στον πίνακα 1 φαίνονται οι απαντήσεις που έχουν δώσει οι μαθητές και οι μαθήτριες στις ερωτήσεις που έχουν σχέση με τη δυσκολία που συναντάνε στο μάθημα των μαθηματικών.

Πίνακας 1. Η δυσκολία που συναντάνε μαθητές και μαθήτριες στα μαθηματικά

Ερώτηση	**Διαφωνώ απόλυτα**		**Διαφωνώ**		**Δεν είμαι βέβαιος(η)**		**Συμφωνώ**		**Συμφωνώ απόλυτα**	
	Μαθητές	μαθήτριες	μαθητές	μαθήτριες	μαθητές	μαθήτριες	μαθητές	μαθήτριες	μαθητές	Μαθήτριες
5	**25%**	15%	**40%**	30%	30%	10%	5%	**25%**	0	**20%**
8	0	5%	10%	15%	5%	20%	55%	35%	30%	25%
18	0	0	5%	5%	5%	55%	70%	20%	20%	20%
22	**20%**	10%	**60%**	20%	0	**30%**	10%	**25%**	10%	**15%**
29	0	10%	5%	10%	20%	**30%**	45%	**35%**	30%	**15%**
33	5%	15%	35%	20%	45%	20%	15%	25%	0	20%
38	50%	10%	30%	25%	5%	5%	10%	**25%**	5%	**35%**
42	5%	20%	15%	15%	30%	30%	40%	30%	10%	5%

Όπως φαίνεται στον πίνακα 1 και κυρίως στις απαντήσεις στην ερώτηση 22, οι περισσότερες μαθήτριες θεωρούν πως τα μαθηματικά δεν είναι εύκολα (σε ποσοστό 70%)

και πιστεύουν πως δεν μπορούν να τα καταφέρουν καλά στο μάθημα αυτό (σε συνολικό ποσοστό 80%). Αντίθετα οι μαθητές δεν αντιμετωπίζουν δυσκολία όπως φαίνεται κυρίως στις απαντήσεις στην ερώτηση 22, (σε ποσοστό 80%) και έχουν εμπιστοσύνη στις ικανότητες τους σε ποσοστό 50%).

Στον πίνακα 2 φαίνεται πόσο χρήσιμα θεωρούν μαθητές και μαθήτριες τα μαθηματικά. Οι μισές έως και τα 2/3 των μαθητριών όπως φαίνεται στις απαντήσεις που έδωσαν στις ερωτήσεις 1, 11 και 15 θεωρούν χρήσιμα τα μαθηματικά αν και πιστεύουν πως δε θα τους χρειαστούν στην μελλοντική τους ζωή. Οι μαθητές που πιστεύουν πως τα μαθηματικά θα τους χρησιμεύσουν στην καθημερινή τους ζωή στο μέλλον βλέπουμε πως φτάνουν σε ποσοστό στο 85%. Δε βρήκαμε όπως περιμέναμε πολύ μικρά ποσοστά στις μαθήτριες που θεωρούν χρήσιμα τα μαθηματικά.

ΠΙίνακας 2. Πόσο χρήσιμα βρίσκουν μαθητές και μαθήτριες τα μαθηματικά

Ερώτηση	**Διαφωνώ απόλυτα**		**Διαφωνώ**		**Δεν είμαι βέβαιος(η)**		**Συμφωνώ**		**Συμφωνώ απόλυτα**	
	Μαθητές	μαθήτριες	μαθητές	μαθήτριες	μαθητές	Μαθήτριες	μαθητές	μαθήτριες	μαθητές	Μαθήτριες
1	0	15%	15%	20%	0	15%	45%	**40%**	40%	**10%**
6	10%	15%	10%	15%	0	45%	50%	15%	30%	10%
11	0	0	5%	0	0	30%	45%	**40%**	50%	**30%**
14	70%	15%	15%	35%	10%	20%	5%	15%	0	15%
15	30%	**10%**	50%	**30%**	5%	25%	10%	25%	5%	10%
17	0	10%	5%	15%	25%	45%	45%	15%	25%	15%
19	15%	15%	30%	25%	5%	25%	15%	10%	35%	25%
24	45%	30%	35%	20%	10%	30%	5%	15%	5%	5%
30	**40%**	10%	**45%**	30%	5%	20%	5%	30%	5%	10%
41	0	20%	0	10%	15%	20%	35%	25%	50%	25%
45	5%	15%	0	20%	10%	10%	45%	30%	40%	25%

Ερευνητική ερώτηση 2. Σχετίζεται το άγχος για τα μαθηματικά με το φύλο;

Στον πίνακα 3 παρουσιάζονται οι απαντήσεις μαθητών και μαθητριών σχετικά με το άγχος που έχουν όταν αντιμετωπίζουν προβλήματα μαθηματικών. Οι μισές περίπου μαθήτριες έχουν άγχος όταν γράφουν διαγωνίσματα μαθηματικών, όπως φαίνεται στις απαντήσεις στην ερώτηση 4 και επίσης οι μισές μαθήτριες γενικά τις περισσότερες φορές δε νιώθουν άνετα στο μάθημα των μαθηματικών όπως φαίνεται στις απαντήσεις στην ερώτηση 31. Αντίθετα με τις μαθήτριες, περισσότεροι από τα 2/3 των μαθητών δεν έχουν άγχος για τα μαθητικά, δεν τους προκαλούν αισθήματα κόπωσης ούτε τους κάνουν νευρικούς (όπως φαίνεται στις απαντήσεις των ερωτήσεων 20 και 28). Ακόμα όπως φαίνεται στις απαντήσεις της ερώτησης 37, περισσότερες από τις μισές μαθήτριες νιώθουν φόβο όταν έχουν να αντιμετωπίσουν προβλήματα μαθηματικών.

Πίνακας 3. Το άγχος των μαθητών και των μαθητριών για τα μαθηματικά

Ερώτηση	**Διαφωνώ απόλυτα**		**Διαφωνώ**		**Δεν είμαι βέβαιος(η)**		**Συμφωνώ**		**Συμφωνώ απόλυτα**	
	μαθητές	Μαθήτριες	μαθητές	Μαθήτριες	μαθητές	Μαθήτριες	μαθητές	μαθήτριες	μαθητές	μαθήτριες
4	15%	**25%**	0	**30%**	0	15%	65%	15%	20%	15%
9	20%	10%	30%	15%	35%	35%	10%	25%	5%	15%
12	10%	25%	5%	45%	5%	20%	55%	0	25%	20%
20	**55%**	10%	**20%**	10%	15%	25%	5%	**10%**	5%	**45%**
25	0	20%	50%	5%	45%	20%	5%	25%	0	30%
28	**40%**	15%	**45%**	30%	0	25%	5%	15%	20%	15%
31	0	0	15%	15%	0	25%	55%	**35%**	30%	**25%**
35	15%	10%	55%	15%	10%	50%	15%	15%	5%	10%
37	5%	**20%**	15%	**40%**	5%	20%	45%	15%	30%	5%
40	25%	5%	60%	25%	0	15%	15%	45%	0	10%
44	10%	5%	35%	35%	15%	40%	35%	10%	5%	10%

Ερευνητική ερώτηση 3. Διαφοροποιείται ο βαθμός εκδήλωσης ενδιαφέροντος για το μάθημα των μαθηματικών κατά φύλο;

Στον παρακάτω πίνακα φαίνονται οι απαντήσεις που έδωσαν μαθητές και μαθήτριες σε ερωτήσεις που έχουν τεθεί με σκοπό να βγουν κάποια συμπεράσματα σχετικά με το ενδιαφέρον που δείχνουν για τα μαθηματικά. Έτσι περισσότεροι από τα 2/3 των μαθητών δείχνουν ενδιαφέρον για τα μαθηματικά, ασχολούνται όσο το δυνατόν περισσότερο με τα μαθηματικά και πιστεύουν πως τα μαθηματικά δεν είναι χάσιμο χρόνου γι’ αυτούς. Αυτά φαίνονται στις απαντήσεις που έδωσαν οι μαθητές στις ερωτήσεις 2, 10, 13,23, 36 και 39. Αντίθετα οι περισσότερες μαθήτριες (τα 2/3 του συνόλου των μαθητριών), δεν ενδιαφέρονται για τα μαθηματικά όπως φαίνεται στις απαντήσεις που έδωσαν στις ίδιες ερωτήσεις. Παράξενο χαρακτηρίζεται σύμφωνα με αντίστοιχες έρευνες που έχουν προηγηθεί, ποσοστό 85% των μαθητριών που θεωρούν αξιόλογο και απαραίτητο μάθημα τα μαθηματικά (ερώτηση 27).

Πίνακας 4. Το ενδιαφέρον που βρίσκουν μαθητές και μαθήτριες στα μαθηματικά

Ερώτηση	**Διαφωνώ απόλυτα**		**Διαφωνώ**		**Δεν είμαι βέβαιος(η)**		**Συμφωνώ**		**Συμφωνώ απόλυτα**	
	Μαθητές	μαθήτριες	μαθητές	μαθήτριες	μαθητές	μαθήτριες	μαθητές	μαθήτριες	μαθητές	Μαθήτριες
2	**45%**	10%	**30%**	25%	20%	20%	5%	20%	0	25%
3	5%	10%	0	35%	20%	15%	65%	30%	10%	10%
7	10%	15%	5%	20%	55%	10%	25%	40%	5%	15%
10	20%	10%	35%	15%	5%	15%	40%	40%	0	20%
13	**25%**	25%	**60%**	30%	5%	10%	10%	10%	0	25%
16	0	**40%**	10%	**25%**	10%	10%	25%	15%	55%	10%
21	0	15%	10%	15%	35%	25%	45%	30%	10%	15%
23	**30%**	15%	**55%**	30%	0	15%	10%	15%	5%	25%
26	5%	20%	10%	15%	25%	35%	35%	30%	25%	0
27	0	0	5%	5%	10%	10%	30%	**55%**	55%	**30%**
32	0	5%	15%	25%	0	15%	**45%**	30%	**40%**	25%
34	5%	5%	25%	0	55%	70%	15%	15%	0	10%
36	**45%**	20%	**40%**	25%	0	0	15%	45%	0	10%
39	**60%**	30%	**30%**	15%	10%	20%	0	20%	0	15%
43	0	10%	5%	40%	10%	5%	**30%**	30%	**55%**	15%

46	0	20%	10%	25%	50%	15%	35%	30%	5%	10%

Ερωτηματολόγιο

Φύλο………….

	Σε κάθε πρόταση μπορείτε να δώστε την άποψή σας μόνο με έναν από τους παρακάτω τρόπους : Διαφωνώ απόλυτα, Διαφωνώ, Δεν είμαι βέβαιος(η), Συμφωνώ, Συμφωνώ απόλυτα. Πρέπει να βάλετε ένα Χ στο κουτάκι που βρίσκεται κάτω από την απάντηση σας.	**Διαφωνώ απόλυτα**	**Διαφωνώ**	**Δεν είμαι βέβαιος(η)**	**Συμφωνώ**	**Συμφωνώ απόλυτα**
Ε1	Μελετώ Μαθηματικά, γιατί ξέρω πόσο χρήσιμα είναι.					
Ε2	Οι μαθηματικές σπαζοκεφαλιές μου είναι βαρετές.					
Ε3	Τα Μαθηματικά με διασκεδάζουν και με ενεργοποιούν.					
Ε4	Συνήθως νιώθω ήρεμος(η) όταν γράφω διαγώνισμα Μαθηματικών.					
Ε5	Δεν είμαι καλός(η) στα Μαθηματικά.					
Ε6	Συνδέω τα Μαθηματικά με το επάγγελμα με το οποίο θέλω να ασχοληθώ.					
Ε7	Μου προκαλούν μεγάλο ενδιαφέρον τα μαθηματικά προβλήματα τα οποία δεν μπορώ να καταλάβω αμέσως.					
Ε8	Είμαι σίγουρος(η) ότι μπορώ να μάθω Μαθηματικά.					
Ε9	Τα διαγωνίσματα των Μαθηματικών με τρομάζουν.					
Ε10	Δε μπορώ να καταλάβω πως μερικοί άνθρωποι μπορούν να ασχολούνται τόσο πολύ με τα Μαθηματικά και να φαίνεται ότι αυτό τους διασκεδάζει.					
Ε11	Θεωρώ χρήσιμα τα Μαθηματικά.					
Ε12	Σχεδόν ποτέ δεν είχα άγχος κατά τη διάρκεια ενός διαγωνίσματος Μαθηματικών.					
Ε13	Το να λύνω μαθηματικά προβλήματα δεν μου προκαλεί κανένα ενδιαφέρον.					
Ε14	Τα Μαθηματικά δεν έχουν σημασία για τη ζωή μου.					
Ε15	Για τη μελλοντική μου ζωή δεν είναι απαραίτητο να είμαι καλός(η) στα Μαθηματικά του σχολείου.					
Ε16	Μου αρέσουν οι μαθηματικές σπαζοκεφαλιές.					
Ε17	Ως ενήλικας θα χρησιμοποιήσω τα μαθηματικά ποικιλοτρόπως.					
Ε18	Έχω εμπιστοσύνη στον εαυτό μου πως μπορώ να τα καταφέρω στα Μαθηματικά.					
Ε19	Τα Μαθηματικά δεν είναι σημαντικά για τη μελλοντική μου εργασία.					
Ε20	Έχω άγχος για τα Μαθηματικά.					
Ε21	Όταν μένει αναπάντητη μια ερώτηση κατά την ώρα των Μαθηματικών συνεχίζω να τη σκέπτομαι και μετά το μάθημα.					
Ε22	Θεωρώ δύσκολα τα Μαθηματικά.					
Ε23	Τα μαθηματικά δεν αποτελούν ερέθισμα για μένα.					
Ε24	Πιστεύω ότι ελάχιστα θα μου χρειαστούν τα Μαθηματικά όταν τελειώσω το σχολείο.					
Ε25	Νιώθω ένα αίσθημα αδυναμίας όταν σκέπτομαι ότι έχω να λύσω δύσκολα Μαθηματικά προβλήματα.					
Ε26	Από τη στιγμή που θα ασχοληθώ με μια μαθηματική σπαζοκεφαλιά, μου είναι αδύνατο να σταματήσω.					
Ε27	Τα Μαθηματικά είναι ένα αξιόλογο και απαραίτητο μάθημα.					
Ε28	Τα Μαθηματικά μου προκαλούν κόπωση και με κάνουν νευρικό(η) και ανυπόμονο(η).					
Ε29	Γενικά έχω εμπιστοσύνη, στις ικανότητές μου ως προς τα Μαθηματικά.					

E30	Βλέπω τα Μαθηματικά ως αντικείμενο που σπάνια θα μου χρησιμεύσει στην καθημερινή μου ζωή στο μέλλον.
E31	Τις περισσότερες φορές νιώθω άνετα στο μάθημα των Μαθηματικών.
E32	Με ευχαριστεί η ενασχόληση με τα Μαθηματικά.
E33	Με τα περισσότερα μαθήματα δεν έχω κανένα πρόβλημα, με τα Μαθηματικά όμως έχω δυσκολίες.
E34	Συνήθως δεν ανησυχώ αν θα μπορέσω να λύσω προβλήματα Μαθηματικών.
E35	Τα Μαθηματικά με κάνουν ανήσυχο και μπερδεμένο.
E36	Ασχολούμαι με τα Μαθηματικά όσο το δυνατόν λιγότερο.
E37	Τα Μαθηματικά δε με φοβίζουν καθόλου.
E38	Για κάποιο λόγο, όταν μελετώ, τα Μαθηματικά μου φαίνονται υπερβολικά δύσκολα.
E39	Η ασχολία με τα Μαθηματικά είναι χάσιμο χρόνου για μένα.
E40	Τα Μαθηματικά συνήθως μου προκαλούν δυσαρέσκεια και νευρικότητα,
E41	Θα πρέπει να έχω μια στέρεη γνώση Μαθηματικών για τη μελλοντική μου εργασία.
E42	Νομίζω ότι θα μπορούσα να τα καταφέρω με πιο δύσκολα Μαθηματικά.
E43	Βρίσκω ενδιαφέρον το μάθημα των Μαθηματικών.
E44	Το μυαλό μου αδειάζει και είμαι ανίκανος να σκεφτώ καθαρά όταν ασχολούμαι με τα Μαθηματικά.
E45	Θα μου χρειαστούν τα Μαθηματικά στη μελλοντική μου εργασία.
E46	Όταν δεν μπορώ να λύσω ένα μαθηματικό πρόβλημα, αρχίζω να ασχολούμαι επίμονα με αυτό ώσπου να βρω τη λύση του.

Συμπεράσματα

Από τα αποτελέσματα της παρούσας μελέτης, έχουμε βγάλει κάποια συμπεράσματα που περιμέναμε σύμφωνα και με τις μελέτες που έχουν προηγηθεί. Έχουμε βρει όμως και κάποια πράγματα που διαφωνούν με κάποιες προηγούμενες μελέτες. Βρέθηκε πως μαθητές και μαθήτριες θεωρούν τα μαθηματικά χρήσιμα, αξιόλογα και απαραίτητα στο ίδιο ποσοστό. Ενώ συμβαίνει όμως αυτό, δεν είναι ίδια τα ποσοστά μαθητών και μαθητριών που έχουν άγχος για τα μαθηματικά, ούτε το ποσοστό των μαθητών και των μαθητριών που δυσκολεύονται στα μαθηματικά. Αυτό εξηγείτε γιατί οι περισσότερες μαθήτριες προσανατολίζονται από το Γυμνάσιο ακόμα σε θεωρητικές κατευθύνσεις και έτσι αρχίζουν να δίνουν μικρή σημασία στο μάθημα των Μαθηματικών, καθώς δε θα τους είναι απαραίτητο στο επάγγελμα με το οποίο θέλουν να ασχοληθούν. Έτσι παραμελώντας το μάθημα των μαθηματικών, τους φαίνεται όλο και δυσκολότερο και δείχνουν όλο και μικρότερο ενδιαφέρον γι’ αυτό. Δεν παύουν παρ’ όλα αυτά να το θεωρούν σημαντικό και αξιόλογο μάθημα. Αυτό είναι ένα σημαντικό εύρημα της μελέτης αυτής. Οι διαφορές πάντως στις περισσότερες απαντήσεις μαθητών και μαθητριών δεν είναι ιδιαίτερα σημαντικές. Σε λίγες μόνο περιπτώσεις υπάρχει μεγάλη διαφορά στα ποσοστά, στις απαντήσεις που έχουν δώσει μαθητές και μαθήτριες.

Όπως σε κάθε έρευνα έτσι και σ’ αυτή, πρέπει να είμαστε επιφυλακτικοί στην ερμηνεία των αποτελεσμάτων. Τα αποτελέσματα μας δεν πρέπει αβίαστα να γενικευτούν. Υπάρχουν κάποια πράγματα που πρέπει να τα λάβουμε υπόψη μας. Πρέπει να υπολογίσουμε πως πολλές φορές οι μαθητές δεν παραδέχονται ούτε και ανώνυμα αν τους δυσκολεύει κάποιο μάθημα και αν έχουν άγχος στο μάθημα αυτό. Παρατηρήθηκε ακόμα πως κάποια ερωτηματολόγια είχαν τσεκαρισμένες πολλές απαντήσεις “δεν είμαι βέβαιος(η)”. Αυτό ίσως σημαίνει πως οι μαθητές (ή οι μαθήτριες) αυτοί συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο χωρίς να δείξουν την απαραίτητη προσοχή. Ίσως θα ήταν προτιμότερο να υπάρχουν και κάποιες ερωτήσεις ανάπτυξης.

Αναφέραμε παραπάνω πως κάποιες ερωτήσεις του ερωτηματολογίου είχαν το ίδιο νόημα και δεν ήταν τοποθετημένες κοντά η μία στην άλλη, για να δούμε κατά πόσο όλοι οι μαθητές και οι μαθήτριες θα έδιναν την ίδια ή διαφορετική απάντηση ή αν θα έδιναν απαντήσεις που θα διέφεραν μεταξύ τους ενώ κανονικά δε θα έπρεπε. Έτσι παρατηρήθηκε σε κάποια ερωτηματολόγια να υπάρχουν διαφορετικές απαντήσεις σ' αυτά τα ζευγάρια των ερωτήσεων. Είναι και αυτό ένα δείγμα πως κάποιοι μαθητές και μαθήτριες δε συμπλήρωσαν με προσοχή το ερωτηματολόγιο τους.

Αναφορές

Bird, M., Hammersley, M., Gomm, R., Wodds P. (1999). Αξιολόγηση της Εκπαιδευτικής έρευνας. Στο : Δημητρακοπούλου Ι.,(επιμ.), *Εκπαιδευτική Έρευνα στην Πράξη, Εγχειρίδιο Μελέτης* (σ. 79-80). Πάτρα : Ε.Α.Π.

Καραγεώργος, Δ., Κασιμάτη, Αικ., & Γιαλαμάς, Β., Η επίδοση των μαθητών Α' Γυμνασίου στα Μαθηματικά και η στάση τους απέναντι σ' αυτά : Μια Προσπάθεια Διερεύνησης της μεταξύ τους Σχέσης. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos1/e1%2046-74.doc

Λιάνα, Μ., Ραδαίου, Ε. (2015). Δημιουργία Ερωτηματολογίων Έρευνας: Μέθοδοι που χρησιμοποιούνται και λάθη που πρέπει να αποφεύγονται. Πτυχιακή εργασία. Πάτρα : Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα Δυτικής Ελλάδας, Σχολή Διοίκησης και Οικονομίας

Μυλωνά, Ε. (1983). Αναφορά σε μερικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη σχέση και τη στάση των κοριτσιών απέναντι στα μαθηματικά. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 13*, 105-107

Τάσιος, Θ. (2001). Τα κορίτσια υστερούν στα μαθηματικά; Όχι! (Κοινωνικές προκαταλήψεις). *Εφημερίδα «Το Βήμα»,* 10/06/2001

Τρέσσου-Μυλωνά Ευαγγελία. (1997). Φύλο και Μαθηματικά : εκπαιδευτικές ανισότητες και Παιδαγωγική της ισότιμης συμμετοχής. Στο : Δεληγιάννη Β. – Ζιώγου Σ. (επιμ.) (1997). *Φύλο και Σχολική Πράξη* (σ. 227-257) Θεσσαλονίκη : Βάνιας.

Χατζηγεωργίου, Α. (1991). Μαθητές και Μαθηματικά : Διαφορές επιλογών μεταξύ των δύο φύλων. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού,18-19*, 81-84

Η γενετική προδιάθεση των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος: Ανασκόπηση ερευνητικών δεδομένων

Κουκουρίκη Ευαγγελία
PhD, M.Ed,
Ειδική Παιδαγωγός, Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής, ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
evangeliakoukouriki@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αποτελεί μία βιβλιογραφική ανασκόπηση που εστιάζει στην διερεύνηση της γενετικής προδιάθεσης των διαταραχών αυτιστικού φάσματος. Σκοπός της παρούσας βιβλιογραφικής ανασκόπησης είναι να αναδείξει τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα σχετικά με τους προδιαθεσικούς γενετικούς παράγοντες στις οικογένειες με αυτιστικό μέλος, με σκοπό την ευαισθητοποίηση τόσο των εκπαιδευτικών, όσο και του γενικότερου κοινωνικού συνόλου. Αρχικά γίνεται μία εισαγωγή αναφορικά με τις διαταραχές αυτιστικού φάσματος, τον εννοιολογικό προσδιορισμό τους και την επιδημιολογία τους. Ακολουθεί η παρουσίαση των διεθνών ερευνών σχετικά με τους γενετικούς παράγοντες στην αιτιολογία των διαταραχών αυτιστικού φάσματος. Η παρούσα εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με τον Ευρύ Αυτιστικό Φαινότυπο στα μέλη των οικογενειών ατόμων με αυτισμό καθώς και με προτάσεις για μελλοντική έρευνα.

Λέξεις κλειδιά: διαταραχή αυτιστικού φάσματος, γενετική προδιάθεση, ευρύς αυτιστικός φαινότυπος

Εισαγωγή

Οι Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) αναφέρονται σε μία ομάδα ετερογενών νευροαναπτυξιακών διαταραχών, οι οποίες χαρακτηρίζονται από δυσκολίες στην κοινωνική αλληλεπίδραση και επικοινωνία ταυτόχρονα με επαναλαμβανόμενες και στερεοτυπικές συμπεριφορές, καθώς και διαταραγμένη πρόσληψη και επεξεργασία των αισθητηριακών ερεθισμάτων, οι οποίες εμφανίζονται έως την ηλικία των τριών ετών (APA, 2013). Η εννοιολογική κατασκευή του *φάσματος* του αυτισμού κυριαρχούσε τα τελευταία χρόνια στην επιστημονική κοινότητα, ώσπου να υιοθετηθεί από την Αμερικανική Ψυχολογική Ένωση (American Psychological Association- APA, 2013) ως ο πιο αντιπροσωπευτικός σύγχρονος όρος για την περιγραφή των εν λόγω διαταραχών. Ταυτόχρονα, ο όρος αυτισμός απαντάται εξίσου συχνά, τόσο στα επιστημονικά συγγράμματα όσο και εκτός του επιστημονικού πεδίου, ως ένας γενικευμένος περιγραφικός όρος που αναφέρεται σε οποιαδήποτε διαταραχή του αυτιστικού φάσματος.

Η επιδημιολογία των ΔΑΦ

Αρχικά ο αυτισμός θεωρούνταν μία αρκετά σπάνια διαταραχή ενώ σύμφωνα με τις τελευταίες μελέτες ο επιπολασμός των ΔΑΦ αυξάνει σταδιακά κατά τη διάρκεια των τελευταίων ετών. Το Δίκτυο Παρακολούθησης Αυτισμού και Αναπτυξιακών Διαταραχών (Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, -ADDM Network) του Κέντρου Ελέγχου και Πρόληψης Νόσων (Centre for Disease Control/ CDC) των ΗΠΑ παρέχει πληροφορίες σχετικά με τον επιπολασμό των ΔΑΦ σε παιδιά ηλικίας 8 ετών σε 11 πολιτείες της Αμερικής. Σύμφωνα με το CDC οι εκτιμήσεις επιπολασμού ήταν 1 προς 150 παιδιά για το έτος 2000; 1 προς 110 παιδιά για το έτος 2006; 1 προς 69 παιδιά για το έτος 2012; και πιο πρόσφατα 1 προς 59 παιδιά για το έτος 2014 (Baio et al., 2018). Σε παγκόσμιο επίπεδο η μέση τιμή επιπολασμού στον γενικό πληθυσμό έχει εκτιμηθεί στα 62/10,000, σύμφωνα με μία πρόσφατη ανασκόπηση επιδημιολογικών μελετών των ΔΑΦ και των διάχυτων αναπτυξιακών διαταραχών (ΔΑΔ) (Elsabbagh et al., 2012).

Επιπλέον, ο επιπολασμός των ΔΑΦ έχει βρεθεί να διαφοροποιείται ανάλογα με το φύλο, καθώς τα αγόρια έχουν τέσσερις φορές μεγαλύτερη πιθανότητα να αναγνωριστούν με ΔΑΦ σε σχέση με τα κορίτσια (Baio et al., 2018). Όπως αναφέρεται, συχνά ο αυτισμός εκφράζεται διαφορετικά στα κορίτσια, τα οποία δεν παρουσιάζουν την τυπική κλινική εικόνα των αγοριών (CDC, 2014), γεγονός που πιθανόν να ευθύνεται για περιπτώσεις υπογνωμάτευσης σε αυτά (Ruzich et al., 2015). Επιπρόσθετα, διαφορές στη συχνότητα επιπολασμού έχει βρεθεί, επίσης, σε σχέση με την ηλικία, καθώς οι Christersen et al. (2016) αναφέρουν ότι η συχνότητα των ΔΑΦ στα 4χρονα είναι 30% χαμηλότερη από τα παιδιά ηλικίας 8 ετών.

Στην Ελλάδα υπάρχουν ορισμένες πρόσφατες επιδημιολογικές μελέτες, οι οποίες εξετάζουν παράγοντες που συσχετίζονται με τον αυτισμό (Cassimos et al., 2016), ενώ μια πρόσφατη μελέτη επιπολασμού των ΔΑΦ στον ελληνικό πληθυσμό αναφέρει συνολικά 1,15% (1,83% αγόρια, 0,44% κορίτσια, αναλογία 4,14:1), κυμαινόμενος από 0,59% έως 1,50% στις 13 περιφέρειες της Ελλάδας (Thomaidis et al., 2020).

Γενετικοί παράγοντες στην αιτιολογία των ΔΑΦ

Τα τελευταία ερευνητικά δεδομένα αναφέρονται στις ΔΑΦ ως πολυπαραγοντικές διαταραχές, που για την εμφάνιση τους, μεταξύ άλλων, έχει ενοχοποιηθεί πλήθος παραγόντων, συμπεριλαμβανομένων γενετικών, επιγενετικών, ανοσολογικών, ορμονικών, μεταβολικών, νευροφυσιολογικών, νευροανατομικών και περιβαλλοντικών (Gregory et al., 2009; Jiang et al., 2013). Επιπλέον, διάφορες άλλες διαταραχές και συννοσηρές καταστάσεις έχουν συσχετιστεί με την εμφάνιση των ΔΑΦ και μελετώνται ως πιθανοί παθογενετικοί μηχανισμοί. Συγκεκριμένες γενετικές παραλλαγές έχει αναγνωριστεί ότι συμβάλλουν σε ποσοστό 15-20% των περιπτώσεων, κυρίως μέσω της σχέσης τους με γενετικά σύνδρομα (Abrahams & Geschwind, 2008). Ειδικότερα, περίπου 31% των ατόμων με ΔΑΦ παρουσιάζουν, επίσης, νοητική υστέρηση (Baio et al., 2018), ενώ 20-37% εμφανίζουν επιληψία (Canitato, 2007). Επιπλέον, τα παιδιά με ΔΑΦ εμφανίζουν σε υψηλό ποσοστό ιατρικές καταστάσεις και ψυχιατρικά προβλήματα, όπως αγχώδεις διαταραχές, κατάθλιψη, διαταραχή υπερκινητικού συνδρόμου (ΔΕΠΥ), διαταραχές ύπνου, και γαστρεντερικά προβλήματα, μεταξύ άλλων (Allik et al., 2006; Goldman et al., 2009).

Επιδημιολογικές μελέτες έχουν αναγνωρίσει διάφορους επιβαρυντικούς παράγοντες, όπως την αυξημένη ηλικία των γονέων (Shelton et al., 2010), τις περιγεννητικές νεογνικές επιπλοκές (Gardener et al., 2011) και την έκθεση σε περιβαλλοντικούς παράγοντες κινδύνου (McCanlies et al., 2012). Παρόλα αυτά, θα πρέπει να τονιστεί ότι ο κίνδυνος (risk) για την εμφάνιση των ΔΑΦ δεν μεταδίδεται με απλό και συγκεκριμένο τρόπο, δεδομένης της πολυπαραγοντικής αιτιολογίας τους, όπως έχει διαπιστωθεί μέσω πληθυσμιακών μελετών μη επιλεγμένων περιπτώσεων (Grønborg, et al., 2013). Σε μια πρόσφατη ανασκόπηση της γενετικής αιτιολογίας των ΔΑΦ τονίζεται ότι γενετικοί και περιβαλλοντικοί παράγοντες διαδραματίζουν εξίσου σημαντικό ρόλο στην αιτιολογία, ενώ η γενετική αιτιολογία διαπιστώνεται σε περίπου 25-35% των ατόμων που διαγιγνώσκονται με ΔΑΦ (Wisniowiecka-Kowalnik & Nowakowska, 2019). Επίσης, σε σχέση με τον προσδιορισμό των γενετικών αιτιών των ΔΑΦ, στην προαναφερόμενη ανασκόπηση αναφέρεται ότι γενετικές μελέτες αποκωδικοποίησης ολόκληρης της αλληλουχίας του εξωμίου/γονιδιώματος έχουν εντοπίσει κοινό και σπάνιο αριθμό αντιγράφων ή μονές νουκλεοτιδικές παραλλαγές σε γονίδια που κωδικοποιούν πρωτεΐνες που εμπλέκονται στην ανάπτυξη του εγκεφάλου, οι οποίες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στο σχηματισμό και λειτουργία των νευρώνων και των συνάψεων.

Εντούτοις, παρόλα τα εντυπωσιακά ευρήματα, τόσο από το ερευνητικό πεδίο των διδύμων (Hallmayer et al., 2011) και των οικογενειών ΔΑΦ (Ozonoff et al., 2011; Constantino et al., 2013), όσο και της μελέτης και αποκωδικοποίησης του γονιδιώματος (De Rubeis et al., 2014; Iossifov et al., 2014), οι αιτιολογικοί παράγοντες των ΔΑΦ παραμένουν

σε μεγάλο βαθμό άγνωστοι επί του παρόντος (Wisniowiecka-Kowalnik & Nowakowska, 2019).

Έρευνες για την γενετική επιβάρυνση/ ευπάθεια στα μέλη οικογενειών ατόμων με ΔΑΦ

Οι ΔΑΦ, όπως προαναφέρθηκε, θεωρούνται ως μια διαταραχή με πολύ υψηλά ποσοστά κληρονομικότητας. Η γενετική βάση του αυτισμού έχει διερευνηθεί εκτεταμένα και έχει τεκμηριωθεί μέσω της μελέτης οικογενειών και διδύμων ήδη από τα μέσα της δεκαετίας του 70 με την πρωτοποριακή μελέτη των Folstein και Rutter (1977). Συγκεκριμένα, τα πρώτα ερευνητικά δεδομένα ανέφεραν πιθανότητα 60-90% εμφάνισης των ΔΑΦ σε μονοζυγωτικούς διδύμους, ενώ τα αντίστοιχα ποσοστά συννόσησης στους διζυγωτικούς κυμαίνονταν μεταξύ 0- 10% (Bailey et al., 1995; Lichtenstein et al., 2010; Ronald et al., 2006). Στην πληθυσμιακή μελέτη κοόρτης διδύμων ηλικίας 9-12 ετών των Lichtenstein et al. (2010), μελετήθηκε η γενετική ευπάθεια τόσο του αυτισμού όσο και άλλων νευροαναπτυξιακών διαταραχών -όπως το σύνδρομο υπερκινητικής διαταραχής, η διαταραχή κινητικού συντονισμού και η διαταραχή τικ - και τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι διαφορετικές νευροαναπτυξιακές διαταραχές πιθανότατα να μοιράζονται κοινούς γενετικούς παράγοντες. Προς την κατεύθυνση της ισχυρής γενετικής προδιάθεσης κινούνται και τα συμπεράσματα της έρευνας διδύμων των Ronald et al. (2006), όπου διερευνήθηκαν τα υποκλινικά αυτιστικά συμπτώματα (ΥΑΣ) (autistic-like traits) στο γενικό πληθυσμό. Συγκεκριμένα, αναφέρεται ισχυρή γενετική προδιάθεση αναφορικά για τις ακραίες εκφράσεις των ΥΑΣ, όπως μετρήθηκαν σε ένα φάσμα, χωρίς να διαπιστώνονται σημαντικές περιβαλλοντικές επιρροές. Με τα συμπεράσματα αυτά συμφωνούν και έρευνες σε οικογένειες, οι οποίες αναδεικνύουν μια ισχυρή συνάθροιση εμφάνισης των ΔΑΦ εντός των οικογενειών, δίνοντας επιχειρήματα στην γενετική αιτιολογία των ΔΑΦ (Jorde et al., 1991). Πολλαπλά επιδημιολογικά στοιχεία τονίζουν, επίσης, τον ρόλο της γενετικής στην αιτιολογία των ΔΑΦ (Caglayan, 2010; El-Fishawy & State, 2010; Geschwind, 2011).

Σύγχρονα ερευνητικά δεδομένα αναφέρονται σε δείκτες όπως ο *σχετικός κίνδυνος επανεμφάνισης* (relative recurrence risk- RRR), ο οποίος αναφέρεται στον σχετικό κίνδυνο επανεμφάνισης του αυτισμού σε ένα άτομο με έναν αδερφό/ή ή ξάδερφο/η, ο οποίος έχει τη διάγνωση ΔΑΦ (*εκτεθειμένος*), σε σύγκριση με το αντίστοιχο ρίσκο ενός ατόμου το οποίο δεν έχει συγγενικό μέλος με διάγνωση (*μη εκτεθειμένος*). Σε μια σημαντική πληθυσμιακή μελέτη κοόρτης που διεξήχθη στη Σουηδία και στην οποία συμμετείχαν 2.049.973 παιδιά, υπολογίστηκε ο *σχετικός κίνδυνος επανεμφάνισης* για τα αδέρφια παιδιών με ΔΑΦ και αυτιστική διαταραχή, σε σχέση με την ηλικία, το φύλο, το έτος γέννησης, το ιστορικό ψυχιατρικής διαταραχής των γονιών και τις ηλικίες των γονιών τους (Sandin et al., 2014). Σε δείγμα 14.516 παιδιών διαγνωσμένων με ΔΑΦ -από τα οποία 5.689 με αυτιστική διαταραχή- ο δείκτης RRR και η συχνότητα στα 100.000 άτομα ανά έτος, υπολογίστηκαν στο 153.0 για τους μονοζυγωτικούς διδύμους, στο 8,2 για τους διζυγωτικούς διδύμους, στο 10,3 για τα αδέρφια, στο 3,3 για τα ετεροθαλή αδέρφια (με την ίδια μητέρα), στο 2,9 για τα ετεροθαλή αδέρφια (με τον ίδιο πατέρα) και στο 2.0 για τα πρώτα ξαδέρφια. Τα αποτελέσματα αυτά καταδεικνύουν ότι το ρίσκο για την εμφάνιση των ΔΑΦ αυξάνεται ανάλογα με τη γενετική συγγένεια, ενώ η γενετική ευπάθεια για τους συγγενείς ατόμων με ΔΑΦ κυμαίνεται κοντά στο 50%.

Παρόλα τα ισχυρά ερευνητικά δεδομένα προς επιβεβαίωση του γενετικού κινδύνου, υπάρχουν έρευνες που εγείρουν ερωτήματα και αναδεικνύουν την επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων στην εμφάνιση των ΔΑΦ στις οικογένειες με αυτιστικό μέλος. Ειδικότερα, οι Hallmayer et al. (2011) μελέτησαν 192 ζευγάρια διδύμων μέσω δομημένων κλινικών εκτιμήσεων (με χρήση των εργαλείων Autism Diagnostic Observation Schedule–(ADOS) και Autism Diagnostic -Revised- (ADI-R), αλλά και άμεσης κλινικής παρατήρησης των Interview υποκειμένων, προσπερνώντας με αυτόν τον τρόπο μεθοδολογικές αδυναμίες

προηγούμενων ερευνών, όπου η αξιολόγηση γινόταν μέσω ερωτηματολογίων ή τηλεφωνικών συνεντεύξεων. Τα αποτελέσματα υποδηλώνουν ότι κοινοί περιβαλλοντικοί παράγοντες ερμηνεύουν περίπου το 55% της προδιάθεσης (liability) στις ΔΑΦ. Επιπλέον, τονίζεται από τους ερευνητές ότι παρόλο που οι γενετικοί παράγοντες έχουν έναν σημαντικό ρόλο, η επίδρασή τους έχει σημαντικά πιο περιορισμένο μέγεθος συγκριτικά με εκτιμήσεις προηγούμενων ερευνών διδύμων. Πανομοιότυπα ποσοστά επίδρασης περιβαλλοντικών παραγόντων προέκυψαν επίσης και για την προδιάθεση των ΔΑΦ, υποδηλώνοντας ότι οι ΔΑΦ παρουσιάζουν αντίστοιχο φάσμα προδιάθεσης με τον (κλασικό) αυτισμό (Hallmayer et al., 2011) .

Σε πρόσφατη έρευνα που διεξήχθη στην Ισπανία, οι Rosa et al. (2016) διερεύνησαν τις ψυχιατρικές διαταραχές, μέσω κλινικής ψυχιατρικής συνέντευξης, σε 50 παιδιά ηλικίας 7-17 ετών με υψηλής λειτουργικότητας (ΥΛ) ΔΑΦ, στα δίχως αναπηρία αδέρφια τους (n=24) ηλικίας 7-20 ετών, σε σχέση με δύο ομάδες σύγκρισης 24 και 22 παιδιών αντίστοιχα. Το ερευνητικό πρωτόκολλο περιελάμβανε, αρχικά, την ανίχνευση των 3 ομάδων παιδιών (εκτός της ομάδας ΥΛ-ΔΑΦ) για ύπαρξη χαρακτηριστικών των ΔΑΦ με τη χορήγηση του *Social Communication Questionnaire* (SCQ) και του *Autism Spectrum Screening Questionnaire* (ASSQ) και στην περίπτωση βαθμολογίας πάνω από την τιμή οδού, την περαιτέρω διερεύνηση μέσω της ημιδομημένης κλινικής συνέντευξης ADI-R. Οι ομάδες είχαν ταύτιση σε σχέση με την ηλικία και το κοινωνικοοικονομικό επίπεδο, ενώ η ομάδα ΥΛ-ΔΑΦ ήταν, επιπλέον, ταυτισμένη με την ομάδα σύγκρισης σε σχέση με το φύλο. Ελέγχθηκαν, επίσης, δημογραφικές μεταβλητές, το ψυχιατρικό οικογενειακό ιστορικό μέχρι 2ου βαθμού, η συννοσηρότητα σε όλα τα παιδιά του δείγματος μέσω του *Schedule for Affective Disorders and Schizophrenia for School-Age Children- Present and Lifetime version* (K-SADS-PL), καθώς και το νοητικό τους δυναμικό μέσω του ψυχομετρικού τεστ νοημοσύνης WISC-III. Τα υποκείμενα με νοητικό δείκτη χαμηλότερο του 70 και αυτά με οξύ επεισόδιο σοβαρής ψυχιατρικής διαταραχής αποκλείστηκαν από τη μελέτη. Η ανάλυση παλινδρόμησης έδειξε σημαντικά αυξημένη επικινδυνότητα συννοσηρότητας ψυχιατρικών διαταραχών για τα παιδιά με ΥΛ-ΔΑΦ και συσχέτιση της επικινδυνότητας αυτής με το χαμηλό κοινωνικοοικονομικό επίπεδο και το χαμηλό δείκτη IQ. Τα αποτελέσματα, επίσης, κατέδειξαν αυξημένο κίνδυνο για ανάπτυξη ψυχιατρικών διαταραχών- κυρίως ΔΕΠΥ (25%)- για τα αδέρφια ατόμων με ΔΑΦ σε σχέση με τον γενικό πληθυσμό και συσχέτιση του κινδύνου με τον χαμηλό δείκτη νοημοσύνης (IQ). Οι ερευνητές καταλήγουν ότι τα αυξημένα ποσοστά συννοσηρότητας- κυρίως ΔΕΠΥ- τόσο στα άτομα με ΔΑΦ όσο και στα αδέρφια τους, ενισχύουν το επιχείρημα των κοινών γενετικών παραγόντων στις οικογένειες ατόμων με ΔΑΦ. Τα ευρήματα αυτά έρχονται σε συμφωνία με προϋπάρχουσες σύγχρονες έρευνες διδύμων, οι οποίες έχουν καταδείξει υψηλά ποσοστά ύπαρξης της ΔΕΠΥ σε μονοζυγωτικούς και διζυγωτικούς διδύμους αδελφούς/ές ατόμων με ΔΑΦ (Lundström et al., 2015; Sandin et al., 2014).

Πρόσφατα, σε μια διαχρονική μελέτη (διάρκειας 24 μηνών) διερευνήθηκε εάν η ποσοτική διαφοροποίηση διαφόρων χαρακτηριστικών των ΔΑΦ και των ευρύτερων αναπτυξιακών τομέων στα μεγαλύτερα αδέρφια ατόμων με ΔΑΦ μπορούν να προβλέψουν τον *κίνδυνο επανεμφάνισης* (recurrence risk- RR) για ΔΑΦ στα μικρότερα αδέρφια τους (IBIS Network, 2020). Η έρευνα διεξήχθη στην Αμερική, με δείγμα από το *Infant Brain Imaging Study (IBIS)* και συμμετείχαν 385 ζεύγη παιδιών (παιδί με ΔΑΦ -αδερφός/ή) από οικογένειες με νήπια υψηλού κινδύνου. Τα αποτελέσματα επικυρώνουν ότι τα ποσοτικά χαρακτηριστικά των ΔΑΦ των μεγαλύτερων αδερφών (γνωματευμένων), όπως αξιολογήθηκαν μέσω του ερωτηματολογίου *Social Communication Questionnaire (SCQ)*, προβλέπουν τον κίνδυνο επανεμφάνισης των ΔΑΦ στα μικρότερα σε ηλικία αδέρφια τους και ότι τα ποσοτικά χαρακτηριστικά εξηγούν επίσης την σημαντική διακύμανση στην ψυχοκοινωνική προσαρμογή, στην επικοινωνία και στις γλωσσικές δεξιότητες των μικρότερων αδερφών μετά από 24 μήνες.

Ο Ευρύς Αυτιστικός Φαινότυπος [The Broader Autism Phenotype] στα μέλη οικογενειών ατόμων με ΔΑΦ

Ο Leo Kanner στην αρχική του μελέτη (1943) ήταν ο πρώτος που παρατήρησε ιδιαιτερότητες τόσο στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά, όσο και στα ενδιαφέροντα των γονιών και των παππούδων των παιδιών που αξιολόγησε. Έκτοτε, πλήθος σύγχρονων ερευνητικών δεδομένων περιγράφουν έναν ηπιότερο φαινότυπο μεταξύ συγγενών ατόμων με ΔΑΦ, ο οποίος είναι ποιοτικά παρόμοιος με τα κυρίαρχα χαρακτηριστικά γνωρίσματα/στοιχεία των ΔΑΦ, στα επίπεδα της κοινωνικότητας, της επικοινωνίας και των περιορισμένων ενδιαφερόντων και συμπεριφορών (Bolton et al., 1994; Baron-Cohen & Hammer, 1997). Είναι πλέον ευρύτατα αποδεκτό ότι οι γονείς και τα αδέρφια των ατόμων με ΔΑΦ δύναται να εμφανίζουν ασυμπτωματικές αποκλίσεις σε έναν ή περισσότερους από τους τρεις τομείς που χαρακτηρίζουν τις ΔΑΦ.

Τα υποκλινικά αυτά συμπτώματα και χαρακτηριστικά βρίσκονται κατά μήκος ενός συνεχούς (φάσματος) από τα άτομα με κλινική διάγνωση αυτισμού έως τον γενικό πληθυσμό και αποτελούν τον *Ευρύ Αυτιστικό Φαινότυπο* (ΕΑΦ) (Broad Autism Phenotype - BAP) (Folstein & Rutter, 1977; Cruz et al., 2013). Επιπρόσθετα, ερευνητικά δεδομένα έχουν συσχετίσει την ύπαρξη του ΕΑΦ στους συγγενείς ατόμων με ΔΑΦ με συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, όπως οι εκτελεστικές δυσλειτουργίες (Baron-Cohen & Hammer, 1997; Happé et al., 2001), ιδιαιτερότητες στη θεωρία των νοητικών ικανοτήτων, φτωχότερες γενικές γνωστικές ικανότητες (Fombonne et al., 1997), δυσκολίες στην πραγματολογία του λόγου αλλά και γενικότερες γλωσσικές δυσκολίες καθώς και αποκλίσεις στην κοινωνική αλληλεπίδραση και τις ακαδημαϊκές ικανότητες (Constantino et al., 2006).

Όπως τονίζεται άλλωστε από τους Gerdts και Bernier (2011), ο ΕΑΦ δεν αποτελεί κάποια συγκεκριμένη κλινική ή διαγνωστική κατηγορία, καθώς η ύπαρξή του στο άτομο δεν συνεπάγεται κάποια σοβαρή έκπτωση δεξιοτήτων σε επίπεδο καθημερινής λειτουργικότητας. Είναι περισσότερο ένας περιγραφικός όρος, ο οποίος προσδιορίζει μια ομάδα κοινωνικών ικανοτήτων (ή ελλειμμάτων), επικοινωνιακών δεξιοτήτων καθώς και χαρακτηριστικών προσωπικότητας, τα οποία αναγνωρίζονται σε μεγάλο βαθμό στους συγγενείς αυτιστικών ατόμων, αλλά ανιχνεύονται, επίσης, και στον γενικό πληθυσμό (Constantino & Todd, 2003; Hoekstra et al., 2007; Stewart & Austin, 2009).

Σε μια άλλη έρευνα, οι Ruzich et al. (2015) διερεύνησαν τον ΕΑΦ στα αδέρφια ατόμων με ΔΑΦ, σε ένα δείγμα 496 ατόμων με χρήση του ερωτηματολογίου Προσωπικότητας και Συμπεριφοράς του Cambridge (Autism Quotient- AQ) μέσω αυτοαναφοράς και ετεροαναφοράς (από τους γονείς). Τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσίασαν διαφοροποίηση ανάλογα με τη μέθοδο ανάλυσης. Συγκεκριμένα, κατέδειξαν ότι, ενώ η ομάδα των τυπικώς αναπτυσσόμενων αδερφών ατόμων με ΔΑΦ παρουσίαζε μέτρια επίπεδα αυτιστικών συμπτωμάτων σε σχέση με την ομάδα σύγκρισης τυπικής ανάπτυξης, αλλά και με άτομα με ΔΑΦ, όταν η ανάλυση γινόταν με ανάλυση συστάδας, η ομάδα αδερφών ατόμων με ΔΑΦ με χαμηλή βαθμολογία στο AQ ήταν παρόμοια με την ομάδα ατόμων τυπικής ανάπτυξης, ενώ η ομάδα αδερφών ατόμων με ΔΑΦ με υψηλή βαθμολογία στο AQ παρουσίαζε ομοιότητες με την ομάδα ατόμων με ΔΑΦ. Επιπλέον, βρέθηκε ότι οι ενήλικες αδερφές ατόμων με ΔΑΦ και των δύο ομάδων -υψηλής και χαμηλής βαθμολογίας- παρουσίαζαν σχετικά περισσότερα αυτιστικά χαρακτηριστικά σε σχέση με τους αντισυμβαλλόμενους στις άλλες ομάδες. Τα ευρήματα αυτά σύμφωνα με τους συγγραφείς, υποδεικνύουν είτε διαφορές στα αυτιστικά χαρακτηριστικά μεταξύ των φύλων, είτε μια πιθανή υπογνωμάτευση στα κορίτσια (Ruzich et al., 2015).

Συμπεράσματα

Συμπερασματικά, από την προηγηθείσα βιβλιογραφική επισκόπηση αναδεικνύεται η σημαντική επίδραση των γενετικών παραγόντων στην εμφάνιση των ΔΑΦ, μέσα από τα διεθνή ερευνητικά δεδομένα από τις επιστήμες της γενετικής, των νευροεπιστημών αλλά και της ψυχολογίας. Επιπλέον, η κληρονομικότητα των ΔΑΦ αποτυπώνεται στον *κίνδυνο*

επανεμφάνισης της διαταραχής στα μικρότερα αδέρφια παιδιών με ΔΑΦ, καθώς οι διαχρονικές μελέτες έχουν αναδείξει ότι 20% των υψηλού κινδύνου μικρότερων αδερφών λαμβάνουν διάγνωση ΔΑΦ (Ozonoff et al., 2011), ενώ περίπου 28% εξ αυτών -που δεν πληρούν τα διαγνωστικά κριτήρια της διάγνωσης των ΔΑΦ- παρουσιάζουν άτυπα προφίλ συμπεριφοράς στην παιδική ηλικία (Ozonoff et al., 2014).

Τα αποτελέσματα αυτά τονίζουν την ανάγκη για περαιτέρω διερεύνηση των υποκλινικών αυτιστικών χαρακτηριστικών στα μέλη των οικογενειών με ΔΑΦ, καθώς ο παράγοντας αυτός είναι σημαντικός τόσο για την πρώιμη ανίχνευση δυσκολιών στα υγιή μέλη, όσο και στον συνολικό σχεδιασμό των προγραμμάτων παρέμβασης σε επίπεδο οικογένειας.

Αναφορές

Abrahams, B. S. & Geschwind, D. H. (2008). Advances in autism genetics: on the threshold of a new neurobiology. *Natural Reviews Genetics, 9*, 341–55.

Allik, H., Larsson, J. O. & Smedje, H. (2006). Sleep patterns of school-age children with Asperger syndrome or high-functioning autism. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 36,* 585–595.

American Psychiatric Association (2013). *Diagnostic and statistical manual of mental disorders*. (5th ed.). Washington, DC: Author.

Bailey, T., Le Couteur, A., Gottesman, I., Bolton, P., Simonoff, E., Yuzda, E., & Rutter, M. (1995). Autism as a strongly genetic disorder: evidence from a British twin study. *Psychological Med*icine, *25*, 63-77.

Baio, J., Wiggins, L., Christensen, D. L., Maenner, M. J., Daniels, J., Warren, Z., Kurzius-Spencer, M., Zahorodny, W., Robinson-Rosenberg, C., White, T., Durkin, M. S., Imm, P., Nikolaou, L., Yeargin-Allsopp, M., Lee, L.-C., Harrington, R., Lopez, M., Fitzgerald, R. T., Hewitt, A., Pettygrove, S., … Dowling, N. F. (2018). Prevalence of Autism Spectrum Disorder Among Children Aged 8 Years - Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network, 11 Sites, United States, 2014. *Morbidity and mortality weekly report. Surveillance summaries (Washington, D.C: 2002)*, *67*(6), 1–23.

Baron-Cohen, S. & Hammer, J. (1997). Is autism an extreme form of the male brain? *Advances in Infancy Research, 11,* 193–217.

Bolton, P., MacDonald, H., Pickles, A., Rios, P., Goode, S., Crowson, M., Bailey, A. & Rutter, M. (1994). A case-control family history study of autism. *Journal of Child Psychology and Psychiatry 35*, 877-900.

Caglayan, A. O. (2010). Genetic causes of syndromic and non-syndromic autism. *Developmental Medical Child Neurology*; *52*,130–138.

Canitano, R. (2007). Epilepsy in autism spectrum disorders. *European Child Adolescent Psychiatry, 16*(1), 61–66.

Cassimos, C. D., Syriopoulou-Delli, K. C., Tripsianis, I. G. & Tsikoulas, I. (2016). Perinatal and parental risk factors in an epidemiological study of children with autism spectrum disorder. *International Journal of Developmental Disabilities, 62*(2), 108-116.

Christensen, D. L., Bilder, D. A., Zahorodny, W., Pettygrove, S., Durkin, M. S., Fitzerald, R. T., Rice, C., Kurzius-Spencer, M., Baio, J. & Yeargin-Allsopp, M. (2016). Prevalence and characteristics of autism spectrum disorder among 4-year-old children in the Autism and Developmental Disabilities Monitoring Network. *Journal of Developmental Behavioral Pediatrics, 37,* 1–8.

Constantino, J. N., Lajonchere, C., Lutz, M., Gray, T., Abbacchi, A., McKenna, K., Singh, D. & Todd, R. D. (2006). Autistic social impairment in the siblings of children with pervasive developmental disorders. *American Journal of Psychiatry, 163*(2), 294–296.

Constantino, J. N., Todorov, A., Hilton, C., Law, P., Zhang, Y., Molloy, E., Fitzgerald, R. & Geschwind, D. (2013). Autism recurrence in half siblings: strong support for genetic mechanisms of transmission in ASD. *Molecular Psychiatry, 18*, 137–138.

De Rubeis, S., He, X., Goldberg, A. P., Poultney, C. S, Samocha, K., Cicek, A. E., Kou, Y., Liu, L., Fromer, M., Walker, S., Singh, T., Klei, L., Kosmicki, J., Fu, S.-C., Aleksic, B., Biscoldi, M., Bolton, P. F., Brownfeld, J. M., Cai, J. …Buxbaum, J. D. (2014.) Synaptic, transcriptional and chromatin genes disrupted in autism. *Nature, 515*, 209–215.

El-Fishawy, P., & State, M. W. (2010). The genetics of autism: key issues, recent findings, and clinical implications. *Psychiatric Clinics of North America*, 33, 83–105.

Folstein, S. & Rutter, M. (1977). Infantile autism: A genetic study of 21 twin pairs. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, and Allied Disciplines, 18*, 297–321.

Fombonne, E., Bolton, P., Prior, J., Jordan, H. & Rutter, M. (1997). A family study of autism: Cognitive patterns and levels in parents and siblings. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *38*, 667–683.

Gardener, H., Spiegelman, D. & Buka, S. L. (2011). Perinatal and neonatal risk factors for autism: a comprehensive meta-analysis. *Pediatrics, 128*, 344–55.

Gerdts, J. & Bernier, R. (2011). The broader autism phenotype and its implications on the etiology and treatment of autism spectrum disorders. *Autism Research and Treatment,* 545-601.

Geschwind, D. H. (2011). Genetics of autism spectrum disorders. *Trends in Cognitive Science (Regular Ed)*, 15, 409–416.

Goldman, S. E., Surdyka, K., Cuevas, R., Adkins, K., Wang, L. & Malow, B. A. (2009). Defining the sleep phenotype in children with autism. *Developmental Neuropsychology, 34*, 560–573.

Gregory, S. J., Connelly, J. J., Towers, A. J., Johnson, J., Biscocho, D., Markunas, C. A., Lintas, C., Abramson, R. K., Wright, H. H. & Ellis, P. (2009). Genomic and epigenetic evidence for oxytocin receptor deficiency in autism. *BMC Medicine, 7*, 62.

Grønborg, T. K., Schendel, D. E. & Parner, E. T. (2013). Recurrence of autism spectrum disorders in full- and half-siblings and trends over time: A population-based cohort study. *JAMA Pediatrics,* 167(10), 947–953.

Hallmayer, J., Cleveland, S., Torres, A, Phillips, J., Cohen, B., Torigoe, T., Miller, J., Fedele, A., Collins, J., Smith, K., Lotspeich, L., Croen, L. A., Ozonoff, S., Lajonchere, C., Grether, J. K. & Risch, N. (2011). Genetic heritability and shared environmental factors among twin pairs with autism. *Archives of General Psychiatry, 68(*11), 1095-1102.

Happé, F., Briksman, J. & Frith, U. (2001). Exploring the cognitive phenotype of autism: Weak “central coherence” in parents and siblings of children with autism. Vol. I. Experimental tests. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,42*, 299–307.

Hoekstra, R. A., Bartels, M., Verweij, C. J. H. & Boomsma, D. I. (2007). Heritability of autistic traits in the general population. *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine, 161*(4), 372– 377.

IBIS Network (2020). Quantitative trait variation in ASD probands and toddler sibling outcomes at 24 months. *Journal of Neurodevelopmental Disorders*, *12*(1). https://doi.org/10.1186/s11689-020-9308-7.

Iossifov, I., O' Roak, B. J., Sanders, S. J., Ronemus, M., Krumm, N., Levy, D., Stessman, H. A., Witherspoon, K. T., Vives, L. & Patterson, K. E. (2014). The contribution of *de novo* coding mutations to autism spectrum disorder. *Nature, 515*, 216–221.

Jiang, Y. H., Yuen, R. K., Jin, X., Wang, M., Chen, N., Wu, X., Ju, J., Mei, J., Shi, Y., He, M., Wang, G., Liang, J., Wang, Z., Cao, D., Carter, M. T., Chrysler, C., Drmic, I. E., Howe, J. L., Lau, L., & Scherer, S. W. (2013). Detection of clinically relevant genetic variants in autism spectrum disorder by whole-genome sequencing. *American of Journal and Human Genetics*, *93(*2*)*, 249–263.

Jorde, L. B., Hasstedt, S. J., Ritvo, E. R., Mason-Brothers, A., Freeman, B. J., Pingree, C., McMahon, W. N., Petersen, B., Jenson, W. R. & Mo, A. (1991). Complex segregation analysis of autism. *American Journal of Human Genetics*, 49(5), 932–938.

Kanner, L. (1943). Autistic disturbances of affective contact. *Nervous Child, 2*, 217-250.

Lichtenstein, P, Carlström, E., Råstam, M., Gillberg, C. & Anckarsäter, H. (2010). The genetics of autism spectrum disorders and related neuropsychiatric disorders in childhood. *American Journal of Psychiatry*, *167*(11), 1357-1363.

Lundström, S., Reichenberg, A., Melke, J., Råstam, M., Kerekes, N., Lichtenstein, P. Gillberg, C. & Anckarsäter, H. (2015). Autism spectrum disorders and coexisting disorders in a nationwide Swedish twin study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *56*(6), 702–710.

McCanlies, E. C., Fekedulegn, D., Mnatsakanova, A., Burchfiel, C. M., Sanderson, W. T., Charles, L. E. & Hertz-Picciotto, I. (2012). Parental occupational exposures and autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disord*ers, 42(11), 2323-2334.

Ozonoff, S., Young, G. S., Belding, A., Hill, M., Hill, A., Hutman, T., Johnson, S., Miller, M., Rogers, S. J., Schwichtenberg, A. J., Steinfeld, M. & Iosif, A.-M. (2014). The broader autism phenotype in infancy: when does it emerge? *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry, 53,* 398–407.

Ozonoff, S., Young, G. S., Carter, A., Messinger, D., Yirmiya, N., Zwaigenbaum, L., Bryson, S., Carver, L. J., Constantino, J. N., Dobkins, K., Hutman, T., Iverson, J. M., Landa, R., Rogers, S. J., Sigman, M. & Stone, W. L. (2011). Recurrence risk for autism spectrum disorders: a baby siblings research consortium study. *Pediatrics, 128*, 488–495.

Ronald, A., Happé, F., Bolton, P., Butcher, L. M., Price, T. M., Wheelwright, S., Baron-Cohen, S. & Plamin, R. (2006). Genetic heterogeneity between the 3 components of the autism spectrum: a twin study. *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, *45*(6):691-699.

Rosa, M., Puig, O., Lázaro, L. & Calvo, R. (2016). Socioeconomic status and intelligence quotient as predictors of psychiatric disorders in children and adolescents with high-functioning autism spectrum disorder and in their siblings. *Autism, 20*(8), 963–972.

Ruzich, E., Allison, C., Smith, P., Watson, P., Auyeung, B., Ring, H. & Baron-Cohen, S. (2015). Measuring autistic traits in the general population: a systematic review of the Autism-Spectrum Quotient (AQ) in a nonclinical population sample of 6,900 typical adult males and females. *Molecular Autism* 6(2), 1–12.

Sandin, S., Lichtenstein, P., Kuja-Halkola, R., Larsson, H., Hultman, C. M. & Reichenberg, A. (2014). The familial risk of autism. *The Journal of American Medical Association, 311*(17): 1770–1777.

Shelton, J. F., Tancredi, D. J. & Hertz-Picciotto, I. (2010). Independent and dependent contributions of advanced maternal and paternal ages to autism risk. *Autism Research, 3,* 30–39.

Stewart, M. E., & Austin, E. J. (2009). The structure of the Autism Spectrum Quotient (AQ): evidence from a student sample in Scotland*. Personality and Individual Differences, 47*(3), 224–228.

Thomaidis L, Mavroeidi N, Richardson C, Choleva A, Damianos G, Bolias K, & Tsolia M. (2020). Autism Spectrum Disorders in Greece: Nationwide Prevalence in 10- 11 Year-Old Children and Regional Disparities. *Journal of Clinical Medicine*, *8;9*(7):2163

Wiśniowiecka-Kowalnik, B. & Nowakowska, B. A. (2019). Genetics and epigenetics of autism spectrum disorder—current evidence in the field*. Journal of Applied Genetics, 60*, 37–47.

Απόψεις και αντιλήψεις των διευθυντών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης των αντιστάσεων των εκπαιδευτικών σε αλλαγές στο σχολείο.

Ξιάρχου Χριστίνα
Εκπαιδευτικός Med & MSc, Δημόσια Εκπαίδευση
Ksiarxou1967@hotmail.com

Περίληψη

Σκοπός της ερευνητικής εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των διευθυντών/ντριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης των αντιστάσεων των εκπαιδευτικών σε βελτιωτικές αλλαγές στο σχολείο. Ειδικότερα, διερευνάται ο αποτελεσματικός τρόπος άσκησης εκπαιδευτικής ηγεσίας, ο οποίος οδηγεί στη μείωση των δυσκολιών και στην προώθηση αλλαγών. Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη, το θεωρητικό που αποτελεί βιβλιογραφική έρευνα του θέματος και το ερευνητικό που περιλαμβάνει τη μεθοδολογία της έρευνας και τα αποτελέσματα. Η έρευνα διεξήχθη ποιοτικά και με μεθοδολογικό εργαλείο την εστιασμένη και ημι-δομημένη συνέντευξη σε δείγμα πέντε (5) διευθυντών/ντριών Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης της Θεσσαλονίκης. Από τα ευρήματα της έρευνας καταδεικνύεται ότι οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών σε αλλαγές συνδέονται περισσότερο με τις αντιλήψεις για το στυλ της ασκούμενης ηγεσίας και διοίκησης και λιγότερο με το περιεχόμενο της ίδιας της αλλαγής. Επίσης αναδεικνύεται η απουσία καλών διαπροσωπικών σχέσεων και μη συνεργατικής ηγεσίας ενισχύει τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών σε αλλαγές στο σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: διευθυντές/ντριες, αλλαγές, αντίσταση, εκπαιδευτικοί, ηγεσία.

Εισαγωγή

Η σύγχρονη και μεταβαλλόμενη κοινωνία της ραγδαίας εξέλιξης των ψηφιακών τεχνολογιών και της επίδρασης στην ατομική και κοινωνική ζωή των ατόμων, επιτάσσει συνεχές αλλαγές προς βελτίωση της παροχής υπηρεσιών και μέσων σε όλα τα επίπεδα. Το σχολείο, ως ζωντανός οργανισμός και ανοικτό εκπαιδευτικό σύστημα, δεν θα μπορούσε να παραμείνει στατικό ως προς την αλλαγή, την εξέλιξη και τη βελτίωση της ποιότητας παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Κάποιες φορές η προώθηση βελτιωτικών αλλαγών και καινοτομιών εκ μέρους της διοίκησης της σχολικής μονάδας παρουσιάζεται δύσκολη, λόγω των αντιστάσεων από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι δρουν ανασταλτικά στην αποτελεσματική εφαρμογή τους. Για την επιτυχή προώθηση αλλαγών και την αποτελεσματική διαχείριση των αντιστάσεων των εκπαιδευτικών απαιτείται μία ικανή και δυναμική ηγεσία, η οποία θα μπορεί να διαμορφώσει μία συνεργατική κουλτούρα στο σχολείο. Μελετώντας τη βιβλιογραφία αναφορικά με την αποτελεσματική διαχείριση των αντιστάσεων των εκπαιδευτικών σε αλλαγές από τους/τις διευθυντές/ντριες καταδεικνύεται ότι χρειάζεται η εφαρμογή ηγετικού μοντέλου συνεργατικής και μετασχηματιστικής διοίκησης στο επίπεδο σχολικών μονάδων. Ο ρόλος του διευθυντή-ηγέτη αποτελεί σημαντικό παράγοντα για την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας, η οποία επιτρέπει την επιτυχή εφαρμογή καινοτομιών και βελτιωτικών αλλαγών στο σχολείο. Ο/Η διευθυντής/ντρια, ο οποίος ενθαρρύνει, υποστηρίζει τους εκπαιδευτικούς και επιτρέπει την ανάπτυξη συνεργατικής κουλτούρας, οδηγεί ομαλά στην εφαρμογή της καινοτομίας και αλλαγής και αυξάνει την ποιότητα του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου στο σχολείο (Zuljan & Vogrinc, 2010).

Κύριος σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων των διευθυντών/ντριών των σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τη διαμόρφωση θετικής σχολικής κουλτούρας και των στρατηγικών που

μπορούν να εφαρμόσουν προκειμένου να αντιμετωπίσουν αποτελεσματικά τις αντιστάσεις των εκπαιδευτικών σε βελτιωτικές αλλαγές.

Οι επιμέρους στόχοι της ερευνητικής εργασίας είναι οι εξής:

1. Η ανίχνευση των δυσκολιών της διοίκησης-ηγεσίας του σχολείου για την προώθηση αλλαγών.
2. Η καταγραφή απόψεων σχετικά με τις αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στην αλλαγή.
3. Η καταγραφή των στρατηγικών διαμόρφωσης συνεργατικής σχολικής κουλτούρας.

Η εργασία αποτελείται από δύο μέρη. Στο πρώτο μέρος γίνεται μια θεωρητική διερεύνηση του θέματος σύμφωνα με τη βιβλιογραφία. Στο δεύτερο ερευνητικό μέρος, παρουσιάζεται ο μεθοδολογικός σχεδιασμός, η περιγραφή της ερευνητικής εργασίας, η ανάλυση των αποτελεσμάτων και η εξαγωγή των συμπερασμάτων.

Θεσμικό- Θεωρητικό πλαίσιο

Αντιδράσεις των εκπαιδευτικών στην αλλαγή

Σύμφωνα με τον Fullan (2001) η λέξη «αλλαγή» ορίζεται ως πολυδιάστατη έννοια χωρίς να έχει πάντοτε ευδιάκριτα όρια και ενδεχομένως δυσκολία να επιτευχθεί. Ο όρος «εκπαιδευτική αλλαγή» αναφέρεται στη δομή ή στη λειτουργία ενός εκπαιδευτικού οργανισμού, με στόχο τη βελτίωση και την αύξηση της ποιότητας των παρεχόμενων εκπαιδευτικών υπηρεσιών, ενώ κάποιες φορές μπορεί να περιλαμβάνει και τον όρο της καινοτομίας (Duke, 2004, όπ. αναφ. στο Κολοβελώνης, 2006; Δακοπούλου, 2008). Οι αλλαγές που θα μπορούσαν υλοποιηθούν στο σχολείο ταξινομούνται σε εκπαιδευτικές ή παιδαγωγικές, διοικητικές ή οργανωτικές και σε αλλαγές που αφορούν το σχολικό κλίμα και τις ανθρώπινες σχέσεις (Stoner & Freeman, 1992; Griffin, 1987; Damanpour, 1987 όπ. αναφ. στο Γιαννακάκη, 2005). Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών στη σχολική αλλαγή ενδεχομένως να είναι θετική, ενώ άλλες φορές μπορεί να παρουσιάζεται περιορισμένη και να περιλαμβάνει αντιδράσεις. Για την επιτυχή υλοποίηση αλλαγών ή καινοτομιών απαιτείται η συναίνεση και η συνεργασία όλων των εκπαιδευτικών του σχολείου. Η άρνηση των εκπαιδευτικών σε αλλαγές οδηγεί σε αντιδραστικές συμπεριφορές και συγκρούσεις, με σκοπό τη μη εφαρμογή ή την καθυστέρηση υλοποίησης αλλαγών στο σχολείο. Έρευνες έδειξαν ότι οι αντιδράσεις ή όχι των εκπαιδευτικών απέναντι σε επικείμενες αλλαγές, συνδέονται περισσότερο με τις αντιλήψεις για το στυλ της ασκούμενης ηγεσίας και διοίκησης και λιγότερο με το περιεχόμενο της ίδιας της αλλαγής. Η διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας από τη διοίκηση του σχολείου δημιουργεί θετικό κλίμα στη στάση των εκπαιδευτικών προς την προώθηση αλλαγών στο σχολείο (Sarafidou & Nikolaidis, 2009). Η άσκηση συνεργατικής και μετασχηματιστικής διοίκησης, η οποία βασίζεται στη συναίνεση και σε δημοκρατικά ιδεώδη οδηγεί στην αύξηση της ποιότητας παροχής εκπαιδευτικών υπηρεσιών και στη διαμόρφωση θετικής σχολικής κουλτούρας, η οποία προωθεί βελτιωτικές αλλαγές και μειώνει τις αντιστάσεων των εκπαιδευτικών σε επίπεδο σχολικής μονάδας (Deal & Peterson,1990 όπ. αναφ. στον Κοκκάλα, 2008).

Κάποιες φορές εισάγονται αλλαγές στα σχολεία από την πολιτική ηγεσία και αυτές θεωρούνται υποχρεωτικές στην εφαρμογή τους. Άλλες φορές μπορεί να προωθούνται αλλαγές που συνδέονται με τα χαρακτηριστικά του ίδιου του σχολείου, ανεξάρτητα από το αν έχουν επιβληθεί απευθείας από τους υπεύθυνους της εκπαιδευτικής πολιτικής ή έχουν προέλθει ως αποτέλεσμα αυξημένης αυτονομίας της σχολικής μονάδας (Mulford, 1998; Heck et al.,2001; Silins et al.,2002). Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών αποτελούν ανασταλτικό παράγοντα στην υλοποίηση αλλαγών στο σχολείο. Οι αντιστάσεις των εκπαιδευτικών στις αλλαγές μπορεί να αποδοθούν είτε σε ατομικούς, είτε σε ενδογενείς, είτε σε θεσμικούς παράγοντες (Κάντας, 1995). Ωστόσο, η εμφάνιση ατομικών και «άτυπων» ή θεσμικών και ομαδικών αντιστάσεων μπορεί να αποτελέσει πρόκληση από πλευρά της διοίκησης του σχολείου για μεγαλύτερη προσπάθεια προς την εξασφάλιση συναίνεσης και βελτίωσης των διαπροσωπικών σχέσεων, όπως αρμόζει σε ένα ελεύθερο, δημοκρατικό και

ζωντανό οργανισμό. Οι εκπαιδευτικοί συνήθως αντιδρούν στις αλλαγές με το πρόσχημα, ότι θα χάσουν χρόνο και ενέργεια, θα επιβαρυνθούν με περισσότερη δουλειά και θα χάσουν τις παραδοσιακές, γνώριμες και οικείες συνθήκες εργασίας (Fullan, 2001). Επίσης οι εκπαιδευτικοί επικαλούμενοι προηγούμενες αρνητικές εμπειρίες ή έχοντας αισθήματα φόβου και απειλής σε οτιδήποτε νέο και άγνωστο, αντιστέκονται σε οποιοδήποτε αλλαγή στο σχολείο. Οι ίδιοι θεωρούν τις προτεινόμενες αλλαγές ως αιτία διατάραξης της ασφάλειας των σταθερών σχέσεων που βιώνουν και για το λόγο αυτό προβάλλουν αντιστάσεις ακόμα και σε βελτιωτικές αλλαγές (Greenberg & Baron, 2000; Robbins, 2000; Fullan, 2001).

Το σχολείο, ως εκπαιδευτικό σύστημα με τη δική του κουλτούρα και ταυτότητα, χρειάζεται βελτιωτικές αλλαγές για την αναβάθμιση του παρεχόμενου εκπαιδευτικού έργου. Η άσκηση της ηγεσίας επηρεάζεται αρνητικά ή θετικά από εσωτερικούς και εξωτερικούς παράγοντες που μπορούν να δράσουν ενισχυτικά ή ανασταλτικά στην προώθηση αλλαγών. Συνοπτικά ως ανασταλτικοί εξωτερικοί παράγοντες στην προώθηση αλλαγών αποτελούν η έλλειψη πόρων, η απουσία υποστήριξης, η οριοθέτηση εξουσιών μεταξύ σχολείου και αρχών και οι ποικίλες νομοθετικές αντιθέσεις. Στους εσωτερικούς παράγοντες συγκαταλέγονται τα χαρακτηριστικά, οι αξίες, οι νόρμες, οι αντιλήψεις και οι συμπεριφορές των ανθρώπων που εμπλέκονται και αλληλεπιδρούν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Η ύπαρξη ή όχι κοινού οράματος και πνεύματος συνεργασίας προς την επίτευξη κοινών στόχων, η αδράνεια, η δυσπιστία και η έλλειψη εμπιστοσύνης των εκπαιδευτικών στην πολιτεία, η κόπωση και οι συνεχείς αλλαγές του εκπαιδευτικού προσωπικού στα σχολεία, μπορεί να δημιουργήσουν δυσκολίες και εμπόδια στην υλοποίηση αλλαγών (Fullan, 2001; Tsiakkiros & Pishiardis, 2002; Glantz, 2006).

Σύμφωνα με την Χριστοφορίδου (2012) υπάρχουν τέσσερις διαφορετικές κατηγορίες δυσκολιών και εμποδίων στην υιοθέτηση των αλλαγών. Αρχικά, όπως η ίδια υποστηρίζει, τα άτομα αντιστέκονται στην αλλαγή λόγω των διαφορετικών αξιών που πρεσβεύουν και μετέπειτα λόγω των ψυχολογικών δυσκολιών που βιώνουν, όπως η απειλή της ασφάλειας και της σταθερότητας. Στη συνέχεια προκύπτουν εμπόδια στην προώθηση αλλαγών καθώς οι άνθρωποι νιώθουν απειλή και φόβο ότι θα χάσουν τη δύναμή τους, ενώ ως τελευταία κατηγορία ανασταλτικών παραγόντων αποτελούν τα πρακτικά εμπόδια, τα οποία συμπεριλαμβάνουν δυσπιστίες και αντιλήψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την ανεπάρκεια υποστηρικτικών μέσων και πόρων προς την υλοποίηση αλλαγών. Στις δυσκολίες και τα εμπόδια στην προώθηση αλλαγών συμπεριλαμβάνονται και προσωπικά χαρακτηριστικά όπως είναι το φύλο, η ηλικία, η επαγγελματική εμπειρία και ανάπτυξη, η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, καθώς και οι αντιλήψεις τους σχετικά με το στυλ ηγεσίας και διοίκησης της σχολικής μονάδας.

Ερευνητικό μέρος - Μεθοδολογία έρευνας

Ερευνητικός σχεδιασμόςκαι στοιχεία έρευνας

Βασικό ερευνητικό ερώτημα της εργασίας είναι το εξής: Ποιες είναι οι απόψεις και οι αντιλήψεις των διευθυντών της Α/θμιας Εκπαίδευσης σχετικά με τις δυσκολίες στην προώθηση βελτιωτικών αλλαγών και ποιες στρατηγικές διαχείρισης μπορούν να βοηθήσουν στην αντιμετώπιση των αντιστάσεων των εκπαιδευτικών σε αλλαγές στο σχολείο;

Συγκεκριμένα και σύμφωνα με τη μελέτη της σύγχρονης βιβλιογραφίας τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά υποερωτήματα, τα οποία εντάσσονται σε τρεις άξονες:

1ος Άξονας: Ποιες είναι οι δυσκολίες στη διοίκηση-ηγεσία της σχολικής μονάδας ως προς την υλοποίηση αλλαγών;

2ος Άξονας: Πώς αντιδρούν οι εκπαιδευτικοί στην αλλαγή;

3ος Άξονας: Πώς διαμορφώνεται η συνεργατική σχολική κουλτούρα;

Κατά τον ερευνητικό σχεδιασμό επιλέχθηκε η ποιοτική μέθοδος με ερευνητικό εργαλείο την ημιδομημένη, εστιασμένη συνέντευξη, ενώ παράλληλα δόθηκε η δυνατότητα στους συμμετέχοντες να αλληλεπιδράσουν με την ερευνήτρια. Η μέθοδος αυτή θεωρήθηκε η πιο κατάλληλη για τη συλλογή πληροφοριών σχετικά με προσωπικές απόψεις, εμπειρίες, αντιλήψεις και συμπεριφορές των συμμετεχόντων, οι οποίοι είναι διευθυντές πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μιας μεγάλης αστικής πόλης (Eisner,1991, όπως αναφ. στο Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008;Conrad & Serlin, 2011; Ζαφειρόπουλος, 2005; Ιωσηφίδης, 2003; Bryman,2012; Krunger,1988 & Wilkinson, 1998, όπ. αναφ. στο Ίσαρη και Πουρκός, 2015). Το δείγμα (συμμετέχοντες) επιλέχθηκε με «σκόπιμη» ή «εστιασμένη» δειγματοληψία, γιατί ο τρόπος αυτός ικανοποιεί τις ανάγκες της συγκεκριμένης έρευνας (Cresswell, 2011; Patton,1999).

Διαδικασία υλοποίησης της έρευνας

Προηγήθηκε έρευνα διεθνούς βιβλιογραφίας σχετικά με το θέμα και στη συνέχεια υλοποιήθηκε η ερευνητική εργασία με ποιοτικούς δείκτες. Η συνέντευξη έγινε με τη μέθοδο της εξ αποστάσεως τηλεδιάσκεψης με παράλληλη μαγνητοφώνηση από κινητό τηλέφωνο, ενώ η απομαγνητοφώνηση έγινε σε δεύτερο χρόνο. Αρχικά έγινε προκαταρκτική επικοινωνία μεταξύ συμμετεχόντων και της ερευνήτριας με σκοπό τη δημιουργία ευχάριστης και χαλαρής ατμόσφαιρας, ώστε να «σπάσει ο πάγος» (icebreaker). Οι συμμετέχοντες ενημερώθηκαν για το σκοπό της έρευνας και εξασφαλίστηκε η ανωνυμίας τους (Wellington, 2015). Ο χρόνος διάρκειας της κάθε συνέντευξης δεν ξεπέρασε τη μία ώρα, για να αποφευχθεί η κόπωση των συμμετεχόντων. Παράλληλα συλλέχθηκαν στοιχεία από την παρατήρηση της μη λεκτικής επικοινωνίας των συμμετεχόντων κατά τη διάρκεια της συνέντευξης. Ο ρόλος της ερευνήτριας χαρακτηρίζεται διευκολυντικός (Bell, 2010).

Έλεγχος εγκυρότητας

Σύμφωνα με πολλούς ερευνητές ο συνδυασμός συνέντευξης και παρατήρησης αποτελεί μια από τις πιο γνωστές μορφές τριγωνοποίησης της εγκυρότητας μιας ποιοτικής έρευνας. Με την παρατήρηση ελέγχεται η εγκυρότητα των απαντήσεων των συμμετεχόντων όπως ο/η ερευνητής/τρια έχει κατανοήσει (Patton, 1990). Επιπλέον η εγκυρότητα της έρευνας ελέγχθηκε και με την συμφωνία των αποτελεσμάτων με τη σύγχρονη βιβλιογραφία.

Αποτίμηση

Η αποτίμηση της έρευνας παρουσιάζει, ότι τα δεδομένα που συλλέχτηκαν κατά τη διάρκεια της συνέντευξης και η ανάλυσή τους απαντούν στα ερευνητικά ερωτήματα και ανταποκρίνονται στις απαιτήσεις της ερευνητικής εργασίας (Ιωσηφίδης, 2008). Επιπρόσθετα δόθηκε στους συμμετέχοντες η δυνατότητα στο τέλος της συνέντευξης, εάν επιθυμούσαν, να αναφέρουν κάποιο επιπλέον σχόλιο, παρατήρηση ή γενική εκτίμηση του θέματος.

Ανάλυση αποτελεσμάτων

Στην παρούσα έρευνα εφαρμόστηκε η τεχνική της ανάλυσης περιεχομένου με συστηματική κωδικοποίηση και κατηγοριοποίηση μετά από λεπτομερή εξέταση των δεδομένων, ώστε να μπορούν να διερευνηθούν οι πληροφορίες και να αναλυθούν προς τη διεξαγωγή έγκυρων και αξιόλογων συμπερασμάτων (Jackson,1995, όπ. αναφ. στους Ψαρρού & Ζαφειρόπουλος, 2004). Η διαδικασία που ακολουθήθηκε στηρίχθηκε στην αξιοποίηση της θεωρίας των έξι σταδίων του Braun & Clarke (2006), η οποία περιλαμβάνει τη συλλογή στοιχείων, την κωδικοποίηση, την ομαδοποίηση, τον έλεγχο, την ανάλυση και τη βιβλιογραφική τεκμηρίωση.

Παρουσίαση δημογραφικών στοιχείων

Ο αριθμός των συμμετεχόντων στις ποιοτικές έρευνες δεν είναι πάντα σαφής, αρκεί το δείγμα να είναι αντιπροσωπευτικό και να επιφέρει αξιόλογα αποτελέσματα (Ιωσηφίδη, 2008). Στη συγκεκριμένη έρευνα συμμετείχαν πέντε διευθυντές/ντριες (3 άντρες και 2

γυναίκες) της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης Ανατολικής Θεσσαλονίκης, με μεταπτυχιακές σπουδές στη διοίκηση και με διετή τουλάχιστον θητεία σε δημόσια δημοτικά σχολεία, ηλικίας από 50 έως 60 ετών.

Περιορισμοί της έρευνας

Η επιλογή του δείγματος των συμμετεχόντων της έρευνας και τα συμπεράσματα που προέκυψαν αφορούν τις συγκεκριμένες συνθήκες και τη συγκεκριμένη ομάδα συμμετεχόντων και δεν μπορούν να γενικευτούν, παρά μόνο να ληφθούν υπόψη για περαιτέρω μελέτη και έρευνα. Ένας άλλος περιορισμός της παρούσας έρευνας είναι ο τρόπος συλλογής των δεδομένων, ο οποίος δεν έγινε δια ζώσης αλλά με τηλεδιάσκεψη, μειώνοντας εν δυνάμει τη δυνατότητα της παρατήρησης και λεπτομερούς αξιολόγησης των μη λεκτικών στοιχείων επικοινωνίας κατά τη συνέντευξη.

Αποτελέσματα της έρευνας

Άξονας 1ος: Στο ερώτημα ποιες είναι οι σημαντικότερες δυσκολίες στην ηγεσία της σχολικής μονάδας, οι συμμετέχοντες ανέφεραν τις δυσκολίες διατήρησης καλών διαπροσωπικών σχέσεων με τους συναδέλφους, τους μαθητές και τους γονείς, ώστε να αποφευχθούν οι συγκρούσεις. Επιπλέον τόνισαν τις δυσκολίες στην επίτευξη συνεργατικής και συλλογικής συμπεριφοράς, όπως η έλλειψη επιμόρφωσης και η δυσκολία στην παρακίνηση και ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση αλλαγών καθώς οι εκπαιδευτικοί έχουν διαφοροποίηση στο χαρακτήρα, την προσωπικότητα και βιώνουν επαγγελματική κόπωση. Στο ερώτημα ποιες θεωρούν ότι είναι οι σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζουν στη διοίκηση της σχολικής μονάδας, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες αναφέρθηκαν στην γραφειοκρατία, στην ύπαρξη πολυνομοθεσίας, στην πίεση τήρησης χρονοδιαγραμμάτων και διεκπεραίωσης υπηρεσιακών αρμοδιοτήτων καθημερινά στη λειτουργία του σχολείου. Αναφορικά με την ερώτηση ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη δουλειά τους, οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι οι δυσκολίες των εκπαιδευτικών συσχετίζονται με την αντιμετώπιση τυχόν προβληματικών συμπεριφορών με τους μαθητές στην τάξη, στην επικοινωνία με τους γονείς, τους συναδέλφους και με τη διοίκηση του σχολείου.

Άξονας 2ος: Στο ερώτημα εάν είναι εύκολο να προωθούν αλλαγές στη σχολική μονάδα και με ποιο τρόπο, σχεδόν όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι οι συλλογικές αποφάσεις και η συναίνεση του συλλόγου διδασκόντων, το θετικό και συνεργατικό κλίμα, η καλή επικοινωνία, η ομαδικότητα, η ισότητα και η δικαιοσύνη, είναι χαρακτηριστικά διοίκησης που ευνοούν βελτιωτικές αλλαγές. Αναφορικά με το ερώτημα εάν υπάρχουν κάποιες αλλαγές που είναι πιο εύκολο να υιοθετηθούν από τους εκπαιδευτικούς, όλοι οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι οι αλλαγές που προωθούνται από την πολιτεία συνήθως εφαρμόζονται υποχρεωτικά και πιο εύκολα στο σχολείο. Στο ερώτημα να αναφέρουν τις ενέργειες που έγιναν σε κάποιο συμβάν ή περιστατικό για το οποίο υπήρξε αντίσταση των εκπαιδευτικών προς την προτεινόμενη αλλαγή, οι περισσότεροι συμμετέχοντες απάντησαν ότι με τη σύμφωνη γνώμη της πλειοψηφίας του συλλόγου διδασκόντων, τις δημοκρατικές διαδικασίες στη λήψη αποφάσεων, την εποικοδομητική συζήτηση και την επιμονή μπόρεσαν να προωθούν αλλαγές βραχυπρόθεσμα και μακροπρόθεσμα στο σχολείο.

Άξονας 3ος: Στο ερώτημα πώς θα μπορούσε ο/η διευθυντής/ντρια να λειτουργήσει βραχυπρόθεσμα για να πετύχει συνεργατική σχολική κουλτούρα, οι περισσότεροι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι οι παράγοντες που συντελούν στην δημιουργία σχολικής κουλτούρας είναι οι καλές διαπροσωπικές σχέσεις, η καλή οργάνωση και η συνεργατική διοίκηση. Όσο αφορά το ερώτημα ποια στρατηγική είναι σημαντικό να εφαρμόσει μεσοπρόθεσμα ο/η διευθυντής/ντρια για να υπάρχει συνεργατική κουλτούρα οι συμμετέχοντες συμφώνησαν, ότι η διοίκηση με σαφείς οδηγίες και δίκαιους κανόνες, η αποτελεσματική καθοδήγηση με εξατομίκευση των αναγκών, η συναισθηματική ικανοποίηση των συναδέλφων, η επιβράβευση, η αύξηση της υπευθυνότητας και η

αμερόληπτη συμπεριφορά του/της διευθυντή/ντριας οδηγούν στη μείωση των αντιστάσεων σε αλλαγές. Όσο αφορά το τελευταίο ερώτημα του 3ου άξονα που αφορά τους παράγοντες που μπορούν να επηρεάζουν τη σχολική κουλτούρα της σχολικής μονάδας, οι συμμετέχοντες συμφώνησαν ότι η άσκηση συνεργατικής και μετασχηματιστικής ηγεσίας μπορεί να οδηγήσει στη μείωση των αντιστάσεων και στην αποτελεσματική λειτουργία του σχολείου.

Προτάσεις μελλοντικής έρευνας

Μία πρόταση για μελλοντική έρευνα αποτελεί η διερεύνηση των απόψεων και των αντιλήψεων σε μεγαλύτερο αριθμό συμμετεχόντων και σε σχολεία όλων των βαθμίδων της τυπικής εκπαίδευσης. Επίσης μία έρευνα με συνδυασμό ποσοτικών και ποιοτικών δεικτών μελλοντικά θα μπορούσε να φωτίσει περισσότερο το θέμα.

Συμπεράσματα

Όλα τα συμπεράσματα της έρευνας τεκμηριώνονται βιβλιογραφικά και αποτελούν έγκυρα και αξιόπιστα. Η συμβολή της έρευνας στον χώρο της εκπαίδευσης παρουσιάζει ενδιαφέρον ως προς την κατεύθυνση καταγραφής των απόψεων των εκπαιδευτικών για τις στρατηγικές στην άσκηση ηγεσίας και διοίκησης, οι οποίες θα μπορούσαν να οδηγήσουν στη συναίνεση και στη μείωση των αντιστάσεων των εκπαιδευτικών σε βελτιωτικές αλλαγές στο επίπεδο της σχολικής μονάδας. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας παρουσιάζονται τα εξής συμπεράσματα της έρευνας ανά άξονα:

1ος Άξονας: Στις δυσκολίες για την προώθηση αλλαγών στο σχολείο αναφέρονται η απουσία συνεργατικής και συλλογικής συμπεριφοράς στην άσκηση ηγεσίας, η ύπαρξη διαφορετικών ανθρώπινων χαρακτήρων και προσωπικοτήτων και η ελλιπής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών (Tsiakkiros & Pishiardis, 2002). Επιπλέον σημαντική δυσκολία αποτελούν οι συγκρούσεις λόγω των αρνητικών διαπροσωπικών σχέσεων μεταξύ των εκπαιδευτικών, των γονέων ή της διεύθυνση του σχολείου. Ιδιαίτερη δύσκολη κρίνεται η παρακίνηση και ενεργοποίηση των εκπαιδευτικών εκ μέρους της διοίκησης προς την επιτυχή υλοποίηση αλλαγών. Στις δυσκολίες της άσκησης διοίκησης περιλαμβάνονται η ύπαρξη γραφειοκρατίας και πολυνομοθεσίας, η πίεση στην τήρηση χρονοδιαγραμμάτων και η διεκπεραίωση καθημερινών λειτουργικών διοικητικών αρμοδιοτήτων. Για τους εκπαιδευτικούς οι δυσκολίες συσχετίζονται με την ύπαρξη μεγάλου αριθμού μαθητών και από διαφορετικά περιβάλλοντα στη τάξη, η προσπάθεια ομαλής ένταξής τους στην τάξη και η ασυμβατότητα των στόχων με τις αντιλήψεις τους σε θέματα που αφορούν την εκπαιδευτική διαδικασία (Χριστοφορίδου, 2012; Fullan, 2001). Επιπρόσθετα οι εκπαιδευτικοί βιώνουν δυσκολίες στο σχολείο λόγω επαγγελματικής κόπωσης, προσωπικών προβλημάτων και τεχνοφοβίας. Όσο φορά αλλαγές στο πλαίσιο των νομοθετικών κατευθύνσεων από την πολιτεία τείνουν να εφαρμόζονται πιο εύκολα στο επίπεδο σχολικής μονάδας, ενώ σχετική ευκολία έχουν οι αλλαγές που σχετίζονται με επιμορφώσεις για επαγγελματική ανέλιξη και κατάρτιση των εκπαιδευτικών.

2ος Άξονας: Οι αντιδράσεις των εκπαιδευτικών σε αλλαγές συνδέονται περισσότερο με τις αντιλήψεις για το στυλ της ασκούμενης ηγεσίας και διοίκησης και λιγότερο με το περιεχόμενο της ίδιας της αλλαγής (Sarafidou & Nikolaidis, 2009). Επίσης οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται να έχουν έλλειψη εμπιστοσύνης και δυσπιστία στην υποστήριξη των αλλαγών από πόρους και μέσα από την πολιτεία (Everard et al., 2004). Δεν φαίνεται να υπάρχουν ιδιαίτερα διαφοροποιημένα στοιχεία στην έρευνα λόγω δημογραφικών στοιχείων.

3ος Άξονας: Ο ρόλος του/της διευθυντή/ντριας του σχολείου προς τη διαμόρφωση συνεργατικής κουλτούρας και την υιοθέτηση αλλαγών θεωρείται σημαντικός και ουσιώδης (Πασιαρδή, 2001;2004). Η προώθηση αλλαγών στη σχολική μονάδα είναι εύκολο να επιτευχθεί όταν υπάρχει θετικό, συναινετικό και συνεργατικό κλίμα (Γιαννακάκη, 2005; Παπαναούμ, 2000). Επιπλέον η συναισθηματική νοημοσύνη, η καλή επικοινωνία και η

ενθάρρυνση στη συμμετοχική-συλλογική λήψη αποφάσεων από τη διοίκηση, οδηγούν στη μείωση των αντιστάσεων των εκπαιδευτικών στις αλλαγές. Ευνοϊκοί παράγοντες στην προώθηση αλλαγών είναι η ενθαρρυντική στάση του/της διευθυντή/ντριας στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών, η μακροπρόθεσμη προσπάθεια προς τη διαμόρφωση θετικής κουλτούρας και η παροχή του απαραίτητου χρόνου για καθολική αποδοχή (Glantz, 2006). Ο/Η/ διευθυντής/ντρια που δρα ως ηγέτης, παρακινητής και μέντορας μπορεί να οδηγήσει με ευκολία την αποδοχή αλλαγών σε όλα τα επίπεδα. Επιπρόσθετα ο/η διευθυντής/ντρια σε ρόλο καθοδηγητικό, υποστηρικτικό και εμψυχωτικό καταφέρνει τη διαμόρφωση καλών διαπροσωπικών σχέσεων, οι οποίες μειώνουν τις αντιστάσεις σε αλλαγές (Πασιαρδής, 2001 & 2004; Sarafidou & Nikolaidis, 2009).

Εν κατακλείδι, η άσκηση διοίκησης με επίκεντρο τον άνθρωπο μειώνει τις αντιστάσεις και οδηγεί σε βελτιωτικές αλλαγές στο σχολείο. Ως σημαντικό στοιχείο της έρευνας καταδεικνύεται η άσκηση μετασχηματιστικής, δημοκρατικής και συνεργατικής διοίκησης, η οποία μπορεί να οδηγήσει στο όραμα, στη διαμόρφωση σχολικής κουλτούρας και στη μείωση των αντιστάσεων σε αλλαγές (Deal & Peterson,1990 όπ. αναφ. στον Κοκκάλα, 2008). Η καλή συνεργασία της εκπαιδευτικής κοινότητας με τους γονείς των μαθητών και ο εποικοδομητικός διάλογος, αποτελούν χαρακτηριστικά που αυξάνουν την απόδοση, την παραγωγικότητα και μειώνουν τις αντιδράσεις στις εκπαιδευτικές αλλαγές. Τέλος, η καλή οργάνωση και η διοίκηση με σαφείς οδηγίες και δίκαιους εσωτερικούς κανόνες, η συναισθηματική ικανοποίηση, η επιβράβευση και η αύξηση της υπευθυνότητας οδηγούν μακροπρόθεσμα και βραχυπρόθεσμα στη μείωση των αντιστάσεων σε βελτιωτικές αλλαγές στο σχολείο.

Παράρτημα

Το ερωτηματολόγιο της έρευνας

Αγαπητοί/ες διευθυντές/ντριες δημοτικών σχολείων καλώς ήρθατε στην έρευνα.

Σας ενημερώνω, ότι η παρούσα έρευνα αποσκοπεί στη διερεύνηση των στάσεων και των απόψεων των διευθυντών/ντριών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τις στρατηγικές διαχείρισης δυσκολιών προς την προώθηση αλλαγών και διαμόρφωση θετικής κουλτούρας στη σχολική μονάδα. Τα δεδομένα της έρευνας θα συλλεχτούν με ημιδομημένη συνέντευξη, θα καταχωρηθούν ανώνυμα, οι απαντήσεις σας θα είναι άκρως εμπιστευτικές και η αξιοποίησή τους αφορά αποκλειστικά και μόνο επιστημονικούς σκοπούς. Οι απαντήσεις δηλώνονται με την εθελοντική σας συμμετοχή και συναίνεση. Οποιαδήποτε στιγμή θελήσετε κατά τη διαδικασία της συνέντευξης, μπορείτε να διακόψετε τη συμμετοχή σας χωρίς κανένα πρόβλημα. Σας παρακαλώ πολύ να διατυπώσετε χωρίς κανένα ενδοιασμό τις σκέψεις σας, διότι δεν υπάρχουν σωστές ή λάθος απαντήσεις και δεν αξιολογείστε για κάτι. Οι ερωτήσεις του ερωτηματολογίου έχουν τοποθετηθεί σε τρεις άξονες, ωστόσο σε κάθε περίπτωση θα μπορεί να διευρυνθεί η επικοινωνία μαζί σας, καθώς υπάρχει ευελιξία στη σειρά των απαντήσεων. Τα αποτελέσματα της ερευνητικής εργασίας θα μπορούσα να σας τα κοινοποιήσω προσωπικά εφόσον ενδιαφέρεστε. Η έρευνα διεξάγεται στο πλαίσιο προγράμματος του Εθνικού Κέντρου Δημόσιας Διοίκησης και Αυτοδιοίκησης (ΕΚΔΑ) με τίτλο «Εξ αποστάσεως Εκπαίδευση στην Ηγεσία και Διοίκηση στην Εκπαίδευση» από την κα Ξιάρχου Χριστίνα εκπαιδευτικό-επιμορφούμενη του προγράμματος.

Ευχαριστώ εκ των προτέρων για τη συμμετοχή σας!

Δημογραφικά στοιχεία

1. Φύλο:

Άντρας Γυναίκα

2. Ηλικία:

22 έως 35 ετών 36 έως 49 ετών 50 ετών και άνω

3. Επίπεδο Σπουδών:

*Παιδαγωγική Ακαδημία με Εξομοίωση

*Διδασκαλείο
Παιδαγωγική Ακαδημία
Πανεπιστημιακό Τμήμα
Μεταπτυχιακές σπουδές
Διδακτορικές σπουδές
(*Η Παιδαγωγική Ακαδημία με την εξομοίωση λαμβάνεται Πανεπιστημιακής Εκπαίδευσης. Το Διδασκαλείο αποτελούσε μετεκπαίδευση μόνο για δασκάλους και σήμερα δεν λειτουργεί).
(Παρακαλώ σημειώστε τον υψηλότερο τίτλο που διαθέτετε).

4. Πού έχετε μεγαλύτερη εκπαιδευτική-διοικητική προϋπηρεσία;
Δημόσιο Σχολείο Ιδιωτικό Σχολείο

5. Πόσα έτη εκπαιδευτική υπηρεσία έχετε στη δημόσια εκπαίδευση;
……

6. Πόσα έτη εργάζεστε ως διευθυντής/ντρια;
……

1ος άξονας

1.Ποιες είναι οι σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στην ηγεσία της σχολικής μονάδας που εργάζεστε;
……

2.Ποιες είναι οι σημαντικότερες δυσκολίες που αντιμετωπίζετε στη διοίκηση των εκπαιδευτικών της σχολικής μονάδας;
……

3.Ποιες δυσκολίες πιστεύετε ότι αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στη δουλειά τους;
……

2ος άξονας

4.Πιστεύετε ότι είναι εύκολο να προωθήσετε αλλαγές στη σχολική μονάδα; Αν ναι για ποιο λόγο; Με ποιο τρόπο; Αν όχι για ποιο λόγο;
……

5. Θεωρείτε ότι υπάρχουν κάποιες αλλαγές που είναι πιο εύκολο να υιοθετηθούν από τους/τις εκπαιδευτικούς; Για ποιο λόγο; Ποιες είναι αυτές οι αλλαγές; Αναφέρετε κάποιο παράδειγμα.
……

6.Σε κάποιο συμβάν ή περιστατικό στην καριέρα σας για το οποίο υπήρχε αντίσταση των εκπαιδευτικών στην αλλαγή με ποιο τρόπο αντιμετωπίστηκε;
(Προσπαθήστε να περιγράψτε το περιστατικό στο πλαίσιο των παρακάτω βοηθητικών-ενδεικτικών ερωτήσεων: Ποιος/α αποφάσισε αυτή την αλλαγή; Ποιος/α εισηγήθηκε αυτή την αλλαγή; Περιγράψτε την κατάσταση που δημιουργήθηκε; Πώς εκδηλώθηκε; Ποιοι ήταν οι πρωταγωνιστές και πώς έδρασαν; Πώς αντέδρασε ο Σύλλογος Διδασκόντων; Γιατί υπήρχε αντίσταση από την πλευρά των εκπαιδευτικών; Τι κάνατε εσείς ως διευθυντής/ντρια; Με ποιον τρόπο επηρεάστηκε η σχολική μονάδα από αυτό το γεγονός;)
……

3ος Άξονας

7.Πώς θα μπορούσε κατά τη γνώμη σας ο/η διευθυντής/ντρια να λειτουργήσει βραχυπρόθεσμα για να υπάρχει συνεργατική σχολική κουλτούρα;
……

8. Ποια στρατηγική θεωρείτε ότι είναι σημαντικό να εφαρμόσει μεσοπρόθεσμα ο/η διευθυντής/ντρια για να υπάρχει συνεργατική κουλτούρα;
……

9.Ποιοι παράγοντες πιστεύετε ότι επηρεάζουν τη σχολική κουλτούρα της σχολικής μονάδας γενικά;
……

10. Θα θέλατε να προσθέσετε κάτι άλλο;

………

Σας ευχαριστώ θερμά για το χρόνο σας και το ενδιαφέρον που δείξατε!

Αναφορές

Bell, J. (2010). Doing Your Research Project (Open Up study skills). A Guide for First-Time Researchers in Education (4th ed.), *Health and Social Science*.

Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using Thematic Analysis in phycology. *Qualitative Research in phycology* 3(2), pp.77-101.

Bryman, A. (2012). *Social Research Methods (4th ed.)*. New York: Oxford University, Press Book.

Conrad, C., & Serlin, R. (2011). *The SAGE Handbook for Research in Education (4th* ed.)*: Pursuing ideas as the Keyston.*

Creswell, J. (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Everard, K.B., Morris, G., & Wilson I. (2004). *Effective School Management (*4th ed.). London: Chapman Pu.

Fullan, M. (2001). *Leading in a culture of change*. San Francisco: Jossey-Bass.

Greenberg, J., & Baron, R. A. (2000). *Behavior in organizations* (7th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Glantz, J. (2006). *What every principal should know about strategic leadership.* Thousand Oaks, C.A: Corwin Press.

Heck, R.H., Brandon, P.R. & Wang, J. (2001). Implementing site-managed educational changes: Examining levels of implementation and effect. *Educational Policy*, 15(2), 302-322.

Mulford, W. (1998). Organizational learning and educational change. In Hargreaves, Liebermann, A., Fullan, A., & Hopkins, D. (eds.), *International Handbook of International Change*. London: Kluwer Academic.

Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (pp. 169-186). Beverly Hills, CA: Sage.

Patton, M.Q. (1999). *Qualitative evaluation and research methods* (2*th* ed.) Thousand Qakes, CA, US: Sage Publications, Inc.

Robbins, S. (2000). *Essentials of organizational behavior* (6th ed.). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.

Sarafidou, J.O., & Nikolaidis, D.I. (2009). School Leadership and Teachers' Attitudes towards School Change: The Case of High Schools in Greece. *The International Journal of Learning,* 16(8), 431-440.

Silins, H., Mulford, B. & Zarins, S. (2002). Organizational learning and school change. *Educational Administration Quarterly*, 38(5), 613-642.

Tsiakkiros, A., & Pashiardis, P. (2002). Strategic Planning and education: The case of Cyprus. *The International journal of Educational Management*, 16, (1), 6-17.

Wellington, J. (2015). *Educational Research* (2th ed.)*: Contemporary Issues and Practical Approaches.*

Zuljan, M.V., & Vogrinc, Z. (2010). The factors of encouraging teacher innovation from the perspective of teachers and headmasters. In M. V. Zuljan and Z. Vogrinc (Eds.). *Facilitating effective student learning through teacher research and innovation* (pp. 455-470). Ljubljana.

Γιαννακάκη, Μ.Σ. (2005). Η εφαρμογή καινοτομιών στη σχολική μονάδα. Στο Α. Καψάλης, *Οργάνωση και Διοίκηση Σχολικών Μονάδων* (σσ. 243-276). Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Παν/μίου Μακεδονίας.

Δακοπούλου, Α. (2008). Εκπαιδευτική Αλλαγή-Μεταρρύθμιση-Καινοτομία. Στο Αθανασούλα-Ρέππα, Α., Δακοπούλου, Α., Κουτούζης, Μ., Μαυρογιώργος, Γ. & Δ., Χαλκιώτης. *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Εκπαιδευτική Διοίκηση και Πολιτική.* Τόμος Α. (σσ. 165-211). Πάτρα : ΕΑΠ.

Ζαφειρόπουλος, Κ. (2005). *Πώς γίνεται μια επιστημονική εργασία; Επιστημονική έρευνα και συγγραφή εργασιών.* Αθήνα: Κριτική.

Ίσαρη, Φ. & Πούρκος, Μ. (2015*). Ποιοτική Μεθοδολογία Έρευνας-Εφαρμογές στην Ψυχολογία και στην Εκπαίδευση.* Αθήνα: Σύνδεσμος Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Ιωσηφίδης, Θ. (2003). *Ανάλυση ποιοτικών δεδομένων στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες.* Αθήνα: Κριτική.

Κάντας, Α. (1995). *Οργανωτική-Βιομηχανική Ψυχολογία* (3ο μέρος). Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κοκκάλας, Α. (2009). *Διεύθυνση σχολείου και Ειδική Αγωγή. Ο Διευθυντής του δημοτικού σχολείου μέσα από τα βλέμματα των δασκάλων των Τμημάτων Ένταξης.* ΠΤΔΕ Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας. Διαθέσιμο: https://core.ac.uk/download/pdf/132805648.pdf, προσπελάστηκε στις 2/05/2021.

Κολοβελώνης, Α. (2006). Ο Καθηγητής Φυσικής Αγωγής ως Παράγοντας Αλλαγής και Καινοτομίας. Από τη Θεωρία στην Πράξη. *Εκπαίδευση & Επιστήμη,* (3), σσ.313-323.

Παπαναούμ, Ζ., (2000). Η βελτίωση του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: Θεωρητικό πλαίσιο και πρακτικές εφαρμογές. Στο Ζ. Παπαναούμ. *Ο προγραμματισμός του εκπαιδευτικού έργου στη σχολική μονάδα: από τη θεωρία στην πράξη*, (σσ.11-21), Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. Έργο ΣΕΠΕ. Θεσσαλονίκη: Π.Ι., ΑΠΘ.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. (2008). Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Ανοικτή Εκπαίδευση: το περιοδικό για την Ανοικτή εξ αποστάσεως Εκπαίδευση και Εκπαιδευτική Τεχνολογία,* 4(1),72-81. Διαθέσιμο: https://dx.doi.org/10.12681/jode 9726, προσπελάστηκε στις 4/05/2021.

Πασιαρδής, Γ. (2001). Σχολική κουλτούρα: Έννοια, βελτίωση, αλλαγή. Στο Ελληνική παιδεία και παγκοσμιοποίηση: *Ι΄ Διεθνές Συνέδριο Παιδαγωγικής Εταιρείας Ελλάδος, 8-10 Νοεμβρίου 2001*:Πρακτικά ηλεκτρονική δημοσίευση. Διαθέσιμο: http://www.pee.gr/wp-contect/uploads/prastika_synedrio_file/enall/sin_napl.htm, προσπελάστηκε στις 7/06/2021

Πασιαρδής, Π. (2004). *Εκπαιδευτική ηγεσία: από την περίοδο της ευμενής αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Χριστοφορίδου, Σ. (2012). *Διερεύνηση της σχέσης της προσωπικότητας και του στυλ ηγεσίας των διευθυντών της δημοτικής εκπαίδευσης με τη διαχείριση της αλλαγής στη σχολική μονάδα.* Διδακτορική διατριβή στο Πανεπιστήμιο Κύπρου, Σχολή Κοινωνικών Επιστημών και Επιστημών Αγωγής, Τμήμα Επιστημών Αγωγής. Διαθέσιμο: https://lekythos.library.ucy.ac.cy, προσπελάστηκε στις 30/04/2021.

Ψαρού, Μ.Κ., & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική Έρευνα. Θεωρία και Εφαρμογές στις Κοινωνικές Επιστήμες.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Απόψεις και προτάσεις πολιτών της Φλώρινας για τη βιωσιμότητα του τόπου τους

Μακατσώρη Αγγελική
Εκπαιδευτικός ΠΕ81, Δ/νση Β/θμιας Εκπ/σης Φλώρινας,
makaggeliki18@gmail.com

Καπουλίτσας Αθανάσιος
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Δ/νση Α/θμιας Εκπ/σης Φλώρινας,
kapoulsak@yahoo.gr

Περίληψη

Η εργασία προσεγγίζει τις απόψεις και προτάσεις 250 πολιτών του Δήμου Φλώρινας για τη βιωσιμότητα του τόπου τους. Μετά τη βιβλιογραφική ανασκόπηση του θέματος της αειφόρου ανάπτυξης, παρουσιάζεται η ποσοτική έρευνα που διεξήχθη, με τη χρήση κλειστού τύπου ερωτηματολογίου. Η έρευνα εξετάζει αφενός αν ο τόπος που κατοικούν οι συμμετέχοντες είναι βιώσιμος ή όχι, δηλαδή ανιχνεύει τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα και προβλήματα, όπως τα αντιλαμβάνονται οι πολίτες. Επιπλέον, αξιολογούνται οι προτάσεις των συμμετεχόντων σχετικά με τους κύριους παράγοντες που συμβάλλουν στη βελτίωση της ζωής τους στο μέλλον. Σύμφωνα με τα αποτελέσματα της έρευνας οι περισσότεροι κάτοικοι του Δήμου Φλώρινας δεν γνωρίζουν αν ο τρόπος της ζωής τους, στον τόπο τους είναι βιώσιμος ή πιστεύουν ότι υπό ορισμένες προϋποθέσεις μπορεί να γίνει. Επίσης στη ζωή τους στον τόπο τους, υπερτερούν τα προβλήματα από τα πλεονεκτήματα.

Λέξεις κλειδιά: Βιωσιμότητα, αστική βιωσιμότητα, απόψεις των πολιτών

Εισαγωγή

Ο άνθρωπος από την αρχή της ύπαρξής του, χρησιμοποιούσε τους φυσικούς πόρους της Γης για να ικανοποιήσει τις ζωτικές του ανάγκες και να βελτιώσει τις συνθήκες διαβίωσής του. Όπως επισημαίνουν πολλοί περιβαλλοντολόγοι και επιστήμονες, ο πληθυσμός και οι απαιτήσεις των ανθρώπων για φυσικούς πόρους αυξάνονται ραγδαία και αυτό έχει σαν συνέπεια την υποβάθμιση και εξάντληση του φυσικού κεφαλαίου της γης. «Η αναπτυξιακή πορεία του ανθρώπου πάνω στη γη δεν ήταν πάντα φιλική απέναντι στο περιβάλλον. Από την αρχαιότητα υπήρξαν περιπτώσεις περιβαλλοντικής υποβάθμισης και κακής διαχείρισης των φυσικών πόρων» (Φλογαΐτη, 1993). «Όπως π.χ. η ερημοποίηση στην ευρύτερη περιοχή της Βαβυλώνας, η οποία προέκυψε από την ισχυρή γεωργική εκμετάλλευση της Μεσοποταμίας κατά την πρώιμη αρχαιότητα. Επίσης στην αρχαία Ελλάδα, η αποψίλωση δασών της Αττικοβοιωτίας, για τη δημιουργία του Αθηναϊκού στόλου και η εκσκαφή των βουνών της Πεντέλης για την εξόρυξη των περίφημων μαρμάρων του Παρθενώνα» (Παρασκευόπουλος & Κορφιάτης, 2013).

Η μεγάλη ανάπτυξη της οικονομίας και της βιομηχανίας είχε ως αποτέλεσμα την ανεξέλεγκτη εκμετάλλευση του φυσικού πλούτου, χωρίς να λαμβάνονται υπόψη οι πεπερασμένες δυνατότητες του περιβάλλοντος να αυτοαναπαράγεται. «Τα τελευταία τριάντα χρόνια, αυτό έγινε αντιληπτό, όταν έγιναν αισθητές οι σοβαρές επιπτώσεις της ανθρώπινης δραστηριότητας στο περιβάλλον και στον ίδιο τον άνθρωπο. Αυτό είχε ως αποτέλεσμα να εμφανιστούν μεγάλα περιβαλλοντικά προβλήματα, οι επιπτώσεις των οποίων έχουν αρνητική επίδραση στη βιωσιμότητα του περιβάλλοντος. Η εμφάνιση των περιβαλλοντικών προβλημάτων οφείλεται στην ανεξέλεγκτη κατανάλωση των φυσικών πόρων και στην ρύπανση του περιβάλλοντος» (Αραβαντινός, 1998, Γεωργόπουλος, 1998). «Μερικά σημάδια που φανερώνουν την οικολογική καταπόνηση είναι η αύξηση της θερμοκρασίας παγκοσμίως, η διάβρωση του εδάφους, η ελάττωση του όζοντος, η εξαφάνιση διαφόρων ειδών και η μόλυνση του αέρα» (Κοσμάκη, 1999).

Τα περιβαλλοντικά προβλήματα που αναφέρθηκαν, καθώς και οι επιπτώσεις που επιφέρουν στο περιβάλλον, είναι επικίνδυνα για τη βιωσιμότητα των οικοσυστημάτων του πλανήτη. Έτσι λοιπόν άρχισε η αναζήτηση κάποιου μοντέλου που θα εξασφαλίζει τη βιωσιμότητα του φυσικού συστήματος, χωρίς να επηρεάζεται η αναπτυξιακή εξέλιξη της ανθρώπινης κοινωνίας. Το μοντέλο αυτό χαρακτηρίστηκε ως βιώσιμη ή αειφόρος ανάπτυξη, και αποτελεί τη μόνη πολιτική που μπορεί να βγάλει την ανθρωπότητα από τα αδιέξοδα της οικολογικής και οικονομικής κρίσης που διέρχεται. «Για την επίλυση, λοιπόν, των διαφόρων οικονομικών, κοινωνικών και περιβαλλοντικών προβλημάτων εμφανίζεται στο περιβαλλοντικό πεδίο, η έννοια της αειφορίας, η οποία προβάλει σαν μια έννοια γενικότερη από το περιβάλλον, γιατί ενσωματώνει ταυτόχρονα το περιβάλλον, την κοινωνία και την οικονομία» (Φλογαΐτη, 2011).

Σκοπός έρευνας

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων και των προτάσεων κατοίκων της πόλης της Φλώρινας και κατοίκων των χωριών του Δήμου Φλώρινας για τη βιωσιμότητα του τόπου τους. Τα επιμέρους ερευνητικά ερωτήματα της εργασίας διαμορφώνονται ως εξής:

1. Για ποιους λόγους οι κάτοικοι του Δήμου Φλώρινας θεωρούν, ότι ο τρόπος της ζωής τους στον τόπο που κατοικούν είναι ή δεν είναι βιώσιμος;
2. Ποια θεωρούν οι κάτοικοι του Δήμου Φλώρινας, ότι είναι τα προβλήματα και ποια τα πλεονεκτήματα της ζωής τους στον τόπο που κατοικούν;
3. Ποιοι θεωρούν οι κάτοικοι του Δήμου Φλώρινας ότι είναι οι πιο σημαντικοί παράγοντες που συνεισφέρουν, ώστε η ζωή τους στον τόπο που κατοικούν να γίνει καλύτερη στο μέλλον;

Μεθοδολογία

Στην έρευνα το δείγμα αποτέλεσαν συνολικά 250 κάτοικοι του Δήμου Φλώρινας από 15 ετών έως 75 ετών. Συγκεκριμένα, 133(53%) κάτοικοι της πόλης της Φλώρινας, και 117(47%). κάτοικοι των χωριών του Δήμου της Φλώρινας, άνδρες και γυναίκες. Η επιλογή των συμμετεχόντων έγινε με αναλογική στρωματοποιημένη δειγματοληψία ως προς τον τόπο κατοικίας (πόλη Φλώρινας-χωριά), το φύλο, το μορφωτικό επίπεδο, την ηλικιακή ομάδα και το επάγγελμα.

Από τους 133 (100%) κατοίκους της πόλης της Φλώρινας που πήραν μέρος στην έρευνα, το 8% ήταν άνεργοι, το 17% συνταξιούχοι, το 13% μαθητές, το 10% φοιτητές, το 10% οικιακά, το 7% ιδιοκτήτες επιχείρησης, το 9% ιδιωτικοί υπάλληλοι και το 26% δημόσιοι υπάλληλοι. Από τους 117 κατοίκους των χωριών του Δήμου Φλώρινας που πήραν μέρος στην έρευνα, ήταν άνεργοι 8%, συνταξιούχοι 32%, μαθητές 10%, φοιτητές 6%, οικιακά 8%, ιδιοκτήτες επιχείρησης 7%, ιδιωτικοί υπάλληλοι 9%, δημόσιοι υπάλληλοι 20%.

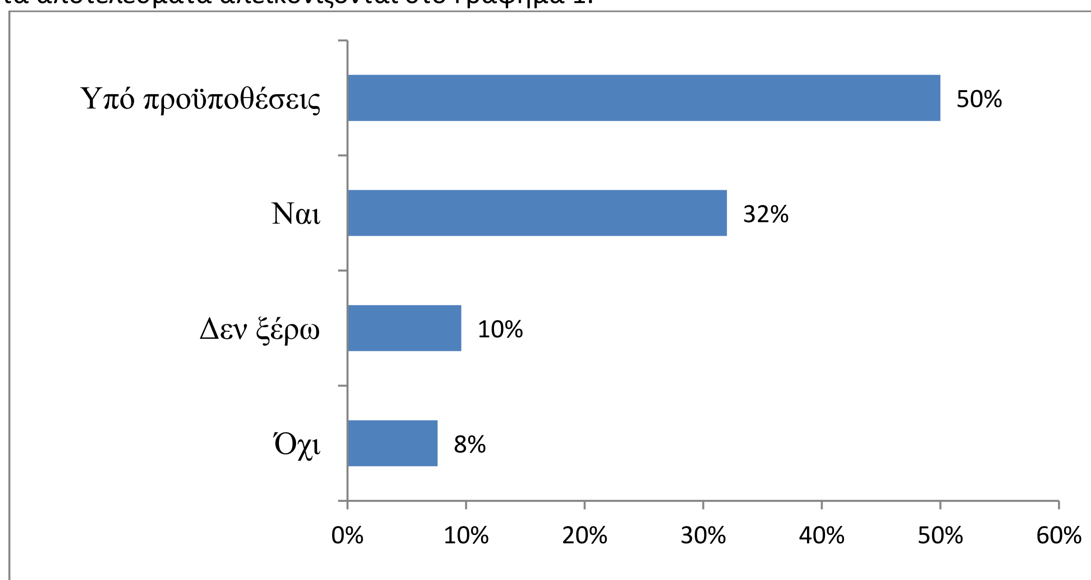
Η συλλογή των δεδομένων έγινε με τη χρήση ανώνυμου γραπτού ερωτηματολογίου κλειστού τύπου, το οποίο διανεμήθηκε στους πολίτες που συμμετείχαν εθελοντικά στην έρευνα. Για τις ανάγκες της έρευνας κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο. Η δημιουργία του ερωτηματολογίου περιελάμβανε τέσσερεις φάσεις ανάπτυξης. Στην πρώτη φάση κατασκευάστηκε ένα ερωτηματολόγιο με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, που δόθηκε σε ομάδες ερωτηθέντων, με χαρακτηριστικά όμοια με αυτά του πληθυσμού-στόχου της κύριας έρευνας. Στη δεύτερη φάση συγκεντρώθηκαν και καταγράφηκαν όλοι οι δείκτες αστικής αειφορίας που αναφέρονταν στις απαντήσεις των ερωτηθέντων και επίσης έγινε μελέτη της σχετικής βιβλιογραφίας που παραθέτει δείκτες αστικής αειφορίας. Στη τρίτη φάση έγινε ομαδοποίηση των απαντήσεων των ερωτηθέντων με βάση τους δείκτες αστικής αειφορίας και τη σχετική βιβλιογραφία. Επίσης προστέθηκαν δύο ερωτήσεις. Στη τέταρτη φάση έγινε μετατροπή του ερωτηματολογίου με ανοιχτού τύπου ερωτήσεις, σε ερωτηματολόγιο με κλειστού τύπου ερωτήσεις. Έγιναν διορθώσεις και επεξεργασία του ερωτηματολογίου και δόθηκε για την διενέργεια της έρευνας, που διήρκησε από το Μάιο μέχρι τον Ιούνιο του

2017.Το συγκεκριμένο εργαλείο επιλέχθηκε καθώς αποτελεί μια αποτελεσματική μέθοδο για συγκέντρωση στοιχείων από ένα μεγάλο αριθμό ατόμων, για την εύκολη ανάλυση των δεδομένων που προκύπτουν, όσο και για την ευκολία εξαγωγής συμπερασμάτων, (Χαλικιάς, Λάλου & Μανωλέσου, 2015). Τα ερωτηματολόγια συμπληρώθηκαν ατομικά από τους κατοίκους του Δήμου Φλώρινας. Προηγήθηκε η ενημέρωση των συμμετεχόντων για το σκοπό της συγκεκριμένης έρευνας και διασφαλίστηκε η ανωνυμία των απαντήσεων με την διαβεβαίωση ότι τα στοιχεία θα χρησιμοποιηθούν μόνο για σκοπούς έρευνας και για κανέναν άλλο λόγο. Μετά τη συλλογή των ερωτηματολογίων, τα ποσοτικά δεδομένα που προέκυψαν εισήχθησαν στο excel , όπου έγινε η ανάλυσή τους. Αναφορικά με τη μεθοδολογία που χρησιμοποιήθηκε για την ανάλυση των δεδομένων στην ερώτηση του ερωτηματολογίου, η οποία ζητούσε από τους συμμετέχοντες να απαντήσουν «Πιστεύεις ότι ο τρόπος ζωής στον τόπο που κατοικείς είναι βιώσιμος; Δηλαδή μπορεί να συνεχιστεί και να βελτιωθεί σε ποιότητα και διάρκεια για τα επόμενα χρόνια;» Για την κωδικοποίηση των απαντήσεων το «Ναι» βαθμολογήθηκε με 1, το «Όχι» βαθμολογήθηκε με 2, το «Υπό ορισμένες προϋποθέσεις» βαθμολογήθηκε με 3, το «Δεν ξέρω» βαθμολογήθηκε με 4.

Στην επόμενη ερώτηση αναζητώντας τις απόψεις των πολιτών σχετικά με τα τρία μεγάλα πλεονεκτήματα της ζωής τους στον τόπο κατοικίας τους ("Ποια θεωρείτε τα τρία (3) κύρια πλεονεκτήματα της ζωής σας, (1ο, 2ο, 3ο) στον τόπο που ζείτε;"), ακολουθήθηκε η ακόλουθη διαδικασία: το πρώτο μεγάλο πλεονέκτημα κωδικοποιήθηκε με" 3 ", το δεύτερο με" 2 "και το τρίτο με" 1 ". Μετά από αυτό, υπολογίστηκε ένας μέσος όρος σημασίας για κάθε αναφερόμενο παράγοντα.

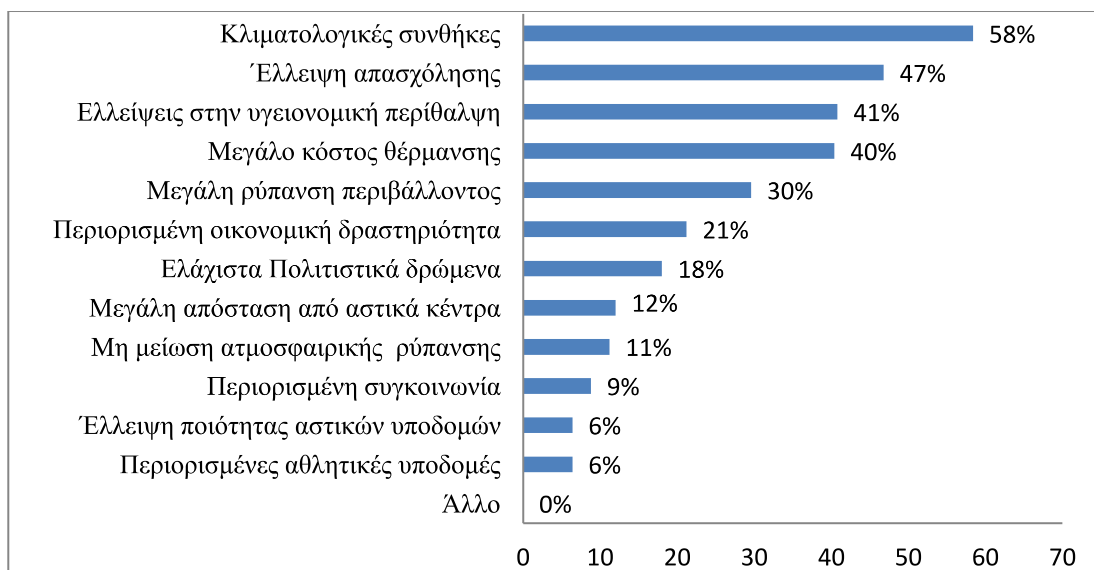
Αποτελέσματα

Στην πρώτη ερώτηση αυτής της μελέτης, διερευνώντας τη βιωσιμότητα του τόπου τους, τα αποτελέσματα απεικονίζονται στο Γράφημα 1.



Σχήμα.1 Τα ποσοστά των απαντήσεων των κατοίκων του Δήμου Φλώρινας για το αν θεωρούν ότι είναι βιώσιμος ο τρόπος της ζωής τους, στον τόπο τους.

Όπως φαίνεται στο Σχήμα 1, το εύρος των ποσοστών των απαντήσεων που δόθηκαν κυμαίνεται από 8% μέχρι 50%. Συγκεκριμένα το μεγαλύτερο ποσοστό των κατοίκων του Δήμου Φλώρινας (50%) θεωρούν ότι ο τρόπος της ζωής τους στον τόπο τους είναι βιώσιμος μόνο υπό προϋποθέσεις, το 32% θεωρεί ότι σίγουρα είναι και το 8% ότι δεν είναι. Επίσης υπάρχει και ένα 10% των κατοίκων οι οποίοι δηλώνουν άγνοια σχετικά με το θέμα.

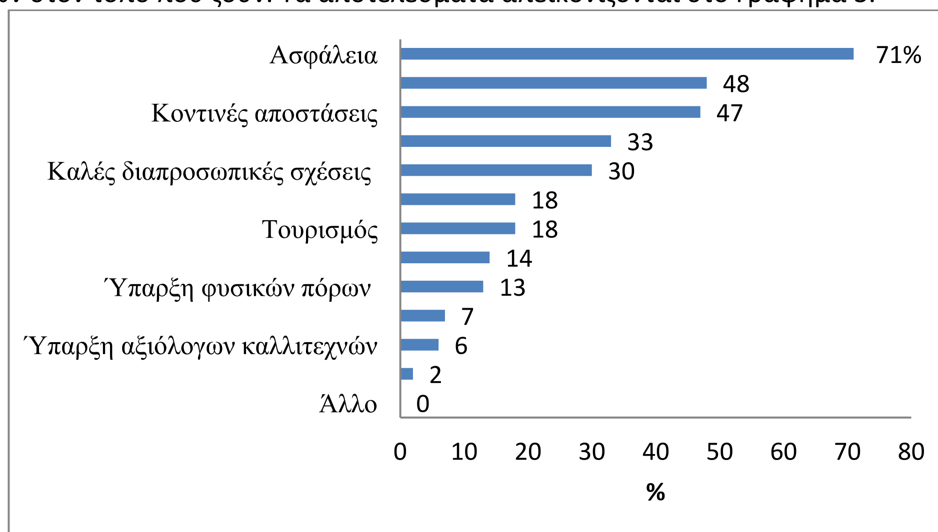


Σχήμα 2. Τα ποσοστά των απαντήσεων των κατοίκων του Δήμου Φλώρινας σχετικά με τα κυριότερα προβλήματα της ζωής τους, στον τόπο τους.

Η δεύτερη ερώτηση ήταν η διερεύνηση των τριών πιο σημαντικών προβλημάτων των πολιτών στον τόπο που ζουν. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται στο Γράφημα 2.

Στο Σχήμα 2 παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων σχετικά με τα κυριότερα προβλήματα της ζωής των κατοίκων του Δήμου Φλώρινας, στον τόπο τους, με το εύρος των ποσοστών των απαντήσεων που δόθηκαν, να κυμαίνεται από 6% μέχρι 58%. Συγκεκριμένα το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων αναφερόταν στη θεματική κατηγορία των 'Δύσκολων κλιματολογικών συνθηκών' 58%, επικρατούσα τιμή, ακολουθούμενη από αυτή της 'Έλλειψης απασχόλησης' (47%), των 'Ελλείψεων στην υγειονομική περίθαλψη' (41%) και του 'Μεγάλου κόστους θέρμανσης' (40%). Μικρότερο ποσοστό των απαντήσεων αναφερόταν στη θεματική κατηγορία της 'Ατμοσφαιρικής ρύπανσης' (11%), ακολουθούμενη από αυτή της 'Περιορισμένης συγκοινωνίας' (9%), της 'Έλλειψης ποιότητας αστικών υποδομών' και των 'Περιορισμένων αθλητικών υποδομών' που ισοβαθμούν με (6%).

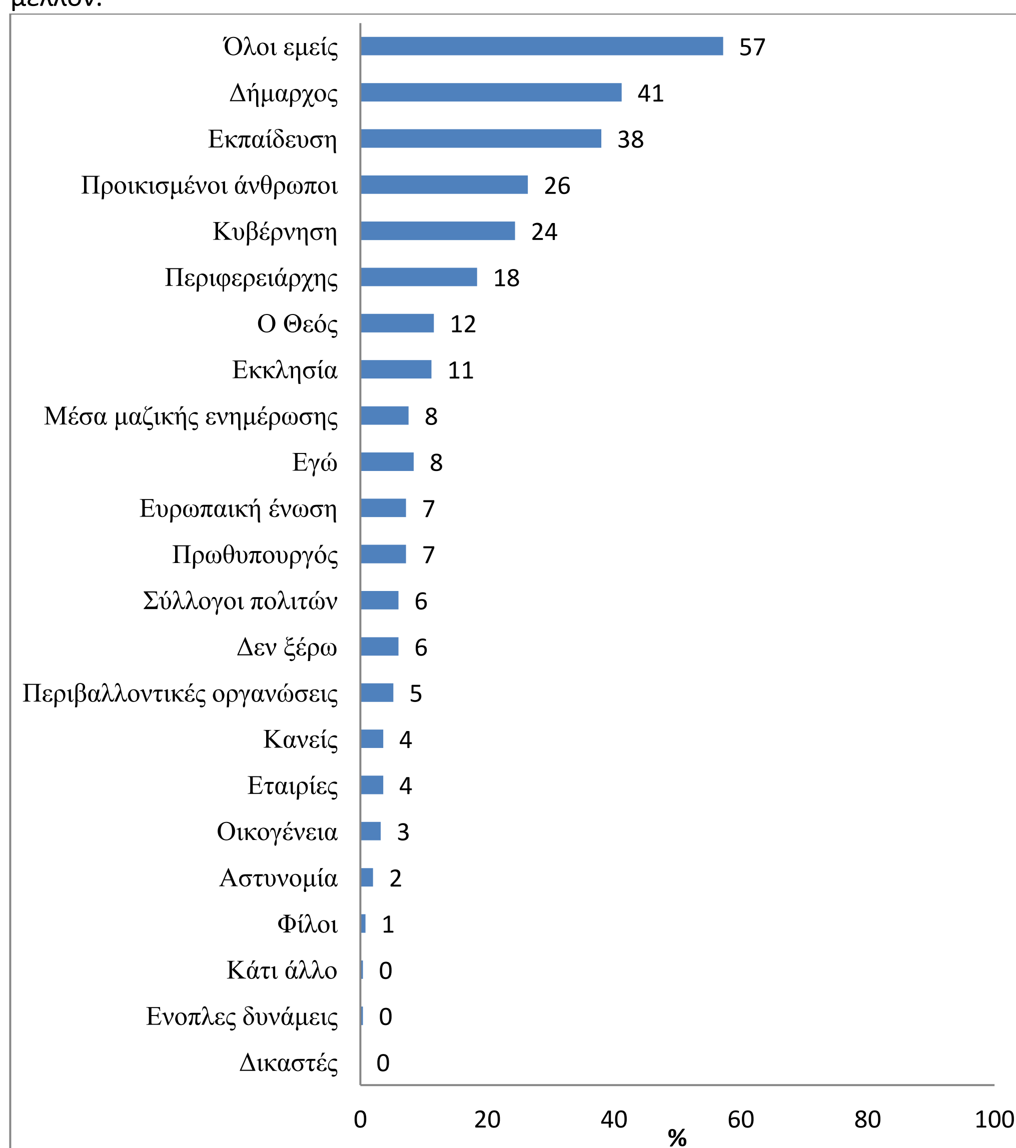
Η τρίτη ερώτηση ήταν η διερεύνηση των τριών πιο σημαντικών πλεονεκτημάτων των πολιτών στον τόπο που ζουν. Τα αποτελέσματα απεικονίζονται στο Γράφημα 3.



Σχήμα 3. Τα ποσοστά των απαντήσεων των κατοίκων του Δήμου Φλώρινας σχετικά με τα κυριότερα πλεονεκτήματα της ζωής τους, στον τόπο τους.

Στο Σχήμα 3 παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων, σχετικά με τα κυριότερα πλεονεκτήματα της ζωής των κατοίκων του Δήμου Φλώρινας, στον τόπο τους, με το εύρος των ποσοστών των απαντήσεων που δόθηκαν, να κυμαίνεται από 2% μέχρι 71%. Συγκεκριμένα το μεγαλύτερο ποσοστό των απαντήσεων αναφερόταν στη θεματική κατηγορία της 'Ασφαλούς πόλης' 71%, επικρατούσα τιμή, ακολουθούμενο από αυτό των 'Φυσικών ομορφιών' (48%), των 'Κοντινών αποστάσεων και της γρήγορης μετακίνησης' 47% και της Ύπαρξης του Πανεπιστημίου και ΤΕΙ στην πόλη' (33%). Μικρότερο ποσοστό των απαντήσεων αναφερόταν στη θεματική κατηγορία του 'Τουρισμού' (12%), ακολουθούμενο από αυτό των 'Αθλητικών δραστηριοτήτων' (7%), της Ύπαρξης αξιόλογων καλλιτεχνών' (6%) και του 'Αρχιτεκτονικού πλούτου'(2%).

Η τελευταία ερώτηση αποσκοπούσε να διερευνήσει τους πιο σημαντικούς παράγοντες που συνεισφέρουν ώστε η ζωή των κατοίκων του Δήμου Φλώρινας, να γίνει καλύτερη στο μέλλον.



Σχήμα 4.Τα ποσοστά των απαντήσεων των κατοίκων του Δήμου Φλώρινας σχετικά με το ποιοι θεωρούν ότι μπορούν να συνεισφέρουν περισσότερο για να γίνει ο τρόπος της ζωής τους, στον τόπο τους βιώσιμος.

Στο Σχήμα 4, παρουσιάζονται τα ποσοστά των απαντήσεων σχετικά με ποιους φορείς το ποιοι θεωρούν οι κάτοικοι του Δήμου Φλώρινας ότι μπορούν να συνεισφέρουν περισσότερο για να γίνει ο τρόπος της ζωής τους, στον τόπο τους βιώσιμος, με το εύρος των ποσοστών των απαντήσεων που δόθηκαν, να κυμαίνεται από 0% μέχρι 57%. Συγκεκριμένα τα μεγαλύτερα ποσοστά των απαντήσεων των πολιτών του Δήμου Φλώρινας, αναφέρονταν στη θεματική κατηγορία 'Όλοι εμείς' (57%) επικρατούσα τιμή, ακολουθούμενη από αυτή του 'Δήμαρχου – Δημοτικής αρχής' (41%), της 'Εκπαίδευσης / Σχολείο' (38%), και της 'Προικισμένων ανθρώπων' (26%). Λιγότερο σημαντική θεματική κατηγορία ήταν αυτή της 'Οικογένειας' (3%), ακολουθούμενη από αυτή της 'Αστυνομίας' (2%), των 'Φίλων' (1%).

Τέλος οι θεματικές κατηγορίες των 'Δικαστών' και των 'Ενόπλων δυνάμεων' δεν συγκέντρωσαν κανένα ποσοστό.

Συμπεράσματα

Τα παραπάνω αποτελέσματα είναι ενδεικτικά των απόψεων των πολιτών της Φλώρινας σχετικά με τη βιωσιμότητα του τόπου τους. Είναι πολύ ενθαρρυντικό το γεγονός ότι η συντριπτική πλειονότητα των συμμετεχόντων θεωρεί σίγουρα ότι ο τόπος τους είναι βιώσιμος (33%) ή υπό ορισμένες προϋποθέσεις (50%), και μόνο ένας περιορισμένος αριθμός από αυτούς έχουν αντίθετη άποψη (8%).Τα σημαντικότερα πλεονεκτήματα του Δήμου Φλώρινας, όπως αναφέρουν οι κάτοικοί του, ήταν η ασφάλεια που αισθάνονται στον τόπο τους, η καθαριότητα, ο τουρισμός, η παρουσία του Πανεπιστημίου και του ΤΕΙ στην πόλη, τα τοπία μοναδικής ομορφιάς και της πλούσιας πολιτιστικής κληρονομιάς. Ο τομέας του τουρισμού παρουσίασε σημαντική ανάπτυξη τα τελευταία χρόνια. Η παρουσία του χιονοδρομικού κέντρου στη Βίγλα και ο επαρκής αριθμός διαμερισμάτων ενισχύουν τη θετική εικόνα του Δήμου ως τουριστικού προορισμού. Η φυσική ομορφιά και τα εντυπωσιακά τοπία προσελκύουν πολλούς επισκέπτες κάθε χρόνο. Επιπλέον, συμβάλλουν στην ανάπτυξη τουριστικών δραστηριοτήτων. Με αυτόν τον τρόπο μπορεί να χρησιμοποιηθεί ένα νέο εργατικό δυναμικό και νέες επενδύσεις στην περιοχή. Η πλούσια πολιτιστική κληρονομιά είναι ένα άλλο ισχυρό πλεονέκτημα του Δήμου. Η καλλιτεχνική ανάπτυξη, τα μουσεία, οι λαογραφικές συλλογές, ο λαϊκός πολιτισμός και ο μεγάλος αριθμός βυζαντινών μνημείων είναι μερικά μόνο από τα στοιχεία της πολιτιστικής ταυτότητας του τόπου. Η παρουσία ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, που ήταν από τα πρώτα που ιδρύθηκαν στη Δυτική Μακεδονία, καθιστούν τον Δήμο ως ένα από τα ισχυρότερα κέντρα ανάπτυξης ανθρώπινων πόρων. Επί του παρόντος, υπάρχουν τρία Τμήματα στο Τεχνολογικό Εκπαιδευτικό Ίδρυμα στη Φλώρινα, και άλλα τρία στο Πανεπιστήμιο, με συμμετοχή περίπου 2.500 σπουδαστών. . Η πλειονότητά τους ζει στην πόλη της Φλώρινας, συμβάλλοντας στην οικονομική ανάπτυξη του Δήμου. Επιπλέον, χάρη στα ανώτατα εκπαιδευτικά ιδρύματα, ελπίζουμε ότι θα είναι δυνατή η σύνδεση της έρευνας και της καινοτομίας με την επιχειρηματική δραστηριότητα της περιοχής.

Τα σημαντικότερα μειονεκτήματα του Δήμου Φλώρινας, όπως συνειδητοποίησαν οι κάτοικοί του, ήταν η ατμοσφαιρική ρύπανση, οι δύσκολες κλιματολογικές συνθήκες, η έλλειψη απασχόλησης, οι ελλείψεις στην υγειονομική περίθαλψη, το υψηλό κόστος θέρμανσης, η μεγάλη απόσταση από την αστική κέντρα. Οι δυσμενείς καιρικές συνθήκες κατά τη διάρκεια του χειμώνα σημαίνουν υψηλότερο κόστος διαβίωσης για τους κατοίκους της περιοχής λόγω του υψηλού κόστους θέρμανσης και της αυξημένης ατμοσφαιρικής ρύπανσης. Ο Δήμος Φλώρινας έχει ένα από τα υψηλότερα ποσοστά ανεργίας στην Ελλάδα. Τα τελευταία χρόνια, λόγω του περιορισμού του γεωργικού εισοδήματος, πολλές οικογένειες έχουν εγκαταλείψει τον γεωργικό τομέα, αναζητώντας μια πιο κερδοφόρα εργασία. Το υψηλό ποσοστό ανεργίας επηρεάζει όλες τις πληθυσμιακές ομάδες της περιοχής. Οι νέοι εγκαταλείπουν τον τόπο γέννησής τους για να βρουν νέες ευκαιρίες απασχόλησης. Μέχρι τώρα η ανάπτυξη του τόπου βασίστηκε κυρίως σε φοιτητές πανεπιστημίου που ζουν στην πόλη και συνέβαλε στην ισχυρή ανάπτυξη του κτιριακού

τομέα. Σήμερα, η οικοδομική δραστηριότητα είναι αδύναμη λόγω του κορεσμού. Η τοπική αγορά εργασίας φαίνεται να αντιμετωπίζει σοβαρά προβλήματα. Η χαμηλή παραγωγικότητα στον πρωτογενή τομέα και η συρρίκνωση του γεωργικού εισοδήματος υποχώρησαν περαιτέρω την τοπική οικονομία. Ένα άλλο σημαντικό πρόβλημα του Δήμου Φλώρινας είναι οι ελλείψεις της υγειονομικής περίθαλψης. Δεν υπάρχει ανανέωση ιατρικού εξοπλισμού ή αναβάθμιση των εγκαταστάσεων του Νοσοκομείου Φλώρινας, και υπάρχει επίσης έλλειψη γιατρών.

Οι κάτοικοι του Δήμου Φλώρινας πιστεύουν ότι οι πιο σημαντικοί παράγοντες που μπορούν να συμβάλουν στη βελτίωση της ζωής τους στον τόπο τους στο μέλλον είναι "Όλοι μας", ακολουθούμενοι από τον "Δήμαρχο / Δημοτική Αρχή", "Εκπαίδευση / Σχολείο" και "Προικισμένοι άνθρωποι". Με τις απαντήσεις τους πιστεύουν ότι λιγότερα μπορούν να γίνουν από την «Οικογένεια», ακολουθούμενη από την «Αστυνομία», τους «Φίλους». Οι «δικαστές» και οι «Ένοπλες Δυνάμεις» βρίσκονται στην τελευταία θέση

Η παρούσα έρευνα κατέγραψε και ανέλυσε τις απόψεις των κατοίκων του Δήμου Φλώρινας για τη βιωσιμότητα του τόπου τους. Τα παραπάνω αποτελέσματα μπορούν να ληφθούν υπόψη από φορείς της τοπικής κοινότητας, στη χάραξη πολιτικών τους για αειφόρο ανάπτυξη. Επίσης σε κάθε προσπάθεια για έναν ορθότερο και ρεαλιστικότερο σχεδιασμό της βιωσιμότητάς της Φλώρινας.

Αναφορές

Αραβαντινός, Α. (1998). *Πολεοδομικός σχεδιασμός για μια βιώσιμη ανάπτυξη του αστικού χώρου.* Αθήνα: Εκδόσεις Συμμετρία.

Γεωργόπουλος, Α. (1998). *Γη. Ένας μικρός κι εύθραυστος πλανήτης.* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Κοσμάκη, Π. (1999). *Περιβαλλοντικοί παράγοντες και σχεδιασμός των χρήσεων γης και όρων δόμησης. Σχεδιασμός πόλεων και περιβαλλοντικές επιπτώσεις*. Πάτρα. Τόμος Α, ΕΑΠ.

Παρασκευόπουλος, Σ., Κορφιάτης, Κ. (2013). *Περιβαλλοντική εκπαίδευση : Θεωρίες και Μέθοδοι.* Εκδόσεις Χριστοδουλίδη, Θεσσαλονίκη.

Φλογαΐτη, Ε. (1993). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση.* Ελληνικές Πανεπιστημιακές Εκδόσεις.

Φλογαΐτη, Ε. (2011). *Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφορία*. Αθήνα: έκδοση Ελληνικά Γράμματα.

Χαλικιάς, Μ., Λάλου, Π., Μανωλέσου, Α. (2015). *Μεθοδολογία έρευνας και εισαγωγή στη Στατιστική Ανάλυση Δεδομένων με το IBM SPSS STATISTICS. [ηλεκτρ. βιβλ.]* Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών. (Διαθέσιμο στο: http://hdl.handle.net/11419/5075, προσπελάστηκε στις 5/5/2021).

Αποτελεσματικά Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης για Μαθητές του 21^{ου} Αιώνα

Σοφιανός Κωνσταντίνος
Υποψήφιος Διδάκτορας, Τμήμα Πληροφορικής, Ιόνιο Πανεπιστήμιο
c20sofi@ionio.gr

Περίληψη

Στις μέρες μας η τεχνολογία χρησιμοποιείται σε μεγάλο βαθμό σε όλες τις πτυχές της εκπαίδευσης. Η νέα ορολογία στον σημερινό ψηφιακό κόσμο είναι: οποιαδήποτε μάθηση, σε οποιαδήποτε στιγμή, με οποιαδήποτε συσκευή. Η ανάγκη προσαρμογής της διδασκαλίας των μαθητών στις νέες τεχνολογικές εξελίξεις για την εξασφάλιση ψηφιακών δεξιοτήτων, είναι πλέον επιτακτική. Η χρήση του Διαδικτύου και των νέων τεχνολογιών έχει καταστήσει την εκπαίδευση προσιτή σε όλους κι έχει φέρει στο προσκήνιο νέες μεθόδους μάθησης και διδασκαλίας. Οι μαθητές και οι καθηγητές έχουν πλέον στα χέρια τους νέα όπλα επικοινωνίας και συνεργασίας, πολλές δυνατότητες επιμόρφωσης και χρήσης Συστημάτων Διαχείρισης Μάθησης. Το παρόν άρθρο αποτελεί μια σύντομη περιήγηση στην ηλεκτρονική μάθηση, τα πλέον γνωστά Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης που προσφέρουν σύγχρονη και ασύγχρονη εκπαίδευση, υποστηρίζουν την συνεργατική μάθηση και την παράδοση μαθημάτων στο Διαδίκτυο. Επίσης παρουσιάζει τα χαρακτηριστικά τους, τα πεδία έρευνας που προσφέρουν και τον ρόλο τους στην αμφίδρομη σχέση Διδασκαλία – Μάθηση.

Λέξεις Κλειδιά: E-Learning, LMS, MOOCs Education, STEM Education, SMART Education.

Εισαγωγή

Σήμερα, ο υπολογιστής και οι έξυπνες συσκευές επικοινωνίας αποτελούν αναπόσπαστο κομμάτι της καθημερινής ζωής των μαθητών και γίνεται πλέον αναπόφευκτο το γεγονός νέες μέθοδοι διδασκαλίας και μάθησης μέσω Διαδικτύου να έρθουν στο προσκήνιο και έχοντας ως άξονα τον υπολογιστή, να συνεισφέρουν στην κατάλληλη προετοιμασία των μαθητών για τον 21^{ο} αιώνα.

Το Διαδίκτυο, οι υπολογιστές και οι νέες έξυπνες συσκευές επικοινωνίας χρησιμοποιούνται στις μέρες μας ως εργαλεία για την ενίσχυση της διαδικασίας της μάθησης και της διδασκαλίας. Οι παραδοσιακές μέθοδοι διδασκαλίας με τους δασκάλους μπροστά από έναν πίνακα να αγορεύουν και τους μαθητές να παρακολουθούν είναι πλέον αναποτελεσματικές.

Η χρήση ΤΠΕ στην εκπαιδευτική διαδικασία έχει μετατρέψει τον ρόλο του εκπαιδευτικού σε έναν ενδιάμεσο κρίκο για την ανακάλυψη και την κατάκτηση γνώσεων από την μεριά των μαθητών οι οποίοι πλέον συμμετέχουν ενεργά στην εκπαιδευτική διαδικασία και εμπλέκονται σε δραστηριότητες που απαιτούν συνεργασία, κριτική σκέψη και κατανόηση για να σκεφτούν και να αντιμετωπίσουν ένα πρόβλημα(Kalogiannakis, 2010).

Η χρήση του Παγκόσμιου Πληροφοριακού Ιστού έχει κάνει εφικτή την δυνατότητα από πλευράς εκπαιδευτικών να χρησιμοποιούν νέα εκπαιδευτικά εργαλεία, να έχουν πρόσβαση σ' ένα πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό και να μπορούν πολύ εύκολα και γρήγορα να αποκτούν πληροφορίες και να διαμορφώνουν διδακτικά σενάρια για τους μαθητές τους κατά την εκπαιδευτική διαδικασία.

Επιπλέον η χρήση του διαδικτύου επιτρέπει την ηλεκτρονική μάθηση και δίνει την δυνατότητα στους μαθητές να αλληλεπιδρούν με άλλους μαθητές, να συνεργάζονται μεταξύ τους, να ακονίζουν την σκέψη τους να παρουσιάζουν τις εργασίες τους, και να επικοινωνούν με τους καθηγητές τους.

Η ηλεκτρονική μάθηση δίνει πλέον την δυνατότητα στους μαθητές με ειδικές ανάγκες να ακολουθήσουν την εκπαιδευτική διαδικασία και να αποκτήσουν περισσότερα μαθησιακά

εφόδια. Ενώ οι μαθητές των απομακρυσμένων περιοχών μπορούν να έρθουν σε επαφή με ένα πλούσιο εκπαιδευτικό υλικό, με θέματα κουλτούρας και πολιτισμού. Επίσης φέρνει στο προσκήνιο νέες μεθόδους διδασκαλίας και μάθησης (Lopes, 2014).

Αυτό το άρθρο στοχεύει να περιγράψει την ηλεκτρονική μάθηση απέναντι στις προκλήσεις του 21ου αιώνα, τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (MOOCs Education, STEM Education και SMART Education) και να απαντήσει στα ερωτήματα κατά πόσο τα συστήματα αυτά είναι αποτελεσματικά και ωφέλιμα στην εκπαίδευση της σημερινής εποχής.

Η μέθοδος έρευνας που χρησιμοποιήθηκε είναι τεχνικές συλλογής δεδομένων και η ανασκόπηση της βιβλιογραφίας, ενώ παρουσιάζονται και ερευνητικά πεδία σχετικά με τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης.

Τέλος, η πρώτη ενότητα του άρθρου ασχολείται με την Ηλεκτρονική Μάθηση, η δεύτερη ενότητα με τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης, η τρίτη ενότητα με τα Συμπεράσματα ενώ η τέταρτη ενότητα με τις Αναφορές.

Ηλεκτρονική Μάθηση

Η ηλεκτρονική μάθηση είναι ένας πολλά υποσχόμενος τομέας που αναδύεται σιγά-σιγά και υπόσχεται πολλά εκπαιδευτικά μέσα και εργαλεία καθώς και μια θάλασσα με πολλές νησίδες έρευνας και μεθοδολογίας. Με τις ραγδαίες εξελίξεις στον χώρο αυτό, η εξατομίκευση και η προσαρμοστικότητα έχουν γίνει πλέον σημαντικά χαρακτηριστικά στην τεχνολογία της εκπαίδευσης (Aeiad et al., 2019).

Ο βασικός χαρακτήρας της ηλεκτρονικής μάθησης (E-Learning) ως εκπαιδευτικό μέσο, διαφέρει ουσιαστικά από την κατά πρόσωπο διδασκαλία και απαιτεί την ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και ικανοτήτων για τον σχεδιασμό μαθημάτων, την διαδικτυακή αξιολόγηση και την αλληλεπίδραση. Αποτελεί μια διαδικασία εκπαίδευσης σε ηλεκτρονική μορφή μέσω του Διαδικτύου και έρχεται να αντικαταστήσει την παραδοσιακή μάθηση, να βελτιώσει τις μαθησιακές επιδόσεις των μαθητών και να αυξήσει την αποτελεσματικότητα και την συνεργασία μεταξύ των καθηγητών.

Η ηλεκτρονική μάθηση περιλαμβάνει διάφορες τεχνολογίες (π.χ. καλωδιακή τηλεόραση ή υπολογιστές παλάμης), διάφορες μορφές (π.χ. εικονική μάθηση, διαδικτυακή μάθηση, εξ αποστάσεως μάθηση) και διάφορα στοιχεία (π.χ., ηλεκτρονικό βιβλίο, ηλεκτρονικό λεξικό, ηλεκτρονική βιβλιοθήκη, ηλεκτρονική τάξη, ηλεκτρονική αξιολόγηση, ηλεκτρονική εργασία και ηλεκτρονική διαχείριση) (Mayer, 2003).

Υπάρχει μια μεγάλη ποικιλία δραστηριοτήτων ηλεκτρονικής μάθησης, από ένα ψηφιακό παιχνίδι πέντε λεπτών στην τάξη ως την εφαρμογή διαδικτυακού μαθήματος ενός εξαμήνου μέσω του Διαδικτύου. Τα κατάλληλα εργαλεία για την δημιουργία μαθημάτων ηλεκτρονικής μάθησης ξεκίνησαν από βασικά προγράμματα υπολογιστών, όπως ένας επεξεργαστής κειμένου και λογισμικό παρουσίασης γραφικών για να καταλήξουν σε σύνθετα προγράμματα υπολογιστών για τη δημιουργία κινούμενων σχεδίων και ταινιών.

Δεδομένης της πολυπλοκότητας της ηλεκτρονικής μάθησης και της ποικιλομορφίας της, υπάρχουν διάφοροι τρόποι προσδιορισμού της ηλεκτρονικής μάθησης. Θα λέγαμε ότι η ηλεκτρονική μάθηση αποτελεί ένα σύστημα μάθησης που χρησιμοποιεί διάφορες ηλεκτρονικές τεχνικές ως βασικό μέσο εκμάθησης.

Η ηλεκτρονική μάθηση βασίζεται σε έννοιες όπως η ανεξάρτητη μάθηση, η ενεργός μάθηση, η αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, η εκπαίδευση που βασίζεται σε προβλήματα και η μάθηση βάση εργασίας και προσομοιώσεων. Οι περισσότερες από αυτές τις έννοιες βασίζονται στον κονστρουκτιβισμό, όπου οι μαθητές γίνονται υπεύθυνοι για τη ρύθμιση της δικιάς τους διαδικασίας εκμάθησης και χρησιμοποιούν τα κατάλληλα ψηφιακά εργαλεία (Martens et al., 2004).

Η διαδικασία της ηλεκτρονικής μάθησης μπορεί να αναπαρασταθεί σε τέσσερα στάδια: ανάλυση δεξιοτήτων, ανάπτυξη, εκμάθηση και αξιολόγηση. Υλοποιείται μέσα από δύο διαφορετικές προσεγγίσεις: την Σύγχρονη Εκπαίδευση και την Ασύγχρονη Εκπαίδευση.

Η Σύγχρονη Εκπαίδευση θεωρείται προέκταση της παραδοσιακής διδασκαλίας, όπου απαιτείται η ταυτόχρονη συμμετοχή όλων των μαθητών και των εισηγητών-καθηγητών. Έχει τη δυνατότητα υποστήριξης των εκπαιδευομένων στην ανάπτυξη μαθησιακών κοινοτήτων και υποστηρίζεται συνήθως από κατάλληλα ψηφιακά μέσα όπως η τηλεδιάσκεψη και η συνομιλία. Η αλληλεπίδραση μεταξύ μαθητή-καθηγητή γίνεται σε πραγματικό χρόνο, σε μια εικονική τάξη, όπου υπάρχει ανταλλαγή απόψεων και εκπαιδευτικού υλικού.

Τα βασικότερα χαρακτηριστικά της είναι ότι απαιτεί όλοι οι μαθητές και εκπαιδευτικοί να βρίσκονται ταυτόχρονα συνδεδεμένοι για να μπορούν να συμμετέχουν στο ψηφιακό μάθημα. Ορίζονται συγκεκριμένες ώρες σύνδεσης για τις ψηφιακές τάξεις, τα τμήματα διδασκαλίας και τον έλεγχο των εργασιών. Γίνεται διαμοιρασμός παρουσιάσεων, αρχείων, κειμένων, κ.α.

Από την άλλη πλευρά η Ασύγχρονη Εκπαίδευση διευκολύνεται συνήθως από ψηφιακά μέσα όπως το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο και οι πίνακες συζητήσεων. Οι συμμετέχοντες μπορούν να μην είναι συνδεδεμένοι ταυτόχρονα και να παρακολουθούν τα μαθήματά τους με τον δικό τους ρυθμό.

Τα βασικότερα χαρακτηριστικά της είναι ότι παρέχει ευελιξία στον ρυθμό της μάθησης, το υλικό που παρέχεται (ψηφιακές διαλέξεις, εργασίες, κ.α.) είναι διαθέσιμα ώστε να ανατρέξει ο εκπαιδευόμενος καθ’ όλη τη μαθησιακή διαδικασία και παρέχει την ελευθερία στους εκπαιδευόμενους να συμβάλλουν στο υλικό προς διδασκαλία.

Η Ασύγχρονη Εκπαίδευση παρέχει ευκαιρίες επικοινωνίας αλλά και παρακολούθησης της πορείας των εκπαιδευομένων, αλλά δεν παρέχει ευκαιρίες διάδρασης σε πραγματικό χρόνο και πολλές φορές οι εκπαιδευόμενοι, λόγω της έλλειψης διάδρασης σε πραγματικό χρόνο, μπορεί να χάσουν το ενδιαφέρον και τον ενθουσιασμό τους για τη μαθησιακή διαδικασία.

Στην εκπαίδευση σήμερα, προτείνονται υβριδικά μοντέλα μάθησης με τη μορφή της Μικτής Μάθησης (Blended Learning) ως μια καινοτομία σε σχέση με την παραδοσιακή τάξη. Η Μικτή Μάθηση ως διαδικασία, συνδυάζει αποτελεσματικά δραστηριότητες παραδοσιακής μάθησης μαζί με μεθόδους, στρατηγικές και εργαλεία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης.

Τα δύο περιβάλλοντα, φυσικό και ηλεκτρονικό, λειτουργούν προς όφελος των μαθητών συνδυάζοντας νέες προσεγγίσεις και δραστηριότητες σε αυθεντικά προβλήματα. Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που ενορχηστρώνει την εκπαιδευτική διαδικασία (θεματικό περιεχόμενο, ρυθμός, τόπος, χρόνος κ.λπ.). Οι μαθητές επικοινωνούν, συνεργάζονται, διερευνούν, επινοούν λύσεις και οικοδομούν νέα γνωστικά σχήματα.

Η μέθοδος αυτή στοχεύει στην αλληλεπίδραση, τη συνεργασία και τη δέσμευση των εκπαιδευτικών και των μαθητών στα ψηφιακά περιβάλλοντα ενισχύοντας την εμπλοκή τους σε αυθεντικές καταστάσεις μάθησης.

Τα βασικά χαρακτηριστικά της είναι η χρήση online και offline μορφών εκπαίδευσης, η χρήση σύγχρονων και ασύγχρονων μορφών επικοινωνίας, ο συνδυασμός αυτό-καθοδηγούμενης και συνεργατικής μάθησης. Η ανάμιξη της θεωρίας, της πρακτικής και των εργαλείων υποστήριξης της μάθησης, ενισχύοντας με τον τρόπο αυτό την εμπλοκή των μαθητών στη διαδικασία της μάθησης και τη διάδρασης.

Σήμερα, η διαδικτυακή μάθηση βρίσκεται στο επίκεντρο της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Οι τεχνολογικές υποδομές, οι νέες βελτιωμένες και ταχύτερες συσκευές, το εύρος των ψηφιακών μέσων για εκπαιδευτικό σχεδιασμό, επικοινωνία, συνεργασία και διαμοίραση πόρων, αποτελούν το όχημα για τον εμπλουτισμό και την υποστήριξη της ψηφιακής μάθησης.

Σύγχρονες προσεγγίσεις στην Εκπαίδευση

MOOCs Εκπαίδευση

Ο όρος MOOC ή «Μαζικά Ελεύθερα Διαδικτυακά Μαθήματα», όπως αποδίδεται στα ελληνικά, εμφανίστηκε για πρώτη φορά στο χώρο της εκπαίδευσης το 2008. Πρόκειται για διαδικτυακά (online) μαθήματα (courses), που αποσκοπούν στη μαζική (massive) συμμετοχή και ανοικτή (open) πρόσβαση στη γνώση μέσω του Διαδικτύου. Συνεισφέρουν στην ιδέα της δια βίου μάθησης που είναι ένα από τα καθοριστικά στοιχεία της αειφόρου ανάπτυξης (Leontyev et al., 2013).

Ο καθένας με έναν υπολογιστή, μια σύνδεση στο Διαδίκτυο και έναν ελάχιστο ψηφιακό αλφαβητισμό μπορεί να εγγραφεί σε οποιοδήποτε μάθημα και να το παρακολουθήσει δωρεάν μέσω Διαδικτύου. Είναι σαν μια πραγματική τάξη με ημερομηνίες έναρξης και λήξης, μελέτη, αξιολόγηση, εργασίες και συζητήσεις (Aguaded – Gomez, 2013). Υπάρχουν και τα self-paced MOOCs όπου οι μαθητές μαθαίνουν με τον δικό τους ρυθμό, χωρίς την καθοδήγηση κάποιου δασκάλου. (Barana et al., 2017)

Η διδασκαλία μέσω ενός MOOC γίνεται με βίντεο-διαλέξεις, κουίζ και τακτικές εργασίες. Η αξιολόγηση γίνεται συνήθως με δύο τρόπους: είτε με αυτόματη βαθμολόγηση κλειστού τύπου ερωτήσεων είτε με αξιολόγηση των εργασιών των σπουδαστών από άλλους σπουδαστές. Ωστόσο, και στις δύο μεθόδους εντοπίζονται προβλήματα όσον αφορά στη διαχείριση και στην αυστηρότητά τους. Με την επιτυχή ολοκλήρωση του μαθήματος, ορισμένα ιδρύματα παρέχουν πιστοποιητικά παρακολούθησης.

Τα MOOCs είναι μαζικά επεκτάσιμα, σχεδιάζονται για χιλιάδες χρήστες και απευθύνονται σε μεγάλο μαθητικό πληθυσμό. Χρειάζεται ένα υπολογιστής με πρόσβαση στο Διαδίκτυο και ελάχιστος ψηφιακός αλφαβητισμός. Η διαδικασία της διδασκαλίας προσαρμόζεται στο χρονοδιάγραμμα των μαθητών, δεν υπάρχουν επίσημες απαιτήσεις εγγραφής και κάθε μαθητής μπορεί να διακόψει την εγγραφή του για οποιοδήποτε λόγο. Οι συμμετέχοντες σε ένα MOOC προέρχονται από διαφορετικά περιβάλλοντα με διαφορετικά χαρακτηριστικά και διαφορετικό βαθμό ενεργοποίησης και συμμετοχής.

Υπάρχουν πολλές διαφορετικές εκπαιδευτικές προσεγγίσεις στον σχεδιασμό των MOOCs, ακόμα και στον ίδιο πάροχο. Στην μία άκρη του φάσματος βρίσκονται τα κονεκτιβιστικά (cMOOCs) που κάνουν χρήση της κονεκτιβιστικής παιδαγωγικής που στοχεύει στη δημιουργία της από κοινού κατανόησης σημαντικών θεμάτων μέσω διαλόγου, παρέχοντας στους μαθητές ευκαιρίες για καλύτερη κατανόηση διαφόρων θεμάτων. Από την άλλη μεριά υπάρχουν τα xMOOCs που βασίζονται στη μετάδοση του μαθησιακού περιεχόμενου και ακολουθούν περισσότερο συμπεριφοριστικές προσεγγίσεις.

Τα MOOCs αποτελούν προϊόν της ψηφιακής εποχής, ενσωματώνουν εργαλεία της κοινωνικής δικτύωσης και υποστηρίζουν ασύγχρονο και σύγχρονο τρόπο επικοινωνίας. Η αλληλεπίδραση μεταξύ εκπαιδευτών και μαθητών υλοποιείται με πολλούς τρόπους: κείμενο, βίντεο, ήχος και πολυμέσα.

Προσφέρουν ποικιλία θεμάτων, ελεύθερη πρόσβαση στη μάθηση και εξαλείφουν γεωγραφικούς, ηλικιακούς ή μορφωτικούς περιορισμούς. Υπάρχει ευελιξία στον χρόνο, τον χώρο, τον ρυθμό μάθησης και συντελούν στην δημιουργία κοινοτήτων μάθησης με κοινό ενδιαφέρον γύρω από ένα θέμα. (Lee et al., 2019)

Αποτελούν εκπαιδευτικές εμπειρίες συμπεριλαμβανομένων και συμμετοχικών εμπειριών και χρησιμοποιούν νέες τεχνολογίες όπως το "mobile computing", το "cloud computing", εργαλεία αναπαράστασης και ανάλυσης δεδομένων, καθώς και παιχνίδια.

Η έρευνα γύρω από τα MOOCs στρέφεται στην αποτελεσματικότητα των MOOCs, στον διδακτικό σχεδιασμό και την παιδαγωγική. Στο προφίλ και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων, τους λόγους εγκατάλειψης ή μη συμμετοχής. Κατά πόσο το παρεχόμενο υλικό συμβάλλει στην μάθηση και στην ικανοποίηση των σπουδαστών. Αν παραμένουν οι γνώσεις που αποκτήθηκαν και οι κοινωνικές συνδέσεις που δημιουργήθηκαν.

Τέλος, οι δέκα πιο διαδεδομένες πλατφόρμες που υποστηρίζουν μαθήματα MOOCs σήμερα και είναι διαθέσιμες στο μαθητικό κοινό, είναι οι παρακάτω:

1. Udacity, 2. Courcera,

3. Kadenze, 4. Klan Academy,
5. FutureLearn, 6. iversity,
7. Udemy, 8. Canvas Network,
9. edX, 10. Cognitive Class

STEM Εκπαίδευση

Ο όρος STEM (Science, Technology, Engineering, Mathematics) αποτελεί αρκτικόλεξο και αναφέρεται στα γνωστικά αντικείμενα των Φυσικών Επιστημών, της Μηχανικής και των Μαθηματικών, μέσα από τον συνδυασμό διαδικασιών και πρακτικών που υπερβαίνουν τα όρια μεταξύ αυτών των γνωστικών αντικειμένων. Αποτελεί μια διεπιστημονική προσέγγιση που πραγματεύεται αυθεντικά προβλήματα και χρησιμοποιήθηκε για πρώτη φορά από το Εθνικό Ίδρυμα Επιστημών (NSF) των Ηνωμένων Πολιτειών τη δεκαετία του 1990 για να περιγράψει τα διάφορα επιστημονικά πεδία. (Sanders, 2009).

Η εκπαίδευση STEM απευθύνεται στους μαθητές από το προσχολικό έως το μεταπτυχιακό επίπεδο και γεννήθηκε το 2001. Ορίζεται ως ένα σύνολο αλληλένδετων γνώσεων και δεξιοτήτων σε όλα τα επιμέρους γνωστικά πεδία, χάρη στις οποίες το άτομο αποκτά την ικανότητα συνδυαστικής αξιοποίησης της γνώσης και διεπιστημονικής προσέγγισης για την επίλυση ενός πραγματικού προβλήματος, της καθημερινής ζωής, της κοινωνίας ή του περιβάλλοντος, αναπτύσσοντας παράλληλα κρίσιμες οριζόντιες δεξιότητες (Widya et al, 2019).

Η εκπαίδευση STEM είναι πολύπλευρη και αποτελεί ένα παιδαγωγικό μοντέλο βασισμένο στη διερευνητική και βιωματική μάθηση, την ομαδική εργασία, τη συνδυαστική σκέψη και την επίλυση προβλημάτων (Problem-based learning - PBL), με τους μαθητές στο επίκεντρο. Παράλληλα, αναπτύσσονται δεξιότητες, όπως η μεθοδολογική αντίληψη, η αναλυτική σκέψη, η δημιουργικότητα, η συνεργατική μάθηση, κλπ. (Thibaut et al, 2018).

Ειδικότερα όσον αφορά το σχολείο, η εκπαίδευση STEM δεν βασίζεται στην απομνημόνευση πληροφοριών, αλλά προτάσσει την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης και δίνει έμφαση στη δημιουργικότητα, στην μάθηση μέσα από ομάδες και στην πρακτική εφαρμογή. Αντιμετωπίζει, σε μεγάλο βαθμό τις διάφορες προκλήσεις, που θα συναντήσουν οι σημερινοί νέοι στην επαγγελματική τους σταδιοδρομία και τους δίνει τα απαραίτητα εφόδια (Lynn et al. 2020).

Στις μέρες μας, η αυτοματοποίηση, η ρομποτική, η πληροφορική και οι τηλεπικοινωνίες μεταβάλλουν ριζικά το σύγχρονο εργασιακό περιβάλλον. Οι τυποποιημένες, επαναλαμβανόμενες, χειρωνακτικές ή πνευματικές εργασίες αντικαθίστανται σταδιακά από πιο σύνθετα και πνευματικά απαιτητικά καθήκοντα, τα οποία μάλιστα θα αντικαθίστανται από νέα, ενίοτε εντελώς διαφορετικά, στη διάρκεια του εργασιακού βίου. Αυτό σημαίνει ότι η επόμενη γενιά εργαζομένων θα πρέπει να διαθέτει υψηλό βαθμό ευελιξίας, δημιουργικότητας και καινοτομίας.

Εκτός από τον κόσμο της εργασίας και της παραγωγικότητας, η ανάγκη για εκπαίδευση STEM υπεισέρχεται και σε προσωπικό επίπεδο. Αν κάποιος αναρωτιέται πως θα βελτιώσει τις επιδόσεις του στο τρέξιμο ή ποιον τύπο αυτοκινήτου να αγοράσει τότε χρειάζεται κάποιο επίπεδο εκπαίδευσης STEM. Άλλωστε, η αναγνώριση της σημασίας της δημιουργικής ικανότητας είναι που επέβαλε την πρόσφατη συμπερίληψη των Τεχνών (Arts) στα βασικά πεδία STEM και την δημιουργία του όρου STE(A)M.

Η προσέγγιση STE(A)M συνδέει τους τομείς των θεωρητικών και θετικών επιστημών με την τέχνη ως συνδετικό κρίκο. Το (A) στο STE(A)M σημαίνει το ευρύ φάσμα των τεχνών, συμπεριλαμβανομένων των φιλελεύθερων τεχνών, της γλώσσας, των κοινωνικών σπουδών, των φυσικών τεχνών, των καλών τεχνών και της μουσικής.

Στις τεχνολογικά αναπτυσσόμενες οικονομίες της Ασίας, αυτή ή προσέγγιση έχει υιοθετηθεί εδώ και δεκαετίες. Αντιθέτως, η Ευρώπη και οι Βόρεια Αμερική έχουν χάσει έδαφος, όπως φαίνεται από τις επιδεινούμενες μαθητικές επιδόσεις στα μαθηματικά και

τις φυσικές επιστήμες. Η ερευνητική κοινότητα δείχνει μεγάλο ενδιαφέρον τόσο στην διδασκαλία όσο και στην μάθηση μέσω STEM εκπαίδευσης (Li et al. 2020).

Οι έρευνες επικεντρώνονται στους στόχους της εκπαίδευσης STEM, τις παιδαγωγικές προσεγγίσεις, στην αξιολόγηση και στα προγράμματα σπουδών που υιοθετούν αυτό το μοντέλο μάθησης. Επίσης στις τάσεις και τον τρόπο εξέλιξης της K-12 εκπαίδευσης STEM για τα επόμενα πέντε χρόνια (Falloon, 2020).

Σήμερα, οι κυριότερες πλατφόρμες που παρέχουν εκπαίδευση STEM είναι οι παρακάτω:

- scratch.mit.edu,
- csreurope.org/together-stem,
- scientix.eu/,
- stem.org.uk/,
- edx.org/learn/stem,
- stem.edu.gr/,
- vodafonegenerationnext.gr/,
- stemcoalition.eu/,
- stemalliance.eu/

Smart Education

Από τις αρχές της δεκαετίας του 1980, οι ερευνητές αναπτύσσουν έξυπνα συστήματα διδασκαλίας (ITS) στα οποία ενσωματώνουν τεχνολογίες τεχνητής νοημοσύνης και παιδαγωγικές τεχνικές σε εκπαιδευτικές εφαρμογές. Μια πανταχού παρούσα μαθησιακή προοπτική με γνώμονα το περιβάλλον (Hwang, 2014)

Νέες έξυπνες συσκευές και εκπαιδευτικό λογισμικό παρέχουν μια ελκυστική εξατομικευμένη μαθησιακή εμπειρία και ένα πλούσιο ψηφιακό περιεχόμενο που ενθαρρύνει τους μαθητές να συμμετέχουν στην μαθησιακή διαδικασία. Επίσης δίνουν την δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν από κοινού ψηφιακά εκπαιδευτικά εργαλεία, να συνεργάζονται και να δημιουργούν ένα καλύτερο διδακτικό υλικό.

Οι αλλαγές στον χώρο της τεχνολογίας φέρνουν νέες ευκαιρίες στα σχολεία και στους δασκάλους να γνωρίσουν νέες παιδαγωγικές μεθόδους και καινοτόμα εργαλεία για να τα χρησιμοποιήσουν στην σχολική τάξη. Νέα έξυπνα περιβάλλοντα μάθησης έχουν κάνει την εμφάνισή τους και οι μαθητές αρχίζουν να πειραματίζονται με αυτά, αφού έχουν μεγαλώσει με την χρήση ηλεκτρονικών συσκευών και είναι εξοικειωμένοι αποτελεσματικά με αυτές.

Ένα έξυπνο περιβάλλον μάθησης είναι ένα μαθησιακό περιβάλλον που προσαρμόζεται στις μαθησιακές ανάγκες των χρηστών και παρέχει την κατάλληλη υποστήριξη (καθοδήγηση, σχόλια, συμβουλές, ψηφιακά εργαλεία) την κατάλληλη χρονική στιγμή, αναλύοντας την μαθησιακή συμπεριφορά των μαθητών, την απόδοσή τους και το περιβάλλον (Διαδικτυακό ή Πραγματικό) στο οποίο βρίσκονται.

Στοχεύει στο να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις ακόμα και όταν κάνουν δραστηριότητες αναψυχής. Παίζει το ρόλο ενός σοφού φίλου που αναζητά ευκαιρίες να συμβουλεύει τους μαθητές στην καθημερινή τους ζωή λαμβάνοντας υπόψη τις ανάγκες και τις προτιμήσεις τους. (Zhu, 2016).

Βασικά, ένα έξυπνο σύστημα μάθησης μπορεί να εκληφθεί ως ένα σύστημα εκμάθησης ενισχυμένο με τεχνολογία που είναι ικανό να συμβουλεύει τους μαθητές να μάθουν στον πραγματικό κόσμο με πρόσβαση στους πόρους του ψηφιακού κόσμου. Δίνει τη δυνατότητα στους μαθητές να έχουν πρόσβαση σε ψηφιακούς πόρους και να αλληλεπιδρούν με συστήματα μάθησης σε οποιοδήποτε μέρος και ανά πάσα στιγμή. (Spector, 2014).

Χρησιμοποιεί νέες τεχνολογίες και έξυπνες συσκευές όπως Διαδραστικούς Πίνακες, tablets, Chromebook, Smart-School Mobile Print, κ.α. Δίκτυα ασύρματης επικοινωνίας και τεχνολογίες ανίχνευσης (π.χ. κωδικοί RFID, GPS και QR). Σύγχρονες τεχνολογίες: Google Glass, Cloud Computing, Fog Computing, Swarm Computing, όρασης υπολογιστών (Nology), επαυξημένης πραγματικότητας (Augmented Reality), αναγνώρισης ομιλίας και σύνθεσης φωνής, Μεγάλα δεδομένα(Big Data), το Διαδίκτυο των πραγμάτων (IoT) κ.α. (Kassab et al., 2018)

Στις μέρες μας μερικές πλατφόρμες που υποστηρίζουν περιβάλλοντα έξυπνης μάθησης είναι οι παρακάτω:

- https://www.smarttech.com
- https://smartlearning.eu
- https://workspace.google.com/marketplace/app/smart_learning_suite/1033792558652
- https://www.samsung.com/levant/sustainability/corporate-citizenship/smart-school/

Συμπεράσματα

Η εκπαιδευτική διαδικασία εξελίσσεται συνεχώς, όπως ένας ζωντανός οργανισμός. Παλαιότερα συστήματα έχουν απορριφθεί και η αυτονομία των μαθητών έχει γίνει πολύ σημαντική. Οι πληροφορίες σχετικά με την εκπαίδευση ανανεώνονται συνεχώς, αλλάζουν και αυξάνονται.

Τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης (LMS) αποτελούν ένας εύκολο τρόπο οργάνωσης των πληροφοριών και σήμερα χρησιμοποιούνται από πολλά πανεπιστήμια και ιδρύματα. Βελτιώνουν την αποτελεσματικότητα και την αποδοτικότητα στην διαδικασία της μάθησης, βοηθούν στην εξοικονόμηση χρόνου και στην συνεργασία μεταξύ μαθητών, καθηγητών και μαθητών – καθηγητών. Είναι διαθέσιμα και προσβάσιμα 365 ημέρες ετησίως 24/7 και ίσως πλησιάζουμε στην εποχή της αυτο-μάθησης (Kesim et al., 2013).

Σε αυτό το άρθρο παρουσιάσαμε τρεις σύγχρονες προσεγγίσεις στην εκπαίδευση που αναφέρονται σε συστήματα διαχείρισης μάθησης τα οποία είναι ανοικτά, διαδραστικά, προσαρμόσιμα και συνεργατικά. Καλλιεργούν τις τέσσερις βασικές δεξιότητες που με βάση το αρχικό γράμμα της ονομασίας τους στα αγγλικά αποκαλούνται τα 4Cs: Αυτές είναι η συνεργασία (Collaboration), η επικοινωνία (Communication), η κριτική σκέψη (Critical Thinking) και η δημιουργικότητα (Creativity), οι οποίες, από κοινού, βοηθούν τόσο τους εκπαιδευτικούς όσο και τους μαθητές να διαχειριστούν αυτές τις προκλήσεις.

Στην εκπαίδευση MOOCs, τα πλεονεκτήματα είναι η μαζικότητα και το γεγονός ότι είναι ανοικτά για όλο τον κόσμο. Παρουσιάζουν μια αδυναμία εξακρίβωσης της ταυτότητας των σπουδαστών, δυσκολίες στον τρόπο αξιολόγησης και μεγάλο ποσοστό εγκατάλειψης των μαθημάτων. (Baggaley, 2014)

Η εκπαίδευση STEM τους μαθητές καθιστά ικανούς στην επίλυση προβλημάτων, λογικά σκεπτόμενους, καινοτόμους, εφευρέτες, αυτοδύναμους και τεχνολογικά εκπαιδευμένους. Η αποτελεσματική STEM διδασκαλία αξιοποιεί τις εμπειρίες των μαθητών, εντοπίζει και βασίζεται στις προηγούμενες γνώσεις τους και τους εμπλέκει σε πρακτικές STEM για να κεντρίσει το ενδιαφέρον τους (National Recearch Council, 2014)

Από την άλλη μεριά, οι παράγοντες επιτυχίας της εκπαίδευσης STEM είναι η υποστήριξη, η διδασκαλία, η αποτελεσματικότητα και τα υλικά. Έτσι, ο στόχος της εφαρμογής STEM μπορεί να επιτευχθεί: οι μαθητές έχουν αριθμητικές ικανότητες, κατανοούν τα μαθηματικά και την επιστήμη στο σύνολό τους και είναι σε θέση να την εφαρμόσουν στην καθημερινή τους ζωή. (Widya et al. 2019)

Η έξυπνη εκπαίδευση δημιουργεί νέες προκλήσεις και ευκαιρίες για τους ερευνητές . Με τις συνδεδεμένες συσκευές η συλλογή μεγάλων ποσοτήτων δεδομένων γίνεται πιο εύκολη

και πιο αποτελεσματική. Εάν οι συσκευές που χρησιμοποιούνται στην καθημερινή ζωή είναι ενσωματωμένες σε εκπαιδευτικά περιβάλλοντα, η εκπαίδευση θα μπορούσε να είναι πιο ελκυστική για τους μαθητές (Sancho et al., 2015).

Ωστόσο, οι νέες τεχνολογίες συνεπάγονται και κάποια προβλήματα τα οποία αφορούν ένα μικρό ποσοστό ατόμων, όπως άτομα με χαμηλό ψηφιακό αλφαβητισμό και δυσκολίες προσαρμογής στις νέες τεχνολογίες. Επίσης άλλα προβλήματα που προκύπτουν είναι η επικοινωνία μεταξύ διαφορετικών συστημάτων και συσκευών, η έλλειψη τυποποίησης στις επικοινωνίες και η ασφάλεια ενός δικτύου (Yang et al., 2018).

Εκτός από τα τεχνικά προβλήματα που συναντάμε στα συστήματα έξυπνης μάθησης, ένα από τα βασικά θέματα που πρέπει να ληφθούν σοβαρά υπόψη είναι οι τεχνολογικές αλλαγές και πώς αυτές επηρεάζουν τους μαθητές και τους δασκάλους. Επίσης ένα άλλο θέμα έχει να κάνει με τον αριθμό των μαθητών που συμμετέχουν για να αποβεί το σύστημα μάθησης αποτελεσματικό (Gligori´c et al. 2012).

Άλλοι παράγοντες που πρέπει να ληφθούν υπόψη στην αποτελεσματικότητα των έξυπνων συστημάτων μάθησης είναι οι συνήθειες και οι απόψεις της κοινωνίας, το κοινωνικό και οικονομικό πλαίσιο μιας χώρας, τα τεχνολογικά και κοινωνικά όρια που αποτελούν καθοριστικό παράγοντα για το μέλλον της έξυπνης εκπαίδευσης καθώς καθορίζουν νέους στόχους που πρέπει να επιτευχθούν.

Οι προκλήσεις για την Έξυπνη Εκπαίδευση που χρειάζονται περισσότερο η έρευνα είναι: η συνδεσιμότητα, τα Συστήματα πρόβλεψης, η Οπτικοποίηση δεδομένων οι Στρατηγικές εκμάθησης και αξιολόγησης. Επίσης η μαθησιακή συμπεριφορά και ανάλυση μαθησιακών προτύπων και καινοτόμες εφαρμογές μάθησης (Martín et al., 2019).

Τέλος, η ηλεκτρονική μάθηση γίνεται ολοένα και περισσότερο ελκυστική και τα Συστήματα Διαχείρισης Μάθησης αποτελούν χρήσιμα εργαλεία για το μέλλον της εκπαίδευσης. Υπάρχουν όμως πολλά πεδία έρευνας που πρέπει να διερευνηθούν και τα οποία δίνουν πολλά υποσχόμενα αποτελέσματα για τους χρήστες αυτών των συστημάτων αλλά και γενικότερα για μια χώρα και το εκπαιδευτικό της σύστημα.

Αναφορές

Aeiad, E., Meziane, F. (2019). An adaptable and personalised E-learning system applied to computer science Programmes design. *Education and Information Technologies* 24, 1485–1509

Aguaded-Gómez, J. I. (2013). The MOOC Revolution: A new form of education from the technological paradigm?. *Comunicar*, 41, XXI.

Baggaley, J. (2014). Distance Education: MOOC postscript, *Distance Education*.

Barana, A., Marchisio, M., Bogino, A., Operti, L., Fioravera, M., Rabellino, S., & Floris, F. (2017). Self-Paced Approach in Synergistic Model for Supporting and Testing Students. *IEEE 41st Annual Computer Software and Applications Conference (COMPSAC).*

Donahoe D., (2013). The Definition of STEM? *Today's Engineer Journal 2013* (Issue 12)

Dron, J. (2018). Smart learning environments, and not so smart learning environments: a systems view. *Smart Learning Environments* 5(1)

Falloon, G., Hatzigianni, M., Bower, M. (2020). Understanding K-12 STEM Education: a Framework for Developing STEM Literacy. *Journal Science Education Techno-logies* 29, 369–385.

Gligori´c, N., Uzelac A., Krco, S. (2012). Smart classroom: Real-time feedback on lecture quality. *In Proceedings of the IEEE International Conference on Pervasive Computing and Communications Workshops*, *PERCOM,* pp. 391–394,

Kassab, M., DeFranco, J., & Voas, J. (2018). *Smarter Education*. *IT Professional*, 20(5), 20–24.

Hwang, G.J. (2014). Definition, framework and research issues of smart learning environments - A context-aware ubiquitous learning perspective. *Smart Learning Environments* 1(1), 1–14

Johnson, H. D., Prandoni, P., Pinto, C. P., Vetterli, M. (2013). Teaching signal processing online: A report from the trenches. *ICASSP*.

Kalogiannakis, M. (2010). Training with ICT for ICT from the trainer' s perspective. A Greek case study. *Education and Information Technologies*, vol. 15, no. 1, pp. 3-17.

Kesim, M., Hakn Altin Pulluk ,H.A. (2013). The future of LMS and Personal Learning Environments, CYICER, *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 00 (2013) 000–000, Elsevier, Science Direct.

Lee, D., Watson, S.L., Watson, W.R. (2019). Systematic literature review on self -regulated learning in massive open online courses. *Australasian Journal of Educational Technology,* 35(1).

Leontyev, L. & Baranov, D. (2013) Massive Open Online Courses in Chemistry: A Comparative Overview of Platforms and Features. *Journal of Chemical Education*, Vol 90, pp. 1533−1539.

Li, Y., Wang, K., Xiao, Y. (2020). Research and trends in STEM education: a systematic analysis of publicly funded projects. *International Journal of STEM Education* volume 7, article number: 17.

Lopes, A. P., (2014). Learning management systems in higher education. *Proceedings of EDULEARN14 Conference 7th-9th July 2014*, Barcelona, Spain.

Lynn, B, S. Seleen, G. (2020). K-12 STEM Education: An Overview of Perspectives and considerations. *Hellenic Journal of STEM Education*. Vol1. No1. 5-15

Martens, R., Gulikers, J., & Bastiaens, T. (2004). The impact of intrinsic motivation on e-learning in authentic computer tasks. *Journal of Computer Assisted Learning*, 20, 368 – 376.

Martín, A.C., Alario-Hoyos, C., Kloos, C.D. (2019). Smart Education: A Review and Future Research Directions, *Proceedings* 31, no. 1: 57.

Mayer, R. E. (2003). Elements of a Science of E-Learning, *Journal of Educational Computing Research*, 29(3), 297–313.

National Academy of Engineering (NAE) & National Research Council (NRC). (2014). STEM integration in K-12 education: status, prospects, and an agenda for research. *The National Academies Press*, Washington

Sancho, M.R., Cañabate, A., Sabate, F. (2015). Contextualizing learning analytics for secondary schools at micro level. *In Proceedings of the International Conference on Interactive Collaborative and Blended Learning, ICBL 2015*, Mexico City, Mexico, 9–11 December 2015; pp. 70–75.

Sanders, M. (2009). STEM, STEM education, STEMmania. *The Technology Teacher, 68*(4), 20-26.

Spector, J. M. (2014). Conceptualizing the emerging field of smart learning environments. *Smart Learning Environments*, 1(1), 1-10.

Thibaut, L., Ceuppens, S., De Loof, H., De Meester, J., Goovaerts, L., Struyf, A., Boeve-de Pauw, J., Dehaene, W., Deprez, J., De Cock, M., Hellinckx, L., Knipprath, H., Langie, G., Struyven, K., Van de Velde, D., Van Petegem, P. and Depaepe, F. (2018). Integrated STEM Education: A Systematic Review of Instructional Practices in Secondary Education. *European Jourrnal of STEM Education*, 3(1), 02.

Widya, Rifandi, R., Rahmi, Y.L. (2019). STEM education to fulfill the 21st century demand: a literature review. *Journal of Physics: Conference Series,* Volume 1317. The 3rd International Conference on Mathematics, Sciences, Education, and Technology 4–5 October 2018, Padang, Indonesia.

Yang, A.M., Li, S.S., Ren, C.H., Liu, H.X., Han, Y., Liu, L. (2018). Situational Awareness System in the Smart Campus. *IEEE Access*, 6, 63976–63986.

Zhu, Z., Yu, M.H., Riezebos, P. (2016). A research framework of smart education. *Smart Learning Environments*. 3, 1–17.

Ευαισθητοποίηση στη Βιώσιμη Ανάπτυξη στο Νηπιαγωγείο και στα βιβλία Α΄ και Β΄ Δημοτικού

Πουρνάρας Ιωάννης
ΠΕ70 Med ΕΑΠ, Med SWU, Διευθυντής 4ου Δημοτικού Σχολείου Κομοτηνής
giankrania@gmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, ερευνάται η ευαισθητοποίηση των μαθητών στη Βιώσιμη Ανάπτυξη, όπως αυτή επιδιώκεται να πραγματοποιηθεί διά μέσου των εγχειριδίων των φυσικών επιστημών και διαθεματικά μέσω των υπολοίπων γνωστικών αντικειμένων, στο Νηπιαγωγείο και στις πρώτες δύο τάξεις του Δημοτικού Σχολείου στην Ελλάδα. Μελετώνται ο Οδηγός Νηπιαγωγού, ο Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου, τα βιβλία της Μελέτης Περιβάλλοντος και Γλώσσας της Α΄ και Β΄ Δημοτικού και οι Οδηγοί της Πιλοτικής εφαρμογής του Νέου Σχολείου του 21ου αιώνα του διδακτικού αντικείμενου «Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη». Η προσπάθεια για την ευαισθητοποίηση των μαθητών στην προστασία του περιβάλλοντος είναι συνεχής και οι εκπαιδευτικοί θέτουν στόχους που αφορούν στο περιβάλλον και στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη, βοηθούμενοι από το διδακτικό υλικό.

Λέξεις κλειδιά: Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Εκπαίδευση στη Βιώσιμη Ανάπτυξη, Νηπιαγωγείο, Α΄- Β΄Δημοτικού

Εισαγωγή

Στην παρούσα εργασία, θα διερευνηθεί η ευαισθητοποίηση των μαθητών στη Βιώσιμη Ανάπτυξη, όπως αυτή επιχειρείται να επιτευχθεί μέσα από τα βιβλία των φυσικών επιστημών, αλλά και διαθεματικά, μέσω των άλλων γνωστικών αντικειμένων, στο Νηπιαγωγείο και στις δύο πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου στην Ελλάδα με τη μέθοδο της ανάλυσης περιεχομένου. Στην εργασία θα γίνει παράθεση των μερών των εγχειριδίων που μπορεί να χρησιμοποιήσει ο εκπαιδευτικός για να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές του. Τέλος θα γίνει συζήτηση και κριτική αποτίμηση των ευρημάτων.

Η περιβαλλοντική εκπαίδευση στον διεθνή και ελλαδικό χώρο

Η πρώτη διεθνής συνάντηση με θέμα την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, πραγματοποιήθηκε στη Νεβάδα των Η.Π.Α το 1970. Το συμπέρασμα - το οποίο εκτιμήθηκε ως ιδιαιτέρως σημαντικό - του Διεθνούς Συνεδρίου της Aix-en-Provence (Γαλλία, 16-21 Οκτωβρίου 1972), ήταν ότι η έννοια του συνολικού Περιβάλλοντος στο σχολείο, δε μπορεί να προσεγγισθεί με τη διαδικασία ενός νέου μαθήματος, αλλά χρειάζεται να προσεγγισθεί διεπιστημονικώς με τη συνεργασία όλων των παραδοσιακών σχολικών μαθημάτων (Κούσουλας, 2000).

Στην Ελλάδα, ήδη από το 1990, θεσμοθετείται η εισαγωγή της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση και ένα χρόνο αργότερα, το 1991, στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση (Πουρνάρας, 2019). Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, σύμφωνα με τη διατύπωση της International Union for the Conservation of the Nature (1970),

> *είναι η διαδικασία που οδηγεί με την αναγνώριση αξιών και τη διασαφήνιση εννοιών στην ανάπτυξη των ικανοτήτων και των στάσεων που είναι απαραίτητες για την κατανόηση της συσχέτισης ανθρώπου, πολιτισμού και γεωφυσικού περιβάλλοντος. Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση συνεπάγεται επίσης άσκηση στη διαδικασία λήψης και διαμόρφωσης ενός κώδικα συμπεριφοράς του κάθε ατόμου ξεχωριστά γύρω από τα προβλήματα που αφορούν στην ποιότητα του περιβάλλοντος.*

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, δεν αποτελεί ξεχωριστό μάθημα, αλλά «εκπαιδευτική διαδικασία», με διαθεματική προσέγγιση και υλοποιείται ως μορφή εργασίας με τον σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικού προγράμματος (project) (Πουρνάρας, 2019).

Περιβαλλοντική εκπαίδευση- Εκπαίδευση στη Βιώσιμη Ανάπτυξη στο Νηπιαγωγείο

Οι περιβαλλοντικές ικανότητες (δεξιότητες) που επιδιώκεται να αναπτυχθούν από τα νήπια σύμφωνα με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών - Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών 2001 (ΑΠΣ - ΔΕΠΠΣ) για το Νηπιαγωγείο, που εκδόθηκαν από το Υπουργείο Εθνικής Παιδείας – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 2003) είναι οι εξής:

α) «Να αντιλαμβάνονται την αλληλεπίδραση του περιβάλλοντος με τις δραστηριότητες του ανθρώπου». Στις σχετικές δραστηριότητες, να αντιλαμβάνονται πως ο άνθρωπος, με τις ενέργειές του, προκαλεί αλλαγές και ρύπανση στο φυσικό περιβάλλον. Τα νήπια, με κατάλληλες δραστηριότητες, ενθαρρύνονται να ευαισθητοποιούνται και να εντοπίζουν προβλήματα, να προβληματίζονται για τα αίτια και να αναζητούν μέτρα αντιμετώπισης

β) «Να αποκτήσουν θετικές στάσεις και συμπεριφορές για το περιβάλλον». Να συνειδητοποιούν τη σημασία της ανακύκλωσης και της επαναχρησιμοποίησης των υλικών στη μείωση της ποσότητας των απορριμμάτων (ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 2003).

Ενότητες του Οδηγού Εκπαιδευτικού του Νηπιαγωγείου που προσφέρονται για Εκπαίδευση στη Βιώσιμη Ανάπτυξη

Στον Οδηγό Νηπιαγωγού (Δαφέρμου κ.ά., 2006), έκδοση του Υπουργείου Παιδείας, το Κεφάλαιο 10 αφορά στη "Μελέτη Περιβάλλοντος: αξιοποιώντας το περιβάλλον, μαθαίνοντας για τον κόσμο" και αναπτύσσεται από τη σελίδα 215 ως την σελίδα 287 του Οδηγού. Σε αυτό, εντάσσονται ως αντικείμενα μελέτης, θέματα που αναφέρονται στην αλληλεπίδραση του ανθρώπου με το περιβάλλον και την προστασία του. Η προσέγγιση που προτείνεται είναι η Διαθεματικότητα. Οι μέθοδοι που προτείνονται, είναι η θεματική προσέγγιση και το σχέδιο εργασίας (project).

Ως θεματική προσέγγιση προτείνεται να μελετηθεί "Το Νερό" που αναπτύσσεται από τη σελίδα 223 ως την σελίδα 253 του Οδηγού. Η αξία του νερού και οι ανθρώπινες παρεμβάσεις στο νερό, δίνουν το έναυσμα για περιβαλλοντική (οικολογική) προσέγγιση του θέματος, προτείνοντας ενδεικτικές δραστηριότητες και δραστηριότητες, τις οποίες επιλέγει η νηπιαγωγός.

Με αναδυόμενο σχέδιο εργασίας (project), προτείνεται να μελετηθεί «Η Συνοικία μας», project το οποίο αναπτύσσεται από τη σελίδα 254 ως την σελίδα 287 του Οδηγού του Νηπιαγωγού. Στη σελίδα 282, δίνονται ιδέες σχετικά με το θέμα, που μπορούν να συνδυαστούν με περιβαλλοντικές δραστηριότητες: δημιουργώντας ένα μικρό μεσογειακό κήπο, μπλε κάδοι για ανακύκλωση, κατασκευή με ξερολιθιές όπως αναβαθμίδες και τη σπουδαιότητά τους για τη συγκράτηση του χώματος και τη μείωση της διάβρωσης κ.ά. Στην υποσημείωση της σελίδας, αναφέρεται πως η ευελιξία του προγράμματος του Νηπιαγωγείου, επιτρέπει να εκπονηθούν καινοτόμες δράσεις, όπως Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, οι οποίες συνδέονται με κάθε μαθησιακό αντικείμενο. Στο 11ο Κεφάλαιο " Η εικαστική έκφραση", προτείνεται η κατασκευή χαρτοπολτού από παλιές εφημερίδες, προκειμένου να γίνει ανακυκλωμένο χαρτί που θα χρησιμοποιηθεί για εικαστικές δραστηριότητες. Για αυτό το σκοπό, η Νηπιαγωγός μπορεί να ζητήσει από τα παιδιά να φέρουν από το σπίτι τους υλικά που αντί να πεταχτούν στα σκουπίδια είναι δυνατόν να ξαναχρησιμοποιηθούν για κατασκευές. Προτείνεται ανακύκλωση στην πράξη (Δαφέρμου κ.ά., 2006).

Στον Οδηγό Ολοήμερου Νηπιαγωγείου που απευθύνεται στη Νηπιαγωγό στη σελίδα 55 στο Κεφάλαιο 'Επίλυση προβλημάτων" προτείνεται να ασχοληθούν τα παιδιά με το πρόβλημα "πώς θα διατηρείται η παιδική χαρά καθαρή" (Αλευριάδου κ.ά., 2008).

Κατά τη διάρκεια της εφαρμογής σχεδίων εργασίας, η Νηπιαγωγός έχει την ελευθερία να επιλέγει ή να αντικαθιστά δραστηριότητες από αυτές που προτείνονται με δικές της οι

οποίες να είναι σταθμισμένες και αξιολογημένες ως κατάλληλες για τους μαθητές του Νηπιαγωγείου και που ανταποκρίνονται στα ΑΠΣ - ΔΕΠΠΣ.

Περιβαλλοντική εκπαίδευση- Εκπαίδευση στη Βιώσιμη στο Δημοτικό Σχολείο

Τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών - Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (ΑΠΣ - ΔΕΠΠΣ) για το Δημοτικό Σχολείο, όπως ισχύουν σήμερα, διατυπώνουν ως κύριες αρχές της εκπαίδευσης οχτώ άξονες. Ο πέμπτος άξονας είναι:

«**ε) Η ευαισθητοποίηση για την αναγκαιότητα προστασίας του φυσικού περιβάλλοντος και η υιοθέτηση ανάλογων προτύπων συμπεριφοράς**

Η αειφόρος ανάπτυξη προτείνει την εξασφάλιση της ευημερίας σε ολόκληρο τον πλανήτη μέσα από την προστασία του περιβάλλοντος… επιβάλλει τον επαναπροσδιορισμό του συστήματος των αξιών που έχουμε υιοθετήσει, ως άτομα και ως κοινωνία.» Για να επιτευχθεί αυτός ο σκοπός, απαιτείται κατάλληλη παιδεία την οποία το σχολείο μπορεί να εξασφαλίσει ευαισθητοποιώντας τους μαθητές στο θέμα της σωστής διαχείρισης των φυσικών πόρων με στόχο την ακύρωση της κερδοσκοπικής εκμετάλλευσης που καταστρέφει το περιβάλλον. Η προσέγγιση των διαφόρων γνωστικών αντικειμένων γίνεται Διαθεματικά, όρος γενικότερος της διεπιστημονικότητας και δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να συγκροτήσει μια ολιστική αντίληψη της γνώσης και της πραγματικότητας. Έτσι γίνεται οριζόντια διασύνδεση με πολλά μαθήματα. Για παράδειγμα στις φυσικές επιστήμες, η συστημική αντίληψη της πραγματικότητας θα βοηθήσει τους μαθητές να κατανοήσουν το φυσικό περιβάλλον ως ένα υπερσύστημα που διαθέτει (αυτο) ρυθμιστικούς μηχανισμούς όταν προκύπτουν ανισορροπίες με κάποιες από αυτές να είναι δυνατόν να καταστρέψουν τον ανθρώπινο πολιτισμό. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η αλλαγή του κλίματος από ανθρώπινες παρεμβάσεις στη φύση. Η Διαθεματική προσέγγιση θα αυξήσει την περιβαλλοντική ευαισθησία των μαθητών και θα οξύνει την ικανότητα τους να αντιλαμβάνονται τις συνέπειες των ανθρώπινων ενεργειών για τη ζωή στον πλανήτη μας (ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι., 2003).

Ενότητες των βιβλίων των πρώτων τάξεων του Δημοτικού Σχολείου που προσφέρονται για περιβαλλοντική ευαισθητοποίηση

Στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού Σχολείου, οι δραστηριότητες τόσο των Φυσικών Επιστημών όσο και των Κοινωνικών Επιστημών εντάσσονται στο Μάθημα «Μελέτη Περιβάλλοντος». Η Μελέτη Περιβάλλοντος αποτελείται από το Βιβλίο του Μαθητή και το Τετράδιο Εργασιών τα οποία χρησιμοποιούνται μέσα στην τάξη ή στο σπίτι κάποιες φορές αν χρειάζεται να γίνει κάποια εργασία. Υπάρχει επίσης και το βιβλίο του δασκάλου με οδηγίες για τον τρόπο διδασκαλίας του μαθήματος. Τα παραπάνω βιβλία βρίσκονται και στο διαδίκτυο στην ιστοσελίδα του Υπουργείου Παιδείας, Εθνικός Συσσωρευτής Εκπαιδευτικού Περιεχομένου «ΦΩΤΟΔΕΝΤΡΟ» (ebooks.edu.gr).

Μελέτη περιβάλλοντος Α΄ Δημοτικού (2006)

Στο βιβλίο του Δασκάλου (Πλακίτση κ.ά., 2006a) στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος για την Πρώτη Δημοτικού, στη σελίδα 40 δίνονται οδηγίες για τον τρόπο μελέτης του Κεφαλαίου 3, της ενότητας “ Η οικογένειά μου”, της Γενικής Θεματικής ενότητας “Η ομάδα”, στη σελίδα 31 στο Βιβλίο του μαθητή (Πλακίτση κ.ά., 2006b) “Πώς η οικογένεια φροντίζει το περιβάλλον;”. Στο βιβλίο του Δασκάλου υπάρχουν εικόνες που δείχνουν ένα παιδί να πλένει τα δόντια με κλειστή βρύση, να χρησιμοποιεί τα μέσα μαζικής μεταφοράς, να ρίχνει σκουπίδια στην παραλία, να υπάρχουν αναμμένες λάμπες στο σαλόνι του σπιτιού χωρίς να είναι κάποιος στο χώρο. Με αφορμή τις εικόνες προτείνεται, η διεξαγωγή συζήτησης για το τι μπορούμε να κάνουμε στην καθημερινή μας ζωή για να εξοικονομούμε φυσικούς πόρους. Στο τέλος, τα παιδιά μπορούν να κάνουν μια αφίσα με ένα μήνυμα, για το περιβάλλον και την προστασία του. Στο βιβλίο του δασκάλου στη σελίδα 100, οι οδηγίες αναφέρουν πως στη γενική θεματική ενότητα: “Ερευνούμε το φυσικό

περιβάλλον” και στην ενότητα1 “Τα φυτά του τόπου μου”, στο κεφάλαιο 1 “Ποια φυτά ζουν στον τόπο μου” ο δάσκαλος θα οδηγήσει τους μαθητές στην ενασχόληση με την έννοια του συστήματος και προτείνεται η δημιουργία κολάζ με φυτά. Το κολάζ αυτό μπορεί να εμπλουτιστεί με τα ζώα που ζουν σε κάθε περιβάλλον, όταν θα γίνει ενασχόληση με αυτό το θέμα, με στόχο την κατανόηση του οικοσυστήματος (Πλακίτση κ.ά., 2006a). Το παράθεμα (κείμενο) “Ονόματα που μυρίζουν”, παρακινεί τα παιδιά να συνδέσουν διάφορα ονόματα με τα φυτά και τα λουλούδια και να διαπιστώσουν την αλληλεπίδραση του κόσμου των φυτών με τη ζωή των ανθρώπων. Στην αντίστοιχη ενότητα του Τετραδίου εργασιών (Πλακίτση κ.ά., 2006c), προτείνεται επίσκεψη και παρατήρηση στο πεδίο (δάσος, πάρκο, λίμνη κλπ.) προκειμένου τα παιδιά να συμπληρώσουν τι παρατηρούν, χωρίς να παραλείψουν να σημειώσουν τα αποτελέσματα της επέμβασης του ανθρώπου όπως κτίρια και σκουπίδια. Οι δραστηριότητες αυτές γίνονται αιτία προκειμένου να γίνουν οι σχετικές συζητήσεις για την προστασία του Περιβάλλοντος. Στο κεφάλαιο 3, “Οι εποχές και τα φυτά”, το βιβλίο του Δασκάλου προτείνει οι μαθητές να ανακαλύψουν τις αλλαγές που συμβαίνουν στα φυτά κατά τη διάρκεια της χρονιάς, αλλαγές που έχουν σχέση με την ικανοποίηση των αναγκών τους, μέσα από την παρατήρηση φυτών γύρω τους, ώστε ενεργοποιώντας τις αισθήσεις τους να ευαισθητοποιηθούν ως προς το φυσικό περιβάλλον και την κλιματική αλλαγή.

Στην επόμενη ενότητα 2 “Τα ζώα του τόπου μου” στο Κεφάλαιο 1 “Ποια ζώα ζουν στον τόπο μου”, οι μαθητές παρατηρούν εικόνες και μέσα από τον διάλογο και την ανταλλαγή απόψεων αναγνωρίζουν το περιβάλλον - βιότοπο μέσα στον οποίο συναντούν τα ζώα (αλληλεπίδραση) και εντοπίζουν και ονομάζουν τα έμβια και άβια μέρη του βιότοπου (φυτά, ζώα, νερό, αέρας, χώμα). Με αυτόν τον τρόπο αντιλαμβάνονται πως το περιβάλλον είναι ένα σύστημα που έχει ουσιώδεις σχέσεις και αλληλεξαρτήσεις ανάμεσα στα στοιχεία που το συνθέτουν. Στην Ενότητα 4 “Η ηλεκτρική ενέργεια στη ζωή μας” υπάρχει το κεφάλαιο 2 “Κάνουμε οικονομία στην ηλεκτρική ενέργεια;”. Οι οδηγίες του βιβλίου του δασκάλου από τη σελίδα 108 και μετά, προτείνουν να παρουσιαστούν φωτογραφίες εργοστασίων ηλεκτρικής ενέργειας και να γίνει σύνδεση της ενέργειας του παιδιού να ανάψει το φως στο δωμάτιό του, με την καύση λιγνίτη ή πετρελαίου για την παραγωγή της ηλεκτρικής ενέργειας και την ρύπανση από αυτά. Η εξοικονόμηση ενέργειας με την προσοχή στη χρήση της, η χρήση συσκευών χαμηλής κατανάλωσης όπως οι λάμπες οικονομίας (φθορίου ή LED) συνδέεται με τη διαπίστωση πως κάποτε τα ορυκτά καύσιμα θα εξαντληθούν και πως χρειάζεται να βρεθούν νέοι τρόποι παραγωγής ενέργειας φιλικοί προς το περιβάλλον. Προτείνεται επίσης, η κατασκευή αφίσας και η εκπόνηση σχεδίου εργασίας για τις καταναλωτικές συνήθειες και την επίδρασή τους στο περιβάλλον (οικολογικό αποτύπωμα).

Στο Τετράδιο Εργασιών υπάρχουν ανάλογες δραστηριότητες με παρατήρηση στο φυσικό περιβάλλον. Στο Κεφάλαιο 4 “Τα ζώα και το περιβάλλον” προτείνεται η αναφορά στα αποδημητικά πουλιά και στην ευαισθησία τους στις ποικίλες περιβαλλοντικές επιδράσεις (κλιματολογικές συνθήκες, καταστροφή βιοτόπων). Στο Κεφάλαιο 5 “Πώς φροντίζουμε τα φυτά και τα ζώα” ο στόχος είναι να ευαισθητοποιηθούν οι μαθητές απέναντι στα ζώα και στα φυτά και κυρίως σε όσα απειλούνται με εξαφάνιση. όπως ο αετός που παρουσιάζεται σε μια φωτογραφία. Τα κείμενα και οι φωτογραφίες στο Βιβλίο του Μαθητή στις σελίδες 137 ως 140, αναφέρονται στο Ελληνικό Κέντρο Περίθαλψης Αγρίων Ζώων, στο οποίο τα μέλη - εθελοντές περιποιούνται και περιθάλπουν άγρια ζώα και τα επανεντάσσουν στο φυσικό τους περιβάλλον μετά την αποθεραπεία τους. Σε αυτό το σημείο, δίνεται η ευκαιρία να γίνει αναφορά στον εθελοντισμό και στο πώς αυτός μπορεί να αποτελεί μια ενέργεια υπέρ του περιβάλλοντος. Επίσης, οι φωτογραφίες των ειδών που κινδυνεύουν με εξαφάνιση, είναι τα κατάλληλα ερεθίσματα για οικολογική ευαισθητοποίηση. Στην περίπτωση που η συγκεκριμένη ενότητα διδαχτεί στην αρχή της χρονιάς, δίνεται η κατάλληλη αφόρμηση για εκπόνηση ενός σχεδίου εργασίας (project) με θέμα τα

απειλούμενα ζώα της Ελλάδας. Στη Θράκη, όπως και σε άλλες περιοχές της Ελλάδας, υπάρχουν αρκετοί βιότοποι οι οποίοι μάλιστα είναι προστατευμένοι από τη Συνθήκη Ραμσάρ στους οποίους διαβιούν πολλά απειλούμενα είδη και είναι δυνατόν να γίνουν επισκέψεις καθώς και έρευνα πεδίου στις λίμνες που είναι τα ενδιαιτήματά τους.

Η Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης μπορεί να εφαρμοστεί στο συγκεκριμένο Σχέδιο Εργασίας και να μελετηθούν κείμενα από το βιβλίο του μαθητή στη Γλώσσα Α΄ Δημοτικού, Δεύτερο Τεύχος στις σελίδες 71 ως 74 "Ίχνη στην άμμο", το οποίο αναφέρεται σε μια χελώνα Καρέτα Καρέτα η οποία βγήκε στην αμμουδιά, γέννησε τα αυγά της και τα σκέπασε με την άμμο (Καραντζόλα κ.ά. 2006). Κείμενα υπάρχουν και στο Ανθολόγιο Λογοτεχνικών Κειμένων Α΄& Β΄ Δημοτικού όπως "Ο τελευταίος Ιππόκαμπος" του Βαγγέλη Ηλιόπουλου, για τα ζώα της θάλασσας που κινδυνεύουν. "Το γιασεμί, η ροδιά και η χαρουπιά" Λαϊκό παραμύθι το οποίο δείχνει πως όπως φερόμαστε στη φύση το ίδιο μας φέρεται και αυτή, μας χαρίζει απλόχερα τους θησαυρούς της ή το αντίθετο. "Το τρομαγμένο χελιδονάκι της Γεωργίας Ταρσούλη για να αναδείξουμε την αξία της ελευθερίας και του να ζει ο καθένας στο φυσικό του περιβάλλον (Τσιλιμένη κ.ά., 2006).

Μελέτη περιβάλλοντος Β΄ Δημοτικού (2006)

Στο βιβλίο του Μαθητή, στο μάθημα της Μελέτης Περιβάλλοντος, για την Δευτέρα Δημοτικού (Δημομούλου κ.ά., 2006a), στη σελίδα 16, βρίσκουμε το κεφάλαιο "Το περιβάλλον του σχολείου μου" όπου κατονομάζονται τα προβλήματα που δείχνουν οι εικόνες, αναζητούνται οι αιτίες αυτών και προτείνονται αλλαγές. Στη σελίδα 18, το κεφάλαιο "Θέλουμε ένα πιο όμορφο σχολείο" σχολιάζονται οι ενέργειες των παιδιών των φωτογραφιών και ο τρόπος που λύνονται διάφορα προβλήματα στο σχολείο τους. Στη συνέχεια μπορεί να γραφεί ένα γράμμα και να σταλεί στο Δήμαρχο της πόλης για τη λύση τους. Στο κεφάλαιο "Ανακαλύπτω το πράσινο στη συνοικία", οι μαθητές εντοπίζουν τις πράσινες γωνιές της γειτονιάς τους και κατανοούν τη σημασία τους, την ανάγκη προστασίας του φυσικού και ανθρωπογενούς περιβάλλοντος και τη σημασία της συμβολής των ανθρώπων στη σωστή διαχείρισή τους. Επιλέγουν από τους κανόνες αυτούς που προστατεύουν τη συνοικία και τους ενώνουν με τη λέξη "συμφωνώ", ενώ με τη λέξη "διαφωνώ" ενώνουν όσες ενέργειες δεν την προστατεύουν. Στο κεφάλαιο "Φροντίζω τη συνοικία μου", εντοπίζουν και προσεγγίζουν τοπικά περιβαλλοντικά προβλήματα και αποκτούν θετική στάση για το περιβάλλον. Στο "Δικαίωμα στην ειρήνη", μπορεί να γίνει συζήτηση για τις καταστροφές που φέρνει ο πόλεμος στο φυσικό περιβάλλον.

Στην ενότητα "Τα ζώα", τα παιδιά μαθαίνουν για τα ζώα. Στο κεφάλαιο "Τα ζώα προσαρμόζονται στο περιβάλλον", τονίζεται η αναγκαιότητα διατήρησης των βιοτόπων των ζώων για να μπορέσουν να επιβιώσουν και να μην κινδυνεύουν με εξαφάνιση όπως η καφέ αρκούδα. Συζητούνται οι τρόποι με τους οποίους προσαρμόζονται τα ζώα για να ζήσουν, όπως τα αποδημητικά πουλιά και η χειμερία νάρκη και πόσο σημαντικό είναι οι άνθρωποι να παρεμβαίνουν ελάχιστα για να μη σπάει η αλυσίδα επιβίωσης των ζώων. Επίσης, γίνεται αναφορά στα προβλήματα που δημιουργούν οι ανθρώπινες παρεμβάσεις στη ζωή των άγριων ζώων. Σε αυτό το σημείο, είναι δυνατόν να εκπονηθεί ένα σχέδιο εργασίας για ένα απειλούμενο είδος ή για τα απειλούμενα ζώα της περιοχής του σχολείου ή για τα αποδημητικά πουλιά της περιοχής. Στο "Τι προσφέρουν τα φυτά" με υποκεφάλαια "Τα φυτά στη διατροφή μας" και "Τα φυτά στηρίζουν τη ζωή", δίνεται ευκαιρία στον εκπαιδευτικό να μιλήσει για τη σημασία των φυτών στη διατήρηση και συνέχιση της ζωής τόσο ως τροφή όσο και ως παραγωγή οξυγόνου, αλλά και πως τα φυτά μπορούν να διορθώσουν τη ρύπανση της ατμόσφαιρας. Στο Τετράδιο εργασιών η δραστηριότητα "Από το δέντρο στο χαρτί", αναδεικνύει τη σημασία των φυτών για την ανάπτυξη του πολιτισμού και ο δάσκαλος μπορεί να οδηγήσει με κατάλληλες ερωτήσεις τους μαθητές στον προβληματισμό για την καταστροφή των δασών, ως πνεύμονες πρασίνου και ως παράγοντες συγκράτησης της διάβρωσης και των πλημμυρών, από την αλόγιστη χρήση

χαρτιού. Τα παραπάνω είναι δυνατόν να οδηγήσουν στο συμπέρασμα της μεγάλης σημασίας της ανακύκλωσης του χαρτιού.

Στην ενότητα "Διάφοροι τόποι της πατρίδας μου", γίνεται γνωριμία με το δάσος ως οικοσύστημα, με τα υδάτινα οικοσυστήματα και με πεδινό οικοσύστημα. Οι μαθητές ευαισθητοποιούνται για τους κινδύνους που αντιμετωπίζει το καθένα από αυτά και στο πώς επηρεάζει τη ζωή των ανθρώπων. Στο Τετράδιο εργασιών(Δημομούλου κ.ά., 2006b), προτείνεται η δημιουργία περιβαλλοντικού μηνύματος. Μέσα από συνέντευξη που δίνει ένας σκαντζόχοιρος περιγράφονται τα προβλήματά του. Οι μαθητές αναγνωρίζουν από το εισαγωγικό κείμενο τα προβλήματα που δημιουργούν οι ανθρώπινες παρεμβάσεις στο φυσικό περιβάλλον ακόμα και όταν είναι "για καλό σκοπό" όπως η χρήση των γεωργικών φαρμάκων. Στη ενότητα "Το νερό", τα παιδιά κατανοούν τη σημασία του νερού στη διατήρηση και συνέχιση της ζωής και στην ορθολογική διαχείριση του.

Στην ενότητα "Ενέργεια", οι μαθητές μαθαίνουν για τον ήλιο που δίνει ζωή βοηθώντας στη φωτοσύνθεση των φυτών και την ηλιακή ενέργεια που είναι ανεξάντλητη και δεν ρυπαίνει το περιβάλλον. Ο άνεμος και οι χρήσεις του, όπως και η ενέργεια του νερού, γίνεται αφορμή για συζήτηση για τις ανανεώσιμες πηγές ενέργειας. Στις "Μεταφορές", έχει σημασία να αναδειχτούν τα Μέσα Μαζικής Μεταφοράς ως πιο φιλική προσέγγιση προς το περιβάλλον και η σημασία της χρήσης του ποδηλάτου και του περπατήματος. Τέλος, στην ευκαιριακή ενότητα, στο Βιβλίο του Δασκάλου (Δημομούλου κ.ά., 2006c), "Όχι άλλα σκουπίδια", προτείνεται το τρίπτυχο ΜΕΙΩΣΗ σκουπιδιών επιλέγοντας προϊόντα με καθόλου ή τη λιγότερη συσκευασία, ΕΠΑΝΑΧΡΗΣΙΜΟΠΟΙΗΣΗ των υλικών συσκευασίας και τέλος ΑΝΑΚΥΚΛΩΣΗ, (reduce, reuse, recycle).

Η Διαθεματικότητα εφαρμόζεται και στη Δευτέρα Δημοτικού, όπου μπορούν να μελετηθούν κείμενα από το βιβλίο του μαθητή στη Γλώσσα Β΄ Δημοτικού αυτούσια, αλλά και σε συνδυασμό με ενότητες της Μελέτης Περιβάλλοντος. Παρακάτω αναφέρονται σημεία των βιβλίων της Γλώσσας, που άρχισαν να διδάσκονται το 2006, με αφορμές ή μηνύματα για οικολογική ευαισθητοποίηση. Στη σελίδα 28 του Πρώτου Τεύχους Γλώσσας (Γαβριηλίδου κ.ά., 2006a), ο Ραφαέλ περιγράφει τη χώρα του που γίνεται έρημος λόγω ξηρασίας και ζητάει να βρει τη Χωχαρούπα (φανταστική χώρα) στην οποία όλα είναι τέλεια με πολύ νερό, πολύ πράσινο, πολλά λουλούδια και πολύ τροφή. Το κείμενο αυτό, αποτελεί μια ευκαιρία για οικολογική ευαισθητοποίηση ως προς τη σημασία του νερού για το περιβάλλον και τη ζωή και στην προσεκτική χρήση του. Αυτό το εδάφιο της Γλώσσας, μπορεί να ξαναδιαβαστεί όταν συζητηθεί το νερό στο μάθημα της Μελέτης. Στη σελίδα 55, υπάρχει το κείμενο "Στο καλό, χελιδονάκια", που μπορεί να συνδυαστεί με το κεφάλαιο για τα αποδημητικά πουλιά στη Μελέτη. Στο Δεύτερο Τεύχος της Γλώσσας (Γαβριηλίδου κ.ά., 2006b) στη σελίδα 6, περιγράφεται η Χωχαρούπα με πολύ ωραία λόγια. Εδώ μπορεί να γίνει συζήτηση για το τι μπορούν να κάνουν οι μαθητές για να γίνει καλύτερη η πόλη τους. Το κείμενο αυτό, μπορεί να διαβαστεί όταν μελετάται η συνοικία ή η πόλη μας στη Μελέτη. Στη σελίδα 68, η συγγραφέας παιδικής λογοτεχνίας Αγγελική Βαρελλά, απευθύνει ένα γράμμα στη φώκια Μονάχους Μονάχους, η οποία αποτελεί απειλούμενο είδος. Το κείμενο μπορεί να βοηθήσει την επεξεργασία της ενότητας της Μελέτης, για τα ζώα που κινδυνεύουν με εξαφάνιση. Στο Τρίτο Τεύχος της Γλώσσας της Β΄ Δημοτικού (Γαβριηλίδου κ.ά., 2006c), στη σελίδα 28, υπάρχει το κείμενο "απελευθέρωση Πουλιών" που περιγράφει τη σημασία της λειτουργίας του "Κέντρου Περίθαλψης Άγριων Ζώων" στο νησί Αίγινα, όπου γιατροί και εθελοντές περιποιούνται άρρωστα ή τραυματισμένα άγρια ζώα τα οποία απελευθερώνουν όταν γιατρευτούν. Στη σελίδα 30, το κείμενο περιγράφει τον καθαρισμό του άλσους της γειτονιάς από τους μικρούς μαθητές και την τοποθέτηση πινακίδας για να διατηρείται το δάσος καθαρό. Στη σελίδα 37, το κείμενο "Η χελώνα Καρέτα Καρέτα" μιλάει για τη χελώνα και τις παραλίες ωοτοκίας στο νησί της Ζακύνθου. Στο πρώτο Τεύχος του Τετραδίου Εργασιών (Γαβριηλίδου κ.ά., 2006d), στη σελίδα 44, η άσκηση αναφέρεται πάλι στη χελώνα Καρέτα Καρέτα. Στο Δεύτερο Τεύχος του Τετραδίου Εργασιών (Γαβριηλίδου

κ.ά., 2006e), στη σελίδα 22, τα παιδιά στέλνουν e-mail στη φώκια Μονάχους Μονάχους. Στη σελίδα 34, γίνεται λόγος για την ενέργεια ενός κοριτσιού, της Άννας να πετάξει μια μπανανόφλουδα και τις συνέπειές της. Τέλος στη σελίδα 51, περιγράφεται η ταυτότητα του Κρι - κρι, ενός αγριοκάτσικου που ζει στο νησί της Κρήτης, το οποίο το 1960 ήταν απειλούμενο είδος, με πληθυσμό μόνο 200 άτομα, ενώ σήμερα με την εκστρατεία προστασίας από το κράτος, έχει πληθυσμό περίπου 2000 άτομα.

Τα βιβλία της Πιλοτικής εφαρμογής του Νέου Σχολείου του 21ου αιώνα

Το 2011, άρχισε η πιλοτική εφαρμογή ενός Νέου Προγράμματος Σπουδών σε 21 Νηπιαγωγεία, 99 Δημοτικά Σχολεία και 68 Γυμνάσια (Πουρνάρας, 2019). Μια καινοτομία αυτού του προγράμματος ήταν η ένταξη στο μαθησιακό πεδίο των βιωματικών δράσεων, του διδακτικού αντικειμένου “**Περιβάλλον και Εκπαίδευση για την Αειφόρο Ανάπτυξη”,** σε όλη την υποχρεωτική εκπαίδευση. Το καινούργιο αυτό διδακτικό αντικείμενο, αποτελεί σύμφωνα με την ομάδα εργασίας που εκπόνησε το Πρόγραμμα, την μετεξέλιξη της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης. Όλο το υλικό παράχθηκε μόνο ηλεκτρονικά, δεν υπάρχουν διδακτικά εγχειρίδια για τον μαθητή, παρά μόνο Οδηγοί Εκπαιδευτικού, οι οποίοι επίσης διανεμήθηκαν ηλεκτρονικά και αναρτήθηκαν στο Διαδίκτυο (ebooks.edu.gr, 2011). Ο στόχος του νέου μαθήματος είναι η καλλιέργεια της Περιβαλλοντικής συνείδησης των μαθητών και η διαμόρφωση περιβαλλοντικά εγγράμματων πολιτών. Το Πρόγραμμα Σπουδών εστιάζεται για τον 1ο Κύκλο, που περιλαμβάνει το Νηπιαγωγείο, την Α΄ και τη Β΄ Δημοτικού, στη μελέτη κυρίως τοπικών περιβαλλοντικών προβλημάτων από το άμεσο περιβάλλον του παιδιού.

Οι γενικοί στόχοι για τους μαθητές ανά τάξη, είναι:

Στο Νηπιαγωγείο:

Να έρθουν σε πρώτη επαφή με την ανακύκλωση και επαναχρησιμοποίηση υλικών και την εξοικονόμηση φυσικών πόρων. Να υιοθετήσουν απλές πρακτικές εξοικονόμησης νερού, στάσεις και συμπεριφορές για την προστασία τους από την ηλιακή ακτινοβολία, να ευαισθητοποιηθούν σε θέματα προστασίας των ζωντανών οργανισμών και να αποσαφηνίσουν βασικές αξίες όπως η συνεργασία και ο σεβασμός του άλλου.

Στην Α΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου:

Να διαχειρίζονται τα απορρίμματα διαμορφώνοντας υπεύθυνη καταναλωτική συμπεριφορά. Να διερευνήσουν ένα τοπικό οικοσύστημα προτείνοντας λύσεις για την προστασία του. Να αντιληφθούν τη χρησιμότητα του νερού και να αναλάβουν δράσεις για την εξοικονόμησή του. Να ανακαλύψουν και να εκτιμήσουν τα βασικά στοιχεία της πολιτιστικής κληρονομιάς του τόπου τους. Να υιοθετήσουν τρόπους μετακίνησης φιλικούς προς το περιβάλλον.

Στην Β΄ τάξη του Δημοτικού Σχολείου:

Να αναγνωρίζουν κύρια στοιχεία της βιοποικιλότητας. Να ευαισθητοποιηθούν σχετικά με την καταλληλότητα ή επικινδυνότητα ουσιών και αντικειμένων που χρησιμοποιούν με τα οποία έρχονται σε επαφή στο σχολείο ή στο σπίτι καθώς και με τρόπους προφύλαξής τους από αυτά. Να εξοικειωθούν με απλούς τρόπους αερισμού, φωτισμού και κλιματισμού του σχολείου τους, τον ρόλο και τη σημασία των στοιχείων αυτών για το περιβάλλον στο πλαίσιο του αειφόρου σχολείου. Να διακρίνουν τις ανάγκες από τις επιθυμίες τους, τον ρόλο της διαφήμισης, τις συνέπειες της υπερκατανάλωσης αλλά και την ανάγκη υιοθέτησης στάσεων και συμπεριφορών φιλικών προς το περιβάλλον. Να ενημερωθούν σε βασικά θέματα σχετικά με την αξία, τα οφέλη, τις απειλές και τους κινδύνους που αντιμετωπίζουν τα δάση. Να ευαισθητοποιηθούν σε βασικά θέματα σχετικά με τη διαφορετικότητα, την αποδοχή και τη συνεργασία. Οι τρόποι που προτείνονται για την προσέγγιση του μαθήματος, είναι η χρήση του Ηλεκτρονικού Υπολογιστή, η εκπόνηση μικρών και μεγαλύτερών σχεδίων εργασίας (project) και όπως και με τη Διαθεματική προσέγγιση, ο

εμποτισμός και η διάχυση των αρχών της Αειφόρου Ανάπτυξης σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα. Στον Οδηγό, παρουσιάζεται ένα σχέδιο δράσης για το Νηπιαγωγείο με θέμα "Ηλιοπροστασία" και ένα θέμα για τις μικρές τάξεις με θέμα "Πολιτιστική κληρονομιά". Και τα δύο θέματα αναπτύσσονται λεπτομερώς. Επίσης, δίνονται έτοιμα φύλλα εργασίας γα χρήση.

Συζήτηση

Ο ΟΗΕ έχει στόχο να ευαισθητοποιήσει τους πολίτες μέσα από την Εκπαίδευση για το Περιβάλλον και την Αειφόρο Ανάπτυξη. Η προσέγγιση αυτή θα μπορούσε να θεωρηθεί εγωιστική αφού ο άνθρωπος είναι μέρος της φύσης και όχι εκμεταλλευτής της. Στο Νηπιαγωγείο, υπάρχει ελευθερία καθώς και ευελιξία στο χειρισμό της ύλης του Αναλυτικού Προγράμματος. Η νηπιαγωγός μπορεί να εκπονήσει και να υλοποιήσει σχέδια δράσης με σκοπό την ανάπτυξη Περιβαλλοντικής συνείδησης στα νήπια. Επίσης, τα ολοήμερα τμήματα στο Νηπιαγωγείο επειδή έχουν πιο πολύ διδακτικό χρόνο στη διάθεσή τους μπορούν να περιλάβουν στο πρόγραμμά τους περιβαλλοντικές δραστηριότητες. Τα θέματα που προτείνονται είναι ενδεικτικά. Υπάρχουν στο διαδίκτυο πάρα πολλά Σχέδια εργασίας που έχουν υλοποιήσει Νηπιαγωγοί σε όλη την Ελλάδα και τα οποία μπορούν να χρησιμοποιήσουν και οι υπόλοιποι συνάδελφοί τους. Υπάρχει ακόμη η διεθνής εμπειρία, όπως είναι η αγγλόφωνη, η οποία είναι εύκολα προσβάσιμη και μπορεί να βοηθήσει στη δημιουργία και υλοποίηση δραστηριοτήτων οικολογικής ευαισθητοποίησης.

Στο Δημοτικό Σχολείο, η ύπαρξη βιβλίου βοηθάει και ταυτόχρονα δεσμεύει τον δάσκαλο δυσκολεύοντάς τον να εκπονήσει σχέδια εργασίας (project) με περιβαλλοντικό περιεχόμενο. Στην Α΄ τάξη, η αφετηρία για οικολογική ευαισθητοποίηση ξεκινάει από το άμεσο περιβάλλον του παιδιού. Το παιδί μπορεί να καταλάβει από μικρή ηλικία τη σημασία των στάσεων και των δεξιοτήτων που πρέπει να έχει κατακτήσει για να προσέχει το περιβάλλον. Τα παιδιά φυτεύουν σπόρους και παρακολουθούν την ανάπτυξή τους. Η ενότητα για τα ζώα που κινδυνεύουν που αναφέρονται στο βιβλίο, αφορά ζώα γνωστά στην Ελλάδα, κάτι που αποτελεί οικείο θέμα για τα παιδιά. Η διαθεματική προσέγγιση και διάχυση σε όλα τα διδακτικά αντικείμενα με κυριότερο τα βιβλία της Γλώσσας ολοκληρώνει την προσπάθεια για απόκτηση οικολογικών στάσεων.

Στη Β΄ τάξη, η σπειροειδής προσέγγιση της ύλης οδηγεί στην εξέταση παρόμοιων θεμάτων τα οποία ωστόσο παρουσιάζονται πιο αναλυτικά και με περισσότερη εμβάθυνση. Ο συνδυασμός των κειμένων της Γλώσσας με τα περιβαλλοντικά ζητήματα βοηθάει στην κατάκτηση αειφορικών στάσεων. Μια προσπάθεια προς αυτή την κατεύθυνση γίνεται στο Νομό Ροδόπης μέσα από το πρόγραμμα " Διατήρηση και διάσωση ντόπιων σπόρων και φυτών". Κατά την εφαρμογή αυτού του προγράμματος, φυτεύονται μέσα στις τάξεις σπόροι που έσωσαν ντόπιοι γεωργοί σε φυτώρια και τον Απρίλιο χαρίζονται σε πολίτες για να τους φυτέψουν στον κήπο τους ή στο χωράφι τους (Πουρνάρας, 2019). Τα νέα προγράμματα σπουδών είναι δύσκολο να αξιολογηθούν. Προωθείται η αλλαγή νοοτροπίας προκειμένου να λειτουργήσουν οι δάσκαλοι με οδηγό Εκπαιδευτικού και χωρίς διδακτικό βιβλίο για το μαθητή. Η ευαισθητοποίηση μπορεί να επιτευχθεί με σχέδια εργασίας (project) για τον περιβάλλον. Τα σχολεία μπορούν να συμμετέχουν σε Δίκτυα σχολείων με συντονιστές τα Κέντρα Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης που ασχολούνται με ένα περιβαλλοντικό θέμα. Η προσπάθεια για την ευαισθητοποίηση των μαθητών για την προστασία του περιβάλλοντος είναι συνεχής και οι εκπαιδευτικοί θέτουν στόχους που αφορούν στο περιβάλλον και στην εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη.

Αναφορές

International Union for Consrvation of Nature (1970). *International working meeting on Environmental Education in school curriculum*. Carson City, Nevada, (Διαθέσιμο: https://portals.iucn.org/library/sites/library/files/documents/Rep-1970-001.pdf προσπελάστηκε στις 8/6/2021)

Αλευριάδου, Α., Βρυνιώτη, Κ., Κυρίδης, Α., Σιβροπούλου- Θεοδοσιάδου, Ε. & Χρυσαφίδης, Κ. (2008). *Οδηγός Ολοήμερου Νηπιαγωγείου.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ. & Μπεζέ, Λ. (2006a). *Γλώσσα Β΄ Δημοτικού Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας α΄ τεύχος.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ. & Μπεζέ, Λ. (2006b). *Γλώσσα Β΄ Δημοτικού Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας β΄τεύχος.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ. & Μπεζέ, Λ. (2006c). *Γλώσσα Β΄ Δημοτικού Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας γ΄τεύχος.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ. & Μπεζέ, Λ. (2006d). *Γλώσσα Β΄ Δημοτικού Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας Τετράδιο Εργασιών α΄ τεύχος.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Γαβριηλίδου, Ζ., Σφυρόερα, Μ. & Μπεζέ, Λ. (2006e). *Γλώσσα Β΄ Δημοτικού Ταξίδι στον κόσμο της γλώσσας Τετράδιο Εργασιών β ΄τεύχος.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Δαφέρμου, Χ. Κουλούρη, Π. & Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού Εκπαιδευτικοί σχεδιασμοί Δημιουργικά περιβάλλοντα μάθησης.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Δημοπούλου, Μ., Ζόμπολας, Τ., Μπαμπίλα, Ε., Σκαναβή, Κ., Φραντζή, Α. & Χατζημιχαήλ, Μ. (2006a). *Μελέτη Περιβάλλοντος Β΄ Δημοτικού. Βιβλίο Δασκάλου.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Δημοπούλου, Μ., Ζόμπολας, Τ., Μπαμπίλα, Ε., Σκαναβή, Κ., Φραντζή, Α. & Χατζημιχαήλ, Μ. (2006b). *Μελέτη Περιβάλλοντος Β΄ Δημοτικού.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Δημοπούλου, Μ., Ζόμπολας, Τ., Μπαμπίλα, Ε., Σκαναβή, Κ., Φραντζή, Α. & Χατζημιχαήλ, Μ. (2006c). *Μελέτη Περιβάλλοντος Β΄ Δημοτικού. Τετράδιο Εργασιών.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Καραντζόλα, Ε., Κύρδη, Κ., Σπανέλλη, Τ. & Τσιαγκάνη, Θ. (2006). *Γλώσσα Α΄ Δημοτικού Γράμματα Λέξεις Ιστορίες Πρώτο τεύχος*. Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Κούσουλας, Γ. (2000). Μικρός περίπλους στην ιστορία της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (Διεθνώς και στην Ελλάδα) *Φυσικός κόσμος, 1.* Ανακτήθηκε στις 18-6-2021 από http://www.ekke.gr/estia/Cooper/E.E.F.P.E.htm.

Σπυροπούλου-Κατσάνη, Δ. Κοσκολού, Α., Μίτσης, Π., Παυλικάκης, Γ. & Φέρμελη, Γ. (2011). *Περιβάλλον και εκπαίδευση για την αειφόρο ανάπτυξη. – Οδηγός εφαρμογής του προγράμματος σπουδών για το Δημοτικό.* Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Δια Βίου Μάθησης και Θρησκευμάτων- Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (Διαθέσιμο: http://ebooks.edu.gr/ebooks/v2/ps.jsp προσπελάστηκε στις 2-2-2021)

Πλακίτση, Α., Κοντογιάννη, Α., Σπυράτου, Ε. & Μανώλη, Β. (2006a). *Μελέτη Περιβάλλοντος Α΄ Δημοτικού. Βιβλίο Δασκάλου.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Πλακίτση, Α., Κοντογιάννη, Α., Σπυράτου, Ε. & Μανώλη, Β. (2006b). *Μελέτη Περιβάλλοντος Α΄ Δημοτικού.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Πλακίτση, Α., Κοντογιάννη, Α., Σπυράτου, Ε. & Μανώλη, Β. (2006c). *Μελέτη Περιβάλλοντος Α΄ Δημοτικού Τετράδιο Εργασιών.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

Πουρνάρας, Ι. (2019). *Η προώθηση της Εκπαίδευσης για την Αειφόρο Ανάπτυξη στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, μέσα από τις εγκυκλίους σχολικών δραστηριοτήτων: Η περίπτωση του Νομού Ροδόπης.* Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο, Πάτρα (Διαθέσιμο: https://apothesis.eap.gr/handle/repo/43764, προσπελάστηκε στις 2-5-2021)

Τσιλιμένη, Τ., Γραίκος, Ν., Καίσαρης, Λ. & Καπλάνογλου, Μ. (2006). *Ανθολόγιο λογοτεχνικών κειμένων Το δελφίνι Α΄& Β΄Δημοτικού.* Αθήνα: Ο.Ε.Δ.Β.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Νηπιαγωγείου.* Αθήνα: ΟΕΔΒ.

ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι. (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.)* Υποχρεωτικής Εκπαίδευσης. Αθήνα: ΥΠ.Ε.Π.Θ. - Π.Ι.

Εκπαίδευση ενηλίκων και επαγγελματική συμβουλευτική

Μηλιωρίτσας Ευάγγελος
Διευθυντής 1ου Εργ/κού Κέντρου Ανατολικής Αττικής, ΠΕ81 Πολ. Μηχανικών - Αρχιτεκτόνων, ΠΕ03 Μαθηματικός, Med Ενηλίκων, πιστοποιημένος εκπαιδευτής ενηλίκων
enmilior@yahoo.gr

Παγιάτης Χαράλαμπος
Εκπ/κός β/θμιας επαγγ. εκπ/σης, ΠΕ83 Ηλεκτρολόγων, Med Επιστήμες της Αγωγής, συγγραφέας Υπουργείου Παιδείας, πιστοποιημένος εκπαιδευτής ενηλίκων
pagiatis.didaskalia@gmail.com

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εισήγησης αποτελεί η διερεύνηση του ρόλου ενός συμβούλου σταδιοδρομίας με αυτόν του εκπαιδευτή ενηλίκων όταν πρέπει ή/και μπορεί να εναλλάσσεται ή/και να συναλλάσσεται στο ίδιο άτομο. Η προσέγγιση υλοποιείται με τη θεματική ανάλυση της εκπαιδευτικής βιογραφίας σε συνάρτηση με τα ευρήματα της βιβλιογραφικής επισκόπησης επιδιώκοντας την κριτική τους σύνθεση. Η χρησιμότητα της παρούσας εργασίας έγκειται, ενδεχομένως, στη βαρύνουσα και εφαρμοστέα διάσταση της, η οποία εξετάζεται ως αξιοποιήσιμη στη επαγγελματική συμβουλευτική, δυνάμενη να βρίσκεται, να αναδύεται ή/και να αναζητείται στην εκπαίδευση ενηλίκων συμπορευόμενη με τις σύγχρονες αντιλήψεις για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και την επαγγελματική βελτίωση.

Λέξεις κλειδιά: εκπαιδευτής ενηλίκων, εκπαιδευτική βιογραφία, επαγγελματική συμβουλευτική, σύμβουλος σταδιοδρομίας

Εισαγωγή

Το προκείμενο θέμα επιλέχθηκε διότι φαίνεται ότι παρουσίασε ενδιαφέρον στο σύγχρονο περιβάλλον της εκπαίδευσης ενηλίκων, λόγω, ενδεχομένως, της απόκρισης σε συστήματα τα οποία συνεχώς διαμορφώνουν επιλογές και συνήθειες, κοινωνικά αποδεκτές, που αφορούν σε συγκεκριμένες ενέργειες με «κανονιστικό» προσανατολισμό και συμπράττει κρίσιμα σε δομές εκπαίδευσης ενηλίκων είτε στην αναζήτηση επαγγελματικής διεξόδου είτε στη βελτίωση της επαγγελματικής τους σταδιοδρομίας. Ο σκοπός και η συζήτηση επικεντρώνεται σε δυνατότητες και χαρακτηριστικά που συνιστάται να διαθέτει ο εκπαιδευτής ενηλίκων, έτσι ώστε να συμβάλλει αποτελεσματικά στην επαγγελματική συμβουλευτική για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και την αναζήτηση εργασίας ενήλικων ατόμων. Δύναται να ειπωθεί ότι διαφαίνεται ευδιάκριτα ο χαρακτηρισμός του εκπαιδευτή, τα γνωρίσματα της συμβουλευτικής και ο ρόλος του συμβούλου σταδιοδρομίας, από την προσωπική ανάπτυξη στην αποτελεσματική διενέργεια της κοινωνικής διάστασης και της επαγγελματικής διαδρομής.

Το πλαίσιο της προκείμενης μελέτης ορίζεται από το πλαίσιο της εκπαιδευτικής βιογραφίας που αναφέρεται σε «περιβάλλον - χώρο, έτη, συνθήκες και χρόνο [των συμβάντων]» (Creswell, 2016: 513). Συγκεκριμένα τα συμβάντα της αφήγησης διαδραματίζονται σε: α) περιβάλλον - χώρο τυπικής επαγγελματικής εκπαίδευσης, β) έτη 2003-2013 (που αποτελεί το παράθυρο χρόνου), γ) συνθήκες οικονομικών εξελίξεων (ανάπτυξη 2003 - κρίση και ύφεση 2009), και δ) χρόνο 18:15-21:50 (ωράριο λειτουργίας εσπερινής φοίτησης).

Θεωρητικές προσεγγίσεις και υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο

Οι θεωρητικές προσεγγίσεις προκύπτουν ως προς τις έννοιες-κλειδιά του θέματος που μέσα από τη βιβλιογραφική επισκόπηση δύναται να συμβάλλουν τόσο στην αφετηρία όσο

και κατά τη σύνοψη της παρούσας μελέτης. Οι Angell, Stoner, & Roseland (2010) επισημαίνουν ότι η βιβλιογραφική επισκόπηση, ειδικά σε μια ποιοτική έρευνα όπως είναι η εκπαιδευτική βιογραφία «μπορεί να αναφερθεί στην αρχή για τη τεκμηρίωση ή αιτιολόγηση της σημασίας του ερευνητικού προβλήματος […] χωρίς αυτό να σημαίνει ότι πραγματοποιείται εκτεταμένα έτσι ώστε να επιτρέπεται η ανάδυση των απόψεων [από μέρους των υποκειμένων που αφηγούνται] χωρίς περιορισμούς από τις απόψεις άλλων στη βιβλιογραφία […] και δύναται να αξιοποιηθεί στη σύνοψη για την υποστήριξη των ευρημάτων [από την θεματική ανάλυση της εκπαιδευτικής βιογραφίας]» (Creswell, 2016: 513). Ωστόσο οι Πανταζής, (2003) και Τσιώλης, (2006) αναφέρουν ότι «οι εκπαιδευτικές βιογραφίες αποτελούν καταγραφή προσωπικών βιωμάτων που δύσκολα επαναλαμβάνονται καθώς επίσης και δεν μπορούν να οδηγήσουν σε γενικεύσεις». Πάραυτα οι εκπαιδευτικές βιογραφίες όπως επισημαίνει ο Dominicè (2000) παρουσιάζουν ενδιαφέρουσες πτυχές που «αλληλεπιδρούν με το εκπαιδευτικό περιβάλλον και δομούν τη διαδρομή των εκπαιδευτών η οποία οδηγεί στην ανάπτυξη και συντήρηση της αντίληψής τους για την επαγγελματική λειτουργία τους» (Κουλαουζίδης & Παζιώνη -Καλλή, 2014). Το υλικό προς αξιοποίηση φαίνεται ότι εμπλουτίστηκε από κρίσιμες πτυχές οι οποίες αναδύθηκαν μέσα από τη θεματική ανάλυση της εκπαιδευτικής βιογραφίας σε συνάρτηση με εμπειρίες των μελετητών που όπως επισημαίνει ο Geertz (1973) «ο άνθρωπος είναι ένα όν μπλεγμένο στα δίχτυα των δικών του εννοιολογικών κατασκευών […] και προσπαθεί να αντλήσει από την διυποκειμενικότητα για να δημιουργήσει γνώση και κατανόηση των εμπειριών του αλλά και της ζωής των άλλων» (Παζιώνη-Καλλή, 2008).

Ωστόσο, η εκπαίδευση ενηλίκων, διενεργείται σε πολυπαραμετρικά διευρυμένο πεδίο αφού συμπορεύεται με το κοινωνικοοικονομικό γίγνεσθαι. Η ευρύτητα του πεδίου της εκπαίδευσης ενηλίκων προσαυξάνεται από την: α) πολλαπλότητα των μορφών εκπαίδευσης των ενηλίκων σε τυπικές, μη τυπικές, άτυπες, αρχικές, συνεχιζόμενες και δια βίου δομές (Rogers, 1998: 54; Βεργίδης, 2008: 70 & 73; Καραλής, 2013: 13) καθώς και β) πολυπαραγοντική εξίσωση του όρου ενήλικο άτομο που «οι περισσότεροι άνθρωποι τείνουν [απλοϊκά ή λανθασμένα] να συνδέουν με την ηλικία» (Rogers, 1998: 60). Ο Κόκκος (2005: 39) αναφέρει ότι «χαρακτηριστικό της ενηλικιότητας είναι όταν το άτομο αναγνωρίζει στον εαυτό του τα στοιχεία της ωριμότητας και της τάσης αυτοπροσδιορισμού, ενώ ταυτοχρόνως αναγνωρίζεται και από τους άλλους με τον ίδιο τρόπο». Εδώ αναδεικνύεται η σημασία της ατομικής επαγγελματικής συμβουλευτικής αλλά και αυτής που υλοποιείται σε επίπεδο ομάδας και για αυτό είναι πρόσφορο ο εκπαιδευτής ενηλίκων ή/και ο σύμβουλος σταδιοδρομίας να αναγνωρίζει τα χαρακτηριστικά κάθε ενήλικου εκπαιδευόμενου έτσι ώστε να συναισθάνεται και να αφουγκράζεται τις ανάγκες/προσδοκίες του αλλά και να αναπροσαρμόζει τους ρόλους του σε συνάρτηση με τις ατομικές και ομαδικές ανάγκες.

Σύμφωνα με το υφιστάμενο θεσμικό πλαίσιο των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑ.Λ.), στις τυπικές δομές της επαγγελματικής εκπαίδευσης, όπως αυτό ορίζεται στο Νόμο 4186/ΦΕΚ193Β/17-09-2013 που συμπληρώθηκε/τροποποιήθηκε από την υπουργική απόφαση με αριθμό Φ2/92271/Δ4/ΦΕΚ 2187 τ. Β’ /12-06-2018), στο Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών (Α.Π.Σ.) της Α’ τάξης των ΕΠΑ.Λ. περιέχονται πλέον μαθήματα επιλογής με διακριτικούς τίτλους όπως: α) αρχές ηλεκτρολογίας, β) αρχές μηχανολογίας, γ) αρχές αρχιτεκτονικού σχεδίου, δ) αρχές οικονομίας, ε) αγωγή υγείας, ζ) γεωπονία, η) ναυτιλιακές γνώσεις, τα οποία δύναται να χαρακτηριστούν ως «ισοδύναμο» επαγγελματικής συμβουλευτικής. Αυτά τα μαθήματα σχεδιάστηκαν με προοπτική να προσφέρουν στοιχειώδεις γνώσεις για διάφορες επαγγελματικές ειδικότητες έτσι ώστε κάθε εκπαιδευόμενος να επιλέξει εκείνη την ειδικότητα που καλύπτει τα ενδιαφέροντα του. Ως εκ τούτου σκιαγραφείται, ενδεχομένως άρρητα, η ανάγκη να παρέχεται επαγγελματική συμβουλευτική, παρότι καταργήθηκε με την υπουργική απόφαση 72323/Δ2, ΦΕΚ 2265Β΄/12-06-2020 το μάθημα του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Σ.Ε.Π.)

στα ημερήσια και εσπερινά γυμνάσια. Η κατάργηση του Σ.Ε.Π. αντιβαίνει προς το άρθρο 1, παράγραφος 9 της διακήρυξης του Ευρωπαϊκού Κοινωνικού Χάρτη. Η προκείμενη διακήρυξη ενσωματώθηκε στην Ελληνική νομοθεσία με το νόμο 1426/1984, που αναφέρεται ότι: *«Δικαίωμα για επαγγελματικό προσανατολισμό: Για την εξασφάλιση της αποτελεσματικής άσκησης του δικαιώματος για επαγγελματικό προσανατολισμό, τα συμβαλλόμενα μέρη αναλαμβάνουν την υποχρέωση να συστήνουν ή να προωθούν, εφόσον είναι αναγκαίο, υπηρεσία που θα βοηθάει όλα τα πρόσωπα, περιλαμβανομένων και των αναπήρων, στην επίλυση των προβλημάτων τους που σχετίζονται με την εκλογή επαγγέλματος ή με την επαγγελματική τους προώθηση, λαμβάνοντας υπόψη τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του ενδιαφερομένου και τη σχέση που υπάρχει ανάμεσα σ΄ αυτά και στις δυνατότητες της αγοράς εργασίας η βοήθεια αυτή θα πρέπει να παρέχεται δωρεάν, τόσο στους νέους, στους οποίους περιλαμβάνονται και τα παιδιά της σχολικής ηλικίας, όσο και στους ενήλικες».* Η κατάργηση του Σ.Ε.Π. δεν μπορεί να γίνει με νέο νόμο διότι αυτός θα αντιβαίνει στις διατάξεις του άρθρου 28 του συντάγματος το οποίο αναφέρει ότι: *«Οι γενικά παραδεγμένοι κανόνες του διεθνούς δικαίου, καθώς και οι διεθνείς συμβάσεις, από την επικύρωσή τους με νόμο και τη θέση τους σε ισχύ σύμφωνα με τους όρους καθεμιάς, αποτελούν αναπόσπαστο μέρος του εσωτερικού ελληνικού δικαίου και υπερισχύουν από κάθε άλλη αντίθετη διάταξη νόμου». Σε επίρρωση αυτών, (13) δεκατρείς βουλευτές που ανήκουν στην παράταξη της πολιτειακής ηγεσίας κατέθεσαν ερώτηση στην υπουργό παιδείας στις 29/01/2020 για την επαναφορά και αναβάθμιση του θεσμού. Πρόσθετα χρήζει να αναφερθεί ότι τόσο* οι ερευνητικές εργασίες όσο και η ζώνη δημιουργικών δραστηριοτήτων εισαγάγει (ως σχεδιασμός και προτεινόμενη πρακτική) δράσεις μελλοντικής κοινωνικής διαδρομής του εκπαιδευόμενου, εφόσον υλοποιούνται με στόχο και προσδοκώμενα και όχι ως συμπλήρωση ωραρίου με το μάθημα του Σ.Ε.Π.. Από την άλλη, στα ταχύρρυθμα επιμορφωτικά προγράμματα κατάρτισης ενηλίκων συμπεριλαμβάνεται στο σχεδιασμό και τίθεται ως βασική προτεραιότητα η επαγγελματική συμβουλευτική για την ανάπτυξη της προσωπικότητας και την αναζήτηση εργασίας που κρίνεται ως άμεση ανάγκη στις σύγχρονες συνθήκες λόγω των ραγδαίων και απροσδόκητων ρυθμών εξέλιξης στην αγορά εργασίας. Η επαγγελματική συμβουλευτική όπως επισημαίνουν οι Amundson, Bowlsbey & Spencer: «δίνει έμφαση σε ισόβια και ολιστική προσέγγιση. Συγκεκριμένα, η επαγγελματική συμβουλευτική ορίζεται ως η διαδικασία που ένας σύμβουλος συνεργάζεται με συμβουλευόμενα άτομα για να τα βοηθήσει να αποσαφηνίσουν, προσδιορίσουν και εφαρμόσουν αποφάσεις σχετικά με την εργασία τους καθώς και να προσαρμοστούν σε αυτές. Η επαγγελματική συμβουλευτική εξετάζει την αλληλεπίδραση του επαγγελματικού ρόλου με άλλους ρόλους στη ζωή» (Ε.Κ.Ε.Π., 2008: 9).

Παρότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων έχει πολλά κοινά χαρακτηριστικά με το ρόλο του συμβούλου επαγγελματικής σταδιοδρομίας εντούτοις συζητείται «αν», κατά «πόσο» και «πώς» δύναται να ανταποκριθεί στις απαιτήσεις και στα ζητούμενα αυτού του ρόλου. Ωστόσο με επαρκή και κατάλληλη επιμόρφωση οι εκπαιδευτές ενηλίκων μπορούν να ενισχύσουν και να υποστηρίξουν το ρόλο τους βασιζόμενοι πρόσθετα στην: α) ενσυναίσθηση, β) συνεργατικότητα, γ) υποστήριξη του συμβουλευόμενου και δ) αποδοχή του χωρίς όρους. Σύμφωνα με τις επισημάνσεις των μελετητών αναφέρεται ότι η επαγγελματική συμβουλευτική αποτελεί μια επιστημονική διαδικασία που χαρακτηρίζεται από κατάλληλες μεθοδολογικές προσεγγίσεις και ενδεδειγμένες ενέργειες έτσι ώστε να είναι αποτελεσματική. Αυτό, ενδεχομένως, δεν περιορίζει τη δραστηριοποίηση ενός εκπαιδευτή ενηλίκων σε στενά εκπαιδευτικά πλαίσια αλλά τουναντίον επισημαίνει τη σημαντικότητα και ευρύτητα της επαγγελματικής συμβουλευτικής ως προς τις ανάγκες και προσδοκίες που δυνητικά (πρέπει να) έχουν τα ενήλικα άτομα. Πάραυτα, αν ένας εκπαιδευτής ενηλίκων επιθυμεί να εκπληρώσει το ρόλο του συμβούλου σταδιοδρομίας σε ενήλικα εκπαιδευόμενα άτομα οφείλει να έχει εκπαιδευτεί ο ίδιος έτσι ώστε να αφουγκράζεται τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευόμενων βασιζόμενος στην

ενσυναίσθηση με σκοπό να δημιουργεί αναγκαία και ικανή ζώνη άνεσης και σχέση εμπιστοσύνης που κρίνονται ως θεμελιώδη στοιχεία τόσο της εκπαίδευσης ενήλικων ατόμων όσο και της επαγγελματικής συμβουλευτικής. Μάλιστα, σε διάλεξη του, ο Carl Rogers (1974), για την ενσυναίσθηση υποστήριξε ότι «[…] όταν είχα αμφιβολία με τους «πελάτες» μου ως προς το τι να κάνω επέλεγα απλά να ακούω. Με εξέπληττε θετικά το γεγονός, που ένας τόσο παθητικός τρόπος διάδρασης, όπως η ενεργητική σιωπή, ήταν τελικά τόσος πολύ χρήσιμος […]».

Ωστόσο τελευταία ειπώθηκαν έντονες επικρίσεις για το θεσμό του Σ.Ε.Π. ενδεχομένως διότι επαρκής αριθμός συμβούλων ή/και εκπαιδευτικών που ενεπλάκησαν, εκπλήρωναν «τυπικά» το ρόλο τους ή/και αρκέστηκαν στη στρεβλή ή/και ελλιπή αξιοποίηση αυτού που ο Parsons (1909) χαρακτήρισε ως «αντικειμενική προσέγγιση για ενδιαφέροντα, αξίες και ικανότητες χρησιμοποιώντας τυποποιημένες αξιολογήσεις με σκοπό να βοηθηθούν οι άνθρωποι σε ορθές επαγγελματικές επιλογές». Αυτό, όπως επισημαίνουν οι Amundson, Bowlsbey & Spencer (2008), «εδράζεται στην επιστημονική σκέψη που στις αλλαγές των αρχών της δεκαετίας του 1900 στην Αμερική έδιναν έμφαση στο λογικό θετικισμό και στην αντικειμενική μεθοδολογία» (Ε.Κ.Ε.Π., 2008: 3). Πέραν τούτου, δύναται να επισημανθεί ότι και μια σειρά δυσλειτουργίες στην εφαρμογή του Σ.Ε.Π. προκάλεσαν το λειτουργικό του αποπροσανατολισμό και τον εγκλεισμό του σε γραφειοκρατικές αγκυλώσεις, στερώντας από το θεσμό τα θετικά του χαρακτηριστικά. Πάραυτα, με στόχο την ανάπτυξη και την αυτονομία της, η σχολική κοινότητα δύναται να διευρύνει τις παρεχόμενες υπηρεσίες και την αποτελεσματικότητά της. Η ανάγκη αυτοπραγμάτωσης, αυτοεκτίμησης, κοινωνικής αποδοχής και ασφάλειας των διδασκόμενων συναρτώνται στην προσωπική ανάπτυξη, καθώς παράλληλα αλληλεξαρτώνται με ανάγκες της κοινωνίας, προσόντα, σταδιοδρομία, επιδιώξεις που επιδρούν στην καθημερινή πρακτική.

Μεθοδολογία έρευνας, αποτελέσματα και συζήτηση

Η έρευνα διεξήχθη σε τυπική δομή της δευτεροβάθμιας τεχνικής εκπαίδευσης (εργαστηριακό κέντρο), στην περιφέρεια Αττικής και οι συμμετέχοντες πληρούν τις προϋποθέσεις της εκπαιδευτικής βιογραφίας. Η δειγματοληψία ενός συμμετέχοντος «εκτιμάται ως γενική σκόπιμη προσέγγιση που διενεργείται άπαξ βασιζόμενη σε a priori κριτήρια» (Bryman, 2017: 468) αλλά και «χαρακτηριστική-τυπική περίπτωση σκόπιμης δειγματοληψίας […] το περιεχόμενο της οποίας, ενδεχομένως, συγκροτήθηκε με θέματα-κλειδιά μη κατευθυνόμενης συζήτησης» (Βεργίδης, 2008: 34 & 37). Πάραυτα αναφέρονται «έντονες κριτικές για το υποκειμενικό πρόσημο στην υστέρηση γενίκευσης των πορισμάτων, την επαναληψιμότητα και διαφάνεια που χαρακτηρίζουν κάθε ποιοτική μεθοδολογία, [όπως θεωρείται ότι είναι και η εκπαιδευτική βιογραφία αλλά και η ερμηνεία της από μέρους ενός μελετητή]» (Bryman, 2017: 433). Ωστόσο, ο Πανταζής (2004) επισημαίνει ότι, «η αλήθεια της εκπαιδευτικής βιογραφίας δεν στηρίζεται τόσο σε αδιαμφισβήτητα ιστορικά γεγονότα, όσο στην αξιοπιστία της αναδόμησης της από μέρους του αφηγητή καθώς και στην πειστικότητα της ερμηνείας των μεμονωμένων εμπειριών του αφηγητή από μέρους του μελετητή» (Κουλαουζίδης & Παζιώνη - Καλλή, 2014). Αυτό προσιδιάζει με την αναφορά του Delaney (2011) που βασιζόμενος στη φιλοσοφική θεώρηση του πραγματισμού των Peirce, James & Dewey «εισηγείται να αποφεύγουμε τον όρο αλήθεια και αντί αυτού να χρησιμοποιούμε την εγγυημένη βεβαιωσιμότητα που παραπέμπει στην κατανόηση του νοήματος μιας κατάστασης ως απόρροια μέσω των επιπτώσεων και των επακόλουθων που αυτή δημιουργεί» (Κόκκος & συνεργάτες, 2019: 46, 47). Όπως επισημαίνει ο Τσώλης (2018) η θεματική ανάλυση καταδεικνύεται ως ενεργητική και δημιουργική διαδικασία βασισμένη σε λογικούς συλλογισμούς που με βάση αυτούς ερμηνεύονται τα ευρήματα της εκπαιδευτικής βιογραφίας «υπό το πρίσμα των ερευνητικών ερωτημάτων σε συνάρτηση με τις θεωρητικές προσεγγίσεις της βιβλιογραφικής επισκόπησης». Μέσα στα ευρήματα, μετά από αλλεπάλληλες προσεγγίσεις, αναζητούνται και αναλύονται ως προς τη συνδιαλλαγή τους με το θέμα της

μελέτης εκείνα τα «επαναλαμβανόμενα μοτίβα νοήματος ή εννοιολογικές κατασκευές» που προσδίδουν βαρύνουσα σημασία και αποτελούν τους κωδικούς που σε δεύτερο επίπεδο, κατόπιν επεξεργασίας, σύγκρισης και σύνθεσης, οι κωδικοί συγχωνεύονται σε θέματα τα οποία δύναται να αποτελέσουν εκδοχές απάντησης στα ερευνητικά ερωτήματα».

Συγκεκριμένα σύμφωνα με τη θεματική ανάλυση προκύπτουν οι παρακάτω κωδικοί:

1^ος^ κωδικός ανάλυσης: Εμπειρία, επίπεδο μόρφωσης, βιώματα, στάση ζωής, ερεθίσματα του περιβάλλοντος του εκπαιδευτή: *«[…] συναρτάται τόσο με την εμπειρία και τα βιώματα καθενός μας, όσο και από το μορφωτικό επίπεδο […]», «[…] τα προσωπικά βιώματα, η στάση ζωής και όλα τα ερεθίσματα του περιβάλλοντος όπως αναφέρουν όλες οι θεωρίες μάθησης παίζουν σημαντικό ρόλο […]».* Ο συγκεκριμένος κωδικός αναδεικνύει τα ζητούμενα που (πρέπει να) χαρακτηρίζουν έναν εκπαιδευτή ενηλίκων για να μπορεί να ανταποκριθεί τόσο στις γενικές εκπαιδευτικές ανάγκες όσο και στις ειδικές ανάγκες που έχουν εκπαιδευόμενα ενήλικα άτομα σε ζητήματα που αφορούν στην ανάπτυξη της προσωπικότητας και στην επαγγελματική συμβουλευτική.

2^ος^ κωδικός ανάλυσης: Ανεπαρκής, αναποτελεσματικός και ετεροχρονισμένος σχεδιασμός των Α.Π.Σ. αλλά και (συνεπακόλουθα) των εκπαιδευτικών μονάδων: *«[…] Οι διαρκείς μεταρρυθμίσεις γίνονται χωρίς να έχουμε αξιολογήσει το προηγούμενο […] Επιπλέον πάντα θα υπάρχει ετεροχρονισμός στα προγράμματα σπουδών […] γιατί με το πέρασμα του χρόνου ο κάθε απόφοιτος μας […] θα βλέπει […] ότι δεν υπήρξε αποτελεσματικός και δεν ανταποκρίθηκε στη κοινωνική του διαδρομή … αυτό που το σχολείο… όχι του έταζε… νόμιζε ότι δια αυτού θα πετύχει».* Ο συγκεκριμένος κωδικός αναδεικνύει την υστέρηση των Α.Π.Σ. να υποστηρίξουν την διενέργεια αποτελεσματικής επαγγελματικής συμβουλευτικής για τις σύγχρονες ραγδαίες και απροσδόκητες εξελίξεις της αγοράς εργασίας πολύ δε περισσότερο όταν καταργείται σε αρκετές εκπαιδευτικές βαθμίδες το μάθημα του Σ.Ε.Π..

3^ος^ κωδικός ανάλυσης: Μη αξιοκρατικός και «πελατειακός» χαρακτήρας του χώρου της εργασίας από ή/και υπό το πλέγμα κεντρικής και τοπικής διοίκησης: *«[…] στα ταξίματα σε εισαγωγικά των διαφόρων αρμοδίων ας πούμε των Οργανισμών Τοπικής Αυτοδιοίκησης […]».* Ο συγκεκριμένος κωδικός αναφέρεται στην παρέμβαση της κεντρικής και τοπικής διοίκησης που δύναται και μπορεί να επιδράσει αρνητικά διαμορφώνοντας διαβλητούς, μη διαφανείς και μη αξιοκρατικές διαδικασίες τόσο των δομών εκπαίδευσης όσο και ευρύτερα της κοινωνίας.

4^ος^ κωδικός ανάλυσης: Εσωτερικές λειτουργίες και «πιέσεις» στην ομάδα των εκπαιδευομένων: *«[…] που πολλοί από τους ενήλικες,* (…εεε…), *εκπαιδευόμενους δεν δέχονται ότι θα πρέπει να πάρουμε και τον …χαμηλό… μαθητή […]», « […] να πάρουμε μεγαλύτερο βαθμό για να έχουμε καλύτερη θέση σε κάποια επόμενη προκήρυξη για να διοριστούμε […]».* Ο συγκεκριμένος κωδικός αναφέρεται στις διεργασίες που αναπτύσσονται στα πλαίσια μιας ετερογενούς ή ομοιογενούς ομάδας που δρουν ανασταλτικά σε εφαρμογή καλών και ορθών ενεργειών που άπτονται της αποδοχής, υποβοήθησης και καλλιέργειας κατάλληλων συνθηκών οι οποίες ενισχύουν την αυτοπεποίθηση, αυτοβελτίωση, αυτοαποτελεσματικότητα ως συντελεστές της προσωπικής ανάπτυξης.

5^ος^ κωδικός ανάλυσης: Ενδεδειγμένες και αποτελεσματικές πρακτικές: *«[…] για να μπορέσεις να συμβουλέψεις, να σε αποδεχθεί ο εκπαιδευόμενος θα πρέπει να τον κάνεις να στοχαστεί, […] δεν του κάνεις ξερό μάθημα […]», «[…]ο μαθητής, ο ενήλικας εκπαιδευόμενος, που έρχεται για προσωπική ανάπτυξη, καταλαβαίνει […] αν δουλεύεις με ενσυναίσθηση και αν τους αγαπάς* <u>*πραγματικά*</u> *[…]», «[…] ναι η τυπολογία, ναι οι νόρμες… αλλά θέλει μεγάλο background βιωματικής διαδρομής σε βάθος χρόνου… και αυτά μετά έρχονται και συμπλέκονται και «βγαίνουν μόνα τους […]».* Ο συγκεκριμένος κωδικός αναδεικνύει εκείνες τις πρακτικές που οφείλει να γνωρίζει και να ακολουθεί ένας εκπαιδευτής ή/και ένας σύμβουλος έτσι ώστε να συγκεραστεί το προβλεπόμενο εκπαιδευτικό περιεχόμενο με τα απαιτούμενα μιας επαγγελματικής συμβουλευτικής

αξιοποιώντας, σε αρχικό επίπεδο, την προτεινόμενη τυπολογία αλλά υιοθετώντας τόσο την αυτοαξιολόγηση όσο και την αξιολόγηση του εν λόγω θεσμού.

Αυτοί οι κωδικοί δύναται να συγχωνευτούν στα παρακάτω (3) τρία διακριτά θέματα:

1ο θέμα ανάλυσης: Περίγραμμα του εκπαιδευτή ενηλίκων που ζητείται να συνδράμει ή/και να συνδιαλλαγεί σε ζητήματα επαγγελματικής συμβουλευτικής και ανάπτυξης της προσωπικότητας. Στο 1ο θέμα συγχωνεύονται ή/και συναρτώνται μερικώς ο 1ος κωδικός ανάλυσης: εμπειρία, επίπεδο μόρφωσης, βιώματα, στάση ζωής, ερεθίσματα του περιβάλλοντος του εκπαιδευτή και ο 5ος κωδικός ανάλυσης: ενδεδειγμένες και αποτελεσματικές πρακτικές.

2ο θέμα ανάλυσης: Ορθές ενέργειες, που εκτιμώνται ως ενδιαφέρουσες και αποτελεσματικές, για να υιοθετηθούν και να αξιοποιηθούν στην προσέγγιση και διαχείριση ατόμων και ομάδων. Αυτές οι ενέργειες έχουν ως επιδίωξη να καλύψουν τις ανάγκες και τις προσδοκίες των εκπαιδευομένων αλλά και να επιδράσουν ευεργετικά στις «στρεβλώς εννοούμενες» διαδρομές επαγγελματικής ανάπτυξης που εκπορεύονται από «μη ορθές» συνιστώσες της κεντρικής και τοπικής διοίκησης. Στο 2ο θέμα συγχωνεύονται ή/και συναρτώνται μερικώς ο 5ος κωδικός ανάλυσης: ενδεδειγμένες και αποτελεσματικές πρακτικές, ο 4ος κωδικός ανάλυσης: εσωτερικές λειτουργίες και «πιέσεις» στην ομάδα των εκπαιδευομένων και ο 3ος κωδικός ανάλυσης: μη αξιοκρατικός και «πελατειακός» χαρακτήρας του χώρου της εργασίας από ή/και υπό το πλέγμα κεντρικής και τοπικής διοίκησης.

3ο θέμα ανάλυσης: Δραστηριότητες και γενικότερη στάση που (οφείλει να) ακολουθεί ένας εκπαιδευτής σε ζητήματα επαγγελματικής συμβουλευτικής και ευρύτερης συμβουλευτικής έτσι ώστε ένας εκπαιδευόμενος να αντιμετωπίζει και να διαχειρίζεται ορθά τα εν λόγω θέματα ανάπτυξης του όταν οι συνθήκες και το υφιστάμενο θεσμικό και λειτουργικό πλαίσιο δεν υποβοηθούν αλλά αντιτάσσονται μιας υγιούς και ολιστικής προσωπικής ανάπτυξης. Στο 3ο θέμα ανάλυσης φαίνεται να συγχωνεύονται ή/και να συναρτώνται μερικώς ο 2ος κωδικός ανάλυσης: ανεπαρκής, αναποτελεσματικός και αναχρονιστικός σχεδιασμός των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών αλλά και επακόλουθα των εκπαιδευτικών μονάδων και ο 5ος κωδικός ανάλυσης: ενδεδειγμένες και αποτελεσματικές πρακτικές. Από τα ανωτέρω διαφαίνεται ότι ο 5ος κωδικός ανάλυσης: ενδεδειγμένες και αποτελεσματικές πρακτικές αποτελεί, ενδεχομένως, «ισοδύναμο» κοινό παρονομαστή στην πολυπαραγοντική εξίσωση του δίμιτου μοντέλου των θεμάτων ανάλυσης που συγκροτείται από την συνδιαλλαγή της εκπαίδευσης ενηλίκων με την επαγγελματική συμβουλευτική.

Συμπεράσματα

Από το συγκερασμό των ανωτέρω διακρίνεται ότι ο εκπαιδευτής ενηλίκων δύναται να εμπλακεί στην επαγγελματική συμβουλευτική κατόπιν επαρκούς επιμόρφωσης είτε ακολουθώντας ορθές πρακτικές συναρτώντας και συναλλάσσοντας τους δυο ρόλους, είτε συνεργαζόμενος με το σύμβουλο επαγγελματικής σταδιοδρομίας σε αποτελεσματικές δραστηριότητες. Ενδεχομένως η εξοικείωση του εκπαιδευτή με ενδεδειγμένες ενέργειες και μεθοδολογίες επαγγελματικής συμβουλευτικής αναδεικνύεται αρωγός στο βασικό του εκπαιδευτικό ρόλο προσδίδοντας σε αυτόν ευρύτερο και πολλαπλασιαστικό χαρακτήρα.

Πρόσθετα, από τη θεματική ανάλυση αναδείχθηκαν κωδικοί που σχετίζονται τόσο με υστέρηση σχεδιασμού των Α.Π.Σ., όσο και των προγραμμάτων επιμόρφωσης/υποστήριξης ενήλικων ατόμων σε ζητήματα επαγγελματικής και προσωπικής ανάπτυξης λόγω ασυμβατότητας με την αγορά εργασίας αλλά και με αρνητική επίδραση της τοπικής και κεντρικής πολιτειακής διοίκησης που φαίνεται να τροφοδοτεί με ή/και να «ανέχεται» διαβλητές και μη διαφανείς παραμέτρους για την πρόσβαση στο πεδίο της εργασίας. Ως εκ τούτου, προτείνεται η ολιστική σύνθεση παρόμοιων ερευνητικών μελετών με στόχο την συγκριτική αποτίμηση και σε άλλα περιβάλλοντα μάθησης.

Ωστόσο, διαφαίνεται ότι η εκπαίδευση ενηλίκων και η επαγγελματική συμβουλευτική θέτει ζητήματα που δεν είναι εύκολο (πάντα) να δοθούν (κατάλληλες) απαντήσεις και

κρίνεται σημαντικό να δημιουργηθεί εκείνη η «αναγκαία και ικανή συνθήκη» έτσι ώστε να αναπτυχθεί κατάλληλη διεργασία, ανατροφοδότηση και αποτελεσματική συνέργεια ανάμεσα στα εμπλεκόμενα μέρη. Αν και, ενδεχομένως, η ζωή αρκετές φορές δίνει απαντήσεις ακόμη και σε ερωτήσεις που δεν έχουν τεθεί.

Αναφορές

Braun, V. & Clarke, V., (2012). *Thematic analysis*. Στο H. Cooper (επιμ.), APA Handbook of research methods in psychology, Psychological association.

Bryman, A., (2017). *Μέθοδοι κοινωνικής έρευνας*. Στο Π. Σακελλαρίου (μετ.), Α. Αϊδίνης (επιμ.), Αθήνα: Gutenmerg.

Creswell, J., (2016). *Η έρευνα στην εκπαίδευση*. Στο Χ. Τσομπατζούδης (επιμ.), Αθήνα: Ίων.

Rogers, C., (*1974*). Διάλεξη στο American personnel and guidance association (διαθέσιμο: https://www.youtube.com/watch?v=S6FWhXurxSI προσπελάστηκε στις 14/05/2021).

Rogers, A, (1998). *Η εκπαίδευση ενηλίκων*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βεργίδης, Δ. & Καραλής, Α., (2008). Εισαγωγή στην εκπαίδευση ενηλίκων, τόμος Γ': *Σχεδιασμός, οργάνωση, και αξιολόγηση προγραμμάτων*, Πάτρα: Ε.Α.Π..

Βεργίδης, Δ., (2012). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα ως διάσταση της εκπαιδευτικής πολιτικής. *Επιστήμη & Κοινωνία: Επιθεώρηση Πολιτικής και Ηθικής Θεωρίας,* (29), σ.σ. 97 - 126.

Ερώτηση στις 29/01/2020 προς την υπουργό παιδείας από βουλευτές της Νέας Δημοκρατίας για το μάθημα του Σ.Ε.Π. (διαθέσιμο: https://periklismantas.gr/anavathmisi-toy-scholikoy-epaggelmatikoy-prosanatolismoy-zitoyn-mantas-kai-12-voyleytes-tis-nd/ προσπελάστηκε στις 10/05/2021).

Κουλαουζίδης, Γ., (2013). Αναζητώντας εκπαιδευτικά «τραύματα»: η χρήση της βιογραφικής μεθόδου στην προσπάθεια αναγνώρισης αποπροσανατολιστικών εκπαιδευτικών βιωμάτων στο πλαίσιο της θεωρίας της μετασχηματίζουσας μάθησης. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, 1 (1), σ.σ. 59 - 60.

Κουλαουζίδης, Γ. & Παζιώνη - Καλλή, Α., (2014). Η εκπαιδευτική βιογραφία ως εργαλείο αναστοχασμού των εκπαιδευτικών. *Στα Πρακτικά (CD) της Επιστημονικής Ημερίδας με θέμα: Καινοτόμες Εκπαιδευτικές Πρακτικές στο Σχολείο.* Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων. Αθήνα, 29 Νοεμβρίου 2014.

Κόκκος, Α., (2005). *Εκπαίδευση ενηλίκων: ανιχνεύοντας το πεδίο*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κόκκος, Α. & συνεργάτες, (2019). *Διευρύνοντας τη θεωρία μετασχηματισμού: Η συμβολή δέκα σημαντικών στοχαστών.* Αθήνα: Επιστημονική Ένωση Εκπαίδευσης Ενηλίκων.

Norman, E., A., JoAnn, H.-B., Spencer, G., N., (*2008*). *Βασικές αρχές επαγγελματικής συμβουλευτικής. Διαδικασίες και τεχνικές*, (επιμ.) Α. Αδαμοπούλου, Φ. Βλαχάκη, Σ. Δουλάμη. Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού (διαθέσιμο: https://docplayer.gr/133262-Vasikes-arhes-epaggelmatikis-symvoyleytikis.html, προσπελάστηκε στις 10/04/2021).

Τσιώλης, Γ., (2018). *Ερευνητικές Διαδρομές στις Κοινωνικές Επιστήμες*, Πανεπιστήμιο Κρήτης: Εργαστήριο Κοινωνικής Ανάλυσης & Εφαρμοσμένης Κοινωνικής Έρευνας.

Τσιώλης, Γ., (2012). *Θεωρητικές και μεθοδολογικές αντιπαραθέσεις στο πεδίο της κοινωνιολογικής βιογραφικής έρευνας.* Στο Βαν Μπούσχοτεν, Ρ., Βερβενιώτη, Τ., Μπάδα, Κ., Νάκου, Ε., Πανταζής, Π. & Χαντζαρούλα, Π.. *Πρακτικά Συνεδρίου: Γεφυρώνοντας τις γενιές: διεπιστημονικότητα και αφηγήσεις ζωής στον 21ο αιώνα,* Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Υπουργική Απόφαση 72323/Δ2 ΦΕΚ 2265Β΄ 12/6/2020 για το μάθημα Σ.Ε.Π. (διαθέσιμο: https://www.eetek.gr/archives/122 προσπελάστηκε στις 10/05/2020).

Συγκριτική διερεύνηση προβλημάτων ψυχικής υγείας σε γονείς παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος και γονείς τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών.

Κουκουρίκη Ευαγγελία,
PhD, M.Ed,
Ειδική Παιδαγωγός,
Διδάκτωρ Ειδικής Αγωγής ΠΤΔΕ Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
evangeliakoukouriki@gmail.com

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης είναι η διερεύνηση των προβλημάτων ψυχικής υγείας σε πανελλήνιο δείγμα γονέων παιδιών με Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) και η σύγκριση των αποτελεσμάτων τους με ομάδα γονέων τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών. Στη μελέτη συμμετείχαν 233 οικογένειες, χωρισμένες σε δύο ομάδες, την ομάδα παρατήρησης (n= 118), με παιδί ΔΑΦ, και την ομάδα σύγκρισης (n= 115), με παιδί χωρίς αναπηρία (Τυπικώς Αναπτυσσόμενο-ΤΑ). Η διερεύνηση των ψυχολογικών χαρακτηριστικών των γονέων πραγματοποιήθηκε με το ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς *Ερωτηματολόγιο Γενικής Υγείας* (ΕΓΥ-28), ενώ τα αποτελέσματα κατέδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στη συνολική ποιότητα της ψυχικής υγείας των γονέων παιδιών με ΔΑΦ και των γονέων τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών. Τα αποτελέσματα συζητούνται με βάση τα αντίστοιχα διεθνή και ελληνικά ερευνητικά ευρήματα με στόχο την αποτύπωση των αναγκών των οικογενειών με αυτιστικό μέλος και την δημιουργία κατάλληλων υποστηρικτικών παρεμβάσεων.

Λέξεις κλειδιά: Διαταραχές Αυτιστικού Φάσματος, γονείς, ψυχική υγεία.

Εισαγωγή

Η επίδραση των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) στην ψυχική υγεία των γονέων μελετάται στη ξενόγλωσση βιβλιογραφία εκτενώς εδώ και χρόνια. Διεθνή ερευνητικά δεδομένα υποστηρίζουν ότι τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των ΔΑΦ δημιουργούν σημαντικές προκλήσεις στην καθημερινότητα της οικογένειας, ενώ οι γονείς επηρεάζονται τόσο σε ενδοατομικό όσο και σε κοινωνικό και συναισθηματικό επίπεδο. Εντούτοις, η διερεύνηση των αντίστοιχων ψυχολογικών αναγκών των Ελλήνων γονέων παιδιών με ΔΑΦ αποτελεί ένα ερευνητικό πεδίο το οποίο δεν έχει διερευνηθεί επαρκώς.

Ειδικότερα, η ραγδαία αύξηση του επιπολασμού των Διαταραχών Αυτιστικού Φάσματος (ΔΑΦ) σε διεθνές επίπεδο (Elsabbagh et al., 2012) δημιουργεί ταυτόχρονα μια σημαντική αύξηση των οικογενειών με αυτιστικό μέλος. Συνακόλουθα, η διερεύνηση της επίδρασης των ΔΑΦ στην συνολική ευημερία της οικογένειας αλλά και στα ψυχολογικά χαρακτηριστικά των μεμονωμένων μελών της- και ιδιαίτερα των γονέων- έχει γίνει το επίκεντρο σημαντικής ερευνητικής προσπάθειας στο πεδίο των ΔΑΦ. Πιο συγκεκριμένα, μια σειρά διεθνών ερευνών υποστηρίζουν ότι οι γονείς των παιδιών με ΔΑΦ- και ιδιαίτερα οι μητέρες ως τα άτομα που παρέχουν την κύρια φροντίδα- βιώνουν υψηλά επίπεδα άγχους (Bromley et al., 2004; Sanders & Morgan, 1997; Sharpley et al., 1997), συμπτώματα κατάθλιψης (Davis & Carter, 2008; Hoefman et al., 2014; Jose et al., 2017) αλλά και μεγαλύτερου βαθμού αρνητική (συναισθηματική) διάθεση σε σχέση με μητέρες παιδιών με άλλες αναπτυξιακές διαταραχές (Abbeduto et al., 2004). Επιπλέον, οι Hayes και Watson (2013) σε μια μετα-ανάλυση ερευνητικών δεδομένων αναφορικά με το άγχος των γονέων αυτιστικών ατόμων, αναφέρουν ότι οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζουν μεγαλύτερο γονικό άγχος συγκριτικά τόσο με γονείς ΤΑ παιδιών όσο και γονείς παιδιών με διαφορετικού τύπου αναπτυξιακές διαταραχές. Η πιο πρόσφατη συστηματική ανασκόπηση

και μετα-ανάλυση ερευνητικών δεδομένων σχετικά με τον επιπολασμό των ψυχικών προβλημάτων σε γονείς αυτιστικών ατόμων, αποκάλυψε ότι ένα ποσοστό 31% των γονέων παρουσίαζε καταθλιπτικές διαταραχές, ενώ ένα 33% εξ αυτών παρουσίαζαν διαταραχές άγχους- μεταξύ άλλων συναισθηματικών διαταραχών (Schnabel et al., 2019).

Σε αντίθεση, τα ερευνητικά δεδομένα αναφορικά με την ψυχική υγεία των γονέων παιδιών με ΔΑΦ στην ελληνική πραγματικότητα είναι περιορισμένα. Πιο συγκεκριμένα, στον ελληνικό χώρο καταγράφονται συγκεκριμένες δημοσιευμένες μελέτες με στόχο την διερεύνηση των ψυχολογικών χαρακτηριστικών των γονέων παιδιών με αυτισμό. Ειδικότερα, οι Konstantareas και Papageorgiou (2006) μελέτησαν το άγχος σε 43 μητέρες ατόμων με ΔΑΦ, αναφορικά με συγκεκριμένες μεταβλητές, όπως η ιδιοσυγκρασία, η σοβαρότητα του αυτισμού, η λεκτική ικανότητα και το επίπεδο λειτουργικότητας του ατόμου με ΔΑΦ. Τα αποτελέσματα κατέδειξαν υψηλότερα επίπεδα άγχους σε μητέρες ατόμων χωρίς λεκτικές ικανότητες, ενώ ως σημαντικότεροι προγνωστικό παράγοντες του άγχους τους αναδείχθηκαν η σοβαρότητα των αυτιστικών συμπτωμάτων, το υψηλό επίπεδο δραστηριότητας και η χαμηλή διάθεση του πάσχοντος παιδιού. Αντίστοιχα, σε έρευνα που υλοποιήθηκε σε δείγμα 176 γονέων παιδιών με ΔΑΦ στην ευρύτερου περιοχή της Αττικής, βρέθηκε ότι οι μητέρες -που αποτελούσαν το 77.8% του συνόλου του ερευνητικού δείγματος- παρουσίαζαν σε μεγαλύτερο βαθμό συμπτώματα άγχους και κατάθλιψης συγκριτικά με τους συμμετέχοντες πατεράδες. Στην έρευνα αυτή, τα καταθλιπτικά συμπτώματα των γονέων συσχετίστηκαν με το επίπεδο αυτοεξυπηρέτησης του παιδιού ΔΑΦ, ενώ συγκεκριμένοι δημογραφικοί παράγοντες, όπως ο τόπος διαμονής, το μορφωτικό επίπεδο και το οικογενειακό εισόδημα συσχετίστηκε με την ένταση των συναισθηματικών προβλημάτων των γονέων. Παρόλο που η μελέτη αυτή υλοποιήθηκε σε ικανοποιητικό μέγεθος δείγματος, είναι μεθοδολογικά αδύναμη, καθώς στερείται ομάδας ελέγχου για τη σύγκριση των αποτελεσμάτων της, ενώ το δείγμα της δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ελληνικού πληθυσμού. Η καταθλιπτική συμπτωματολογία, οι αντιλήψεις σε σχέση με την αρρώστια και η γενική ψυχολογική υγεία σε 111 γονείς παιδιών με ΔΑΦ διερευνήθηκε, επίσης από τους Gatzoyia και συνεργάτες (2014). Τα αποτελέσματα κατέδειξαν ότι συνολικά το 55% των συμμετεχόντων παρουσίαζαν γενική ψυχολογική επιβάρυνση, ενώ 34,2% εξ αυτών εμφάνιζαν κλινική κατάθλιψη. Ως δημογραφικοί παράγοντες θετικής συσχέτισης της υψηλότερης ψυχολογικής επιβάρυνσης αναδείχθηκαν η (μικρότερη) ηλικία των γονέων και το χαμηλότερο εισόδημα, ενώ και στη μελέτη αυτή το δείγμα δεν είναι αντιπροσωπευτικό του ελληνικού πληθυσμού. Σε μια ακόμη μελέτη από την ευρύτερη περιοχή της Αττικής, διερευνήθηκε η ψυχική επιβάρυνση και οι ανάγκες 65 γονέων με παιδί ΔΑΦ, από τους Ntre et al. (2018). Τα αποτελέσματα αναφέρουν υψηλά επίπεδα προβλημάτων σωματικής υγείας για τις συμμετέχουσες μητέρες, καθώς και υψηλά επίπεδα προβλημάτων ψυχικής υγείας και καταθλιπτικών συμπτωμάτων (67,5%). Στη μελέτη αυτή, ως παράγοντας συσχέτισης του άγχους αναδείχθηκε η ανησυχία των γονέων για τις μελλοντικές ανάγκες και προοπτικές του παιδιού τους, καθώς και η έλλειψη υπηρεσιών υποστήριξης για τα ενήλικα άτομα με ΔΑΦ.

Συμπερασματικά, από την προηγηθείσα βιβλιογραφική επισκόπηση προκύπτει ότι οι Έλληνες γονείς παιδιών με ΔΑΦ παρουσιάζουν χαμηλότερα επίπεδα ψυχολογικής ευημερίας και υψηλά ποσοστά προβλημάτων ψυχικής υγείας, όπως άγχος και συμπτώματα κατάθλιψης, αν και το σύνολο των προαναφερθέντων μελετών στερείται ενός πανελληνίου αντιπροσωπευτικού δείγματος γονέων- και άρα της γενίκευσης των αποτελεσμάτων τους. Το σημαντικό αυτό ερευνητικό κενό σκοπεύει να καλύψει η παρούσα μελέτη.

Σκοπός της έρευνας

Στόχος της παρούσας έρευνας είναι η διερεύνηση των προβλημάτων ψυχικής υγείας των γονέων παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος- μέσω σταθμισμένου εργαλείου αυτοαναφοράς- και η σύγκριση των αποτελεσμάτων τους με ομάδα γονέων τυπικώς

αναπτυσσόμενων παιδιών. Ειδικότερα, το ερευνητικό ερώτημα της παρούσας μελέτης είναι το εξής:

_Υπάρχουν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στους γονείς που έχουν παιδί με ΔΑΦ και στους γονείς τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών, όσον αφορά την ψυχική τους υγεία;

Μεθοδολογία

Η παρούσα ποσοτική μελέτη υλοποιήθηκε μέσω της Συμπτωματικής Δειγματοληψίας, με την οποία πραγματοποιήθηκε η επιλογή του ερευνητικού δείγματος. Καθώς τα υποκείμενα της συγκεκριμένης μελέτης ήταν απαραίτητο να πληρούν ειδικές προϋποθέσεις, η δειγματοληπτική αυτή μέθοδος κρίθηκε ως η καταλληλότερη για τον σκοπό της. Σύμφωνα με την προαναφερθείσα μεθοδολογία, κάθε ένα από τα άτομα/υποκείμενα που επιλέγεται αποφασίζει, εάν επιθυμεί τη συμμετοχή του στην έρευνα, ενώ ταυτόχρονα την ίδια δυνατότητα έχει και ο ερευνητής – δηλαδή να απορρίψει τα άτομα, τα οποία δεν αντιπροσωπεύουν (κατά την προσωπική του κρίση) το επιζητούμενο δείγμα με βάση τα κριτήρια που έχουν προκαθοριστεί (Ψαρού & Ζαφειρόπουλος, 2004). Πρόκειται για μία ιδιαίτερα διαδεδομένη μεθοδολογία στον χώρο των Κοινωνικών Επιστημών και της Ψυχολογίας καθώς αφενός διευκολύνει την πρόσβαση στον επιζητούμενο πληθυσμό, ενώ παράλληλα επιτρέπει τη γενίκευση των αποτελεσμάτων σε πληθυσμούς με παρόμοια χαρακτηριστικά του δείγματος.

Δείγμα

Το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν 233 οικογένειες, χωρισμένες σε δύο ομάδες, την ομάδα παρατήρησης (n= 118), με παιδί ΔΑΦ, και την ομάδα σύγκρισης (n= 115), με παιδί χωρίς αναπηρία (Τυπικώς Αναπτυσσόμενο-ΤΑ).

Αναλυτικότερα, στην ομάδα παρατήρησης εντάχθηκαν οι οικογένειες που επιθυμούσαν τη συμμετοχή τους, εφόσον πληρούσαν τις εξής προϋποθέσεις:

- Ύπαρξη ενός παιδιού (Τ) με τεκμηριωμένη διάγνωση ΔΑΦ .
- Απουσία παιδιού με κάποια άλλη διαταραχή.
- Η γλώσσα της οικογένειας να είναι η ελληνική.

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε κατά τη χρονική περίοδο 2016-17, σε πανελλήνιο δείγμα οικογενειών με στόχο να είναι όσο το δυνατόν πιο αντιπροσωπευτική. Αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης ερευνητικής μελέτης με στόχο την διερεύνηση διαφόρων ψυχολογικών παραμέτρων στον υπό μελέτη πληθυσμό.

Οι συμμετέχοντες αντλήθηκαν από ειδικά σχολεία, δύο παιδοψυχιατρικές κλινικές και εξειδικευμένα πλαίσια παρέμβασης σχετικά με τις ΔΑΦ, όπου παιδοψυχίατροι και κλινικοί ψυχολόγοι μπορούσαν να επιβεβαιώσουν την καταλληλότητα των ατόμων για τη συμμετοχή των οικογενειών τους στη μελέτη (επιβεβαιώνοντας την ύπαρξη μιας τεκμηριωμένης διάγνωσης ΔΑΦ). Η μελέτη πραγματοποιήθηκε σύμφωνα με τα ηθικά πρότυπα όπως ορίζονται από την Διακήρυξη του Ελσίνκι του 1964 και τις μεταγενέστερες τροποποιήσεις της και είναι σύμφωνη με τα επιστημονικά πρότυπα όπως ορίζονται από την Επιτροπή Ερευνών και Βιοηθικής του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων.

Ερευνητικά εργαλεία

<u>Ερωτηματολόγιο κοινωνικο-δημογραφικών χαρακτηριστικών των γονέων:</u>

Οι ερωτήσεις αφορούσαν τα προσωπικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά των συμμετεχόντων γονέων (φύλο, ηλικία, εκπαιδευτικό υπόβαθρο, τόπος κατοικίας, εργασιακή κατάσταση, κατάσταση υγείας), τα οικογενειακά χαρακτηριστικά (οικογενειακή κατάσταση, οικονομικό επίπεδο, αριθμός παιδιών οικογένειας), καθώς και πληροφορίες σχετικά με το οικογενειακό μέλος με ΔΑΦ (για την ομάδα παρατήρησης) (φύλο, ηλικία, σειρά γέννησης, διάγνωση, πλαίσιο φοίτησης, κτλ.). Η ηλικία των γονέων προσδιορίστηκε με βάση το αν ανήκει σε μία από τις ακόλουθες 3 κατηγορίες: α) έως 35 ετών, β) 36-45 ετών και γ) 45-65 ετών.

<u>Ερωτηματολόγιο Γενικής Υγείας (The General Health Questionnaire - G.H.Q.- 28) (Goldberg, 1988)</u>

Το *Ερωτηματολόγιο Γενικής Υγείας* (ΕΓΥ-28) είναι ένα ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς με σκοπό την ανίχνευση ενδεχόμενων ψυχικών διαταραχών σε ενήλικα άτομα και χρησιμοποιείται συχνά σε υπηρεσίες εντός της κοινότητας (π.χ. πρωτοβάθμια περίθαλψη ή εξωτερικά ιατρεία γενικής ιατρικής). Το *Ερωτηματολόγιο Γενικής Υγείας* (*General Health Questionnaire- GHQ*) δημιουργήθηκε από τους Goldberg και Hillier (1979) και υπάρχει σε τέσσερις τύπους, ανάλογα με τον αριθμό των ερωτήσεων που περιλαμβάνει: *GHQ-60, GHQ-30, GHQ-28* και *GHQ-12*. Για τους σκοπούς της παρούσας έρευνας επιλέχθηκε η εκδοχή του *GHQ* των 28 ερωτήσεων, το οποίο έχει μεταφραστεί και προσαρμοστεί στα ελληνικά από τους Garyfallos et al. (1991). Η έκδοση των 28 ερωτήσεων αποτελείται από τέσσερις υποκλίμακες με 7 ερωτήσεις η κάθε μία. Η κάθε ερώτηση απαντάται σε μία κλίμακα τεσσάρων διαβαθμίσεων, με τις πρώτες δύο απαντήσεις να παίρνουν την τιμή 0, ενώ οι δύο επόμενες την τιμή 1. Πιο ειδικά, οι 4 κλίμακες εκτιμούν:

<u>Κλίμακα Α</u>: σωματικά συμπτώματα

<u>Κλίμακα Β</u>: άγχος και αϋπνία

<u>Κλίμακα Γ</u>: κοινωνική δυσλειτουργία

<u>Κλίμακα Δ:</u> καταθλιπτικό συναίσθημα

Σύμφωνα με τη μελέτη στάθμισης του ερωτηματολογίου, η τιμή κατώφλι για τον ελληνικό πληθυσμό είναι το 4/5. Δηλαδή συνολική βαθμολογία (<4) υποδηλώνει ότι δεν υπάρχει ψυχικό πρόβλημα, ενώ συνολική βαθμολογία (>5) υποδηλώνει ότι υπάρχει ψυχικό πρόβλημα. Όταν η συνολική τιμή του ερωτηματολογίου υπερβαίνει την τιμή αυτή, η πιθανότητα να διαγνωστεί κάποιος με ψυχιατρική διαταραχή αυξάνεται. Επιπρόσθετα, το *GHQ-28* επιτρέπει ξεχωριστή αξιολόγηση των τεσσάρων διαστάσεων. Στις επιμέρους υποκλίμακες υψηλότερες βαθμολογίες υποδηλώνουν μεγαλύτερα επίπεδα των συγκεκριμένων διαταραχών.

Το *GHQ-28* έχει χρησιμοποιηθεί τόσο σε κλινικούς όσο και σε υγιείς πληθυσμούς και έχει να επιδείξει καλή αξιοπιστία και εγκυρότητα. Ειδικότερα, η προσαρμογή του σε δείγμα ελληνικού πληθυσμού (Garyfallos et al., 1991) έχει παρουσιάσει ικανοποιητική εγκυρότητα κριτηρίου και υψηλή αξιοπιστία εσωτερικής συνέπειας (Cronbach's alpha =.93, p<.0001), ενώ οι Kokkinis et al. (2017) έχουν πρόσφατα εκτιμήσει τη δομή του εσωτερικού συντελεστή συνοχής του ερωτηματολογίου. Στην παρούσα έρευνα η τιμή του Cronbach's alpha ήταν .902 για την ομάδα σύγκρισης και .921 για την ομάδα παρατήρησης.

Στατιστική ανάλυση

Αρχικά, διενεργήθηκαν έλεγχοι για τη διερεύνηση του αν οι τιμές των μεταβλητών ακολουθούν την κανονική κατανομή (Normality tests). Για τη σύγκριση των δύο ομάδων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά διενεργήθηκαν δοκιμασίες χ^2 για τις κατηγορικές μεταβλητές (π.χ. φύλο, ηλικία κ.λπ.) και t-test (U-test ως το μη παραμετρικό ανάλογο) για την αδρή σύγκριση των μ.ο. στις συνεχείς μεταβλητές (σκορ ψυχομετρικών κλιμάκων).

Για τη σύγκριση των δύο ομάδων ως προς τα δημογραφικά χαρακτηριστικά διενεργήθηκαν δοκιμασίες χ^2 για τις κατηγορικές μεταβλητές (π.χ. φύλο, ηλικία κ.λπ.) και t-test (U-test ως το μη παραμετρικό ανάλογο) για την αδρή σύγκριση των μ.ο. στις συνεχείς μεταβλητές (σκορ ψυχομετρικών κλιμάκων και υποκλιμάκων).

Για την κυρίως στατιστική ανάλυση χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό Statistical Package for Social Sciences (SPSS Inc, Chicago, IL), version 20.0 (IBM, 2011). Για όλες τις αναλύσεις το κατώφλι στατιστικής σημαντικότητας τέθηκε στο p<0,05.

Αποτελέσματα

Δημογραφικά χαρακτηριστικά των γονέων

Στην ομάδα σύγκρισης, σε 19 (16,5%) περιπτώσεις το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσε ο πατέρας και σε 96 (83,5%) η μητέρα. Ως προς την ηλικία, η πλειοψηφία των γονέων (65,2%) ήταν ηλικίας 36-45 ετών. Αντίστοιχα, στην ομάδα παρατήρησης σε 20 (16,9%) περιπτώσεις το ερωτηματολόγιο συμπλήρωσε ο πατέρας και σε 98 (83,1%) η μητέρα. Ως προς την ηλικία, και στην ομάδα παρατήρησης η πλειοψηφία των γονέων (68,6%) ήταν ηλικίας 36-45 ετών. Από τη σύγκριση των δύο ομάδων με τη δοκιμασία χ^2 δεν διαπιστώθηκε στατιστικά σημαντική διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων ως προς το φύλο ή την ηλικιακή ομάδα του γονέα.

Όλοι οι γονείς στην ομάδα σύγκρισης (N=115, 100%) ήταν Ελληνικής εθνικότητας, όπως και η πλειοψηφία των γονέων στην ομάδα παρατήρησης (N=109, 92,4%), ενώ υπήρχαν 9 (7,6%) γονείς άλλης εθνικότητας, γεγονός που κατέστησε τη διαφορά στην εθνικότητα ως στατιστικά σημαντική, X^2 (1, N=233)=9,12, p=0,003. Τριτοβάθμια εκπαίδευση (έναντι Β΄βάθμιας ή χαμηλότερης) είχαν λάβει οι 82 (71.3%) και οι 53 (44.9%) γονείς στην ομάδα σύγκρισης και στην ομάδα παρατήρησης, αντίστοιχα, διαφορά που επίσης ήταν στατιστικά σημαντική, X^2 (1, N=233)=16,64, p=<0,001. Όσον αφορά την εργασιακή κατάσταση, 91 (79.1%) και 72 (61.0%) των γονέων ήταν εργαζόμενοι στην ομάδα σύγκρισης και στην ομάδα παρατήρησης, αντίστοιχα, διαφορά που επίσης ήταν στατιστικά σημαντική ,X^2 (1, N=233)=9,09, p=0,003.

Δημογραφικά χαρακτηριστικά της οικογένειας

Αναφορικά με την οικογενειακή κατάσταση, η πλειοψηφία των οικογενειών αποτελούνταν από δύο γονείς σε γάμο και για τις δύο ομάδες 111(96.5%) και 108 (91.5%) στην ομάδα σύγκρισης και στην ομάδα παρατήρησης, αντίστοιχα, διαφορά που δεν ήταν στατιστικά σημαντική, X^2 (1, N=233)=2.57, p=0,109. Αναφορικά με τον αριθμό των παιδιών στην οικογένεια, η πλειοψηφία των οικογενειών είχε δύο παιδιά, δηλαδή 84 (73.0%) και 83 (70.3%), στην ομάδα σύγκρισης και στην ομάδα παρατήρησης, αντίστοιχα, συχνότητα που δεν διέφερε στις δύο ομάδες, X^2 (1, N=233)=0,21, p=0,647. Η περιοχή όπου διέμενε η οικογένεια ήταν αστική για 48 (41.7%) και 52 (44.1%) οικογένειες στην ομάδα σύγκρισης και στην ομάδα παρατήρησης, αντίστοιχα, διαφορά που δεν ήταν στατιστικά σημαντική, X^2 (1, N=233)=0,13, p=0,720. Το ετήσιο οικογενειακό εισόδημα είχε ως εξής: στην ομάδα σύγκρισης 30 (27.5%) οικογένειες είχαν εισόδημα έως 15.000 ευρώ, 37 (33.9%) μεταξύ 15.001-25.000 ευρώ, και 42 (38.5%) είχαν εισόδημα άνω των 25.000 ευρώ. Στην ομάδα παρατήρησης, 44 (39,4%) οικογένειες είχαν εισόδημα έως 15.000 ευρώ, 33 (29,5%) μεταξύ 15.001-25.000 ευρώ, και 35 (31.2%) είχαν εισόδημα άνω των 25.000 ευρώ. Το ετήσιο οικογενειακό εισόδημα δε διέφερε σημαντικά στις δύο ομάδες, X^2 (2, N=233)=3,47, p=0,176.

Ψυχική υγεία των γονέων (GHQ-28)

Οι δύο ομάδες διέφεραν σημαντικά σε όλες τις υποκλίμακες καθώς και στο συνολικό σκορ της κλίμακας, με τους γονείς της ομάδας παρατήρησης να έχουν σημαντικά χειρότερη ψυχική υγεία. Όπως παρατηρούμε, η μεγαλύτερη διαφορά μεταξύ των δύο ομάδων προκύπτει στους μέσους όρους των υποκλιμάκων του *GHQ-28*, *Άγχος* και *Σωματικά ενοχλήματα.* Επιπρόσθετα, στη συνολική βαθμολογία του ερωτηματολογίου, με βάση τον διαχωρισμό των περιπτώσεων ως *cases* δηλαδή με συνολική βαθμολογία άνω του 4, παρατηρούμε ότι το 44,9% της ομάδας παρατήρησης των γονέων εμπίπτει στην κατηγορία της επιβάρυνσης της ψυχικής υγείας, έναντι 21,7% των γονέων της ομάδας σύγκρισης που εμπίπτουν στην ίδια κατηγορία. Τα αποτελέσματα παρουσιάζονται αναλυτικά στον Πίνακα 1.

Πίνακας 1: Μέσοι όροι Ερωτηματολογίου Γενικής Υγείας των γονέων (GHQ-28)

GHQ-28	Ομάδα Σύγκρισης	Ομάδα Παρατήρηση	Ομάδα Σύγκρισης	Ομάδα Παρατήρησης	Πλήθος ερωτήσεω	Μέγιστο σκορ

			ς			ν	
		Μ.Ο.	Μ.Ο.	% Μεγ. σκορ	% Μεγ. σκορ		
GHQ-28_Σωματικά ενοχλήματα	Α	11,92	13,74	42,6%	49,1%	7	28
GHQ-28_Άγχος	Β	12,11	14,42	43,3%	51,5%	7	28
GHQ-28_Κοινωνική λειτουργικότητα	Γ	13,22	14,19	47,2%	50,7%	7	28
GHQ-28_Κατάθλιψη	Δ	8,41	10,02	30,0%	35,8%	7	28
GHQ:-28_Συνολικό σκορ	Σύνολο	45,66	52,36	54,4%	62,3%	21	84
GHQ:-28_Σύνολο κατηγορικού σκορ (Case/Ασθενής, σκορ>4)	CASES			21,7%	44,9%		

Συζήτηση και συμπεράσματα

Τα αποτελέσματα της παρούσας έρευνας έδειξαν στατιστικά σημαντικές διαφορές ανάμεσα στη συνολική ποιότητα της ψυχικής υγείας των γονέων παιδιών με ΔΑΦ και των γονέων τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών. Συγκεκριμένα, οι απαντήσεις των γονέων στο ερωτηματολόγιο αυτοαναφοράς *GHQ-28* σε σχέση με τη συνολική ψυχική τους υγεία κατέδειξε ότι ένα σημαντικά υψηλό ποσοστό των γονέων της ομάδας παρατήρησης (44,9%) είχαν συνολική βαθμολογία στο *GHQ-28* άνω του 4, το οποίο θεωρείται τιμή ουδός για ύπαρξη προβλημάτων ψυχικής υγείας, σύμφωνα με τη στάθμιση του ερωτηματολογίου σε ελληνικό πληθυσμό (Garyfallos et al., 1991), ενώ μόλις 21,7% των γονέων της ομάδας σύγκρισης παρουσίασε αντίστοιχα υψηλή βαθμολογία. Αντίστοιχα, σημαντικές διαφορές στον μέσο όρο της βαθμολογίας μεταξύ των δύο ομάδων παρατηρήθηκαν και σε όλες τις επιμέρους κλίμακες του ερωτηματολογίου: *Σωματικά ενοχλήματα*, *Άγχος, Κοινωνική λειτουργικότητα* και *Κατάθλιψη*.

Τα ευρήματα αυτά της παρούσας έρευνας συνάδουν με πληθώρα ερευνητικών δεδομένων διεθνών συγκριτικών μελετών, τα οποία καταγραφούν περισσότερα προβλήματα ψυχικής υγείας στους γονείς παιδιών με ΔΑΦ σε σύγκριση με γονείς τυπικώς αναπτυσσόμενων παιδιών (Davis & Carter, 2008; Hayes & Watson, 2013; Lovell et al., 2012; Quintero & McIntyre, 2010; Sanders & Morgan, 1997; Sharpley et al., 1997; Smith et al., 2010; Yorke et al., 2018). Πράγματι, σύγχρονες έρευνες αναφέρουν, επίσης, υψηλά ποσοστά συναισθηματικών διαταραχών στους γονείς (ιδιαίτερα στις μητέρες) παιδιών με αυτισμό (Cohrs & Leslie, 2017; Fairthorne et al., 2015; Yirmiya & Shaked, 2005). Πιο συγκεκριμένα, οι γονείς παιδιών με ΔΑΦ βρέθηκαν να εμφανίζουν εντονότερου βαθμού ψυχολογική δυσφορία (Gatzoyia et al., 2014; Hayes & Watson 2013) και εντονότερα συμπτώματα κατάθλιψης (Bitsika & Sharpley, 2004; Cohrs & Leslie, 2017; Gatzoyia et al., 2014) σε σύγκριση με γονείς τυπικά αναπτυσσόμενων παιδιών. Πρόσφατα, σε μια συστηματική ανασκόπηση και μετα-ανάλυση ερευνών σχετικά με τον επιπολασμό της ψυχοπαθολογίας των γονέων ατόμων με ΔΑΦ, οι Schnabel et al. (2019) εκτίμησαν τον επιπολασμό των ψυχικών διαταραχών σε γονείς ατόμων με ΔΑΦ στο 31% για τις καταθλιπτικές διαταραχές και στο 33% για τις αγχώδεις διαταραχές.

Τα ευρήματα της παρούσας έρευνας συμφωνούν, επίσης, με μία σειρά ερευνών που πραγματοποιήθηκαν σε οικογένειες ατόμων με ΔΑΦ στο ελληνικό πολιτιστικό πλαίσιο και οι οποίες αναφέρουν υψηλά επίπεδα άγχους (Ασημακοπούλου & συν., 2015; Konstantareas & Papageorgiou, 2006; Ntre et al., 2013), σημαντική ψυχολογική επιβάρυνση (Gatzoyia et al., 2014) και υψηλά ποσοστά καταθλιπτικών συμπτωμάτων (Gatzoyia et al., 2014; Ntre et al., 2013) στους γονείς.

Συμπερασματικά, τα αποτελέσματα σε σχέση με την ψυχική υγεία στους γονείς των παιδιών με ΔΑΦ οδηγούν στη διαπίστωση ότι οι οικογένειες των ατόμων με ΔΑΦ στην Ελλάδα αντιμετωπίζουν σημαντικές προκλήσεις και έχουν αυξημένες ανάγκες υποστήριξης οι οποίες θα πρέπει να αντιμετωπιστούν με την ανάπτυξη κατάλληλων υποστηρικτικών υπηρεσιών και προγραμμάτων ψυχοεκπαίδευσης γονέων.

Αναφορές

Abbeduto, L., Seltzer, M. M., Shattuck, P., Krauss, M. W., Orsmond, G. & Murphy, M. M. (2004). Psychological well-being and coping in mothers of youths with autism, Down syndrome, or fragile X syndrome. *American Journal of Mental Retardation, 109*, 237–254.

Bitsika, V. & Sharpley, C. (2004). Stress, Anxiety and depression among parents of children with Autism Spectrum Disorder. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 14*(2), 151-161.

Bromley, J., Hare, D.J., Davison, K. & Emerson, E. (2004). Mothers supporting children with autistic spectrum disorders: social support, mental health status and satisfaction with services. *Autism*, 8(4), 409-23.

Cohrs, A. C. & Leslie, D. L. (2017). Depression in parents of children diagnosed with Autism Spectrum Disorder: A claims-based analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 47*(5), 1416–1422.

Davis, N. O. & Carter, A. S. (2008). Parenting stress in mothers and fathers of toddlers with autism spectrum disorders: Associations with child characteristics. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *38*(7), 1278-1291.

Fairthorne, J., Jacoby, P., Bourke, J., de Klerk, N. & Leonard, H. (2015). Onset of maternal psychiatric disorders after the birth of a child with intellectual disability: A retrospective cohort study. *Journal of Psychiatry Research,61*, 223–230.

Garyfallos, G., Karastergiou, A., Adamopoulou, A., Moutzoukis, C., Alagiozidou, E., Mala, D. & Garyfallos, A. (1991). Greek version of the General Health Questionnaire: accuracy of translation and validity. *Acta Psychiatrica Scandinavica*, *84*, 371–378.

Gatzoyia, D., Kotsis, K., Koullourou, I., Goulia, P., Carvalho, A. F., Soulis, S. & Hyphantis, T. (2014). The association of illness perceptions with depressive symptoms and general psychological distress in parents of an offspring with autism spectrum disorder. *Disability and Health Journal, 7*(2), 173–180.

Goldberg, D. & Williams, P. (1988). *A user's guide to the General Health Questionnaire*. NFER-Nelson.

Goldberg, D. P., & Hillier, V. F. (1979). A scaled version of the General Health Questionnaire. *Psychological Medicine*, *9*, 139–145.

Hayes, S. A. & Watson, S. L. (2013). The impact of parenting stress: A meta-analysis of studies comparing the experience of parenting stress in parents of children with and without autism spectrum disorder. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 43*(3), 629–642.

Hoefman, R., Payakachat, N., van Exel J., Kuhlthau, K., Kovacs, E., Pyne, J. & Tilford, J. M. (2014). Caring for a child with autism spectrum disorder and parents' quality of life: Application of the CarerQol. *Journal of Autism and Developmental Disorders*, *44*(8), 1933-1945.

IBM Corp. Released 2011. *IBM SPSS Statistics for Windows, Version 20.0*. IBM Corp.

Jose, A., Gupta, S., Gulati, S. & Sapra, S. (2017). Prevalence of depression in mothers of children having ASD. *Current Medicine Research and Practice, 7*(1), 11–15.

Kokkinis, N., Galanaki, E. & Malikiosi-Loizos, M. (2017). Factor structure and internal consistency of the Greek version of the General Health Questionnaire – 28 (GHQ-28). *Mental Health and Prevention*, *7*, 21–27.

Konstantareas, M. M. & Papageorgiou, V. (2006). Effects of temperament, symptom severity and level of functioning on maternal stress in Greek children and youth with ASD. *Autism*, *10*(6), 593–607.

Lovell B., Moss M. & Wetherell M. (2012). The psychosocial, endocrine and immune consequences of caring for a child with autism or DAH. *Psychoneuroendocrinology, 17*, 534–542.

Ntre, V., Papanikolaou, K., Triantafyllou, K., Giannakopoulos, G., Kokkosi, M. & Kolaitis G. (2018). Psychosocial and financial needs, burdens and support, and major concerns among Greek families with children with Autism Spectrum Disorder (ASD). *International Journal of Caring Sciences*, *11*(2), 985-995.

Quintero, N. & McIntyre, L. L. (2010). Sibling adjustment and maternal well-being: An examination of families with and without a child with an autism spectrum disorder. *Focus on Autism and Other Developmental Disabilities, 25*(1), 37-46.

Sanders, J. L. & Morgan, S. B. (1997). Family stress and adjustment as perceived by parents of children with autism or down syndrome: Implications for intervention. *Child and Family Behavior Therapy, 19*, 15–32.

Schnabel, A., Youssef, G. J., Hallford, D. J., Hartley, E. J., McGillivray, J. A., Stewart, M., Forbes, D. & Austin, D. W. (2019). Psychopathology in parents of children with autism spectrum disorder: A systematic review and meta-analysis of prevalence. *Autism*, https://doi.org/10.1177/1362361319844636

Sharpley, C., Bitsika, V. & Efremidis, B. (1997). Influence of gender, parental health, and perceived expertise of assistance upon stress, anxiety, and depression among parents of children with autism. *Journal of Intellectual and Developmental Disability, 22*, 19–28.

Smith, L. E., Hong, J., Seltzer, M. M., Greenberg, J. S., Almeida, D. M. & Bishop, S. (2010). Daily experiences among mothers of adolescents and adults with ASD. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 40*, 167–178.

Yirmina, N., & Shaked, M. (2005). Psychiatric disorders in parents of children with autism: A meta-analysis. *Journal of Child Psychology and Psychiatry,46*(1), 69–83.

Yorke, I., White, P., Weston, A., Rafla, M., Charman, T. & Simonoff, E. (2018). The association between emotional and behavioral problems in children with autism spectrum disorder and psychological distress in their parents: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Autism and Developmental Disorders, 48*(10), 3393-3415.

Ασημακοπούλου, Ε., Τζουμάκα-Μπακούλα, Χ., Ευαγγέλου, Ε., Κυρίτση-Κουκουλάρη, Ε. & Κουτελέκος, Ι. (2015). Διερεύνηση της έντασης του άγχους και της κατάθλιψης γονέων παιδιών με Διαταραχή Αυτιστικού Φάσματος. *Νοσηλευτική, 54*(3), 270–278.

Ψαρού, Κ. Μ. & Ζαφειρόπουλος, Κ. (2004). *Επιστημονική Έρευνα: Θεωρία και Εφαρμογές στις Κοινωνικές Επιστήμες*. Τυπωθήτω/ Δάρδανος.

Κακοποίηση ηλικιωμένων

Δανιάς Βασίλειος
Εκπαιδευτικός, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση
Basd1965@yahoo.gr

Δανιάς Παναγιώτης
Φοιτητής, ΔΠΘ
Panosdan00@gmail.com

Δανιάς Κωνσταντίνος
Φοιτητής, Πανεπιστήμιο Πατρών
Kostasdn20@gmail.com

Κλινάκη Κλειώ
Φοιτήτρια, ΔΠΘ
klio.klinaki@gmail.com

Περίληψη

Η φροντίδα των ηλικιωμένων και υπερηλίκων σε πολλές χώρες βαραίνει την ίδια την οικογένεια. Ωστόσο η παρατηρούμενη ταχεία αύξηση του ηλικιωμένου πληθυσμού που χρήζει ιδιαίτερης φροντίδας, έχει οδηγήσει σε αλλαγές στην πολιτική παροχής εξειδικευμένων υπηρεσιών στους ηλικιωμένους. Ετσι εξαιτίας των μεταβολών στην δομή της κοινωνίας και των πιέσεων που ασκούνται από την οικονομική κρίση ή από τους σύγχρονους εντατικούς ρυθμούς εργασίας, χωρίς τις αντίστοιχες οικονομικές απολαβές , εμφανίζονται με μεγάλη συχνότητα φαινόμενα κακοποίησης ηλικιωμένων. Σκοπός της συγκεκριμένης εργασίας είναι να βοηθήσει στην καλύτερη ενημέρωση και να αφυπνίσει τις συνειδήσεις των ανθρώπων πάνω σε ένα τόσο ευαίσθητο ζήτημα, να τονίσει τα δικαιώματα των ολοένα αυξανόμενων ανθρώπων που έχουν ανάγκη από μακροχρόνια φροντίδα και βοήθεια και τέλος να συντελέσει στην ευαισθητοποίηση της πολιτείας. Τα δικαιώματα των ηλικιωμένων στις μέρες μας δεν αρκεί μόνο να είναι σεβαστά αλλά και να είναι η προσωπική φιλοδοξία του καθενός από εμάς.

Λέξεις κλειδιά: κακοποίηση, ηλικιωμένοι, οικογένεια, φροντίδα.

Εισαγωγή

Ως κακοποίηση ορίστηκε από το Συμβούλιο της Ευρώπης το 1987,κάθε πράξη ή παράλειψη πράξης που πραγματοποιείται από ένα άτομο ή μία ομάδα ατόμων, η οποία θέτει σε κίνδυνο ή έχει αρνητική επίπτωση πάνω στην ζωή, την σωματική ή ψυχολογική ακεραιότητα ή την ελευθερία ενός άλλου ατόμου ή μιας άλλης ομάδας ατόμων, η οποία αμφισβητεί την ανάπτυξη της προσωπικότητας και την οικονομική του ασφάλεια.

Ως κακοποίηση ηλικιωμένων ορίζεται η κακομεταχείριση ή η παραμέληση ηλικιωμένων(Brown,2010). Ακόμη ως οικογενειακή βία ορίζεται η βίαιη συμπεριφορά μεταξύ ατόμων που έχουν δεσμό συγγένειας ή ανήκουν στο ίδιο σπιτικό. Η οικογενειακή βία περιλαμβάνει την σωματική και ψυχολογική κακοποίηση και την παραμέληση των παιδιών, καθώς και την βία μεταξύ συντρόφων και την κακοποίηση ηλικιωμένων.

Σήμερα η κακοποίηση των ηλικιωμένων αποτελεί μία διαρκώς αυξανόμενη μορφή οικογενειακής βίας διεθνώς. Πραγματοποιείται τόσο κατ'οίκον, όσο και στα ιδρύματα φροντίδας ηλικιωμένων. Συνήθως θύτες είναι οι συγγενείς , αλλά και οι πάροχοι φροντίδας . Είναι πολύ δύσκολο να επιβεβαιωθεί το ακριβές ποσοστό της κακοποίησης ,τόσο εξαιτίας της πολυπλοκότητας του φαινομένου, της δυσκολίας του εντοπισμού των θυμάτων, όσο και των νομικών κυρώσεων που επιφέρει η εξακρίβωση μίας τέτοιας υπόθεσης. Τα θύματα της

κακοποίησης αποκρύπτουν ή αναφέρουν αργότερα το περιστατικό βίας με αποτέλεσμα να είναι δύσκολο να επιβληθεί η τιμωρία στον δράστη.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (WHO,2007) αναφέρει ότι 1,6 εκατομμύρια άνθρωποι χάνουν κάθε χρόνο την ζωή τους πέφτοντας θύματα κάποιας μορφής βίας. Απότοκο αυτού του φαινομένου είναι τα ποσοστά καταγεγραμμένης κακοποίησης ηλικιωμένων να εμφανίζονται εξαιρετικά υψηλά τόσο για την Ελλάδα ,όσο και Διεθνώς.

Στόχος

Γενικός στόχος της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της στάσης των υπερηλίκων απέναντι στην οικογενειακή κρίση και οι μορφές κακοποίησης που υφίστανται οι υπερήλικες τόσο στο ίδιο τους το οικογενειακό περιβάλλον όσο και στα ιδρύματα που διαμένουν

Τι είναι η κακοποίηση Ηλικιωμένων;

Κακοποίηση ηλικιωμένων είναι η κακομεταχείριση ή η εκμετάλλευση ενός ηλικιωμένου από κάποιον γνωστό ο οποίος τους χρησιμοποιεί για να αποκομίσει οποιοδήποτε όφελος.

Συμβαίνει όταν κάποιος επιλέγει να ελέγξει έναν ηλικιωμένο, αφαιρώντας του τα δικαιώματά του, πράγμα που είναι βέβαια παράνομο. Μπορεί να συμβεί στον καθένα σε όλο τον κόσμο, σε όλες τις εθνοτικές ομάδες και θρησκείες, σε όλα τα επίπεδα μόρφωσης, σε άντρες και γυναίκες. Τα άτομα που κακοποιούν μπορεί να είναι άνδρες και γυναίκες και μπορεί να περιλαμβάνουν ενήλικα παιδιά, το σύζυγο, άλλα μέλη της οικογένειας, φίλους, ή φορείς παροχής υπηρεσιών.

Υπάρχουν πολλοί τύποι κακοποίησης ηλικιωμένων και συνήθως περισσότεροι από ένας συμβαίνουν ταυτόχρονα**: α)** Ψυχολογική κακοποίηση-συμπεριλαμβανομένης πνευματικής, συναισθηματικής και λεκτικής κακοποίησης, απειλές βίας και ταπείνωσης. **β)** Οικονομική κακοποίηση,δηλαδή παράνομη ή ανάρμοστη χρήση των χρημάτων ή της ιδιοκτησίας ενός ατόμου. γ)Σωματική κακοποίηση που έχει σαν αποτέλεσμα την επιβολή πόνου ή τραυματισμού. Περιλαμβάνει χτυπήματα, χαστουκίσματα, σωματική καταστολή ή υπερδοσολογία φαρμάκων. **δ**)Σεξουαλική κακοποίηση ορίζεται η σεξουαλική επίθεση, ο βιασμός ή οποιαδήποτε συμπεριφορά που καθιστά ένα ηλικιωμένο άτομο ανήσυχο στο σώμα. **ε**) Κοινωνική κακοποίηση η οποία αποτρέπει ένα άτομο από το να έχει επικοινωνία με την οικογένεια και τους φίλος του ή να λαμβάνει μέρος σε κοινωνικές δραστηριότητες. Τέλος παραμέληση είναι η σκόπιμη ή ακούσια αποτυχία από ένα φροντιστή να καλύψει όλες τις ανάγκες ενός ατόμου από αυτόν/την.

Πίνακας 1. Μορφές κακοποίησης των ηλικιωμένων

Η κακοποίηση των ηλικιωμένων περιλαμβάνει ευρύ φάσμα κακόβουλων ενεργειών όπως:	
Σωματική κακοποίηση:	Χρήση βίας για σκοπούς απειλής ή πρόκλησης πόνου, τραύματος ενός ευάλωτου ηλικιωμένου ατόμου.
Συναισθηματική βία:	Λεκτικές επιθέσεις, απειλές, απόρριψη, απομόνωση ή υποτιμητική συμπεριφορά που προκαλούν ή θα μπορούσαν να προκαλέσουν ψυχικό πόνο, αγωνία ή κατα-πόνηση σε έναν ηλικιωμένο.
Σεξουαλική κακοποίηση:	Σεξουαλική επαφή που επιβάλλεται με βία, παραπλανητικά, κατόπιν απειλής ή με διαφορετικό τρόπο εξαναγκασμού σε άλλο άτομο συμπεριλαμβανομένου και οποιου-δήποτε ατόμου που δεν είναι σε θέση να

	δώσει την συγκατάθεσή του.
Εκμετάλλευση:	Κλοπή, απάτη, κατάχρηση ή αμέλεια από υπεύθυνο άτομο και ανάρμοστη χρήση επιρροής για επίτευξη ελέγχου επί των χρημάτων ή της περιουσίας του ηλικιωμένου.
Αμέλεια:	Η αποτυχία ή η άρνηση ατόμου που έχει την ευθύνη της φροντίδας ευάλωτου ηλικιωμένου για να του παρέχει ασφάλεια και εκπλήρωση των σωματικών και αισθηματικών του αναγκών.
Εγκατάλειψη:	Η εγκατάλειψη ευπαθούς, αδύναμου και ευάλωτου ηλικιωμένου από οποιονδήποτε έχει το καθήκον της φροντίδας του.
Ανεπάρκεια κατανόησης:	Η αδυναμία αντίληψης από κάποιον που φροντίζει ένα ηλικιωμένο άτομο, ότι οι συνέπειες των δικών του ενεργειών ή της απραξίας του, οδηγούν ή είναι δυνατόν να οδηγήσουν σε βλάβες ή σε διακινδύνευσή του.
Παραμέληση:	Η άρνηση ή η παράλειψη για εκπλήρωση των καθηκόντων των φροντιστών. Ενδέχεται όμως αυτή η πράξη να μην είναι σκόπιμη ή αισθητή για την επιβολή σωματικής ή ψυχολογικής καταπόνησης του ηλικιωμένου (Βελέτζα Ο. 2015)

Οι ηλικιωμένοι που κακοποιούνται, συνήθως εμφανίζουν:

● κακώσεις στο δέρμα - μελανιές, εκδορές, αμυχές, μώλωπες,

● εγκαύματα που έχουν προκληθεί από τσιγάρα, ζεστό νερό, οικιακές συσκευές (π.χ. σιδερώστρα ρούχων, καυτό τηγάνι κτλ.),

● βλάβες στα οστά και στις κλειδώσεις, θλάσεις, κακώσεις στην κεφαλή και στην κοιλιακή περιοχή από χτυπήματα, εσωτερική αιμορραγία, δηλητηριάσεις κτλ.

● τραύματα από πυροβολισμούς.

● Ακόμη, παρουσιάζονται ηλικιωμένα άτομα που δεν είναι ντυμένοι με τα κατάλληλα ρούχα (εποχιακά) ή ίσως να φοράνε τα ίδια ρούχα συνέχεια, και γενικά υπάρχει παραμέληση στην σωματική τους υγιεινή.

● Επιπρόσθετα, υπάρχουν αλλαγές στην συμπεριφορά του ηλικιωμένου δηλαδή είναι θυμωμένος, θλιμμένος ή μελαγχολικός, αλλαγές στον τρόπο ζωής, κατάθλιψη, φόβος, άγχος, απόπειρες αυτοκτονίας, κρίσεις πανικού.

● Εντούτοις, υπάρχουν αδικαιολόγητες ή ασυνήθιστες δυσκολίες στον οικονομικό τομέα, όπως απλήρωτοι λογαριασμοί, χρέη, και έλλειψη φαγητού στο σπίτι.

● Τέλος, το ηλικιωμένο άτομο έχει υπερβολικά ανήσυχη αντίδραση σε οτιδήποτε φυσιολογικό και συνηθισμένο ενώ υπάρχουν σημάδια φόβου και εμφανή σημάδια έλλειψης σωστής σίτισης, όπως απώλεια βάρους και γενικά προβλήματα με διάφορες διατροφικές διαταραχές (Simone et al., 2016; Arroyo et al., 2017).

Αιτίες κακοποίησης ηλικιωμένων

Τα πιο αξιόπιστα στοιχεία άσκησης βίας σε υπερήλικες στο οικογενειακό περιβάλλον προέρχονται από το National Center of Elder Abuse των ΗΠΑ. Τα διαθέσιμα στοιχεία μιλούν για ένα ποσοστό μεταξύ 4% και 9%. Σε κύκλους ειδικών θεωρείται ότι το ποσοστό αυτό

αποτελεί την κορυφή του παγόβουνου, ενώ τα πραγματικά ποσοστά είναι αρκετά υψηλότερα. Ντροπή /αιδώς, θλίψη, εξάρτηση από το νοσηλευτικό προσωπικό και νοητική υστέρηση ή υποχώρηση θεωρούνται ως αιτίες της μη δημοσιοποίησης των πραγματικών στοιχείων. Βάσει αξιόπιστων μαρτυριών σε κάθε δηλωθείσα περίπτωση άσκησης βίας αντιστοιχούν πέντε που αποσιωπούνται. Για την υπέρβαση του διλήμματος αυτού, της κοινωνικής και συναισθηματικής ντροπής την οποία αισθάνονται και βιώνουν τα άτομα, υπάρχουν πολύ λίγα και ανεπαρκή στοιχεία .. Παραμένει επίσης άγνωστο ποια βοήθεια και υποστήριξη αποδέχονται τα άτομα αυτά προκειμένου να μειώσουν και να περιορίσουν τις αρνητικές συνέπειες που υφίσταται η υγεία (ψυχική και σωματική) τους. Το ευάλωτο της ηλικίας αυτής καταγράφεται στις έρευνες. Βία σε σπιτικό και οικογενειακό περιβάλλον ασκείται κυρίως σε αυτούς που δεν είναι πλέον αυτόνομοι και εξαρτώνται από την παροχή βοήθειας και υποστήριξης άλλων. Ο κίνδυνος κακοποίησης αυξάνεται ανάλογα με τις περιστάσεις. Και εδώ θα μπορούσαν να αναφερθούν η φοβία / ανασφάλεια του ιδρυματικού προσωπικού, η μειωμένη αποδοχή παροχής βοήθειας, η κακή προγενέστερη σχέση μεταξύ ιδρυματικού προσωπικού και υπερήλικων καθώς επίσης η συχνότητα και η βαρύτητα της συμπεριφοράς των ατόμων που χρειάζονται βοήθεια. Από τα στοιχεία προκύπτει επίσης πως το νοσηλευτικό προσωπικό όχι μόνο ασκεί βία, αλλά και το ίδιο το προσωπικό γίνεται θύμα που χρειάζεται βοήθεια. Μεγάλη ηλικία/ βαθύ γήρας, πνευματική καθυστέρηση /υποχώρηση, οικογενειακή φροντίδα και χρονίζουσες συγκρούσεις συντείνουν σε υψηλά ποσοστά κακοποίησης και αξιολογούνται ως σαφείς παράγοντες ρίσκου.

Συνέπειες του φαινομένου

Η κακοποίηση των ηλικιωμένων εμπλέκεται στην πρόωρη θνησιμότητα, η οποία μπορεί όχι μόνο να προκληθεί από ευπάθεια ή αδυναμία, αλλά και από άλλες συνθήκες οι οποίες μπορεί να είναι επιπλέον επιβαρυντικές για τον ηλικιωμένο (A.M., Campbell Reay & K. D., Browne, 2010). Οι ψυχολογικές συνέπειες μπορεί να προκύψουν σοβαρές, με αποτέλεσμα, βιώματα φόβου και θλίψης, θυμού και σύγχυσης αλλά και απομόνωσης του ηλικιωμένου από την οικογένειά και τους φίλους του. Η έκταση αυτή των συνεπειών περιλαμβάνει και επιδείνωση της ποιότητας ζωής, δυστυχία και κατάθλιψη, αυξάνοντας έτσι τον κίνδυνο για την εκδήλωση φοβιών και αντιδράσεων, ακόμη και ανικανότητας, διαταραχής ύπνου και μετατραυματικού άγχους. Η μορφή που φαίνεται να έχει τις περισσότερες μακροχρόνιες αρνητικές συνέπειες στην υγεία του θύματος είναι η κατάχρηση της άσκησης δύναμης και ελέγχου. Τα θύματα βίας πολύ συχνά έχουν εφιάλτες, διαταραχές ύπνου, υπνηλία σε περίεργες στιγμές, σωματικές διαταραχές, κρίσεις άγχους, χρόνιους πονοκεφάλους και κατάθλιψη (Daly, J. M., & Jogerst, G. J. 2001, Leedahl, S. N., & Ferraro, F. R. 2007). Φαινομενικά καμία μεμονωμένη θεωρία δεν μπορεί να εξηγήσει αυτό το πολύπλοκο θέμα της κακοποίησης των ηλικιωμένων όπως και καμία έρευνα δεν έχει ελέγξει την αξιοπιστία του. Οι θεωρίες της κακοποίησης των ηλικιωμένων και οι μελέτες θα πρέπει να εστιάσουν στην προκατάληψη κατά των ηλικιωμένων,, στις διακρίσεις μέσα στην κοινωνία και στην επιρροή που έχουν στο θέμα της κακοποίησης (Krug E., 2002, Baddeley, A. D., 1990).

Αποτελέσματα

Το φαινόμενο της κακοποίησης ηλικιωμένων σε όλον τον κόσμο παίρνει μεγάλες διαστάσεις, καθώς εκατοντάδες χιλιάδες από αυτούς υφίστανται σωματική βία, απειλούνται, καθυβρίζονται, καταπιέζονται προκειμένου να αλλάξουν τις διαθήκες τους, υφαρπάζονται οι τραπεζικοί τους λογαριασμοί και βιάζονται.

Σύμφωνα με έκθεση του Π.Ο.Υ., η οποία πραγματοποιήθηκε τον Ιούλιο του 2011, κάθε χρόνο σε ποσοστό

• 2,7% (4 εκατομμύρια) του συνόλου των ατόμων άνω των 60 ετών βιώνουν σωματική κακοποίηση.

• Το 19,4% (29 εκατομμύρια) βιώνουν ψυχολογική κακοποίηση.

• το 3,8% (6 εκατομμύρια) βιώνουν οικονομική εκμετάλλευση και τέλος
• το 0,7% (1 εκατομμύριο) βιώνουν σεξουαλική κακοποίηση.

Στην ειδική έκθεση του Ευρωβαρομέτρου (2009), αναφέρεται πως, το 47% των ευρωπαίων θεωρούν ότι η κακή περίθαλψη, η παραμέληση και η κακοποίηση των εξαρτημένων ηλικιωμένων, είναι αρκετά διαδεδομένες καταστάσεις στις χώρες τους.

Όσον αφορά στην Ελλάδα υπάρχει μεγάλη έλλειψη δεδομένων για το μέγεθος του προβλήματος.

Έρευνα της ABUEL για την διετία 2008 - 2010 στην Ελλάδα, οι ηλικιωμένοι - θύματα κακοποίησης ήταν 126.111 άτομα. Τα περιστατικά αναλύονται ως εξής:

■ 13.2% ψυχολογική κακοποίηση.
■ 3.5% σωματική κακοποίηση (4.7% ηλικίας 80 - 84 ετών).
■ 3.9% οικονομική εκμετάλλευση (7.9% ηλικίας 80 - 84 ετών).
■ 1.5% σεξουαλική κακοποίηση (2.3% γυναίκες).
■ 3.1% εγκατάλειψη (8.9% ηλικίας 80 - 84 ετών).
■ 1.1% τραυματισμοί.

Ο Παγκόσμιος Οργανισμός Υγείας (ΠΟΥ), αναφέρει ότι υπάρχουν 600 εκατ. άτομα ηλικίας άνω των 60 ετών και ο αριθμός αυτός αναμένεται να διπλασιαστεί μέχρι το 2025 και να ξαναδιπλασιαστεί ως το 2050. Εξάλλου, λόγω της δημογραφικής γήρανσης το ποσοστό των ατόμων ηλικίας άνω των 80 ετών στην Ευρώπη αναμένεται να φτάσει το 2050 στο 12%. Η γήρανση του πληθυσμού έχει ως συνέπεια όλο και περισσότεροι άνθρωποι να εξαρτώνται από την φροντίδα συγγενών ή εξειδικευμένου προσωπικού και να είναι ευάλωτοι σε φαινόμενα παραμέλησης ή κακοποίησης.

Σύμφωνα με έρευνα που παρουσίασε η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2001), οι ηλικιωμένοι είναι θύματα μειωμένης φροντίδας, παραμέλησης και κακοποίησης, ενώ σχεδόν το ήμισυ των πολιτών της Ε.Ε (47%), θεωρούν το φαινόμενο πολύ διαδεδομένο στη χώρα τους και η πρόκληση θα γίνει ακόμη μεγαλύτερη καθώς η δημογραφική γήρανση πλήττει ήδη την Ευρώπη. Επίσης, όπως έδειξε πρόσφατα η ευρωπαϊκή έρευνα ABUEL (Abuse of Elderly in Europe, 2011), οι γυναίκες και τα άτομα μεγαλύτερης ηλικίας (80 - 84 ετών), είναι οι κοινωνικές ομάδες που πλήττονται περισσότερο από όλες τις μορφές βίας ιδιαίτερα στις χώρες του νότου. Και η βία δεν είναι μόνο σωματική, αλλά διακρίνεται σε ψυχολογική, σωματική κακοποίηση, οικονομική εκμετάλλευση, σεξουαλική κακοποίηση, εγκατάλειψη και περιθωριοποίηση. Συνέπειες της κακοποίησης/κακομεταχείρισης είναι η παρουσία υψηλών ποσοστών κατάθλιψης, άγχους και έντονης ψυχολογικής πίεσης στα ηλικιωμένα θύματα, οι διαταραχές ύπνου και η αυξημένη χρήση φαρμάκων ή και αλκοόλ και τέλος ο μικρότερος χρόνος ζωής συγκριτικά με τα άτομα που δεν κακοποιούνται.

Η αναγνώριση της κακοποίησης δεν είναι δύσκολη σε ορισμένες περιπτώσεις, όπως για παράδειγμα, όταν έχει ασκηθεί σωματική βία, αλλά η κατάσταση περιπλέκεται όταν η κακοποίηση είναι αμυδρή ή όταν δεν έχει άμεση συνέπεια στη ζωή του θύματος. Ένα τέτοιο παράδειγμα αποτελεί η οικονομική εκμετάλλευση των ηλικιωμένων, πολύ συχνά χωρίς οι ίδιοι να έχουν γνώση.

Η Παγκόσμια Οργάνωση Υγείας (WHO) και το Διεθνές Δίκτυο για την πρόληψη της κακοποίησης των ηλικιωμένων (INPEA), έχουν αναγνωρίσει την κακοποίηση των ηλικιωμένων ως ένα σημαντικό παγκόσμιο πρόβλημα. Σε διεθνές επίπεδο, οι υπεύθυνοι χάραξης πολιτικής, καθώς και οι εργαζόμενοι του τομέα έχουν εκφράσει τις ανησυχίες τους για το πρόβλημα και έχουν ενώσει τις δυνάμεις τους για να κατανοήσουν καλύτερα το φαινόμενο της κακοποίησης των ηλικιωμένων καθώς και των μεθόδων που απαιτούνται για την αντιμετώπιση της (Τριανταφύλλου Τ., Μεσθεναίου Ε., Προύσκας Κ., Γκόλτση Π., Κοντούκα Σ., Λουκίσης Α., 2006, Boldy, D., Horner, B., Crouchley, K., & Davey, M. 2005, Etherington K.,2000).

Συμπεράσματα

Το πρόβλημα της κακοποίησης των ηλικιωμένων δεν έχει προσδιοριστεί κατάλληλα ακόμα, αλλά εκτιμάται ότι τουλάχιστον 4 εκατομμύρια ηλικιωμένοι έχουν υποστεί κάποιο είδος κακοποίησης μία φορά τον χρόνο, όπως προκύπτει από την έρευνα του Παγκόσμιου Οργανισμού Υγείας στην Ευρώπη. Η κακοποίηση των ηλικιωμένων αποτελεί παραβίαση του Άρθρου 25 της Ευρωπαϊκής Χάρτας των θεμελιωδών δικαιωμάτων, η οποία αναγνωρίζει και σέβεται τα δικαιώματα των ηλικιωμένων ώστε να ζουν με αξιοπρέπεια και ανεξαρτησία και να συμμετέχουν στην κοινωνική και πολιτισμική ζωή (WHO, European report on preventing elder maltreatment, 2001).

Βιβλιογραφία

Acierno, R., Hernandez, M. A., Amstadter, A. B., Resnick, H. S.,Steve, K., Muzzy, W., & Kilpatrick, D. G. (2010). Prevalence and correlates of emotional, physical, sexual, and financial abuse and potential neglect in the United States: the National Elder Mistreatment Study. *American Journal of Public Health*, 100, 292 – 297.

A.M., Campbell Reay & K. D., Browne. Published online: 09 Jun 2010 Aging & Mental Health Publication details, including instructions for authors and subscription information: Risk factor characteristics in carers who physically abuse or neglect their elderly dependants.

Arroyo, K., Lundahl, B., Butters, R., Vanderloo, M., & Wood, D. S. (2017). Short-term interventions for survivors of intimate partner violence: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, *18*(2), 155-171

Association ίη Collaboration with Westat (Ed.) (September 1998). *The National Elder Abuse Incidence Study: Final Report*. Retrieved from http://www.aoa.gov/abuse/report/Cexecsum.htm).

Baddeley, A. D., (1990). *Human Memory: Theory and Practice*. London 1990

Boldy, D., Horner, B., Crouchley, K., & Davey, M. (2005). Addressing elder abuse: Western Australian case study. *Australasian Journal on Ageing*, 24, 3 - 8

Daly, J. M., & Jogerst, G. J. (2001). Statute definitions of elder abuse. *Journal of Abuse & Neglect*, 13(4), 39 - 57

Etherington K.,(2000). When the victim is male. Working with men who were sexually abused in childhood. In H. Kemshall & J. Pritchard (Eds). *Good practice in working with victims of violence*. London: Jessica Kingsley, pp. 20 - 38

Krug E., (2002). *World report on Violence and Health*. Geneva, World Health Organization.

Leedahl, S. N., & Ferraro, F. R. (2007). Why is elder abuse overlooked? Media and ageism. *Psychology and Education*, 44(1), 1 - 9

Podnieks E., (2006). Social inclusion: an interplay of the determinants of healthy - new insights into elder abuse. *Journal of Gerodology and Social Work* 2006. Journal of Gerontology Series B Psychological Sciences and Social Sciences

Simone, L., Wettstein, A., Senn, O., Rosemann, T., & Hasler, S. (2016). Types of abuse and risk factors associated with elder abuse. *Swiss medical weekly*, 146: w14273. The National Center οη Elder Abuse at the American Public Human Services WHO, European report on preventing elder maltreatment, 2001

Τριανταφύλλου Τ., Μεσθεναίου Ε., Προύσκας Κ., Γκόλτση Π., Κοντούκα Σ., Λουκίσης Α., (2006). *Πανελλαδική Έρευνα: «Η Οικογένεια που Φροντίζει Εξαρτημένα Άτομα»*. Αθήνα 2006

Οι δυσκολίες της πανδημία Covid-19 στην εκπαίδευση και η επόμενη μέρα.

Γκάτη Βασιλική
Φοιτήτρια ΠΜΣ: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.
gativaso@gmail.com

Περίληψη

Στο παρόν άρθρο γίνεται λόγος για την πανδημία και την εκπαίδευση. Αρχικά, αναφέρονται οι δυσκολίες που εμφανίστηκαν στον εκπαιδευτικό τομέα εν μέσω πανδημίας Covid-19. Έπειτα, παρουσιάζονται κάποιες ίσως θετικές επιπτώσεις που προκλήθηκαν εξαιτίας της εμφάνισης της πανδημίας στην εκπαίδευση. Κύριος στόχος του άρθρου είναι να αναδείξει, μέσα από μελέτη περίπτωσης, αν τελικά η πανδημία, η οποία προκάλεσε σημαντικά προβλήματα στην την ομαλή διεξαγωγή των μαθημάτων, θα μπορέσει τελικά να αποτελέσει μια ευκαιρία ανάπτυξης και εκσυγχρόνισης της εκπαίδευσης. Αν κάτι τέτοιο είναι εφικτό, θα δει κανείς με ποιόν τρόπο θα μπορούσε να συμβεί. Το παρόν άρθρο βασίζεται σε συνέντευξη που πραγματοποιήθηκε στον Δήμο Φαρκαδόνας Τρικάλων, απευθυνόμενη στους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης, στα χρονικά πλαίσια ισχυρών σεισμών, οι οποίοι έπληξαν την περιοχή εν μέσω πανδημίας Covid-19.

Λέξεις κλειδιά: πανδημία, Covid-19, εκπαίδευση

Εισαγωγή

Σύμφωνα με το Robert Koch Institut μια πανδημία είναι μια παγκόσμια επιδημία. Ένας ιός ο οποίος εμφανίζεται για πρώτη φορά ή έπειτα από πολλά χρόνια με αποτέλεσμα να μην υπάρχει κάποια ανοσία στον οργανισμό των ανθρώπων για κάποιο διάστημα. Σήμερα, έχει περάσει ενάμισης χρόνος από το ξέσπασμα της πανδημίας Covid-19 η οποία εγείρει το ενδιαφέρον σε πολλούς επιστήμονες και ερευνητές, που επιχειρούν να αναδείξουν πώς επηρέασε ο ιός Covid-19 την εκπαίδευση. Είναι γεγονός ότι η πανδημία Covid-19 προκάλεσε νέα δεδομένα σε όλους τους τομείς. Η εκπαίδευση δεν θα μπορούσε να μην επηρεαστεί αρκετά από αυτό το γεγονός, καθώς οι σχολικές μονάδες αποτέλεσαν βασική αιτία εξάπλωσης του ιού Covid-19 παγκοσμίως. Μόλις η απόσταση κρίθηκε απαραίτητη πολλές κυβερνήσεις έκλεισαν τα σχολεία αναφέροντας ότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση και η χρήση των ΤΠΕ θα αποτελούσε μονόδρομο. Αυτές οι διαδικασίες βέβαια έπρεπε να εφαρμοστούν «εν μια νυκτί» χωρίς να υπάρχει διαθέσιμος χρόνος για προετοιμασία. Η αναστάτωση λοιπόν και η εμφάνιση προβλημάτων στην εκπαίδευση ήταν αναμενόμενη.

Πανδημία και εκπαίδευση

Όπως αναφέρεται στην εισαγωγή, η πανδημία Covid-19 αποτέλεσε ένα παγκόσμιο γεγονός που ήρθε να ανατρέψει τα δεδομένα και την σταθερότητα σε όλους τους τομείς. Η εκπαίδευση, αδιαμφισβήτητα επηρεάστηκε αρκετά με το ξέσπασμα της πανδημίας. Για να παρουσιάσουμε με νούμερα μια εικόνα της κατάστασης, φτάνει μόνο να αναφέρουμε ότι μόλις ξέσπασε η εν λόγω πανδημία περισσότερες από 188 χώρες έκλεισαν τα σχολεία τους καθώς η απόσταση κρίθηκε απαραίτητη. Έτσι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση με τη χρήση ψηφιακών εργαλείων αποτέλεσε τη μόνη λύση για συνέχιση της διδασκαλίας, επηρεάζοντας περίπου 1,6 δισεκατομμύρια παιδιά, νέους και τους γονείς τους (UNESCO, 2020). Εκπαιδευτικοί και διευθυντές/ντριες βρέθηκαν στην πρώτη γραμμή επιχειρώντας να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα βίαια και απρόσμενα. Είναι γεγονός ότι όσο μεγαλύτερες δυσκολίες αντιμετώπιζαν εκπαιδευτικοί και διευθυντές/ντριες, οι οποίοι από το ξέσπασμα της πανδημίας και έπειτα θα γινόταν κυρίως σύμβουλοι και καθοδηγητές, τόσο μεγαλύτερη δυσχέρεια θα αντιμετώπιζαν οι γονείς και οι μαθητές τους.

Παγκοσμίως και ιδιαίτερα στην Ελλάδα η χρήση των ψηφιακών μέσων, κυρίως στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση, ήταν περιορισμένη. Αυτή η αδυναμία εκπαιδευτικών παρατηρείται διεθνώς και αυτό αποδεικνύεται στην βιβλιογραφική αναφορά του OECD (Schleicher, 2020) στην οποία τονίζεται ότι πριν το ξέσπασμα της πανδημίας οι εκπαιδευτικοί δεν συμμετείχαν σε ψηφιακά περιβάλλοντα μάθησης με αποτέλεσμα η πανδημία να φέρει μεγαλύτερη σύγχυση. Έτσι εν μέσω έκτακτης ανάγκης οι ίδιοι βρέθηκαν αντιμέτωποι με πρακτικές δυσκολίες. Ωστόσο, σε μικρό χρονικό διάστημα οι εκπαιδευτικές μονάδες ανακάλυψαν διαφορετικές προσεγγίσεις για να απαντήσουν στην κρίση και τις έθεσαν σε εφαρμογή γρήγορα. Θα λέγαμε ότι η συνέχιση της εκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας, βασίστηκε από την μία πλευρά στην διαθεσιμότητα μιας σειράς τεχνικών λύσεων για την εξ αποστάσεως παράδοση ενώ από την άλλη πλευρά, βασίστηκε στη συνεχή και ευέλικτη δέσμευση των σχολικών διευθυντών/ντριών και των εκπαιδευτικών με τους μαθητές τους και την σχολική κοινότητα.
Μόλις ξέσπασε η πανδημίας, ο ΟΣΣΑ μαζί με το Harvard Graduate School of Education δημοσίευσαν κάποιες κατευθυντήριες γραμμές για την αντιμετώπιση της κρίσης εξαιτίας της πανδημίας Covid-19 στην εκπαίδευση. Συγκεκριμένα οι κατευθυντήριες γραμμές αναφέρουν ότι χρειάζεται να αναπτυχθούν στρατηγικές που θα παρέχουν σαφή σχέδια εφαρμογής με σκοπό την συνέχιση της μάθησης, τον περιορισμό των ανισοτήτων και τον εφοδιασμό των μαθητών με κατάλληλες δεξιότητες και ικανότητες (OECD and Harvard Graduate School of Education, 2020).

Ωστόσο σε μια πρόσφατη έρευνα σε 54 χώρες, εκπαιδευτικοί συμμετέχοντες εξέφρασαν τις απόψεις τους σχετικά με την εφαρμοσμένη στρατηγική για την εκπαιδευτική συνέχεια εν μέσω πανδημίας. Συνολικά τρείς (3) στους τέσσερις (4) ερωτηθέντες θεώρησαν την στρατηγική για την εκπαιδευτική συνέχεια καλοσχεδιασμένη και ότι είχε κάποιο είδος μηχανισμού συντονισμού. Ωστόσο, ένας (1) συμμετέχοντας στους δύο (2) παρατήρησε ότι υπήρχε ακόμη πολύς αυτοσχεδιασμός σχετικά με την εκπαιδευτική συνέχεια, εννοώντας ότι οι τρόποι εφαρμογής της μπορεί να μην είχαν αναλυθεί ξεκάθαρα. Φαίνεται ακόμη ότι δόθηκε μεγάλη ευελιξία στους εκπαιδευτικούς να παραδώσουν το πρόγραμμα αφού σχεδόν τρείς (3) στους τέσσερις (4) ερωτηθέντες θεώρησαν ότι η στρατηγική είχε σχεδιαστεί με συλλογικό τρόπο ο οποίος περιλάμβανε και τους ίδιους. Γενικά δύο (2) στους πέντε (5) ερωτηθέντες θεωρούν ότι οι μαθητές έχουν μάθει αρκετά αλλά λιγότερα από όσα θα μάθαιναν αν ήταν στο σχολείο. Το ένα τρίτο (1/3) των συμμετεχόντων, επίσης, απάντησε ότι δεν ήταν δυνατό να εκτιμηθεί πόσο αποτελεσματικές ήταν οι στρατηγικές που εφαρμόστηκαν για την συνέχεια της εκπαίδευσης (Reimers and Schleicher, 2020). Για να εκτιμηθεί βέβαια κάτι τέτοιο, επιβάλλεται να εξετάσει κανείς αν διασφαλίστηκε από το κράτος η ισότητα των μαθητών, με την εγγύτητα ότι κάθε παιδί διαθέτει τους απαραίτητους πόρους για τη συνέχιση της μάθησης. Επομένως θα λέγαμε ότι παρά τις υπέρτατες προσπάθειες εκπαιδευτικών και διευθυντών/ντριών, τα παρατεταμένα διαστήματα της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, μπορούν να αυξήσουν τις ανισότητες αν οι κυβερνήσεις δεν εφαρμόσουν αποτελεσματικά μέτρα, έτσι ώστε να εξασφαλίσουν ότι κάθε παιδί έχει τα κατάλληλα εργαλεία και τις κατάλληλες συνθήκες για να συμμετάσχει στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση. Ιδιαίτερα σε χώρες ή περιοχές όπου οι εξωσχολικοί ή μη σχολικοί παράγοντες διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην έκβαση της μάθησης, φερ' ειπείν σε περιοχές που δεν εξασφαλίζουν ικανές ταχύτητες στο διαδίκτυο έτσι ώστε να καταφέρουν οι μαθητές να συμμετάσχουν σε εξ αποστάσεως περιβάλλοντα μάθησης, τα έκτατα μέτρα θεωρούνται απαραίτητα. Γι αυτόν το λόγο ο σχεδιασμός στρατηγικών για τα επόμενα στάδια της μάθησης εν μέσω πανδημίας είναι ζωτικής σημασίας.

Δυσκολίες εν μέσω πανδημίας στην εκπαίδευση

Σύμφωνα με μια άλλη έρευνα της γράφουσας (Γκάτη 2021), η οποία πραγματοποιήθηκε σε δώδεκα (12) εκπαιδευτικούς και διευθυντές/ντριες πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης

αγροτικής περιοχής του δήμου Φαρκαδόνας Τρικάλων, κάποιες κοινές δυσκολίες που έπρεπε γρήγορα να ξεπεραστούν ήταν:

- Αδυναμία σύνδεσης στο διαδίκτυο
- Έλλειψη σε εξοπλισμό
- Προβλήματα χρόνου
- Αίσθημα κόπωσης των μαθητών
- Αδυναμία χρήσης ψηφιακών μέσων, τόσο από τους μαθητές όσο και από εκπαιδευτικούς
- Αδυναμία προσαρμογής των ίδιων των εκπαιδευτικών στα νέα δεδομένα
- Δυσαρέσκεια γονέων και μαθητών.

Όσον αφορά την δυσαρέσκεια των γονέων και των μαθητών, παρατηρείται ως σημαντικό εμπόδιο για την συνέχιση της εκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας. Στην έρευνα αναφέρεται από διευθύντρια ότι «Στην περιοχή μας ειδικά έχουμε πάρα πολλούς αλλοδαπούς, οι οποίοι ούτε και καταλάβαιναν τι θέλουμε να κάνουμε και γιατί να το κάνουμε. Μπορώ να πω ότι πολλές φορές πήγαμε σε σπίτια μαθητών, παρόλο που δεν επιτρεπόταν, τηρώντας βέβαια τα απαραίτητα μέτρα για την διασφάλιση της υγείας, για να κάνουμε τους λογαριασμούς. Βρίσκαμε γείτονες που είχαν internet και τους ζητούσαμε να δώσουν στους μαθητές που δεν είχαν τον κωδικό και μετά να αλλάξουν τον κωδικό με το πέρας της πανδημίας και την αναστολής της λειτουργίας των σχολείων. Έτσι λύσαμε κάποια θέματα γιατί θα είχαμε περίπου ένα 20% των μαθητών να μην παρακολουθεί τα μαθήματα στη σύγχρονη μορφή.» Κατανοεί κανείς ότι εκπαιδευτικοί και διευθυντές/ντριες ξεπέρασαν τον εαυτό τους, σε μια ιδιαίτερα δύσκολη και για εκείνους περίοδο. Βέβαια η κάθε σχολική μονάδα παρά τις φιλότιμες προσπάθειες, δεν μπορούσε να λύσει αυτά τα προβλήματα χωρίς την βοήθεια της κυβέρνησης, η οποία όμως φαίνεται να μην ανταποκρίθηκε εγκαίρως σε κάποιες από τις παραπάνω δυσκολίες.

Η επόμενη μέρα της πανδημίας Covid-19

Θα έλεγε κανείς ότι από την πρώτη στιγμή που ξέσπασε η πανδημία Covid-19 μετέφερε όλους τους τομείς, όπως και αυτόν την εκπαίδευσης, στο «αύριο». Είναι γεγονός ότι οι άνθρωποι αφηγούνται πλέον την ζωή τους χωρίζοντάς την σε δύο χρονικές περιόδους, πριν και μετά την πανδημία. Όσον αφορά την εκπαίδευση, βίαια και αιφνιδιαστικά μεταφερθήκαμε στην ¨μελλοντική¨ εκπαιδευτική πράξη. Η ψηφιακή διδασκαλία εισήλθε στη ζωή των εκπαιδευτικών και των μαθητών και εκτιμάται ότι θα συνεχίσει να υπάρχει.

Οι σχολικές μονάδες διαμόρφωσαν και χρησιμοποίησαν την απαραίτητη στρατηγική, προσαρμόζοντάς την όμως στις ανάγκες και τις δυνατότητες τους. Γι αυτόν το λόγο, για να έχει κανείς την ευκαιρία να αξιολογήσει την εξ αποστάσεως εκπαίδευση εν μέσω πανδημίας Covid-19, χρειάζεται να εξετάσει, τους διαθέσιμους πόρους, τις ιδιαιτερότητες, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες της κάθε σχολικής μονάδας ξεχωριστά. Ωστόσο, φαίνεται ότι οι σχολικές μονάδες χρειάζεται πλέον να αντιμετωπίζουν την κρίση της πανδημίας Covid-19 ως μια ευκαιρία ανάπτυξης μέσω της δημιουργίας μιας στρατηγικής, η οποία θα μπορούσε να λειτουργήσει σε περιόδους έκτακτης ανάγκης χρησιμοποιώντας τα παραπάνω κριτήρια. Χρειάζεται λοιπόν να εξεταστούν ποια ήταν τα σημεία υπεροχής και ποιά ήταν τα σημεία που επιτρέπουν βελτίωση, σε αντίστοιχες περιόδους έκτακτης ανάγκης.

Αν και είναι ακόμη νωρίς να καταλήξει κάποιος σε συμπεράσματα σχετικά με την πανδημία και την εκπαίδευση, φαίνεται ότι υπήρχαν περιπτώσεις όπου η πανδημία βοήθησε σημαντικά στην συνέχιση της εκπαίδευσης σε περιόδους έκτακτης ανάγκης. Αρκεί να αναφερθεί κανείς στους σημαντικούς σεισμούς που προκλήθηκαν στην ευρύτερη περιοχή της Λάρισας, οι οποίοι ανέτρεψαν γι ακόμη μια φορά την δια ζώσης εκπαίδευση σε πολλές περιοχές της Θεσσαλίας.

Ερευνητική Μελέτη

Είναι γεγονός ότι η πανδημία Covid-19 προκάλεσε το εξ απήνης κλείσιμο των σχολικών μονάδων. Ακόμη, οι επιπτώσεις και τα προβλήματα που προκλήθηκαν ήταν ιδιαίτερα σημαντικά και αποτελούν μεγάλο ενδιαφέρον από επιστήμονες και ερευνητές για την ανακάλυψή τους. Η γράφουσα, έχοντας αναλύσει κάποιες από τις δυσκολίες που προκάλεσε η πανδημία στην εκπαίδευση (Γκάτη,2021), παρατήρησε ότι ίσως αυτές οι δυσκολίες, οδήγησαν σε εξέλιξη και σε θετικές επιπτώσεις. Αφορμή για τη συγγραφή του άρθρου και την επιθυμία περαιτέρω μελέτης του παραπάνω προβληματισμού της γράφουσας, αποτέλεσε μια περίοδος έκτακτης ανάγκης για διακοπή της δια ζώσης διδασκαλίας εξαιτίας σεισμικών δονήσεων. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η ποιοτική μέθοδος, καθώς κρίνεται κατά γενική ομολογία ως καταλληλότερη για την για την ανάλυση ενός κοινωνικού φαινομένου. Ακόμη, σημαντικό είναι να τονιστεί ότι μελετάται στην εν λόγω έρευνα συγκεκριμένη περίπτωση (εκπαιδευτικοί πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης), σε συγκεκριμένη περιοχή (Δήμος Φαρκαδόνας), με συγκεκριμένο αριθμό συμμετεχόντων (επτά εκπαιδευτικοί), και σε συγκεκριμένη συνθήκη (εξ αποστάσεως εκπαίδευση σε περίοσο έκτακτης ανάγκης εξαιτίας σεισμικών δονήσεων). Η μελέτη περίπτωσης μας βοηθάει ιδιαίτερα να εστιάσουμε σε ένα γεγονός μιας συγκεκριμένης κατάστασης και να την εξετάσουμε για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων (Creswell, 2016). Έτσι λοιπόν, τα πλαίσια της δημοσίευσης του εν λόγω άρθρου πραγματοποιήθηκε συνέντευξη σε επτά (7) εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης μιας αγροτικής περιοχής του Δήμου Φαρκαδόνας, η οποία επλήγησε σημαντικά εξαιτίας των ισχυρών σεισμικών δονήσεων. Η συνέντευξη θεωρείται κατάλληλο μέσω για την μελέτη περίπτωσης, καθώς η συζήτηση βοηθάει να εκφραστούν περισσότερες πληροφορίες. Τα σχολεία του δήμου Φαρκαδόνας Τρικάλων παρέμειναν κλειστά, καθώς ο Δήμος αποφάσισε και ανακοίνωσε ότι οι σχολικές μονάδες πρέπει να παραμείνουν κλειστές από τις 8 Μαρτίου μέχρι τις 12 Μαρτίου 2021, διότι οι ζημιές που προκλήθηκαν στα σχολεία του Δήμου εξαιτίας του σεισμού της 3ης Μαρτίου 2021 ήταν σημαντικές. Σκοπός της έρευνας είναι να εξεταστεί αν η εμπειρία της πανδημίας Covid-19, βοήθησε έτσι ώστε να συνεχιστεί η εκπαίδευση εν μέσω μιας άλλης περιόδου έκτακτης ανάγκης, συγκεκριμένα στην περίοδο των σεισμικών δονήσεων. Ακόμη, σκοπός της έρευνας είναι να αναδείξει αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν επιτακτική ανάγκη την ανάπτυξη μιας στρατηγικής που θα λειτουργούσε σε περιόδους έκτατης ανάγκης. Η στρατηγική της έρευνας λοιπόν, είναι η μελέτη περίπτωσης εκπαιδευτικών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του Δήμου Φαρκαδόνας, για τη διεξαγωγή συμπερασμάτων σχετικά με τις ενδεχόμενες θετικές συνέπειες που προκάλεσε η πανδημία Covid-19 και την εκπαίδευση.

Αποτελέσματα

Σε αυτή τη σύντομη έρευνα, φαίνεται ότι η εμπειρία στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση εν μέσω πανδημίας Covid-19, λειτούργησε ευνοϊκά στη χρονική περίοδο των σεισμών για τους εκπαιδευτικούς πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης του εν λόγω Δήμου.

Όλοι οι ερωτηθέντες εκπαιδευτικοί (7), κρίνουν ότι η εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης εν μέσω πανδημίας Covid-19, τους βοήθησε σημαντικά έτσι ώστε να συνεχίσουν τα μαθήματα στην περίοδο του σεισμού από την πρώτη κιόλας ημέρα. Συγκεκριμένα, στην ερώτηση, η εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, σας βοήθησε έτσι ώστε να συνεχιστούν τα μαθήματα στην περίοδο του σεισμού; Οι απαντήσεις που δόθηκαν παρουσιάζονται παρακάτω. Για να διασφαλιστεί η ανωνυμία των συμμετεχόντων, παρουσιάζονται με τη λέξη Συν. και τον αριθμό. Συν. 1 «Ναι, γιατί υπήρχε η εξοικείωση με την ψηφιακή διδασκαλία μέσω webex από τον Νοέμβριο όπου επιβλήθηκε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση.», Συν. 2 «Ναι με βοήθησε αρκετά, γιατί ήμουν ήδη προετοιμασμένος και ήξερα πλέον πώς λειτουργεί όλο αυτό. Τα παιδιά ήταν ήδη κι εκείνα έτοιμα για να αντιμετωπίσουν και αυτή τη δυσκολία.», Συν. 3 «Ναι, βέβαια. Ήταν πολύ σημαντικό που είχαμε εμπειρία από την εξ αποστάσεως εκπαίδευση εξαιτίας της πανδημίας. Τα μαθήματα συνεχίστηκαν κανονικά μόλις έκλεισαν τα σχολεία εξ αιτίας των σεισμών», Συν. 4 «Ναι μας βοήθησε, δεν θα γινόταν αλλιώς. Η εμπειρία μας μέσω webex

μας βοήθησε σημαντικά για να μην χαθούν κι άλλα μαθήματα στην περίοδο των σεισμών.», Συν. 5 «Ναι, ναι πάρα πολύ μας βοήθησε κιόλας, αν δεν είχαμε την εμπειρία της πανδημίας δεν θα μπορούσαμε να ανταπεξέλθουμε στην περίοδο του σεισμού.», Συν.6 «Ναι, φυσικά βοήθησε βέβαια, είχαμε αποκτήσει μια εμπειρία.» Συν. 7 «Φυσικά και μας βοήθησε, αν δεν υπήρχε μάλιστα η εμπειρία δεν θα συνεχιζόταν τα μαθήματα στην περίοδο των σεισμών. Που να προλάβεις να συντονίσεις τα παιδιά σε webex ή εμείς να μάθουμε τη χρήση του και τα σχετικά μέσα σε μια εβδομάδα; Βοήθησε πολύ.» Επίσης όλοι νιώθουν αρκετά προετοιμασμένοι για να αντιμετωπίσουν κάποια άλλη περίοδο έκτακτης ανάγκης, αν προκύψει στο μέλλον, καθώς πλέον έχουν την εμπειρία της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στην ερώτηση, Νιώθετε προετοιμασμένοι έτσι ώστε να αντιμετωπίσετε κάποια άλλη περίοδο έκτακτης ανάγκης αν προκύψει στο μέλλον; Συν. 1 «Ναι, γιατί απέκτησα δεξιότητες σχετικά με τη webex, την οργάνωση και όλα όσα απαιτούνται για ένα μάθημα τηλεεκπαίδευσης.», Συν. 2 «Ναι, ναι τώρα εντάξει έχουμε αποκτήσει εμπειρία. Η εμπειρία είναι κάτι πολύ βασικό. Τώρα αν χρειαστεί γι οποιονδήποτε λόγο θα διδάξουμε εξ αποστάσεως χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα.», « Μέσω webex βεβαίως ότι και αν προκύψει τώρα, μπορούμε να πούμε ότι εξοικειωθήκαμε πλέον στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση, οπότε ναι, δε με τρομάζει μια ακόμη τέτοια συνθήκη.», Συν. 3 «Ναι, όταν ξέσπασε η πανδημία δεν είχαμε ιδέα τι πρέπει να κάνουμε, τώρα ξέρουμε. Όποια περίοδο έκτακτης ανάγκης και αν προκύψει και μπορεί να καλυφθεί με την εξ αποστάσεως, πιστεύω τώρα δεν μας αγχώνει.», Συν. 4 «Βέβαια, είναι σημαντικό το γεγονός ότι υπάρχει πλέον η εμπειρία.» Συν. 5 «Ναι, αν προκύψει και άλλη περίοδο έκτακτης ανάγκης, τότε θα αντιμετωπιστεί πιο ομαλά, σε σχέση με αυτή της πανδημίας. Απόδειξη γι αυτό αποτελεί η περίοδος των σεισμών, έτσι; Πολύ βασικό.», Συν. 6 «Μα φυσικά, περάσαμε τόσο δύσκολα για να ανταπεξέλθουμε στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση μόλις ξέσπασε η πανδημία που πλέον νομίζω όλοι μας νιώθουμε τώρα πιο προετοιμασμένοι για περιόδους έκτακτης ανάγκης.», Συν.7 «Ναι, είμαι σίγουρα προετοιμασμένος, αποκτήθηκε εμπειρία.». Ακόμη, αξιοσημείωτο είναι ότι πέντε (5) στους επτά (7) εκπαιδευτικούς παρατηρούν ότι έχουν εξελιχθεί επαγγελματικά καθώς από τη μία, αναγκάστηκαν να διδάξουν εξ αποστάσεως, από την άλλη προέκυψε η ανάγκη συμμετοχής τους σε σεμινάρια που θα τους βοηθούσαν στα νέα δεδομένα. Στην ερώτηση λοιπόν, Νιώθετε ότι έχετε εξελιχθεί επαγγελματικά μετά την πανδημία Covide-19, οι απαντήσεις ήταν: Συν. 1 «Ναι, εξελίχθηκα επαγγελματικά γιατί μπήκε στη ζωή μου και ένας άλλος τρόπος διδασκαλίας.», Συν. 2 «Ναι, υπήρχε εξέλιξη γιατί αναγκάστηκα να ψαχτώ, να μάθω νέα πράγματα, νέα εργαλεία.», Συν. 3 «Βεβαίως, μιλάμε για μια διαφορετική εντελώς συνθήκη, έπρεπε να διευρύνω τις γνώσεις μου, παρακολούθησα σεμινάρια, μιλούσα πιο πολύ με συναδέλφους για τις δυσκολίες μας. Φυσικά και εξελίχθηκα.», Συν. 5 «Ναι, ναι υπήρχε εξέλιξη μεγάλη. Καταρχάς ο ρόλος μου άλλαξε, έγινα πιο πολύ σύμβουλος των μαθητών, έμαθα πολλά για την ψηφιακή διδασκαλία, για τα εργαλεία της. Αν και βίαια και κάτω από δύσκολές συνθήκες, εξελίχθηκα επαγγελματικά.» Συν. 7 «Ναι, υπάρχει το αίσθημα της εξέλιξης, δοκιμαστήκαμε αρκετά, πάντα σε δύσκολες συνθήκες βελτιώνεται κανείς». Οι υπόλοιποι δύο (2) εκπαιδευτικοί, κρίνουν ότι δεν υπήρξε κάποια επαγγελματική εξέλιξη αν και δυσκολεύτηκαν αρκετά όταν ξέσπασε η πανδημία αλλά όχι τόσο στην αναγκαστική παύση της δια ζώσης διδασκαλίας την περίοδο των σεισμικών δονήσεων. Συν. 4 «Δεν νομίζω, τι είδους εξέλιξη δηλαδή; Όχι, αναγκαστήκαμε να διδάξουμε εξ αποστάσεως. Δεν νιώθω ότι εξελίχθηκα, ίσα, ίσα δυσκολεύτηκα πολύ.», Συν. 6 «Δεν μπορώ να πω ότι κάτω από τέτοιες συνθήκες υπήρχε εξέλιξη, εκτός και αν υπήρχε και δεν την έχουμε συνειδητοποιήσει ακόμη.» Οι απαντήσεις των εκπαιδευτικών φαίνεται να επιβεβαιώνονται αν αναλογιστεί κανείς ότι ως απάντηση στην πανδημία έπρεπε οι ίδιοι να ακολουθήσουν κατευθυντήριες γραμμές της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης, όπως αυτή που δημοσίευσε ο ΟΟΣΑ με τη σχολή εκπαίδευσης του Harvard, αναπτύσσοντας μια στρατηγική που αναφέρεται πιο πάνω στο εν λόγω άρθρο. Οπότε οι εκπαιδευτικοί, θα λέγαμε προσαρμόστηκαν στις κατευθυντήριες γραμμές για την

ηλεκτρονική μάθηση και κάποιους μήνες αργότερα, στην περίοδο των σεισμών, λειτούργησε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση χωρίς ιδιαίτερα προβλήματα διότι υπήρχε σχετική εμπειρία. Επιπροσθέτως, αν σταθούμε στην πλειοψηφία, αποδεικνύεται ότι η πανδημία λειτούργησε συνάμα και θετικά καθότι κάποιες δεξιότητες (soft skills, life skills, digital skills, inderdisciplinary skills) αποκτούν πλέον μεγαλύτερη σημασία στην Ελλάδα (Unesco, 2021). Τέλος, όλοι οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι θα ένιωθαν μεγαλύτερη ασφάλεια αν η σχολική μονάδα στην οποία διδάσκουν, θα είχε αναπτύξει μια στρατηγική που θα λειτουργούσε σε περιόδους έκτακτης ανάγκης. Στην ερώτηση λοιπόν, θα νιώθατε μεγαλύτερη ασφάλεια αν η σχολική μονάδα στην οποία διδάσκετε, είχε ήδη αναπτύξει μια στρατηγική για περιόδους έκτακτης ανάγκης; Οι απαντήσεις ήταν οι ακόλουθες: Συν. 1 «Δεν το συζητώ, θα ήταν πολύ καλύτερα, ξέρεις το αίσθημα της ασφάλειας, και της προετοιμασίας, ειδικά σε περιόδους κρίσης, διαδραματίζει σημαντικό ρόλο.», ΣυΝ. 2 «Φυσικά, αυτό σημαίνει ότι θα είχαμε ασχοληθεί, θα είχαμε προετοιμαστεί θα υπήρχε χρόνος για προβληματισμούς αλλά και για λύσεις.», Συν. 3 «Ναι, θα ήθελα η σχολική μονάδα που διδάσκω να έχει μια στρατηγική η οποία θα λειτουργήσει προς όφελός μας μόλις χρειαστεί.», Συν. 4 « Έ αυτό θα ήταν ότι καλύτερο, δεν θα είχαμε πέρα από όλες τις άλλες δυσκολίες σε περιόδους έκτακτης ανάγκης να αντιμετωπίσουμε και ζητήματα οργάνωσης, κάπως έτσι το βλέπω εγώ.», Συν 5 «Καλά αν είχαμε ένα μπούσουλα σίγουρα θα νιώθαμε καλύτερα, τώρα μας άφησαν μόνους μας να κολυμπήσουμε στα βαθιά. Ναι, ναι αν είχαμε πρόγραμμα, πολύ καλύτερα θα ήταν.», Συν. 6 « Όχι απλά θα ένιωθα ασφάλεια, νομίζω ότι είναι πλέον αναγκαίο. Η πανδημία μας έδειξε ότι τα δεδομένα μπορούν να ανατραπούν ανά πάσα στιγμή, η εκπαίδευση δεν πρέπει να κινδυνεύσει πάλι.», Συν. 7 «Οπωσδήποτε, θα ένιωθα μεγαλύτερη ασφάλεια σίγουρα, θα βοηθούσε πολύ κάτι τέτοιο, πως κάνει για παράδειγμα το προσωπικό ενός αεροσκάφους ενός ή πλοίου άσκηση ετοιμότητας σε περίπτωση πυρκαγιάς, όταν συμβεί κάτι τέτοιο, ξέρουν ήδη όλοι τι θα κάνουν. Έτσι κι εμείς, πρέπει να είμαστε προετοιμασμένοι για περιόδους έκτακτης ανάγκης.» Οι λόγοι είναι κυρίως ότι θα ήταν προετοιμασμένοι για κάτι τέτοιο, θα είχαν εξετάσει τα ενδεχόμενα, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες τους και θα είχαν το αίσθημα της στήριξης από την σχολική μονάδα που αποτελούν μέρος της. Μια στρατηγική της εκπαίδευσης για περιόδους κρίσης σύμφωνα με το OECD(2020) θα ήταν:

Προετοιμασία → Αντιμετώπιση → Ανάρρωση → Αξιολόγηση → Σχεδιασμός.

Όντως, φαίνεται ότι η ανάπτυξη μιας στρατηγικής θα βοηθούσε ιδιαίτερα εκπαιδευτικούς και μαθητές. Ο κ. Scleicher (Unesco, 2021) αναφέρει ότι τα στερεά εκπαιδευτικά συστήματα είναι πιο σταθερά εν μέσω πανδημίας σε σχέση με τα πιο αδύναμα. Ο ίδιος επισημαίνει ότι, επενδύοντας στην εκπαίδευση θα μπορούσαν να αποφευχθούν περεταίρω ανισότητες σε περιόδους κρίσης και τονίζει τη σημαντικότητα μιας μελλοντικής ευημερίας στην εκπαίδευση. Αυτή η ευημερία θα μπορούσε να εξασφαλιστεί αν ένα σχέδιο δράσης, θα ήταν ικανό να αντιμετωπίσει με ετοιμότητα, οποιαδήποτε ενδεχόμενη περίοδο έκτακτης ανάγκης στο μέλλον. Επομένως, φαίνεται ότι μια τέτοια εκπαιδευτική στρατηγική θεωρείται πλέον αναγκαία και επιβάλλεται να αποτελεί το επόμενο βήμα για όλες τις σχολικές μονάδες.

Συμπεράσματα

Καταλήγοντας, διερωτάται κανείς αν οι αρνητικές επιπτώσεις που προκάλεσε η πανδημία Covid-19 στον τομέα της εκπαίδευσης, μπορούν να φέρουν θετικές αλλαγές οι οποίες χωρίς την εμφάνιση της πανδημίας δεν θα υπήρχαν. Με άλλα λόγια η πανδημία Covid-19 αποτέλεσε πρόβλημα ή ευκαιρία; Αυτό το ερώτημα είναι δύσκολο να απαντηθεί και προς το παρόν μένει ανοικτό. Αυτό που θα μπορούσαμε να πούμε ωστόσο με βεβαιότητα, είναι ότι η πανδημία Covid-19 αποτέλεσε παγκόσμια πρόκληση και προκάλεσε νέα δεδομένα στην εκπαίδευση. Αν κρίνει κανείς με βάση την παραπάνω έρευνα, καταλήγει ότι η πανδημία ¨βοήθησε¨ τους εκπαιδευτικούς να ανταπεξέλθουν στα καθήκοντά τους την περίοδο έκτακτης ανάγκης του σεισμού. Αυτό διότι οι ίδιοι φάνηκαν προετοιμασμένοι πλέον για εξ αποστάσεως εκπαίδευση καθώς υπήρχε ήδη προηγούμενη εμπειρία εξ αιτίας

της πανδημίας Covid-19. Όπως επισημαίνουν οι επιδημιολόγοι (CIDRAP, 2020; Xu and Li, 2020),η εν λόγω πανδημία μπορεί να διαρκέσει ως το τέλος του 2021. Θα ήταν ωστόσο ωφέλιμο, να αξιοποιήσει κανείς τις ευκαιρίες που προκάλεσε η πανδημία Covid-19 ακόμη και όταν αυτή θα αποτελεί παρελθόν . Επομένως, οι βραχυπρόθεσμοι και οι μεσοπρόθεσμοι στόχοι στην εκπαίδευση, θα ήταν χρήσιμο να έχουν τη δημιουργία μιας στρατηγικής η οποία θα εξετάζει την εφαρμογή μιας διαφορετικής εκπαίδευσης που μπορεί να λειτουργεί σε αβέβαια περιβάλλοντα μάθησης, σε ενδεχόμενες περιόδους έκτακτης ανάγκης. Αυτή η εκπαίδευση θα εξασφαλίζει την ικανοποίηση των στόχων της στην εξ αποστάσεως εκπαίδευση οι οποίοι είναι, η συνέχιση της μάθησης, η παροχή ποιοτικής εκπαίδευσης η εξασφάλιση της ισότητας των μαθητών/ντριών. Ίσως τα ευρήματα της παρούσας εργασίας να αποτελούσαν έναυσμα για περαιτέρω έρευνα σχετικά με τη δημιουργία της παραπάνω στρατηγικής σε κάθε σχολική μονάδα ξεχωριστά, σχετικά με τις επιπτώσεις ή και ευκαιρίες που προκάλεσε η εξ απήνης εξ αποστάσεως εκπαίδευση και τέλος, σχετικά με την αξιολόγηση ή αυτό-αξιολόγηση εκπαιδευτικών σε μια συνθήκη έκτακτης ανάγκης.

Αναφορές

CIDRAP (2020), COVID-19: The CIDRAP Viewpoint, https://www.cidrap.umn.edu/sites/default/files/public/downloads/cidrap-covid19-viewpoint-part1_0.pdf.

Creswell, J. W. (2016). Η Έρευνα στην Εκπαίδευση: Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση Ποσοτικής και Ποιοτικής έρευνας (μτφ.: Κουβαράκου, Ν.). Αθήνα: Ίων.

OECD and Harvard Graduate School of Education (2020), A framework to guide an education response to the COVID-19 Pandemic of 2020, https://globaled.gse.harvard.edu/files/geii/files/framework_guide_v2.pdf

OECD (2020), "Spotlight 21. Coronavirus: Back To School", in Trends Shaping Education, OECD Publishing, Paris, http://www.oecd.org/education/ceri/Spotlight-21-Coronavirus-specialedition-Back-to-school.pdf.

Reimers, F. and A. Schleicher (2020), Educational Opportunity during the COVID-19 Pandemic.

Schleicher, A. (2020). OECD working Parer No.224 , Education Responses to COVID-19: Implementinga Way Forward. Ανακτήθηκε στις 01/02/2021 από: http://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2020)12&docLanguage=En

UNESCO (2020). Global monitoring of school closures caused by COVID-19, https://en.unesco.org/covid19/educationresponse

Unesco (2021). One year into COVID: prioritizing education recovery to avoid a generational catastrophe, https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376984

Xu, S. and Y. Li (2020), "Beware of the second wave of COVID-19", The Lancet, Vol. 395/10233, pp. 1321-1322, http://dx.doi.org/10.1016/s0140-6736(20)30845-x.

https://www.rki.de/DE/Content/Institut/institut_node.html;jsessionid=1F7354BCB370EC4BB8B1F8BCE1B2476E.internet071

Γκάτη, Β. (2021). Μεταπτυχιακή διπλωματική εργασία, Κατάρτιση και ψηφιακή διδασκαλία εν μέσω πανδημίας: Η περίπτωση των εκπαιδευτικών του δήμου Φαρκαδόνας. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο (ΕΑΠ).

Μαθητική έρευνα: Σύγκριση απόψεων μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ρεθύμνου για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τα σχολικά έτη 2019-20 και 2020-21.

Θεοχαράτου Ευγενία
Εκπαιδευτικός ΠΕ81, 4^Ο Γυμνάσιο Ρεθύμνου,
djennycfu@yahoo.com

Περίληψη

Η παρούσα μαθητική έρευνα εκπονήθηκε στο πλαίσιο του μαθήματος της Τεχνολογίας, κατά τη διάρκεια των δύο τελευταίων ετών από τους μαθητές της Γ' Τάξης Γυμνασίου του 4ου Γυμνασίου Ρεθύμνου. Αφορμή αποτέλεσε η πρωτόγνωρη εμπειρία της πανδημίας του κορονοϊου και των αλλαγών που αυτή έφερε στη μαθητική κοινότητα μέσω της εφαρμογής της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης (εξΑΕ). Είναι μια έρευνα δημοσκόπησης η οποία διενεργήθηκε σε δύο φάσεις, αρχικά κατά τη λήξη του σχολικού έτους 2019-20 και στη συνέχεια κατά τη λήξη του σχολικού έτους 2020-21, με τη χρήση του ίδιου ερωτηματολογίου. Σκοπός ήταν η σύγκριση των απόψεων των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ρεθύμνου για την εξΑΕ κατά τα δύο αυτά σχολικά έτη και η αναζήτηση των αιτιών που θα μπορούσαν να επιφέρουν την όποια διαφοροποίηση στις απόψεις αυτές. Η έρευνα έδειξε ότι συνολικά η άποψη των μαθητών για τη εξ αποστάσεως εκπαίδευση επιδεινώθηκε κατά τη δεύτερη σχολική χρονιά.

Λέξεις κλειδιά: μαθητική έρευνα, εξΑΕ, Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση Ρεθύμνου, δημοσκόπηση

Εισαγωγή

Η διασπορά του ιού COVID-19 δημιούργησε μια πρωτόγνωρη κατάσταση σε παγκόσμιο επίπεδο, η οποία είχε σημαντικές επιπτώσεις σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής μας και όπως ήταν επακόλουθο, η εκπαιδευτική διαδικασία δεν έμεινε ανεπηρέαστη. Στις περισσότερες χώρες του κόσμου αποφασίστηκε η άμεση εφαρμογή της εξΑΕ μετά την αναστολή λειτουργίας των εκπαιδευτικών μονάδων για χρονικά διαστήματα τα οποία ποικίλουν ανάλογα με τα επιδημιολογικά δεδομένα της κάθε χώρας (UNESCO, 2020).

Η εξΑΕ υφίσταται εδώ και τουλάχιστον 100 χρόνια και διαχρονικά έχει οριστεί με ποικίλους τρόπους. Όπως αναφέρεται στο Keegan (2001), οι ορισμοί της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης που δόθηκαν από τους Dohmen (1967), Peters (2003), Moore (1993) και Holmberg (1977) έχουν ως κοινό δύο παραδοχές, , οι οποίες χαρακτηρίζουν την εξΑΕ και τη διαφοροποιούν ταυτόχρονα από τη διά ζώσης: α) την απόσταση διδάσκοντος-διδασκομένου και β) τη δόμηση του διδακτικού υλικού. Ορισμοί που δόθηκαν αργότερα στην εξΑΕ από τους Garisson & Shale (1987), Barker (1989) τονίζουν τις δυνατότητες που προσφέρει η τεχνολογία σε επίπεδο αλληλεπίδρασης και διαδραστικότητας. Είναι γεγονός ότι το συμβατικό σύστημα εκπαίδευσης θέτει ορισμένους αναγκαστικούς περιορισμούς σε όσους επιθυμούν να φοιτήσουν, μεταξύ των οποίων είναι και η αδυναμία της φυσικής παρουσίας του μαθητή στις αίθουσες διδασκαλίας. Η εξΑΕ δίνει λύση σε τέτοιου είδους προβλήματα αφού μπορεί να εφαρμοστεί σε όλα τα επίπεδα εκπαίδευσης, χρησιμοποιείται ειδικά σχεδιασμένο εκπαιδευτικό υλικό, γίνεται συστηματική υποστήριξη του εκπαιδευόμενου και αξιοποιούνται οι νέες τεχνολογίες και τα μέσα μαζικής ενημέρωσης τόσο για την παρουσίαση του εκπαιδευτικού υλικού, όσο και για ορισμένες μορφές επικοινωνίας μεταξύ του εκπαιδευόμενου και του εκπαιδευτή. (Ματραλής, 1998, σ. 46).

Στη χώρα μας, τα σχολεία έκλεισαν αρχικά για δύο περίπου μήνες στις αρχές Μαρτίου 2020 (ΦΕΚ 783/τ.Β΄, 10-3-2020). Τότε έπρεπε να ληφθούν άμεσα μέτρα σχετικά με τη λειτουργία της εξΑΕ στα σχολεία και σίγουρα τόσο ο κρατικός μηχανισμός όσο και οι

εκπαιδευτικοί και οι μαθητές ήταν απροετοίμαστοι. Η εξΑΕ απαιτεί αναλυτικό σχεδιασμό, ειδικό εκπαιδευτικό υλικό (ήχου, βίντεο κτλ) και αντίστοιχη τεχνολογική υποστήριξη. Ωστόσο, λόγω της ξαφνικής εμφάνισης του COVID-19, τα περισσότερα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας αντιμετώπισαν τις προκλήσεις της έλλειψης διαδικτυακής διδακτικής εμπειρίας, έγκαιρης προετοιμασίας ή υποστήριξης από εκπαιδευτικές τεχνολογικές ομάδες (Bao, 2020). Η χρήση ηλεκτρονικών μέσων, ως κύρια μορφή επικοινωνίας είναι το πρώτο και πιο προφανές χαρακτηριστικό που διαφοροποιεί την εξΑΕ από άλλες μορφές εκπαίδευσης και η χρήση αυτών των τεχνολογιών απαιτεί μια σειρά νέων τρόπων με τους οποίους οι εκπαιδευτές παρουσιάζουν το μάθημά τους ή αλληλεπιδρούν με τους μαθητές τους. Κατά συνέπεια η επιτυχής χρήση των επικοινωνιακών τεχνολογιών, απαιτεί ειδικές τεχνικές σχεδιασμού, συμπεριλαμβανόμενης, ωστόσο, και της παραδοσιακής διδασκαλίας στην τάξη (Βαλασίδου, 2005). Έτσι η εξΑΕ σε αυτή τη φάση λειτούργησε πιο πολύ δοκιμαστικά, χωρίς να έχει υποχρεωτικό χαρακτήρα. Τότε ήταν που διενεργήθηκε η πρώτη έρευνα από τους μαθητές του σχολείου μας.

Λίγο μετά την έναρξη της νέας σχολικής χρονιάς (2020-21), η επιδημιολογική κατάσταση στη χώρα μας επέβαλε εκ νέου το κλείσιμο των σχολείων, αλλά αυτή τη φορά οι συνθήκες ήταν διαφορετικές. Το χρονικό διάστημα που τα σχολεία παρέμειναν κλειστά και εφαρμόστηκε η εξ αποστάσεως εκπαίδευση ήταν πολύ μεγαλύτερο και η συμμετοχή στην εξΑΕ ήταν υποχρεωτική για όλους. Επίσης, παρά το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί προετοιμάστηκαν για τη χρήση των εξ αποστάσεως συστημάτων εκπαίδευσης και το επίπεδο κατάρτισής τους έχει βελτιωθεί σημαντικά σήμερα σε σχέση με την έναρξη της πανδημίας, αντιμετώπισαν σημαντικές δυσκολίες όπως είναι η αξιολόγηση της προόδου των μαθητών, η προετοιμασία του περιεχομένου για διαδικτυακή διδασκαλία, η επικοινωνία με μαθητές, η διαπροσωπική επαφή με μαθητές και η κατάρτιση σε ζητήματα αντιμετώπισης προβλημάτων κατά την αξιοποίηση της εξΑΕ (Καλαμπίχης, 2021).

Σκοπός της έρευνας είναι η διερεύνηση και η σύγκριση των απόψεων των μαθητών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ρεθύμνου για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση κατά τα δύο αυτά σχολικά έτη και η αναζήτηση των αιτιών που θα μπορούσαν να επιφέρουν την όποια διαφοροποίηση στις απόψεις αυτές. Επιμέρους εκπαιδευτικοί στόχοι είναι η επαφή των μαθητών με τη μέθοδο της έρευνας με την εμπλοκή τους στην όλη ερευνητική διαδικασία (δημιουργία ερωτηματολογίου, συλλογή και ανάλυση δεδομένων, εξαγωγή αποτελεσμάτων) και η ανάδειξη της χρησιμότητας της μεθόδου αυτής.

Μέθοδος

Δείγμα της έρευνας

Κριτήριο για την επιλογή του δείγματος ήταν αποκλειστικά η φοίτηση των ερωτηθέντων σε Γυμνάσια ή Λύκεια του νομού Ρεθύμνου. Κατά το σχολικό έτος 2019-20, στην έρευνα συμμετείχαν 183 μαθητές από τα σχολεία Δευτεροβάθμιας του νομού Ρεθύμνου, ενώ κατά το σχολικό έτος 2020-21 συμμετείχαν 387 μαθητές.

Πίνακας 1. Δημογραφικά στοιχεία του δείγματος

Σχολικό έτος 2019-20		
Φύλο	**Συχνότητα**	**Ποσοστό %**
Αγόρια	72	39,3
Κορίτσια	111	60,7
Ηλικία		
11-13 ετών	52	28,4
14-16 ετών	79	43,2
16-18 ετών	43	23,5
Άνω των 18 ετών	9	4,9
Βαθμίδα φοίτησης		

Γυμνάσιο	130	71
Λύκειο	53	29
Σύνολο	**183**	**100**
	Σχολικό έτος 2020-21	
Φύλο	**Συχνότητα**	**Ποσοστό %**
Αγόρια	191	49,4
Κορίτσια	196	50.6
Ηλικία		
11-13 ετών	117	30,2
14-16 ετών	153	39,5
16-18 ετών	105	27,1
Άνω των 18 ετών	12	3,1
Βαθμίδα φοίτησης		
Γυμνάσιο	254	65,6
Λύκειο	133	34,4
Σύνολο	**387**	**100**

Ερευνητικό εργαλείο

Τα δεδομένα συλλέχθηκαν μέσω ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου που δημιούργησαν οι μαθητές. Το ερωτηματολόγιο, το οποίο ελέγχθηκε για την ορθότητα και πληρότητά του και στη συνέχεια δημιουργήθηκε μέσω Google forms, περιλάμβανε 3 ερωτήσεις δημογραφικού χαρακτήρα, 2 ερωτήσεις σχετικά με τη συμμετοχή των μαθητών στα διαδικτυακά μαθήματα, 7 ερωτήσεις σύγκρισης της εξΑΕ με το δια ζώσης μάθημα και 5 ερωτήσεις σχετικά με τα συναισθήματα των μαθητών.

Συλλογή δεδομένων

Το ερωτηματολόγιο ήταν ανώνυμο και στάλθηκε ηλεκτρονικά μέσω της Διεύθυνσης Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Ρεθύμνου σε όλα τα Γυμνάσια και Λύκεια του νομού. Η συλλογή δεδομένων έγινε σε δύο φάσεις. Η πρώτη φάση διήρκησε από τον Μάιο έως τον Ιούνιο του 2020 και η δεύτερη από τον Απρίλιο έως τον Μάιο του 2021.

Αποτελέσματα

Από τους μαθητές που συμμετείχαν στην έρευνα κατά το σχ. έτος 2019-20, οι 97 (53%) παρακολούθησαν πάρα πολύ ενεργά τα εξ αποστάσεως μαθήματα, οι 69 (37,7%) αρκετά ενεργά, ενώ οι 17 (9,3%) καθόλου ενεργά. Αντίστοιχα, κατά το σχ. έτος 2020-21 οι 78 (20,2%) παρακολούθησαν πάρα πολύ ενεργά τα εξ αποστάσεως μαθήματα, οι 226 (58,4%) αρκετά ενεργά, ενώ οι 83 (21,4%) καθόλου ενεργά.

Πίνακας 2. Συμμετοχή στα εξ αποστάσεως μαθήματα

Συμμετοχή στα εξ αποστάσεως μαθήματα	Σχ. Έτος 2019-20 Συχνότητα (%)	Σχ. Έτος 2020-21 Συχνότητα (%)
Πολύ ενεργή συμμετοχή	97 (53%)	78 (20,2%)
Αρκετά ενεργή συμμετοχή	69 (37,7%)	226 (58,4%)
Καθόλου ενεργή συμμετοχή	17 (9,3%)	83 (21,4%)

Κατά το σχ. έτος 2019-20, 93 (50,8%) μαθητές πιστεύουν ότι δεν μπορούν όλοι οι μαθητές να παρακολουθήσουν τα εξ αποστάσεως μαθήματα, 60 (32,8%) ότι ίσως να μπορούν όλοι και μόλις 30 (16,4%) ότι μπορούν όλοι. Την επόμενη χρονιά, 216 (55,8%) μαθητές πιστεύουν ότι μπορούν όλοι οι μαθητές να τα παρακολουθήσουν, 106 (27,4%) ότι ίσως να μπορούν όλοι και μόλις 65 (16,8%) ότι μπορούν όλοι.

Πίνακας 3. Δυνατότητα παρακολούθησης εξ αποστάσεως μαθημάτων

Δυνατότητα παρακολούθησης εξ αποστάσεως μαθημάτων	Σχ. Έτος 2019-20 Συχνότητα (%)	Σχ. Έτος 2020-21 Συχνότητα (%)
Δεν μπορούν όλοι	93 (50,8%)	216 (55,8%)
Ίσως μπορούν όλοι	60 (32,8%)	106 (27,4%)
Μπορούν όλοι	30 (16,4%)	65 (16,8%)

Κατά το σχ. έτος 2019-20, 147 (80,3%) πιστεύουν ότι το μάθημα στην σχολική τάξη είναι πιο αποτελεσματικό από την εξΑΕ και μόλις 9 (4,9%) πιστεύουν το αντίθετο. Οι 27 (14,8%) μαθητές πιστεύουν πως ίσως η εξΑΕ να είναι πιο αποτελεσματική. Αντίστοιχα κατά το σχ. έτος 2020-21 346 μαθητές (89,4%) πιστεύουν ότι το μάθημα στην σχολική τάξη είναι πιο αποτελεσματικό από την εξΑΕ και μόλις 16 (4,1%) πιστεύουν το αντίθετο. Οι 25 (6,5%) πιστεύουν πως ίσως η εξΑΕ να είναι πιο αποτελεσματική από το δια ζώσης μάθημα.

Πίνακας 4. Αποτελεσματικότητα μεθόδου διδασκαλίας

Αποτελεσματικότητα μεθόδου διδασκαλίας	Σχ. Έτος 2019-20 Συχνότητα (%)	Σχ. Έτος 2020-21 Συχνότητα (%)
Πιο αποτελεσματικό το μάθημα στην σχολική τάξη	147 (80,3%)	346 (89,4%)
Πιο αποτελεσματική η εξ αποστάσεως εκπαίδευση	9 (4,9%)	16 (4,1%)
Ίσως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση να είναι πιο αποτελεσματική	27 (14,8%)	25 (6,5%)

Κατά το σχ. έτος 2019-20, σχετικά με το πότε το μάθημα είναι πιο εύκολο/ξεκούραστο, 79 (43,2%) πιστεύουν ότι η εξΑΕ είναι πιο εύκολη/ξεκούραστη από το μάθημα στην σχολική τάξη, ενώ 63 (34,4%) πιστεύουν το αντίθετο. Οι 41 (22,4%) μαθητές πιστεύουν πως ίσως η εξΑΕ να είναι πιο εύκολη/ξεκούραστη. Αντίστοιχα κατά το σχ. έτος 2020-21, 128 (33,1%) πιστεύουν ότι η εξΑΕ είναι πιο εύκολη/ξεκούραστη από το μάθημα στην σχολική τάξη, ενώ 171 (44,2%) πιστεύουν το αντίθετο. Οι 88 (22,7%) μαθητές πιστεύουν πως ίσως η εξΑΕ να είναι πιο εύκολη/ξεκούραστη.

Πίνακας 5. Ευκολία μεθόδου διδασκαλίας

Ευκολία μεθόδου διδασκαλίας	Σχ. Έτος 2019-20 Συχνότητα (%)	Σχ. Έτος 2020-21 Συχνότητα (%)
Πιο εύκολο/ξεκούραστο το μάθημα στην σχολική τάξη	63 (34,4%)	171 (44,2%)
Πιο εύκολη/ξεκούραστη η εξ αποστάσεως εκπαίδευση	79 (43,2%)	128 (33,1%)
Ίσως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση να είναι πιο εύκολη/ξεκούραστη	41 (22,4%)	88 (22,7%)

Κατά το σχ. έτος 2019-20, μόλις 26 (14,2%) πιστεύουν ότι η εξΑΕ είναι πιο ευχάριστη/ διασκεδαστική από το μάθημα στην σχολική τάξη, ενώ 130 (71%) πιστεύουν το αντίθετο. Οι 27 (14,8%) μαθητές πιστεύουν πως ίσως η εξΑΕ να είναι πιο ευχάριστη/διασκεδαστική από το μάθημα στη σχολική τάξη. Την επόμενη χρονιά μόλις οι 42 (10,9%) πιστεύουν ότι η εξΑΕ είναι πιο ευχάριστη/διασκεδαστική από το μάθημα στην σχολική τάξη, ενώ 291 (75,2%) πιστεύουν το αντίθετο. Οι 54 (14%) μαθητές πιστεύουν πως ίσως η εξΑΕ να είναι πιο ευχάριστη/διασκεδαστική από το μάθημα στη σχολική τάξη.

Πίνακας 6. Πιο ευχάριστη/διασκεδαστική μέθοδος διδασκαλίας

Πιο ευχάριστη/διασκεδαστική μέθοδος διδασκαλίας	Σχ. Έτος 2019-20 Συχνότητα (%)	Σχ. Έτος 2020-21 Συχνότητα (%)
Πιο ευχάριστο/διασκεδαστικό το μάθημα στην σχολική τάξη	130 (71%)	291 (75,2%)
Πιο ευχάριστη/διασκεδαστική η εξ αποστάσεως εκπαίδευση	26 (14,2%)	42 (10,9%)
Ίσως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση να είναι πιο ευχάριστη/διασκεδαστική	27 (14,8%)	54 (14%)

Κατά το σχ. έτος 2019-20, μόλις 17 (9,3%) πιστεύουν ότι η εξΑΕ είναι πιο ενδιαφέρουσα από το δια ζώσης μάθημα, ενώ 136 (74,3%) πιστεύουν το αντίθετο. Οι 30 (16,4%) μαθητές πιστεύουν πως ίσως η εξΑΕ να είναι πιο ενδιαφέρουσα. Την επόμενη χρονιά μόλις 25 (6,5%) πιστεύουν ότι η εξΑΕ είναι πιο ενδιαφέρουσα από το δια ζώσης μάθημα, ενώ 313 (80,9%) πιστεύουν το αντίθετο. Οι 49 (12,7%) μαθητές πιστεύουν πως ίσως η εξΑΕ να είναι πιο ενδιαφέρουσα.

Πίνακας 7. Ενδιαφέρον μεθόδου διδασκαλίας

Πιο ενδιαφέρουσα μέθοδος διδασκαλίας	Σχ. Έτος 2019-20 Συχνότητα (%)	Σχ. Έτος 2020-21 Συχνότητα (%)
Πιο ενδιαφέρον το μάθημα στην σχολική τάξη	136 (74,3%)	313 (80,9%)
Πιο ενδιαφέρουσα η εξ αποστάσεως εκπαίδευση	17 (9,3%)	25 (6,5%)
Ίσως η εξ αποστάσεως εκπαίδευση να είναι πιο ενδιαφέρουσα	30 (16,4%)	49 (12,7%)

Κατά το σχ. έτος 2019-20, στην ερώτηση «Πώς πιστεύετε ότι επηρεάζονται οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών κατά τη διάρκεια της εξΑΕ;», 73 (39,9%) πιστεύουν ότι επηρεάζονται αρνητικά, 17 (9,3%) θετικά και 93 (50,8%) ότι δεν επηρεάζονται. Την επόμενη χρονιά, 214 (55,3%) πιστεύουν ότι επηρεάζονται αρνητικά, 36 (9,3%) θετικά και 137 (35,4%) ότι δεν επηρεάζονται.

Πίνακας 8. Επίδραση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών

Επίδραση στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών	Σχ. Έτος 2019-20 Συχνότητα (%)	Σχ. Έτος 2020-21 Συχνότητα (%)
Αρνητική	73 (39,9%)	214 (55,3%)
Θετική	17 (9,3%)	36 (9,3%)
Δεν υπάρχει επίδραση	93 (50,8%)	137 (35,4%)

Το σχ. έτος 2019-20, στην ερώτηση «Πώς πιστεύετε ότι επηρεάζονται οι σχέσεις μαθητών/καθηγητών κατά τη διάρκεια της εξΑΕ;», 57 (31,1%) πιστεύουν ότι επηρεάζονται αρνητικά, 39 (21,3%) θετικά και 87 (47,5%) ότι δεν επηρεάζονται. Κατά το σχ. έτος 2020-21, 201 (51,9%) πιστεύουν ότι επηρεάζονται αρνητικά, 49 (12,7%) θετικά και 137 (35,4%) ότι δεν επηρεάζονται.

Πίνακας 9. Επίδραση της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών/καθηγητών

Επίδραση στις σχέσεις μεταξύ των μαθητών/καθηγητών	Σχ. Έτος 2019-20 Συχνότητα (%)	Σχ. Έτος 2020-21 Συχνότητα (%)
Αρνητική	57 (31,1%)	201 (51,9%)
Θετική	39 (21,3%)	49 (12,7%)

Δεν υπάρχει επίδραση	87 (47,5%)	137 (35,4%)

Συγκρίνοντας τον χρόνο ενασχόλησής των μαθητών με τα μαθήματα (παρακολούθηση μαθημάτων, μελέτη, εργασίες), κατά το σχ. έτος 2019-20, 90 (49,2%) πιστεύουν ότι η εξΑΕ απαιτεί λιγότερο χρόνο, ενώ το αντίθετο πιστεύουν οι 67 (36,6%). Μόλις 26 (14,2%) πιστεύουν πως η εξΑΕ απαιτεί τον ίδιο ακριβώς χρόνο με το μάθημα στη σχολική τάξη. Κατά το σχ. έτος 2020-21, 134 (34,6%) πιστεύουν ότι η εξΑΕ απαιτεί λιγότερο χρόνο, ενώ το αντίθετο πιστεύουν οι 166 (42,9%). Μόλις 87 (22,5%) πιστεύουν πως η εξΑΕ απαιτεί τον ίδιο ακριβώς χρόνο με το μάθημα στη σχολική τάξη.

Πίνακας 10. Απαιτούμενος χρόνος ενασχόλησης με τα μαθήματα

Απαιτούμενος χρόνος ενασχόλησης με τα μαθήματα	**Σχ. Έτος 2019-20 Συχνότητα (%)**	**Σχ. Έτος 2020-21 Συχνότητα (%)**
Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση απαιτεί λιγότερο χρόνο	90 (49,2%)	134 (34,6%)
Η δια ζώσης εκπαίδευση απαιτεί λιγότερο χρόνο	67 (36,6%)	166 (42,9%)
Απαιτούν τον ίδιο ακριβώς χρόνο	26 (14,2%)	87 (22,5%)

Κατά το σχ. έτος 2019-20, 135 (73,8%) μαθητές πιστεύουν ότι το μάθημα είναι πιο κατανοητό μέσα στη σχολική τάξη, ενώ το αντίθετο πιστεύουν μόλις 14 (7,7%). Εξίσου κατανοητό βρίσκουν το μάθημα 34 (18,6%). Κατά το σχ. έτος 2020-21, 331 (85,5%) πιστεύουν ότι το μάθημα είναι πιο κατανοητό μέσα στη σχολική τάξη, ενώ το αντίθετο πιστεύουν μόλις 20 (5,2%). Εξίσου κατανοητό βρίσκουν το μάθημα 36 (9,3%).

Πίνακας 11. Βαθμός κατανόησης μαθήματος σε σχέση με τη μέθοδο διδασκαλίας

Βαθμός κατανόησης μαθήματος σε σχέση με τη μέθοδο διδασκαλίας	**Σχ. Έτος 2019-20 Συχνότητα (%)**	**Σχ. Έτος 2020-21 Συχνότητα (%)**
Το μάθημα είναι πιο κατανοητό μέσα στη σχολική τάξη	135 (73,8%)	331 (85,5%)
Το μάθημα είναι πιο κατανοητό κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση	14 (7,7%)	20 (5,2%)
Το μάθημα είναι εξίσου κατανοητό	34 (18,6%)	36 (9,3%)

Για την ευκολία επίλυσης αποριών, κατά το σχ. έτος 2019-20, 140 (76,5%) πιστεύουν ότι είναι ευκολότερη μέσα στη σχολική τάξη, ενώ το αντίθετο πιστεύουν μόλις 15 (8,2%). Εξίσου εύκολη βρίσκουν την επίλυση αποριών 28 (15,3%). Κατά το σχ. έτος 2020-21, 296 (76,5%) πιστεύουν ότι η επίλυση αποριών είναι ευκολότερη μέσα στη σχολική τάξη, ενώ το αντίθετο πιστεύουν μόλις 37 (9,6%). Εξίσου εύκολη βρίσκουν την επίλυση αποριών 54 (14%).

Πίνακας 12. Ευκολία επίλυσης αποριών σε σχέση με τη μέθοδο διδασκαλίας

Ευκολία επίλυσης αποριών σε σχέση με τη μέθοδο διδασκαλίας	**Σχ. Έτος 2019-20 Συχνότητα (%)**	**Σχ. Έτος 2020-21 Συχνότητα (%)**
Η επίλυση αποριών είναι ευκολότερη μέσα στη σχολική τάξη	140 (76,5%)	296 (76,5%)
Η επίλυση αποριών είναι ευκολότερη κατά την εξ αποστάσεως εκπαίδευση	15 (8,2%)	37 (9,6%)
Η επίλυση αποριών είναι εξίσου εύκολη	28 (15,3%)	54 (14%)

Σκεπτόμενοι την εξΑΕ, κατά το σχ. έτος 2019-20 τα συναισθήματα που υπερισχύουν σε 135 μαθητές (73,8%) είναι αρνητικά (αδιαφορία, αμηχανία, θλίψη, απογοήτευση, θυμός, κούραση, βαρεμάρα, αμφιβολία, άγχος) σε αντίθεση με τα θετικά (ενθουσιασμός, χαρά, ενδιαφέρον) που τα συναντάμε σε 48 (26,2%) μαθητές. Αντίστοιχα κατά το σχ. έτος 2020-21, 329 μαθητές (85,7%) βίωσαν αρνητικά συναισθήματα (αδιαφορία, αμηχανία, θλίψη, απογοήτευση, θυμός, κούραση, βαρεμάρα, αμφιβολία, άγχος, κενό, νεύρα, απόγνωση, κατάθλιψη, λύπη, προβληματισμός, στεναχώρια, μοναξιά) σε αντίθεση με θετικά (ενθουσιασμός, χαρά, ενδιαφέρον, χαλαρότητα, ξεκούραση) που βίωσαν 58 (14,3%) μαθητές.

Πίνακας 13. Συναισθήματα που δημιουργεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση

Συναισθήματα που δημιουργεί η εξ αποστάσεως εκπαίδευση	Σχ. Έτος 2019-20 Συχνότητα (%)	Σχ. Έτος 2020-21 Συχνότητα (%)
Θετικά	135 (73,8%)	329 (85,7%)
Αρνητικά	48 (26,2%)	58 (14,3%)

Σχετικά με τα συναισθήματα που πιστεύουν οι μαθητές ότι θα νιώσουν όταν συναντηθούν με τους συμμαθητές τους στο σχολείο, κατά το σχ. έτος 2019-20, 167 (91,2%) απάντησαν με θετικά συναισθήματα (ενθουσιασμός, χαρά), ενώ 16 (8,8%) με αρνητικά (αδιαφορία, αμηχανία, θλίψη, απογοήτευση, θυμός, αηδία). Κατά το σχ. έτος 2020-21, 323 (83,4%) μαθητές απάντησαν με θετικά συναισθήματα (ενθουσιασμός, χαρά), ενώ 64 (16,6%) με αρνητικά (αδιαφορία, αμηχανία, θλίψη, απογοήτευση, αηδία, άγχος, φόβος).

Πίνακας 14. Συναισθήματα για τη συνάντηση με τους συμμαθητές τους

Συναισθήματα για τη συνάντηση με τους συμμαθητές τους	Σχ. Έτος 2019-20 Συχνότητα (%)	Σχ. Έτος 2020-21 Συχνότητα (%)
Θετικά	167 (91,2%)	323 (83,4%)
Αρνητικά	16 (8,8%)	64 (16,6%)

Τέλος, σχετικά με τα συναισθήματα που πιστεύουν οι μαθητές ότι θα νιώσουν όταν συναντήσουν τους καθηγητές τους, το σχ. έτος 2019-20, 121 (66,2%) μαθητές απάντησαν με θετικά συναισθήματα (ενθουσιασμός, χαρά), ενώ 62 (33,8%) με αρνητικά (αδιαφορία, αμηχανία, θλίψη, απογοήτευση). Κατά το σχ. έτος 2020-21, 241 (62,3%) μαθητές απάντησαν με θετικά συναισθήματα (ενθουσιασμός, χαρά, ευχαρίστηση), ενώ 146 (37,7%) με αρνητικά (αδιαφορία, αμηχανία, θλίψη, απογοήτευση, τίποτα, φόβος για τσακωμό).

Πίνακας 15. Συναισθήματα για τη συνάντηση με τους καθηγητές τους

Συναισθήματα για τη συνάντηση με τους καθηγητές τους	Σχ. Έτος 2019-20 Συχνότητα (%)	Σχ. Έτος 2020-21 Συχνότητα (%)
Θετικά	121 (66,2%)	241 (62,3%)
Αρνητικά	62 (33,8%)	146 (37,7%)

Συζήτηση

Μετά την παρουσίαση των αποτελεσμάτων, μπορούμε να σχολιάσουμε τα εξής:

Ο αριθμός των μαθητών που συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο κατά το σχολικό έτος 2019-20 είναι σχετικά μικρός. Αυτό οφείλεται στο ότι η τηλεκπαίδευση τότε δεν ήταν υποχρεωτική και έτσι πολλοί μαθητές δεν παρακολουθούσαν τα μαθήματα και κατά συνέπεια δεν συμπλήρωσαν το ερωτηματολόγιο. Την επόμενη χρονιά η τηλεκπαίδευση ήταν υποχρεωτική και έτσι οι περισσότεροι είχαν πρόσβαση στο ερωτηματολόγιο.

Σχετικά με την παρακολούθηση των μαθημάτων, αρχικά περίπου οι μισοί (53%) ήταν πολύ ενεργοί κατά την εξΑΕ ενώ την επόμενη χρονιά μόλις το 20,2% παρά την

υποχρεωτικότητα του μέτρου, γεγονός που μπορεί να οφείλεται στην κούραση που επέφερε η εξΑΕ στους μαθητές ή και στο γεγονός ότι τη προηγούμενη χρονιά συμμετείχαν οι μαθητές που πραγματικά ήθελαν να παρακολουθήσουν τα μαθήματα, αφού τότε δεν ήταν υποχρεωτικά, σε αντίθεση με τη φετινή χρονιά. Σε αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποίησε η Devolo Greece φαίνεται ότι μόλις το 24% των μαθητών μπόρεσε να λάβει μέρος σε ένα σταθερό πρόγραμμα τηλεκπαίδευσης και να καλύψει πλήρως την ύλη.

Επίσης, περίπου οι μισοί (50,8% και 55,8% αντίστοιχα τις δύο χρονιές) πιστεύουν ότι δεν έχουν όλοι οι μαθητές την δυνατότητα να παρακολουθήσουν τα εξ αποστάσεως μαθήματα, γεγονός που αποδεικνύεται και με την απουσία αρκετών μαθητών από τα διαδικτυακά μαθήματα. Τα προβλήματα που αντιμετώπισαν οι μαθητές σχετικά με την παρακολούθηση των εξ αποστάσεως μαθημάτων, αποτυπώνονται σε σχετική έρευνα (Κλουβάτος, 2021).

Ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα αποτελέσματα της έρευνας στη σύγκριση των διαδικτυακών μαθημάτων σε σχέση με τα δια ζώσης μαθήματα. Η πλειοψηφία των μαθητών πιστεύει πως το μάθημα μέσα στην τάξη είναι πιο αποτελεσματικό (80,3% και 89,4% αντίστοιχα τις δύο χρονιές), πιο ευχάριστο/διασκεδαστικό (71% και 75,2% αντίστοιχα), πιο ενδιαφέρον (74,3% και 80,9% αντίστοιχα), πιο κατανοητό (73,8% και 85,5% αντίστοιχα) και η επίλυση αποριών είναι ευκολότερη (76,5% και στις δύο περιπτώσεις) συγκριτικά με το διαδικτυακό μάθημα. Όπως βλέπουμε, κατά τη δεύτερη χρονιά αυξήθηκε ακόμα περισσότερο το ήδη μεγάλο ποσοστό. Σχετικά με το πότε το μάθημα είναι πιο εύκολο/ξεκούραστο, ενώ κατά την πρώτη φάση της έρευνας οι μαθητές απάντησαν ότι η εξΑΕ είναι πιο εύκολη/ξεκούραστη (43,2%) από το δια ζώσης μάθημα, στη συνέχεια αυτό άλλαξε αφού το 44,2% πιστεύουν το αντίθετο. Το ίδιο συνέβη και στην ερώτηση σχετικά με τον χρόνο ενασχόλησης που απαιτείται σε κάθε μέθοδο διδασκαλίας. Ενώ κατά την πρώτη φάση της έρευνας οι μαθητές απάντησαν ότι η εξΑΕ απαιτεί λιγότερο χρόνο (49,2%) από το μάθημα μέσα στην τάξη στη συνέχεια αυτό άλλαξε αφού το 42,9% πιστεύουν το αντίθετο.

Αναφορικά με την επίδραση της εξΑΕ στις σχέσεις της μαθητικής κοινότητας, μόνο ένα μικρό ποσοστό μαθητών (9,3%) πιστεύουν πως οι σχέσεις μεταξύ των μαθητών κατά τη διάρκεια της εξΑΕ επηρεάζονται θετικά, ενώ το 39,9% αρχικά και το 55,3% την επόμενη χρονιά πιστεύει πως επηρεάζονται αρνητικά. Λίγο διαφοροποιημένη είναι η άποψή τους κατά το σχολικό έτος 2019-20 σχετικά με την επίδραση της τηλεκπαίδευσης στις σχέσεις μαθητών και καθηγητών, με το 21,3% να πιστεύει πως επηρεάζονται θετικά και το 31,1% πως επηρεάζονται αρνητικά. Την επόμενη χρονιά όμως το ποσοστό αυτό άλλαξε με το 12,7% να πιστεύει πως επηρεάζονται θετικά και το 51,9% πως επηρεάζονται αρνητικά.

Τέλος, ενδιαφέρον παρουσιάζουν τα συναισθήματα που γεννήθηκαν στους μαθητές μέσα από αυτή τη διαδικασία. Κυρίως αρνητικά συναισθήματα (αδιαφορία, αμηχανία, θλίψη, απογοήτευση, θυμός, κούραση, βαρεμάρα, αμφιβολία, άγχος) βίωσε η πλειοψηφία των μαθητών (73,8% αρχικά και 85,7% την επόμενη χρονιά) από την διαδικασία της εξΑΕ. Το αποτέλεσμα αυτό ενισχύεται από αντίστοιχη έρευνα που πραγματοποιήθηκε από το Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης τον Ιανουάριο του 2021 στην οποία αναφέρεται ότι 9 στους 10 μαθητές βίωσαν αρνητικά συναισθήματα κατά την περίοδο της τηλεκπαίδευσης. Στην σκέψη του ανοίγματος και πάλι του σχολείου η πλειοψηφία απάντησε πως νιώθει θετικά συναισθήματα (ενθουσιασμός, χαρά) τόσο για την επανασύνδεσή τους με τους συμμαθητές τους (91,2% και 83,4% αντίστοιχα) όσο και για το γεγονός να ξανά δουν από κοντά τους καθηγητές τους (66,2% και 62,3% αντίστοιχα).

Συμπεράσματα

Αναλύοντας τα αποτελέσματα της πρώτης έρευνας, μπορούμε να πούμε πως η άποψη των μαθητών για την εξΑΕ δεν ήταν ιδιαίτερα θετική. Προβληματισμός γεννάται τόσο για την ποιότητα του μαθήματος (κάλυψη συναισθηματικών και μαθησιακών αναγκών μαθητών, αποτελεσματικότητα, κατανόηση) όσο και για τα αρνητικά συναισθήματα που βιώσαν αυτή την περίοδο οι μαθητές. Αυτό μπορεί να οφείλεται στο γεγονός ότι ήταν μια πρωτόγνωρη εμπειρία για όλη την εκπαιδευτική κοινότητα η οποία μπήκε απότομα (σχεδόν

βίαια) στη ζωή μας και στο γεγονός ότι έπρεπε να ληφθούν άμεσα κάποιες αποφάσεις χωρίς να έχει το Υπουργείο Παιδείας επαρκή χρόνο για σχεδιασμό και προγραμματισμό.

Κατά τη δεύτερη έρευνα, ίσως αναμέναμε τα αποτελέσματα να ήταν πιο θετικά, αφού υπήρχε ο χρόνος για επαρκή σχεδιασμό και προγραμματισμό του εγχειρήματος. Με την ανάλυση όμως και σύγκριση των αποτελεσμάτων των δύο ερευνών βλέπουμε ότι οι μαθητές έκριναν πιο αρνητικά την εξΑΕ κατά τη δεύτερη σχολική χρονιά. Αυτό μπορεί να αιτιολογηθεί, δεδομένου ότι κατά τη δεύτερη χρονιά η εξΑΕ διήρκησε πολύ περισσότερο (7 μήνες με 6ωρη ή 7ωρη καθημερινή διδασκαλία έναντι 2 μηνών με 3ωρη ή 4ωρη καθημερινή διδασκαλία τη προηγούμενη χρονιά) και αυτό οδήγησε τους μαθητές σε κορεσμό και ψυχική/σωματική κούραση. Ένας άλλος παράγοντας που επηρέασε αρνητικά την άποψη των μαθητών ήταν η υποχρεωτικότητα της τηλεκπαίδευσης. Φέτος οι μαθητές έπρεπε να παρακολουθούν υποχρεωτικά τα διαδικτυακά μαθήματα ακολουθώντας το κανονικό ωρολόγιο πρόγραμμα του σχολείου σε αντίθεση με την προηγούμενη χρονιά. Παράλληλα, αυτό είχε ως επακόλουθο να αυξηθούν και οι απαιτήσεις των εκπαιδευτικών αφού έπρεπε να καλυφθεί η ύλη και τα παιδιά να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις και δεξιότητες. Όλα τα παραπάνω σε συνδυασμό με τα πολλά προβλήματα προσβασιμότητας των μαθητών στα διαδικτυακά μαθήματα, είτε λόγω ελλιπούς εξοπλισμού ή μειωμένης εξοικείωσης με τις ΤΠΕ, είτε λόγω μη ύπαρξης ή ύπαρξης προβληματικής σύνδεσης στο διαδίκτυο, οδήγησαν στα αποτελέσματα που αποτυπώνονται στην παρούσα έρευνα.

Αναφορές

Bao, W. (2020). COVID-19 and online teaching in higher education: A case study of Peking University. *Human Behaviour & Emergency Technologies*, 2: 113-115. (Διαθέσιμο: https://doi.org/10.1002/hbe2.191 προσπελάστηκε στις 20/06/2021)

Devolo Greece, (2020). *Οι δυσκολίες της τηλεκπαίδευσης σε καιρό lockdown.* Έρευνα σε συνεργασία με το Infokids.gr. (Διαθέσιμο: https://www.devolo.gr/ereyna-devolo-greece-oi-dyskolies-tis-tilekpaideysis-se-kairoys-lockdown προσπελάστηκε στις 28/08/2021)

Garrison, D. & Shale, D. (1987). Mapping the boundaries of distance education: Problems in defining the field. *The American Journal of Distance Education* (1), 4-13

Keegan, D. (2001). *Οι βασικές αρχές της ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Moore, M. G. (1993). Theory of transactional distance. Στο D. Keegan (ed.), *Theoretical principles of distance education* (pp. 22-38). New York: Routledge.

Peters, O. (2003). Distance Education in Transition. New Trends and Challenges. *Studien und Berichte der Arbeitsstelle Fernstudienforschung der Carl von Ossietzky Universität Oldenburg*. Band 5.

UNESCO, (2020). *COVID-19 educational disruption and response.* (Διαθέσιμο: https://en.unesco.org/coronavirus-school-closures προσπελάστηκε στις 18/06/2021)

Βαλασίδου, Α., (2005). Παράγοντες επιτυχίας προγραμμάτων εξ αποστάσεως εκπαίδευσης με νέες τεχνολογίες, *Διδακτορική Διατριβή* - Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Καλαμπίχης, Ε., (2021). *Ευρωπαϊκές πολιτικές Ηλεκτρονικής Διακυβέρνησης στην εκπαίδευση. Αντιλήψεις και στάσεις των εκπαιδευτικών Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης στην Ελλάδα για την εξ αποστάσεως εκπαίδευση και την αποτελεσματικότητά της κατά την πανδημία COVID-19*. Μεταπτυχιακή Διατριβή. Πανεπιστήμιο Νεάπολις Πάφου. (Διαθέσιμο: https://hephaestus.nup.ac.cy/bitstream/handle/ προσπελάστηκε στις 29/06/2021)

Κλουβάτος, Κ. (2021). *Αποτύπωση προβλημάτων την περίοδο της εξ αποστάσεως εκπαίδευσης στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση*. Έρευνα του ΚΕΣΥ Νάξου (Διαθέσιμο: https://www.esos.gr/kesy_naxoy-1.pdf προσπελάστηκε στις 28/08/2021)

Κουντουρά, Δ., (2021). *Τηλεκπαίδευση στα δημόσια Γυμνάσια και Λύκεια*. Έρευνα του τμήματος Φιλοσοφίας και Παιδαγωγικής του ΑΠΘ. (Διαθέσιμο: https://www.kathimerini.gr/tilemathimata/ προσπελάστηκε στις 28/08/2021)

Ματραλής, Χ. (1998). Ιδρύματα Ανοικτής και εξ αποστάσεως εκπαίδευσης. Στο Βεργίδης, Δ., Λιοναράκης, Α., Λυκουργιώτης, Α., Μακράκης, Β. &Ματραλής, Χ.*, Ανοικτή και εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση. Θεσμοί και λειτουργίες*, Τόμος Α', σσ. 37-94. Πάτρα: ΕΑΠ.

ΦΕΚ 783/τ.Β΄, (10-3-2020). (Διαθέσιμο: https://www.moh.gov.gr/dieythynsh-dhmosias-ygieinhs/ προσπελάστηκε στις 18/06/2021)

Κατασκευή ερευνητικού εργαλείου για την αξιολόγηση της ετοιμότητας μαθητών/τριών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να αντιμετωπίσουν/διαχειριστούν καταστάσεις έκτακτης ανάγκης

Παππάς Σωκράτης
Διευθυντής Δ.Δ.Ε. Καρδίτσας, Μηχανολόγος- Μηχανικός ΠΕ82, MSc
sokrat.pappas@gmail.com

Καραγιάννη Γεωργία
Προϊσταμένη Εκπ/κών Θεμάτων Δ.Δ.Ε. Καρδίτσας, Αγγλικής Φιλολογίας ΠΕ06, Msc, Med., Phd Candidate
jimfayo806@gmail.com

Μπαρμπαρούσης Χαράλαμπος
Δ/ντής Ημερήσιου Γυμνασίου Λεονταρίου Καρδίτσας, Κοινωνικών Επιστημών ΠΕ78, MSc, Διδάκτωρ του ΠΤΔΕ του Πανεπιστημίου Ιωαννίνων
chbarmparousis@gmail.com

Περίληψη

Στόχος της παρούσας μελέτης αποτελεί η κατασκευή ενός ερευνητικού εργαλείου που αξιολογεί την ετοιμότητα μαθητών, ηλικίας 12-18 ετών, να αντιμετωπίσουν/διαχειριστούν καταστάσεις έκτακτης ανάγκης (π.χ. φυσικές καταστροφές κ.λπ.). Η κατασκευή του προτεινόμενου ερωτηματολογίου εντάσσεται στα πλαίσια του ευρωπαϊκού προγράμματος «ERASMUS»+ 'Inclusive Responsible Responsive Teachers – European Training Course for school teachers (and students) on emergency management and first aid through civic engagement'', στο οποίο συμμετέχει η Δ.Δ.Ε. Καρδίτσας.

Λέξεις-κλειδιά: κατασκευή ερωτηματολογίου, διαχείριση/αντιμετώπιση έκτακτων καταστάσεων, μαθητές δ/θμιας εκπ/σης, ERASMUS+.

Εισαγωγή

Δύσκολα μπορεί να αμφισβητηθεί ότι ο κίνδυνος είναι αναπόσπαστο κομμάτι της ζωής των ανθρώπων και ότι η επιτυχής αντιμετώπισή του αποτελεί ένα διαχρονικό ζητούμενο. Η διαχείριση του κινδύνου αποσκοπεί στη μείωση της απειλής και των αρνητικών συνεπειών τόσο στον πληθυσμό όσο και στο φυσικό και κοινωνικό περιβάλλον και σε οτιδήποτε σχετίζεται με την ανθρώπινη δραστηριότητα. Τα παιδιά αποτελούν το πιο ευάλωτο κομμάτι του πληθυσμού και λόγω της ηλικίας τους αλλά και της έλλειψης στοχευμένων εκπαιδευτικών προγραμμάτων, πολλές φορές, εμφανίζουν αδυναμία διαχείρισης έκτακτων καταστάσεων. Ένα πρόγραμμα σπουδών με ενσωματωμένο μάθημα την εκπαίδευση του μαθητικού πληθυσμού στην αντιμετώπιση/διαχείριση των φυσικών καταστροφών και τη διαχείριση κινδύνου θα ήταν ένα σημαντικό, μεταξύ άλλων, μέτρο πρόληψης και αντιμετώπισης. Η απουσία όμως ενός τέτοιου μαθήματος οδηγεί τους εκπαιδευτικούς στην υλοποίηση μικρών σε χρονική έκταση και σε επίπεδο πληροφοριών προγραμμάτων σχολικών δραστηριοτήτων, χωρίς όμως αυτό να μπορεί να συμπεριλάβει μεγάλο αριθμό μαθητών. Τα τελευταία χρόνια ένα σημαντικό κομμάτι στοχευμένων εκπαιδευτικών δράσεων διεκπεραιώνεται μέσω των ευρωπαϊκών προγραμμάτων erasmus+ και συγκεκριμένα στον άξονα της σχολικής ζωής, των στρατηγικών συμπράξεων και της καινοτομίας. Ένα τέτοιο πρόγραμμα παρουσιάζεται στο παρόν άρθρο· πρόκειται για το πρόγραμμα ''Inclusive Responsible Responsive Teachers – European Training Course for school teachers (and students) on emergency management and first aid through civic engagement'' – «Υπεύθυνοι Εκπαιδευτικοί άμεσης Απόκρισης και Συμπερίληψης -

Ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πρόγραμμα για εκπαιδευτικούς (και μαθητές) σχετικά με τη διαχείριση έκτακτων περιστατικών και την παροχή πρώτων βοηθειών μέσω της συμμετοχής πολιτών».

Η ετοιμότητα ως παράγοντας διαχείρισης των έκτακτων συνθηκών

Έκτακτες συνθήκες: σύντομη εννοιολογική προσέγγιση

Οι έκτακτες συνθήκες ή κρίσεις αναφέρονται σε απρόσμενες καταστάσεις και η διαχείρισή τους «εξαντλεί» την ικανότητα των ανθρώπων που επηρεάζονται από αυτές. Οι Brock et al. (2005) προτείνουν έξι κατηγορίες για πιθανά τραυματικά γεγονότα: α) την απειλητική για τη ζωή ασθένεια ή τραυματισμό (π.χ. καταληκτικές ασθένειες, τροχαία ατυχήματα), β) τον βίαιο ή/και απροσδόκητο θάνατο (π.χ. ανθρωποκτονίες, αυτοκτονίες), γ) τον επαπειλούμενο θάνατο ή/και τραυματισμό (π.χ. απαγωγές), δ) τις πράξεις πολέμου (π.χ. τρομοκρατικές επιθέσεις, εισβολές), ε) τις φυσικές καταστροφές (π.χ. σεισμοί, πλημμύρες, πυρκαγιές, τσουνάμι) και στ) τις προκαλούμενες από τον άνθρωπο καταστροφές (π.χ. πυρηνικά ατυχήματα).

Οι Pfefferbaum et al. (2013) σε μια μελέτη ανασκόπησης των ευρημάτων σχετικά με τις επιπτώσεις των καταστροφών, υποστήριξαν ότι η έκθεση σε μία καταστροφή μπορεί να επηρεάσει τη σωματική και ψυχική υγεία των εφήβων μέσω ενός ευρέος φάσματος βιολογικών, ψυχολογικών, συμπεριφορικών, γνωστικών και κοινωνικών συνεπειών. Επομένως, -καθώς διαπιστώνεται από την έρευνα ότι τα άτομα που ανήκουν στις νεότερες ηλικιακές κατηγορίες είναι πιο ευάλωτα στις επιπτώσεις των έκτακτων συνθηκών- καθίσταται σημαντική η μελέτη των παραγόντων που προσδιορίζουν την ετοιμότητα, ιδιαίτερα των ανήλικων πληθυσμών (π.χ. μαθητές), να αντιμετωπίσουν/διαχειριστούν έκτακτες συνθήκες (Nozawa, 2008; Χατζηχρήστου, 2011). Βέβαια, οι συνέπειες μίας κρίσης στο άτομο δεν είναι ανεξάρτητες από την αντίδρασή του στο στρεσογόνο γεγονός (Everly & Lating, 2013). Ειδικότερα, η αντίδραση του ατόμου δύναται να επηρεαστεί σε μεγάλο βαθμό από την εκτίμηση της κατάστασης, την ικανότητά του να αφομοιώσει εποικοδομητικά την εκάστοτε εμπειρία, την δυνατότητά του να προβλέψει ένα αποτελεσματικότερο τρόπο αντιμετώπισης των προκλήσεων της δεδομένης κατάστασης και να ενσωματώσει τελικά την εμπειρία δημιουργικά (Reivich & Shatte, 2002; Everly & Lating, 2013). Επιπροσθέτως, η αντίδραση του ατόμου απέναντι σε καταστάσεις κρίσεων σχετίζεται με το επίπεδο ετοιμότητας του ατόμου (ψυχολογική ετοιμότητα, ετοιμότητα για δράση) που χρήζει πολυπαραγοντικής ανάλυσης, καθώς φαίνεται ότι επηρεάζεται από διάφορους παράγοντες (π.χ. άγχος, αυτοεκτίμηση, υποστηρικτικό πλαίσιο, κ.λπ.) (Kellens et al., 2013; Adelekan & Asiyanbi, 2016).

Ψυχολογική ετοιμότητα και ψυχική ανθεκτικότητα

Η ψυχολογική ετοιμότητα των μαθητών απέναντι σε έκτακτες καταστάσεις μπορεί να επηρεάζεται από την ενυπάρχουσα-εγγενή ψυχική ανθεκτικότητά τους αλλά και από διάφορες άλλες εξωτερικές συνθήκες (π.χ. η εμπειρία της προηγούμενης έκθεσης σε κάποια έκτακτη κατάσταση). Γενικά, οι παράγοντες που δείχνουν να σχετίζονται με την ετοιμότητα του ατόμου απέναντι στις έκτακτες καταστάσεις αφορούν στις πεποιθήσεις του για το πόσο «ανθεκτικός» είναι ο χώρος στον οποίο βρίσκονταν τη στιγμή της έκτακτης συνθήκης (Nozawa, 2008). Η ανθεκτικότητα εδώ αναφέρεται στην ικανότητα του ατόμου, της κοινότητας, ενός οργανισμού, να ανταπεξέλθει, να προσαρμοστεί και να «αναρρώσει» από κάποια ψυχοπιεστική συνθήκη χωρίς μακροπρόθεσμες συνέπειες που δύναται να επηρεάσουν δραστικά το άτομο στον τρόπο με τον οποίο λειτουργεί στην καθημερινότητά του (DFID, 2011; OECD, 2013).

Η προσαρμογή αυτή συντελεί στην άμβλυνση των μακροπρόθεσμων συνεπειών και στην αποφυγή της αβεβαιότητας μετά την έκτακτη συνθήκη. Ο Twigg (2009) ανέφερε ότι η ετοιμότητα για τη διαχείριση ενός κινδύνου και η συνδεδεμένη με αυτή μείωση της

ευαλωτότητας, αποτελούν συστατικά της ανθεκτικότητας και συσχετίζονται με την αύξηση των γνώσεων και της εκπαίδευσης αλλά και με τις στάσεις που υιοθετούν τα άτομα απέναντι στην έκτακτη συνθήκη. Η αύξηση της ανθεκτικότητας απέναντι σε καταστροφές συνδέεται με τις αντιλήψεις των παιδιών για τον κίνδυνο, οι οποίες εξαρτώνται άμεσα από τη σχετιζόμενη με τον κίνδυνο αλληλεπίδραση των γονέων με τα παιδιά (Zhong et al., 2021).

Ετοιμότητα για δράση

Σύμφωνα με τους Kellens et al. (2013) και τους Adelekan & Asiyanbi (2016), η ετοιμότητα, εκτός της επαγρύπνησης που συνεπάγεται (ψυχολογικό επίπεδο), αναφέρεται και στην ετοιμότητα για δράση. Η διαχείριση της κρίσης σε επίπεδο δράσης, αναφέρεται στο πώς οι άνθρωποι ανταποκρίνονται κατά τη διάρκεια ή μετά από ένα στρεσογόνο γεγονός (Frydenber, 2017). Παράλληλα, μπορεί να αναφέρεται στο πλήθος των ενεργειών που αυτοί αναλαμβάνουν προκειμένου να προστατευτούν και να προσαρμοστούν στη νέα κατάσταση (Hirose, 2004; Nozawa, 2008).

Από δεδομένα εμπειρικών ερευνών, φαίνεται ότι μικρό ποσοστό ατόμων έχει την ικανότητα να δράσει άμεσα και να προστατευτεί από κάποια έκτακτη συνθήκη, γεγονός που είναι πιθανό να σχετίζεται με τη μειωμένη εμφάνιση κινδύνων και κατ' επέκταση με τη μειωμένη ανάπτυξη ευαισθησίας και ετοιμότητας των ατόμων να αντιμετωπίσουν έκτακτες καταστάσεις (Hirose, 2004). Οι δράσεις φαίνεται να εξαρτώνται από την εκτίμηση των ατόμων για την επικινδυνότητα της έκτακτης κατάστασης. Όταν, για παράδειγμα, οι κάτοικοι μιας περιοχής έρχονται αντιμέτωποι με μία φυσική καταστροφή, συχνά, δυσκολεύονται να αντιληφθούν τον κίνδυνο και να αναλάβουν δράση προκειμένου να προστατευτούν. Σε κάποιες περιπτώσεις έχει παρατηρηθεί καθυστερημένη εκκένωση του χώρου παραμονής παρά την αντίστοιχη οδηγία από τις αρχές (Nozawa, 2008). Σε ένα ευρύτερο επίπεδο, η δράση ορίζεται με τέτοιο τρόπο ώστε να περιλαμβάνει και την πρόληψη, δηλαδή την προδραστική αντιμετώπιση ενός στρεσογόνου παράγοντα (Frydenber, 2017).

Προστατευτικοί παράγοντες και παράγοντες κινδύνου στην ανάπτυξη της ετοιμότητας απέναντι σε έκτακτες συνθήκες

Αρκετοί παράγοντες φαίνεται να σχετίζονται με την ανάπτυξη της ετοιμότητας απέναντι σε έκτακτες συνθήκες. Η Χατζηχρήστου (2014) υποστήριξε ότι η αντίδραση των μαθητών απέναντι στις καταστάσεις κρίσεων παρουσιάζει ατομικές διαφορές που εξαρτώνται από διάφορους παράγοντες, όπως η ψυχική ανθεκτικότητα του ατόμου, αντίστοιχες εμπειρίες στο παρελθόν, η ύπαρξη υποστηρικτικών δικτύων, κ.λπ. Για παράδειγμα, η προηγούμενη έκθεση σε κάποια έκτακτη συνθήκη συσχετίζεται με αυξημένη ετοιμότητα και άμεση δράση (Nozawa, 2008).

Όταν το άτομο έρχεται αντιμέτωπο με ένα αρνητικό γεγονός ή μια δύσκολη κατάσταση, βιώνει άγχος, το οποίο αναφέρεται στον βαθμό ψυχολογικής έντασης που αναπτύσσεται ως αντίδραση σε κάποια έκτακτη συνθήκη (Μπεζεβέγκης 2001; Χατζηχρήστου, 2011). Ο Lazarus (1966) προσδιόρισε το άγχος ως μια κατάσταση ψυχολογικής διέγερσης που προκύπτει όταν οι εξωτερικές απαιτήσεις υπερβαίνουν τις ικανότητες προσαρμογής και τις αντοχές του ατόμου. Το άγχος μπορεί να αποβεί χρήσιμο όταν κινητοποιεί το άτομο να δράσει (άγχος κινητοποίησης) ενώ μπορεί να λειτουργήσει ανασταλτικά ή και παθολογικά στο άτομο όταν το άγχος έχει εκτεταμένη ένταση και διάρκεια (Lazarus, 1966).

Ένας ακόμη παράγοντας που φαίνεται να επιδρά στην αντίδραση του ατόμου σε κάποια έκτακτη συνθήκη είναι η αυτοεκτίμηση. Η αυτοεκτίμηση αναφέρεται σε συναισθήματα αυτο-αποδοχής και αυτο-σεβασμού και σχετίζεται με την εκτίμηση, από το άτομο, της αξίας του και των ικανοτήτων του (Rutter, 2012). Η αυτοεκτίμηση συνδέεται άμεσα με την αίσθηση του ατόμου ότι είναι ικανό να ανταπεξέλθει στις προκλήσεις που συναντά, γεγονός

που συμβάλλει αποτελεσματικά στην αντιμετώπιση των δύσκολων καταστάσεων (Παπακωνσταντινοπούλου, 2018).

Ο παραπάνω παράγοντας σχετίζεται με την αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας του ατόμου και μπορεί να λειτουργήσει καθοριστικά στην ανάπτυξη της ετοιμότητας απέναντι σε έκτακτες συνθήκες. Η αυτο-αποτελεσματικότητα αναφέρεται στην αντίληψη του ατόμου για το πόσο καλά μπορεί να ανταπεξέλθει σε διάφορες καταστάσεις αναλαμβάνοντας τις κατάλληλες δράσεις (Bandura, 1997). Η υψηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας μπορεί να λειτουργήσει προστατευτικά απέναντι σε αντίξοες συνθήκες και καταστάσεις κρίσεων (Chen et al., 2001) και σχετίζεται με την αντιμετώπιση της δύσκολης κατάστασης ως πρόκληση ενώ η χαμηλή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας σχετίζεται με την αντιμετώπιση της δύσκολης κατάστασης ως απειλή (Chemers et al., 2001). Σύμφωνα με την Παπακωνσταντινοπούλου (2018), η αυτο-αποτελεσματικότητα φαίνεται να αποτελεί σημαντικό διαμεσολαβητικό παράγοντα ανάμεσα στους παράγοντες κινδύνου και τις συνέπειες που είναι δυνατόν να επιφέρει μια έκτακτη συνθήκη.

Ένας επιπρόσθετος σημαντικός παράγοντας που μπορεί να συμβάλλει στην αύξηση της ετοιμότητας για την διαχείριση κινδύνων αποτελεί η εκπαίδευση (Torani et al., 2019). Ο παράγοντας αυτός μπορεί να εξασφαλίσει την αποτελεσματική διαχείριση ενός ψυχοπιεστικού γεγονότος, ωστόσο απαιτεί το σχεδιασμό και την αξιοποίηση των διαθέσιμων πόρων (Mermer et al., 2018). Για παράδειγμα, ο σχεδιασμός και η εφαρμογή ασκήσεων ετοιμότητας μπορεί να συντελέσει στην αποφυγή τραυματισμών και στην πρόληψη επιπτώσεων σε ψυχολογικό επίπεδο (Mermer et al., 2018). Η εκπαίδευση σε καταστάσεις κρίσης στοχεύει στην παροχή γνώσεων, δεξιοτήτων και κινήτρων σε άτομα και ομάδες προκειμένου να αναλαμβάνουν δράσεις για τη διαχείριση στρεσογόνων καταστάσεων. Στον παραπάνω στόχο περιλαμβάνεται και η ανάπτυξη ετοιμότητας καθώς φαίνεται ότι τα άτομα που έχουν λάβει κάποια εκπαίδευση μπορούν να προετοιμαστούν για καταστροφές και να ανταποκριθούν αποτελεσματικά όταν αντιμετωπίσουν έκτακτες συνθήκες (Torani et al., 2019).

Ερευνητικός σχεδιασμός

Δείγμα – Μεθοδολογία

Στην παρούσα εργασία προσπαθήσαμε να κατασκευάσουμε ένα ερευνητικό εργαλείο που αξιολογεί διαστάσεις της ετοιμότητας μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης 12-18 ετών να διαχειριστούν έκτακτες συνθήκες, όπως φυσικές καταστροφές (π.χ. σεισμοί, πυρκαγιές, πλημμύρες, κ.λπ.) ή άλλα έκτακτα γεγονότα, όπως ατυχήματα. Οι μαθητές του δείγματός μας προέρχονται από σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του Ν. Καρδίτσας, τα οποία είναι τοποθετημένα τόσο στην πρωτεύουσα της Π.Ε. Καρδίτσας όσο και σε περιοχές αυτής με ημιαστικά και αγροτικά χαρακτηριστικά (5^{ο} ΓΕΛ, 1^{ο} ΕΠΑ.Λ, 2^{ο} ΕΠΑ.Λ, ΓΕΛ Προαστίου, 1^{ο} ΕΠΑΛ Μουζακίου, 4^{ο} Γυμνάσιο και Γυμνάσιο Λεονταρίου) και ως εκ τούτου μπορούμε να θεωρήσουμε ότι εκπροσωπούνται στο δείγμα μας στοιχεία (π.χ. κοινωνικά, οικονομικά, πολιτισμικά) της κοινωνικής διαστρωμάτωσης των συγκεκριμένων περιοχών. Στην έρευνά μας, τελικά, συμμετείχαν 452 μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης από ημερήσια γενικά λύκεια, επαγγελματικά λύκεια και γυμνάσια της Π.Ε. Καρδίτσας [238 αγόρια (52,65%) και 214 κορίτσια (47,35%)]. Η μέση ηλικία των μαθητών είναι M = 15,81 έτη (SD = 1,36). Η συμπλήρωση του ηλεκτρονικού ερωτηματολογίου άρχισε τον Μάρτιο και ολοκληρώθηκε τον Απρίλιο του 2021. Το ερωτηματολόγιο στην αρχική του εκδοχή αποτελούνταν από 43 ερωτήσεις, οι οποίες κατασκευάστηκαν από σώμα ειδικών ψυχολόγων. Ωστόσο, μετά τις στατιστικές αναλύσεις, πολλές ερωτήσεις απορρίφθηκαν αφού δεν πληρούσαν τα κατάλληλα στατιστικά κριτήρια. Η μεθοδολογική μας προσέγγιση, βασισμένη στις μελέτες των Νικολάου & Μπαρμπαρούσης (2017) και Μπαρμπαρούσης & Νικολάου (2018), διαρθρώθηκε σε τρία στάδια: α) κατασκευή ερευνητικού εργαλείου, β) διερευνητική μελέτη, γ) επιβεβαιωτική μελέτη.

Κατασκευή ερευνητικού εργαλείου (εγκυρότητα – αξιοπιστία)

Διερευνητική παραγοντική ανάλυση

Για να διαπιστωθεί ποιες προτάσεις-θέματα κατανέμονται στους παράγοντες που προκύπτουν, προχωρήσαμε στη διεξαγωγή διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης της κλίμακας για όλες τις προτάσεις-θέματα που τελικά αποφασίστηκε να ενταχθούν στην τελική κλίμακα. Η κλίμακα που δόθηκε προς συμπλήρωση συμφωνούσε με τα κριτήρια παραγοντοποίησης, με Kaiser-Meyer-Olkin (KMO) = 0,85 και Bartlett's Test of Sphericity $x^2_{(105)}$ = 2593,44, p < 0,001. Η εξαγωγή των παραγόντων έγινε με τη μέθοδο των κύριων συνιστωσών (Principal components), μέθοδος περιστροφής [Rotation]: ορθογώνια περιστροφή μέγιστης διακύμανσης (Varimax) με το κριτήριο Kaiser και θεωρήθηκαν σημαντικοί οι παράγοντες με τιμή ιδιοτιμής (eigenvalue) μεγαλύτερη του 1.

Οι 15 προτάσεις της κλίμακας (βλ. Πίνακα 1-Παράρτημα) ομαδοποιήθηκαν σε τέσσερις συνιστώσες, οι οποίες ερμηνεύουν το 65,72% της συνολικής διακύμανσης. Στην πρώτη συνιστώσα φορτίζουν πέντε (5) προτάσεις (παραγοντικές φορτίσεις από 0,65 έως 0,81), οι οποίες αναφέρονται στην «αντιληπτή παρεχόμενη εκπαίδευση και ενημέρωση/ευαισθητοποίηση από το σχολείο για την ανάπτυξη ετοιμότητας αναφορικά με την αντιμετώπιση/διαχείριση έκτακτης συνθήκης». Η συνιστώσα αυτή ερμηνεύει το 31,19% της συνολικής διακύμανσης. Στη δεύτερη συνιστώσα φορτίζουν τέσσερις (4) προτάσεις (παραγοντικές φορτίσεις από 0,67 έως 0,83), οι οποίες αναφέρονται στην «αντιληπτή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς την αντιμετώπιση/διαχείριση έκτακτης συνθήκης στο χώρο του σχολείου». Η συνιστώσα αυτή ερμηνεύει επιπλέον 18,41% της συνολικής διακύμανσης. Στην τρίτη συνιστώσα φορτίζουν τρείς (3) προτάσεις (παραγοντικές φορτίσεις από 0,61 έως 0,84), οι οποίες αναφέρονται στην «αντιληπτή γενική αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς την αντιμετώπιση/διαχείριση έκτακτης συνθήκης». Η συνιστώσα αυτή ερμηνεύει επιπλέον 9,25% της συνολικής διακύμανσης. Στην τέταρτη συνιστώσα φορτίζουν τρείς (3) προτάσεις (παραγοντικές φορτίσεις από 0,77 έως 0,82), οι οποίες αναφέρονται στην «αντιληπτή συναισθηματική/ψυχολογική ετοιμότητα για την αντιμετώπιση/διαχείριση έκτακτης συνθήκης». Η συνιστώσα αυτή ερμηνεύει επιπλέον 6,88% της συνολικής διακύμανσης (βλ. Πίνακα 1).

Ο συντελεστής αξιοπιστίας της πρώτης συνιστώσας είναι a = 0,83, της δεύτερης είναι a = 0,82, της τρίτης είναι a = 0,79 και της τέταρτης είναι a = 0,75 (βλ. Πίνακα 1). Η τιμή του συντελεστή αξιοπιστίας κάθε δομής είναι πολύ πάνω από την τιμή 0,70, η οποία θεωρείται ικανοποιητική (Spector, 1992; Litwin, 1995). Επιπλέον, εξετάστηκε η διορθωμένη συσχέτιση της κάθε μεταβλητής προς τη συνολική (Corrected Item-Total Correlation). Οι τιμές όλων των μεταβλητών υπερβαίνουν το όριο του 0,50 (Koufteros, 1999) (βλ. Πίνακα 1). Επίσης, ελέγχθηκε η αλλαγή και η τυχόν βελτίωση της τιμής του συντελεστή a όταν αφαιρούνταν ένα ερώτημα από την κλίμακα (if an item is deleted). Αν με την αφαίρεση ενός ερωτήματος η τιμή του συντελεστή Cronbach's a βελτιώνεται κατά 0,1 ή περισσότερο τότε το συγκεκριμένο ερώτημα πρέπει να αφαιρείται από την κλίμακα (Ferketich, 1991). Στην έρευνά μας, οποιοδήποτε από τα θέματα που συγκροτούν όλες τις υποκλίμακες αν απομακρυνθεί, ο βαθμός αξιοπιστίας των κλιμάκων θα μειωθεί. Αυτό δεν ισχύει για την μεταβλητή GNRLSELF_EFFICACY3, η οποία, όμως, πληροί όλες τις υπόλοιπες στατιστικές προϋποθέσεις και για θεωρητικούς λόγους αποφασίσαμε να την διατηρήσουμε στην *κλίμακα ανίχνευσης της ετοιμότητας μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να διαχειριστούν/αντιμετωπίσουν έκτακτες συνθήκες* (βλ. Πίνακα 1). Επίσης, στην έρευνά μας, οι τιμές των κοινών παραγοντικών διακυμάνσεων (communalities), ο δείκτης MSA (Measures of Sampling Adeguacy – Μέτρα Δειγματικής Επάρκειας) της κάθε μεταβλητής ξεχωριστά και οι φορτίσεις (factor loadings) των προτάσεων κρίνεται ότι κυμαίνονται σε ικανοποιητικά επίπεδα και εντός των επιθυμητών και αποδεκτών ορίων (Costello & Osborne, 2005; Field, 2009; Hair et al., 2010) (βλ. Πίνακα 1).

Πίνακας 1. Αποτελέσματα διερευνητικής παραγοντικής ανάλυσης της κλίμακας που αξιολογεί την ετοιμότητα των μαθητών δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να διαχειριστούν/αντιμετωπίσουν έκτακτα γεγονότα. Έλεγχος της καταλληλόλητας των δεδομένων / μέτρηση της εσωτερικής συνέπειας (internal consistency) και της αξιοπιστίας (reliability). Στοιχεία περιγραφικής στατιστικής (*N* = 452).

Δομή	Προτάσεις	Διερευνητική παραγοντική ανάλυση Παραγοντικές φορτίσεις[a]	Corrected Item-Total Correlation	Cronbach's Alpha if Item Deleted	Κοινές παραγοντικές διακυμάνσεις	Μέτρα Δειγματικής Επάρκειας	Μέσος Όρος	Τυπική Απόκλιση	Ασυμμετρία	Κύρτωση
SCHOOL Cronbach's Alpha=0,83 M.O.=3,24, T.A.=0,92	SCHOOL1	0,80	0,66	0,79	0,66	0,85	2,77	1,20	0,20	-0,85
	SCHOOL2	0,81	0,69	0,78	0,68	0,84	3,09	1,15	-0,09	-0,77
	SCHOOL3	0,78	0,67	0,79	0,66	0,87	3,36	1,25	-0,29	-0,92
	SCHOOL4	0,77	0,62	0,80	0,60	0,88	3,22	1,21	-0,28	-0,80
	SCHOOL5	0,65	0,51	0,83	0,45	0,88	3,75	1,13	-0,66	-0,35
SCH_EFFICACY Cronbach's Alpha=0,82 M.O.=3,78, T.A.=0,85	SCH_EFFICACY1	0,75	0,60	0,79	0,63	0,89	3,72	1,04	-0,56	-0,15
	SCH_EFFICACY2	0,83	0,65	0,77	0,74	0,84	3,73	1,07	-0,64	-0,12
	SCH_EFFICACY3	0,72	0,69	0,75	0,69	0,88	3,75	1,04	-0,73	0,13
	SCH_EFFICACY4	0,67	0,62	0,78	0,64	0,88	3,90	1,04	-0,79	0,06
GNRLSELF_EFFICACY Cronbach's Alpha=0,79 M.O.=3,72, T.A.=0,83	GNRLSELF_EFFICACY1	0,84	0,67	0,68	0,77	0,85	3,75	0,97	-0,66	0,30
	GNRLSELF_EFFICACY2	0,84	0,68	0,67	0,78	0,82	3,81	0,98	-0,76	0,42
	GNRLSELF_EFFICACY3	0,61	0,56	0,80	0,56	0,92	3,59	1,02	-0,36	-0,32
DISPOSITION Cronbach's Alpha=0,75 M.O.=2,63, T.A.=0,96	DISPOSITION1	0,82	0,62	0,61	0,71	0,77	2,63	1,20	0,39	-0,72
	DISPOSITION2	0,79	0,61	0,63	0,69	0,80	2,53	1,20	0,41	-0,72
	DISPOSITION3	0,77	0,50	0,74	0,60	0,83	2,73	1,12	0,14	-0,61

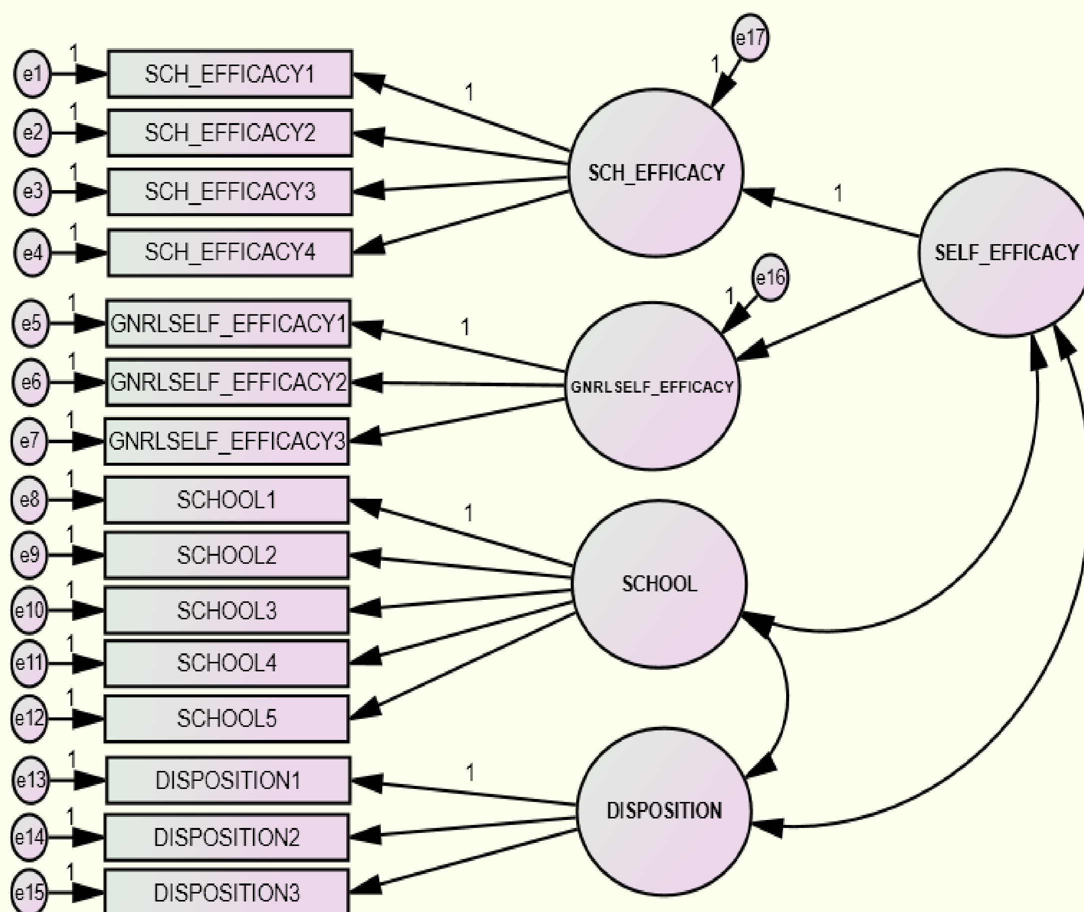
[a] Extraction Method: Principal components. Μέθοδος περιστροφής: ορθογώνια περιστροφή μέγιστης διακύμανσης (Varimax) με το κριτήριο Kaiser. Ποσοστό διασποράς που αποδίδεται στους παράγοντες: SCHOOL = 31,19%, SCH_EFFICACY = 18,41%, GNRLSELF_EFFICACY = 9,25%, DISPOSITION = 6,88%. Συνολικό ποσοστό διασποράς = 65,72%. Ιδιοτιμές παραγόντων: $1^{ος}$ = 4,68, $2^{ος}$ = 2,76, $3^{ος}$ = 1,39, $4^{ος}$ = 1,03.

SELF_EFFICACY: Αυτο-αποτελεσματικότητα, SCH_EFFICACY: Perceived Self-efficacy to deal with an emergency in school / αντιληπτή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς την αντιμετώπιση/διαχείριση έκτακτης συνθήκης στο χώρο του σχολείου, GNRLSELF_EFFICACY: Perceived General Self-efficacy to deal with an emergency / αντιληπτή γενική αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς την αντιμετώπιση/διαχείριση έκτακτης συνθήκης, School: Perceived education, information / awareness received from the school to deal with an

emergency / αντιληπτή παρεχόμενη εκπαίδευση και ενημέρωση/ευαισθητοποίηση από το σχολείο για την ανάπτυξη ετοιμότητας αναφορικά με την αντιμετώπιση/διαχείριση έκτακτης συνθήκης, Disposition: Perceived disposition to deal with an emergency / αντιληπτή συναισθηματική/ψυχολογική ετοιμότητα για την αντιμετώπιση/διαχείριση έκτακτης συνθήκης.

Σημείωση: Οι Μέσοι Όροι υπολογίστηκαν βάσει μιας πεντάβαθμης κλίμακας, της οποίας το score για κάθε ερώτηση υπολογίστηκε με την κατανομή αριθμητικής αξίας στις απαντήσεις «Καθόλου» (=1) έως «Πάρα πολύ» (=5).

Επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση



Σχήμα 1. Ερευνητικό μοντέλο (Μοντέλο1)

Η παραγοντική δομή του υποθετικού θεωρητικού μας μοντέλου το οποίο αποτελείται από δύο μεταβλητές πρώτης και μία μεταβλητή δεύτερης τάξης (Gaskin, 2012) (βλ. Σχήμα 1), εξετάστηκε με τη χρήση της επιβεβαιωτικής παραγοντικής ανάλυσης χρησιμοποιώντας το πρόγραμμα Amos 26 (Arbuckle, 2019). Στην περίπτωση του γενικότερου παράγοντα (Αυτο-αποτελεσματικότητα / SELF_EFFICACY) υποθέτουμε ότι αποτελεί μια δευτέρας τάξεως (second order) λανθάνουσα μεταβλητή, η οποία έχει ως δείκτες που την προσδιορίζουν τους δύο παράγοντες πρώτης τάξεως (first order): α) αντιληπτή αίσθηση αυτο- αποτελεσματικότητας ως προς την αντιμετώπιση/διαχείριση έκτακτης συνθήκης στο χώρο του σχολείου (τέσσερις προτάσεις) (Perceived Self-efficacy to deal with an emergency in school / SCH_EFFICACY) και β) αντιληπτή γενική αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς την αντιμετώπιση/διαχείριση έκτακτης συνθήκης (τρεις προτάσεις) (Perceived General Self-efficacy to deal with an emergency / GNRLSELF_EFFICACY). Οι άλλες δύο λανθάνουσες

μεταβλητές αποτελούν παράγοντες πρώτης τάξεως: α) αντιληπτή παρεχόμενη εκπαίδευση και ενημέρωση/ευαισθητοποίηση από το σχολείο για την ανάπτυξη ετοιμότητας αναφορικά με την αντιμετώπιση/διαχείριση έκτακτης συνθήκης (πέντε προτάσεις) (Perceived education, information / awareness received from the school to deal with an emergency / School) και β) αντιληπτή συναισθηματική/ψυχολογική ετοιμότητα για την αντιμετώπιση/διαχείριση έκτακτης συνθήκης (τρείς προτάσεις) (Perceived disposition to deal with an emergency / Disposition). Οι τρείς παράγοντες του *Ερωτηματολογίου Ανίχνευσης της Ετοιμότητας για την Αντιμετώπιση Έκτακτων Συνθηκών* συσχετίζονται ελεύθερα και η κάθε ερώτηση αντιστοιχεί («φορτώνει») μόνο στον αντίστοιχο δικό της θεωρητικό παράγοντα. Για την επιβεβαιωτική παραγοντική ανάλυση (Confirmatory Factor Analysis) χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος εκτίμησης της μέγιστης πιθανοφάνειας (Maximum Likelihood, ML), η οποία είναι ανθεκτική σε μικρές αποκλίσεις των δεδομένων από την κανονική κατανομή (West et al., 1995; Finney & DiStefano, 2006).

Το Omnibus test of multivariate normality [$x^2_{(30)}$ = 373,52, p < 0,001] έδειξε ότι δεν πληρούται η συνθήκη της πολυδιάστατης κανονικότητας των 15 μεταβλητών που συμμετείχαν στην ανάλυσή μας (DeCarlo, 1997). Ωστόσο, σύμφωνα με τον Kline (2005: 50) για να αποτραπεί η πιθανότητα σοβαρής απόκλισης της κατανομής του δείγματός μας από την κανονικότητα θα πρέπει οι δείκτες ασυμμετρίας και κύρτωσης των στοιχείων της κλίμακας να μην υπερβαίνουν τα όρια των |3| και |10|αντίστοιχα. Οι τιμές ασυμμετρίας των στοιχείων της κλίμακας κυμάνθηκαν από -0,79 έως 0,41. Οι τιμές της κύρτωσης των στοιχείων της κλίμακας κυμάνθηκαν από -0,92 έως 0,42. Οι τιμές ασυμμετρίας και κύρτωσης των ερωτημάτων της κλίμακας καταδεικνύουν ότι δεν έχουμε ενδείξεις δραματικών αποκλίσεων από την κανονικότητα (βλ. Πίνακα 1). Προκειμένου να ελέγξουμε αν οι παράγοντες του Μοντέλου1 μετράνε όντως διαφορετικές έννοιες, συγκρίνουμε το μοντέλο μέτρησης όπου επιτρέπουμε στους παράγοντες να συσχετίζονται ελεύθερα (Μοντέλο1) με ένα μοντέλο μέτρησης όπου οι συσχετίσεις ανάμεσα στους παράγοντες θέτονται ίσοι με τη μονάδα (Μοντέλο2) (Chin et al., 1997; Koufteros, 1999). Με τον καθορισμό των συσχετίσεων μεταξύ των παραγόντων να θέτονται ίσοι με τη μονάδα ουσιαστικά υποθέτουμε ότι οι λανθάνουσες μεταβλητές είναι ίδιες. Με τη διαδικασία αυτή ελέγχουμε την εγκυρότητα της εννοιολογικής κατασκευής (βλ. Πίνακα 2). Στον Πίνακα 2 συνοψίζονται τα αποτελέσματα από την διαδικασία προσαρμογής των δύο μοντέλων. Όλοι οι δείκτες προσαρμογής συνηγορούν στην υπεροχή του Μοντέλου1 έναντι του Μοντέλου2. Φαίνεται ότι το Μοντέλο1 προσφέρει την καλύτερη προσαρμογή των δεδομένων σε σχέση με το Μοντέλο2 με στατιστικώς σημαντική διαφορά (Anderson, 1987). Σύμφωνα με τις αναλύσεις, η διαφορά x^2 μεταξύ των δύο συγκρινόμενων μοντέλων είναι στατιστικώς σημαντική [$\Delta x^2_{(3)}$ = 376,57, p < 0,001, Critical Value = 7,81 (p < 0,05), Critical Value = 16,27 (p < 0,001)] (Segars, 1997; Acock, 2008). Ως εκ τούτου, το Μοντέλο1 υπερέχει έναντι του Μοντέλου2. Επομένως οι τρείς παράγοντες (δύο πρώτης τάξεως και ένας δευτέρας τάξεως) μετρούν ξεχωριστές έννοιες (discriminant validity). Τελικά, τα αποτελέσματα του Πίνακα 2 δείχνουν ότι το υποθετικό θεωρητικό μας μοντέλο (Μοντέλο1) παρουσιάζει ιδιαίτερα καλή προσαρμογή στα δεδομένα. Πιο συγκεκριμένα: x^2/df = 2,00, GFI = 0,95, AGFI = 0,93, NFI= 0,94, IFI = 0,97, TLI = 0,96, CFI = 0,97, RMSEA (90% CI) = 0,05 (0,04-0,06) PCLOSE (p=67%), RMR = 0,05, SRMR = 0,04, AIC = 239,77, CAIC = 418,75, ECVI (90% CI) = 0,53 (0,46- 0,62). Οι τιμές των παραπάνω δεικτών είναι εντός των αποδεκτών ορίων.

Πίνακας 2. Σύγκριση μοντέλων για τη διερεύνηση της εγκυρότητας της εννοιολογικής κατασκευής.

Μοντέλο	x^2	x^2/df	GFI[a]	AGFI[a]	NFI[a]	IFI[a]	TLI[a]	CFI[a]	RMSEA[b] (90% CI)	RMR[b]	SRMR[b]	AIC[b]	CAIC[b]	ECVI[b] (90% CI)
1	169,77 (*df*= 85, *p*<0,001)	2,00	0,95	0,93	0,94	0,97	0,96	0,97	0,05 (0,04-0,06)	0,05	0,04	239,77	418,75	0,53 (0,46-0,62)
2	546,34 (*df*= 88, *p*<0,001)	6,21	0,90	0,86	0,79	0,82	0,78	0,82	0,11 (0,10-0,12)	0,63	0,29	610,34	773,98	1,35 (1,20-1,53)

[a] Υψηλές τιμές υποδεικνύουν καλύτερη προσαρμογή
[b] Χαμηλές τιμές υποδεικνύουν καλύτερη προσαρμογή

Στο *Ερωτηματολόγιο Ανίχνευσης της Ετοιμότητας για την Αντιμετώπιση Έκτακτων Συνθηκών* (Μοντέλο1) του οποίου εξετάζουμε την παραγοντική του δομή (βλ. Πίνακα 3), όλες οι φορτίσεις των μεταβλητών στους παράγοντές τους, ξεπερνούν το όριο του 0,50, ενώ οι περισσότερες ξεπερνούν το όριο του 0,70 και ταυτόχρονα όλες οι φορτίσεις των μεταβλητών είναι στατιστικά σημαντικές (*t*-values > |2,576|), παρέχοντας ενδείξεις για τη συγκλίνουσα εγκυρότητα της κλίμακας (Anderson & Gerbing, 1988; Fornell & Larcker, 1981) (βλ. Πίνακα 3). Η σύνθετη αξιοπιστία (composite reliability) του κάθε παράγοντα και το alpha του Cronbach χρησιμοποιήθηκαν για να αξιολογήσουν την εσωτερική συνεκτικότητα των προτεινόμενων παραγόντων. Και τα δύο κριτήρια είχαν τιμές που βρίσκονται στο διάστημα των γενικά αποδεκτών τιμών (>0,70), επιβεβαιώνοντας ότι όλοι οι παράγοντες έχουν επαρκή συγκλίνουσα εγκυρότητα (βλ. πίνακα 1 & 4) (Hair et al., 2010; Litwin, 1995). Επιπρόσθετα, οι τιμές της μέσης εξαχθείσας διακύμανσης (AVE - Average Variance Extracted) είναι, και για τους τρείς λανθάνοντες παράγοντες, μεγαλύτερη του 0,50, υποστηρίζοντας τη συγκλίνουσα εγκυρότητα της κλίμακας (Fornell & Larcker, 1981; Hair et al., 2010) (βλ. πίνακα 4).

Πίνακας 3. Εκτίμηση παραμέτρων, τυπικά σφάλματα, κρίσιμες τιμές και τετραγωνισμένες παραγοντικές φορτίσεις για το προτεινόμενο μοντέλο (Μοντέλο1).

Λανθάνουσα μεταβλητή	Δείκτες	Αστάθμητη παραγοντική φόρτιση	Σταθμισμένη παραγοντική φόρτιση	Τυπικό σφάλμα	Κρίσιμη Τιμή[b]	Τετραγωνισμένη παραγοντική φόρτιση
SELF_EFFICACY	SCH_EFFICACY	1,0	0,83	_a	_a	0,69
	GNRLSELF_EFFICACY	1,12	0,86	0,13	8,44***	0,74
SCH_EFFICACY	SCH_EFFICACY1	1,0	0,68	_a	_a	0,46
	SCH_EFFICACY2	1,06	0,70	0,08	12,94***	0,49
	SCH_EFFICACY3	1,20	0,81	0,09	13,97***	0,66
	SCH_EFFICACY4	1,06	0,72	0,08	12,68***	0,52
GNRLSELF_EFFICACY	GNRLSELF_EFFICACY1	1,00	0,79	_a	_a	0,62
	GNRLSELF_EFFICACY2	1,03	0,81	0,06	16,53***	0,65
	GNRLSELF_EFFICACY3	0,90	0,68	0,07	13,23***	0,46
SCHOOL	SCHOOL1	1,0	0,74	_a	_a	0,55
	SCHOOL2	1,02	0,79	0,07	15,42*	0,62

					**	
	SCHOOL3	1,05	0,75	0,07	14,32***	0,56
	SCHOOL4	0,95	0,70	0,07	13,61***	0,48
	SCHOOL5	0,71	0,56	0,06	11,05***	0,32
DISPOSITION	DISPOSITION1	1,0	0,77	_a	_a	0,59
	DISPOSITION2	1,01	0,77	0,08	11,97***	0,60
	DISPOSITION3	0,70	0,58	0,07	10,66***	0,34

Δείκτες καλής προσαρμογής (Μοντέλο1) = x^2/df = 2,00, GFI = 0,95, AGFI = 0,93, NFI= 0,94, IFI = 0,97, TLI = 0,96, CFI = 0,97, RMSEA (90% CI) = 0,05 (0,04-0,06) PCLOSE (*p*=67%), RMR = 0,05, SRMR = 0,04, AIC = 239,77, CAIC = 418,75, ECVI (90% CI) = 0,53 (0,46- 0,62).

[a] Υποδεικνύει ότι η πρώτη μεταβλητή σε κάθε παράγοντα έχει μοναδιαίο συντελεστή παλινδρόμησης.

[b] *t*-τιμή > |2,576|, σημαίνει ότι το αποτέλεσμα είναι στατιστικά σημαντικό σε επίπεδο 0,01.

*** $p < 0,001$ (two-tailed).

SELF_EFFICACY: Αυτο-αποτελεσματικότητα, SCH_EFFICACY: Perceived Self-efficacy to deal with an emergency in school / αντιληπτή αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς την αντιμετώπιση/διαχείριση έκτακτης συνθήκης στο χώρο του σχολείου, GNRLSELF_EFFICACY: Perceived General Self-efficacy to deal with an emergency / αντιληπτή γενική αίσθηση αυτο-αποτελεσματικότητας ως προς την αντιμετώπιση/διαχείριση έκτακτης συνθήκης, School: Perceived education, information / awareness received from the school to deal with an emergency / αντιληπτή παρεχόμενη εκπαίδευση και ενημέρωση/ευαισθητοποίηση από το σχολείο για την ανάπτυξη ετοιμότητας αναφορικά με την αντιμετώπιση/διαχείριση έκτακτης συνθήκης, Disposition: Perceived disposition to deal with an emergency / αντιληπτή συναισθηματική/ψυχολογική ετοιμότητα για την αντιμετώπιση/διαχείριση έκτακτης συνθήκης.

Μια πρώτη ένδειξη επίτευξης της διακρίνουσας εγκυρότητας είναι ότι οι συσχετίσεις μεταξύ των λανθανουσών μεταβλητών δεν ξεπερνούν σε καμία περίπτωση το όριο του 0,85 (Chin et al., 1997) (βλ. πίνακα 4). Επιπλέον, η διακρίνουσα εγκυρότητα (discriminant validity) ελέγχθηκε εξετάζοντας αν οι συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων είναι μικρότερες από την τετραγωνική ρίζα της μέσης εξαχθείσας διακύμανσης (square root of AVE) αυτών (Chin, 1998; Kim et al., 2008), γεγονός που επαληθεύτηκε (βλ. πίνακα 4).

Πίνακας 4. Έλεγχος συγκλίνουσας και διακρίνουσας εγκυρότητας (Μοντέλο1).

	CR[a]	AVE[b]	DISPOSITION	SCHOOL	SELF_EFFICACY
DISPOSITION	0,75	0,51	**0,71**		
SCHOOL	0,84	0,51	0,07	**0,71**	
SELF_EFFICACY	0,83	0,71	-0,50	0,36	**0,85**

[a] Composite Reliability / Σύνθετη Αξιοπιστία = (άθροισμα σταθμισμένων παραγοντικών φορτίσεων)^2/(άθροισμα σταθμισμένων παραγοντικών φορτίσεων)^2+(άθροισμα σφαλμάτων μέτρησης). Κάθε σφάλμα ισούται με ένα (1) μείον το τετράγωνο της αντίστοιχης φόρτισης ($ε=1-λ^2$).

[b] Average Variance Extracted / Μέση Εξαχθείσα Διακύμανση = (άθροισμα τετραγωνισμένων παραγοντικών φορτίσεων)/(άθροισμα τετραγωνισμένων παραγοντικών φορτίσεων)+(άθροισμα σφαλμάτων μέτρησης). Κάθε σφάλμα ισούται με ένα (1) μείον το τετράγωνο της αντίστοιχης φόρτισης ($ε=1-λ^2$).

Σημείωση: Οι τιμές με **έντονη** γραφή στη **διαγώνιο** αναπαριστούν την τετραγωνική ρίζα της μέσης εξαχθείσας διακύμανσης κάθε παράγοντα. Οι

τιμές κάτω από αυτές αναπαριστούν τις συσχετίσεις μεταξύ των παραγόντων.

Συμπεράσματα

Στόχο της παρούσας μελέτης αποτέλεσε η δημιουργία ενός ερευνητικού εργαλείου που αξιολογεί την ετοιμότητα μαθητών, ηλικίας 12-18 ετών, απέναντι σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης (π.χ. φυσικές καταστροφές κ.λπ.). Οι περισσότερες μελέτες που ερευνούν τη διαχείριση των έκτακτων συνθηκών εστιάζουν στον αντίκτυπο των καταστάσεων αυτών, ενώ τα ερευνητικά δεδομένα που αφορούν στην αξιολόγηση της ετοιμότητας -ιδιαίτερα των ανήλικων και μαθητικών πληθυσμών- απέναντι στις καταστάσεις κρίσεων είναι αρκετά περιορισμένα (Adelekan & Asiyanbi, 2016).

Η κατασκευή ενός ερωτηματολογίου που να αξιολογεί τα επίπεδα ετοιμότητας των μαθητών σε έκτακτες καταστάσεις είναι ιδιαίτερα σημαντική καθώς οι απαντήσεις των μαθητών μπορούν να παρέχουν πληροφορίες για το πόσο αποτελεσματικά πιστεύουν οι ίδιοι ότι μπορούν να διαχειριστούν μία κρίση. Στη βάση των απαντήσεών τους είναι δυνατόν να σχεδιαστούν και να εφαρμοστούν κατάλληλα εκπαιδευτικά προγράμματα που να αυξάνουν την ετοιμότητα των μαθητών απέναντι σε έκτακτες συνθήκες καθώς το σχολείο μπορεί να συνεισφέρει αποτελεσματικά στη μετάδοση γνώσεων και στην προετοιμασία των μαθητών για την αντιμετώπιση έκτακτων συνθηκών (Powell & Holleran-Steiker, 2017). Η κατασκευή του προτεινόμενου ερωτηματολογίου εντάσσεται στα πλαίσια του ευρωπαϊκού προγράμματος «ERASMUS+» ''Inclusive Responsible Responsive Teachers – European Training Course for school teachers (and students) on emergency management and first aid through civic engagement'' στο οποίο συμμετέχει η Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης Καρδίτσας.

Αναφορές

Acock, A. C. (2008). *A Gentle Introduction to Stata*, 4th Edition, A Stata Press Publication.

Adelekan, I. O. & Asiyanbi, A. P. (2016). Flood risk perception in flood-affected communities in Lagos, Nigeria, *Natural Hazards, 80*(1), 445-469.

Anderson, J. C. & Gerbing, D. W. (1988). Structural equation modeling in practice: a review and recommended two-step approach, *Psychological Bulletin, 103*(3), 411-423.

Anderson, J. C. (1987). An Approach for Confirmatory Measurement and Structural Equation Modeling of Organizational Properties, *Management Science, 33*(4), 525-541.

Arbuckle, J. L. (2019). *IBM® SPSS® Amos™ 26User's Guide*, Amos SPSS Incorporated.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control,* New York, NY: Freeman.

Brock, S. E., Sandoval, J. & Lewis, S. (2005). *Διαχείριση κρίσεων στο σχολείο: Εγχειρίδιο για τη δημιουργία ομάδων διαχείρισης κρίσεων στο σχολείο* (Preparing for crises in the schools: A manual for building school crisis response teams) (2η έκδ., Επιστημονική επιμέλεια ελληνικής έκδοσης και πρόλογος: Χ. Χατζηχρήστου, Μετάφραση: Ε. Θεοχαράκη), Αθήνα: Τυπωθήτω.

Chemers, M. M., Hu, L.-T. & Garcia, B. F. (2001). Academic self-efficacy and first year college student performance and adjustment, *Journal of Educational Psychology, 93*(1), 55-64.

Chen, G., Gully, S. M. & Eden, D. (2001). Validation of a new general self-efficacy scale, *Organizational Research Methods, 4*(1)*,* 62-83.

Chin, W. W, Gopal, A. & Salisbury, W. D. (1997). Advancing the theory of adaptive structuration: The development of a scale to measure faithfulness of appropriation, *Information Systems Research. 8*(4), 342-367.

Chin, W. W. (1998). The partial least squares approach to structural equation modeling, In G. A. Marcoulides (Ed.), *Modern methods for business research* (pp. 295-336), London: Lawrence Erlbaum Associates.

Costello, A. B. & Osborne, J. W. (2005). Best practices in explanatory factor analysis: four recommendations for getting the most from your analysis, *Practical Assessment, Research & Evaluation, 10*(7), 1-8 [http://pareonline.net/pdf/v10n7.pdf].

DeCarlo, L. T. (1997). On the Meaning and Use of Kurtosis, *Psychological Methods, 2*(3), 292-307.

DFID, (2011). *Defining Disaster Resilience: A DFID Approach Paper*, DFID [https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/186874/defining-disaster-resilience-approach-paper.pdf].

Everly, G. S. & Lating, J. M. (2013). Resilience: The Final Frontier, In: *A Clinical Guide to the Treatment of the Human Stress Response* (3rd ed., pp. 143-154), New York, NY: Springer.

Ferketich S. (1991). Focus on Psychometrics. Aspects of Item Analysis, *Research in Nursing and Health, 14*(2),165-168.

Field A. (2009). *Discovering statistics using SPSS*, London: Sage Publications.

Finney, S. J. & DiStefano, C. (2006). Non-normal and categorical data in structural equation modeling, In G. R. Hancock & R. O. Mueller (Eds.), Structural equation modeling: A second course (pp. 269-314), Greenwich, CT: Information Age.

Fornell, C. & Larcker, D. F. (1981). Evaluating structural equation models with unobservable variables and measurement error, *Journal of Marketing Research, 18*(1), 39-50.

Frydenber E., (2017). *Coping and the Challenge of Resilience*, UK: Palgrave Macmillan.

Gaskin, J. (2012). "Handling 2nd Order Factors", Gaskination's Statistics [http://youtube.com/Gaskination].

Hair, J. F., Black, W. C., Babin, B. J. & Anderson, R. E. (2010). *Multivariate Data Analysis (7th edition)*, Prentice-Hall.

Hirose, H. (2004). *Hito Wa Naze Nigeokureru no Ka [Why Are People Slow to Flee?]*, Shueisha Shinsho, Tokyo.

Kellens, W., Terpstra, T., De Maeyer, P. (2013). Perception and communication of flood risks: a systematic review of empirical research. *Risk Analysis: an official publication of the Society for Risk Analalysis, 33*(1), 24-49.

Kim, D. J., Ferrin, D. L. & Rao, H. R. (2008). A trust-based consumer decision-making model in electronic commerce: The role of trust, perceived risk, and their antecedents, *Decision Support Systems, 44*(2), 544-564.

Kline, R. B. (2005). *Principles and Practice of Structural Equation Modeling* (Second Edition), NY: The Guilford Press.

Koufteros, X. A. (1999). Testing a model of pull production: a paradigm for manufacturing research using structural equation modeling, *Journal of Operations Management, 17*(4), 467-488.

Lazarus, R. S. (1966). *Psychological stress and the coping process,* New York: McGraw Hill.

Litwin, M. S. (1995). *How to Measure Survey Reliability and Validity*, London: Sage Publication.

Mermer, G., Donmez, R. O. & Daghan, S. (2018). The evaluation of the education for earthquake preparation addressed to middle school students, *Journal of the Pakistan Medical Association, 68*(12), 1809-1815.

Nozawa, M., Watanabe, T., Katada, N., Minami, H. & Yamamoto, A. (2008). Residents' awareness and behaviour regarding typhoon evacuation advice in Hyogo Prefecture, Japan, *International Nursing Review, 55*(1), 20-26.

OECD (2013). *What Does 'Resilience' Mean for Donors?* An OECD Factsheet, OECD [https://www.oecd.org/dac/conflict-fragility-resilience/docs/May%2010%202013%20FINAL%20resilience%20PDF.pdf].

Pfefferbaum, B., Weems, C. F., Scott, B. G., Nitiéma, P., Noffsinger, M. A., Pfefferbaum, R. L., Varma, V. & Chakraburtty, A. (2013). Research methods in child disaster studies: A

review of studies generated by the September 11, 2001, terrorist attacks; the 2004 Indian Ocean Tsunami; and Hurricane Katrina, *Child & Youth Care Forum, 42*(4), 285-337.

Powell, T. & Holleran-Steiker, K. (2017). Supporting children after a disaster: a case study of a psychosocial school-based intervention, *Clinical Social Work Journal, 45*(2), 176-188.

Reivich, K. & Shatte, A. (2002). *The resilience factor: 7 essential skills for overcoming life's inevitable obstacles,* New York, NY: Broadway Books.

Rutter, M. (2012). Resilience as a dynamic concept, *Development and Psychopathology, 24*(2), 335-344.

Segars, A. (1997). Assessing the Unidimensionality of Measurement: a Paradigm and Illustration Within the Context of Information Systems Research, *Omega, The International Journal of Management Science, 25*(1), 107-121.

Smith, K. (2004). *Environmental Hazards-Assessing Risk and Reducing Disaster*, Fourth Edition, London and New York: Routledge.

Spector, P. E. (1992). *Summated rating scale construction: An Introduction*, Sage University Papers Series, Quantitative Applications in the Social Sciences, No. 07-082, M. S. Lewis-Beck (Series Editor), Sage Publications, Inc.

Torani, S., Majd, P. M., Maroufi, S. S., Dowlati, M., & Sheikhi, R. A. (2019). The importance of education on disasters and emergencies: A review article, *Journal of education and health promotion*, *8*, 85.

Twigg, J. (2009). *Characteristics of a Disaster-Resilient Community. A Guidance Note*, University College London.

West, S. G., Finch, J. F., Curran, P. J. (1995). Structural Equation Models with non normal data variables: problems and remedies, In R. H. Hoyle (Ed.), *Structural Equation Modeling: Concepts, Issues, and Applications* (pp. 56-75), London: Sage.

Zhong, S., Cheng, Q., Zhang, S., Huang, C. & Wang, Z. (2021). An impact assessment of disaster education on children's flood risk perceptions in China: Policy implications for adaptation to climate extremes, *Science of the Total Environment, 757*, 143761.

Μπαρμπαρούσης, Χ. & Νικολάου, Σ.-Μ. (2018). Δημοκρατικές εκπαιδευτικές διαδικασίες και κοινωνικές και τεχνολογικές εξελίξεις. Εφαρμόζοντας τεχνολογίες web. 2.0 στη διδασκαλία των μαθημάτων των κοινωνικών επιστημών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Στο: Σ.-Μ., Νικολάου, Θ. Ελευθεράκης, Ε., Καλεράντε, Π. Γιαβρίμης, & Γ. Κουστουράκης (Επιμ.), *Νέες Προκλήσεις στην Εκπαίδευση και τη Δημοκρατία. Κοινωνιολογικές και Παιδαγωγικές Προσεγγίσεις της Δημοκρατικής Εκπαίδευσης*, 109-149, Αθήνα: Gutenberg.

Μπεζεβέγκης, Η. (2001). Άγχος, αγχογόνες καταστάσεις και η αντιμετώπισή τους σε παιδιά και εφήβους, Στο: Ε. Βασιλάκη, Σ. Τριλίβα & Η. Μπεζεβέγκης (Επιμ.), Το στρες, το άγχος και η αντμετώπισή τους (σσ. 29-60), Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Σ.-Μ. & Μπαρμπαρούσης, Χ. (2017*). Σύγχρονα κοινωνιολογικά ζητήματα. Η κοινωνική και πολιτική εκπαίδευση με τη χρήση των νέων τεχνολογιών*, Αθήνα: Gutenberg.

Παπακωνσταντινοπούλου, Α. (2018). *Η ψυχική ανθεκτικότητα παιδιών σχολικής ηλικίας και η διαφοροποίησή τους ως προς τον παράγοντα μαθησιακές δυσκολίες*, Σχολή Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Επιστημών, Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης, Τομέας Ψυχολογίας, Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Χατζηχρήστου, Χ. (2014). *Συμβουλευτική στη Σχολική Κοινότητα,* Αθήνα: Gutenberg.

Χατζηχρήστου, Χ. (Επιμ.) (2011). *Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο. Πρόγραμμα για την προαγωγή της ψυχικής υγείας και της μάθησης στη σχολική κοινότητα: Εκπαιδευτικό υλικό ΙΙ: Πρωτοβάθμια εκπαίδευση Γ΄, Δ΄, Ε΄, ΣΤ΄ δημοτικού: Θεωρητικό πλαίσιο και δραστηριότητες*, Αθήνα: Τυπωθήτω.

Παράρτημα

Πίνακας 1. Ερωτήσεις της κλίμακας

SCH_EFFICACY1	Νιώθεις έτοιμος/η να διαχειριστείς πιθανή έκτακτη συνθήκη μελλοντικά στο σχολείο;
SCH_EFFICACY2	Σε περίπτωση έκτακτης συνθήκης στο σχολείο, νομίζεις ότι μπορείς να διαχειριστείς με αποτελεσματικό τρόπο την κατάσταση;
SCH_EFFICACY3	Πιστεύεις ότι μπορείς να διαχειριστείς αποτελεσματικά μία κατάσταση έκτακτης ανάγκης στο σχολείο;
SCH_EFFICACY4	Έχεις εμπιστοσύνη στον εαυτό σου ότι θα χρησιμοποιήσεις αποτελεσματικά τις γνώσεις σου και τις ικανότητές σου σε περίπτωση έκτακτης ανάγκης στο χώρο του σχολείου;
GNRLSELF_EFFICACY1	Πιστεύεις ότι τα καταφέρνεις καλά σε καταστάσεις που σε δυσκολεύουν;
GNRLSELF_EFFICACY2	Θεωρείς τον εαυτό σου ικανό να διαχειριστεί μία δύσκολη κατάσταση;
GNRLSELF_EFFICACY3	Πιστεύεις ότι χειρίζεσαι αποτελεσματικά τα έκτακτα γεγονότα της ζωής σου (ατυχήματα, ασθένειες, κινδύνους από φυσικές καταστροφές κ.λπ.);
SCHOOL1	Οι ασκήσεις ετοιμότητας στο χώρο του σχολείου είναι αρκετές;
SCHOOL2	Έχεις εκπαιδευτεί επαρκώς στο σχολείο για την προφύλαξη και αντιμετώπιση από έκτακτα φυσικά φαινόμενα ή/ και ατυχήματα;
SCHOOL3	Είσαι ικανοποιημένος/η από την πληροφόρηση που λαμβάνεις από το σχολείο, σχετικά με τις έκτακτες συνθήκες και τη διαχείρισή τους;
SCHOOL4	Υπάρχει η κατάλληλη οργάνωση και ο κατάλληλος εξοπλισμός για τη διαχείριση μιας πιθανής έκτακτης συνθήκης στον χώρο του σχολείου σου;
SCHOOL5	Θεωρείς ότι οι ασκήσεις ετοιμότητας που πραγματοποιούνται στο χώρο του σχολείου είναι βοηθητικές;
DISPOSITION1	Θα έλεγες ότι αναστατώνεσαι εύκολα σε καταστάσεις έκτακτης ανάγκης;
DISPOSITION2	Αισθάνεσαι ότι σε περίπτωση που βρεθείς σε κάποια έκτακτη κατάσταση θα πανικοβληθείς;
DISPOSITION3	Αισθάνεσαι αποδιοργανωμένος/η όταν συμβαίνουν επείγοντα περιστατικά όπως ατυχήματα ή φυσικές καταστροφές;

Η βία και ο εκφοβισμός στο σχολικό περιβάλλον, οι στάσεις των εκπαιδευτικών τα αίτια που τον δημιουργούν και οι τρόποι αντιμετώπισής του

Βασιλειάδης Παναγιώτης
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης
Μουσικός – Οικονομολόγος
pvaseil@gmail.com

Περίληψη

Στην προκείμενη ερευνητική εργασία θα πραγματοποιηθεί ανάλυση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, λαμβάνοντας υπόψη τις βασικές συνιστώσες εμφάνισης αυτής της συμπεριφοράς, οι οποίες είναι η ψυχοσύνθεση του μαθητή, οικογένεια, το σχολείο και η κοινωνία. Όπως διαπιστώνεται από τις εμπειρίες τόσο των γονέων όσο και των εκπαιδευτικών, τα φαινόμενα εκδηλώνονται με διαφορετικό τρόπο στις επιμέρους βαθμίδες εκπαίδευσης και σε γενικές γραμμές η σοβαρότητα των περιστατικών τείνει να κλιμακώνεται με την ηλικία. Στο γυμνάσιο τα φαινόμενα εκφοβισμού εστιάζουν στην εμφάνιση και σε θέματα που σχετίζονται με τη σεξουαλική ταυτότητα και το φύλο, ενώ συχνά εκφράζονται με σωματική βία και δεν λείπουν φαινόμενα ηλεκτρονικού εκφοβισμού. Στο λύκειο η βία και ο εκφοβισμός εκφράζονται εντονότερα σε σχέση με τις άλλες βαθμίδες και λαμβάνουν τη μορφή πειραγμάτων αλλά και ωμής βίας σε αρκετές περιπτώσεις. Ειδικότερα για το σχολικό περιβάλλον, οι εκπαιδευτικοί υποστηρίζουν ότι ένα σχολικό περιβάλλον που εμπνέει αίσθηση ασφάλειας στα παιδιά λειτουργεί ανασταλτικά στην εκδήλωση φαινομένων εκφοβισμού.

Λέξεις κλειδιά: εκφοβισμός, αντιλήψεις, επιμόρφωση, θύμα, θύτης.

Εισαγωγή

Η παρούσα εργασία πραγματεύεται το θέμα του σχολικού εκφοβισμού από την σκοπιά του εκπαιδευτικού. Συγκεκριμένα, καταγράφει τις απόψεις των εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και παρουσιάζει τις αντιλήψεις τους για το φαινόμενο.

Η σχολική βία και ο σχολικός εκφοβισμός δεν είναι μεμονωμένα περιστατικά, αποκομμένα από την ευρύτερη κοινωνία. Είναι συμπτώματα βαθύτερων κοινωνικών προβλημάτων και δομικών ελλείψεων της ελληνικής κοινωνίας και του σχολείου. Τα φαινόμενα αυτά δεν είναι παρά η κορυφή του παγόβουνου αυτών των βαθύτερων προβλημάτων. Συνεπώς, για να προληφθούν και ν' αντιμετωπισθούν, θα πρέπει να αναζητηθούν οι αιτίες που τα προκαλούν.

Οι ερευνητικές μελέτες που επικεντρώνονται στη διερεύνηση των επιμορφωτικών αναγκών των εκπαιδευτικών σε ζητήματα πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού είναι ελάχιστες. Βέβαια είναι απαραίτητο να επισημανθεί ότι ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα σύγχρονο φαινόμενο με ολοένα και αυξανόμενες διαστάσεις (Ψάλτη & Κωνσταντίνου, 2007; Κωνσταντίνου, 2008).

Για πρώτη φορά ο σχολικός εκφοβισμός μελετήθηκε ως κοινωνικό φαινόμενο στην Σουηδία και τη Νορβηγία την περίοδο 1970-1993,από το Νορβηγό καθηγητή D.Olweus (Olweus,1994). Την ιδιαίτερη προσοχή και το ενδιαφέρον των μελετητών τράβηξαν οι αρνητικές επιπτώσεις του προβλήματος στην ψυχική υγεία και στη συμπεριφορά των παιδιών.

Ορισμός

Ο όρος εκφοβισμός αναφέρεται στην άσκηση οποιασδήποτε μορφής βίας με στόχο να προκληθεί πόνος (σωματικός ή ψυχικός) ή αναστάτωση. Πιο συχνά συναντάται με την αγγλική λέξη «Bullying» που αναφέρεται κυρίως στον σχολικό εκφοβισμό και σε φαινόμενα παραβατικής συμπεριφοράς μαθητών απέναντι σε άλλους μαθητές και αποσκοπεί στην κυριαρχία του θύτη απέναντι στο θύμα.Η θέση ισχύος του θύτη μπορεί να είναι η σωματική υπεροχή του σε σχέση με το θύμα ή ακόμα και η κοινωνική θέση που κατέχει στην ομάδα των συνομηλίκων (Olweus, 2009).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η έννοια του σχολικού εκφοβισμού

Ο σχολικός εκφοβισμός αφορά την χρήση της δύναμης ή της θέσης κάποιου για να εκφοβίζει, να πληγώσει ή να ταπεινώσει ένα άλλο άτομο με λιγότερη δύναμη και κατώτερη θέση ισχύος. Χαρακτηρίζεται από επαναλαμβανόμενη βία και όχι από ένα μεμονωμένο περιστατικό βίας. Χαρακτηρίζεται επίσης από την ανικανότητα του θύματος να αμυνθεί και να προστατέψει τον εαυτό του. Επομένως, με κάθε επαναλαμβανόμενο περιστατικό η σχέση του δυνατού-αδύναμου που έχει δημιουργηθεί μεταξύ του θύτη και του θύματος, σταθεροποιείται και παγιώνεται. Ο σχολικός εκφοβισμός προϋποθέτει την ανισομέρεια μεταξύ του ατόμου που εκφοβίζει και του ατόμου που δέχεται τον εκφοβισμό (Olweus,1994).

Ο εκφοβισμός και η βία ανάμεσα στους μαθητές μπορούν να πάρουν σωματική, λεκτική, ψυχολογική και κοινωνική μορφή(Olweus,1994). Σε κάθε περίπτωση, ο εκφοβισμός και η βία στο σχολείο αποτελούν πράξεις επιθετικότητας, σχετίζονται δηλαδή με ένα οικουμενικό χαρακτηριστικό της ανθρώπινης φύσης, που εκφράζεται με διαφορετικούς τρόπους ανάλογα με την ηλικία και το φύλο. Τα μικρότερα παιδιά εκφράζονται περισσότερο με το σώμα τους, ενώ τα μεγαλύτερα χρησιμοποιούν περισσότερο το λόγο και σταδιακά πιο συγκαλυμμένες μορφές επιθετικότητας, όπως η υπονόμευση και η απομόνωση. Επίσης, τα αγόρια γενικά είναι πιο άμεσα και σωματικά επιθετικά, ενώ τα κορίτσια πιο έμμεσα (Olweus,1994).

Με τον όρο «θύτης» εννοούμε τον αρχηγό του εκφοβισμού ο οποίος συνήθως μέσα από τις πράξεις του αντλεί ευχαρίστηση και κύρος διότι ασκεί επιρροή σε μια ομάδα ατόμων η οποία ακολουθεί την συμπεριφορά του για να πάρει δύναμη και αναγνώριση(Olweus,2009:53). Χαρακτηρίζεται έτσι το άτομο με εσωτερικευμένο θυμό και επιθετικότητα, την οποία βγάζουν σε ένα άλλο άτομο που θεωρούν αδύναμο σε σχέση με τους ίδιους.

Σε αντίθεση με τον θύτη, το θύμα είναι το παιδί με κάποια αδυναμία, κάποια ιδιαιτερότητα ή κάποιο χαρακτηριστικό που το διαφοροποιεί από το μέσο όρο (αν είναι, για παράδειγμα πολύ ψηλό, παχουλό ή πολύ καλός μαθητής), παιδί ευαίσθητο στα πειράγματα που αντιδρά έντονα, θυμώνει, κλαίει, απομονώνεται, παιδί αδιάλλακτο στις διαφωνίες με εριστικό και επιθετικό πνεύμα.

Σκοπιμότητα της έρευνας

Σχεδιασμός

Οι άξονες διακρίθηκαν με βάση τον ιδιαίτερο τρόπο δράσης των εκπαιδευτικών και του προσωπικού του σχολείου κατά του φαινομένου ανάλογα με τους στόχους που έχουν τεθεί και με τις συνθήκες που επικρατούν στο συγκεκριμένο σχολικό περιβάλλον. Τα μέτρα πρόληψης του φαινομένου, ως πρώτος βασικός άξονας, δημιουργούν τις προϋποθέσεις που μειώνουν την έκταση του εκφοβισμού στο σχολείο και αναπτύσσουν στους μαθητές τις κατάλληλες στάσεις προκειμένου να μάθουν πως να αποφεύγουν να προβαίνουν σε βίαιες και εκφοβιστικές ενέργειες.

Τα μέτρα αντιμετώπισης του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού, ως ο δεύτερος βασικός άξονας με βάση τον οποίο διαμορφώθηκαν τα ερωτήματα του οδηγού συνέντευξης, έχουν να κάνουν με τον τρόπο δράσης του προσωπικού του σχολείου ο οποίος στοχεύει στο να εξαλείψει την δυσάρεστη κατάσταση στην οποία βρίσκονται τα εμπλεκόμενα μέρη στο φαινόμενο που ήδη έχει αρχίσει να συμβαίνει και βρίσκεται σε εξέλιξη.

Ερευνητικά ερωτήματα

Έχοντας ως στόχο της έρευνας την πρόληψη και την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού τα ερευνητικά ερωτήματα διατυπώνονται ως εξής:

- Πώς προσεγγίζουν οι εκπαιδευτικοί μέσα από την καθημερινή σχολική πράξη το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού;
- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών που συμμετέχουν σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;

θέλουμε να γνωρίσουμε ποιες παρεμβάσεις θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ως αποτελεσματικές στο πλαίσιο λειτουργίας της σχολικής μονάδας με στόχο την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού.

- Ποιες είναι οι στάσεις και οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό;
- Ποια είναι η εκπαίδευση-επιμόρφωση των εκπαιδευτικών που σε ζητήματα πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού;

Θέλουμε να γνωρίσουμε, εάν οι εκπαιδευτικοί κατά τη διάρκεια των σπουδών τους έχουν λάβει εκπαίδευση ή επιμόρφωση με αντικείμενο την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού, καθώς και να εντοπιστεί ο βαθμός ικανοποίησής τους από τη συγκεκριμένη εκπαίδευση ή επιμόρφωση.

- Ποιες είναι οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με την οργάνωση και υλοποίηση επιμορφωτικών δράσεων σε ζητήματα πρόληψης και αντιμετώπισης του σχολικού εκφοβισμού;

θέλουμε να καταγραφούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με επιμέρους χαρακτηριστικά που αφορούν την επιμόρφωση και συγκεκριμένα το χρόνο διεξαγωγής και τη χρονική διάρκεια, τη μεθοδολογία και τις εκπαιδευτικές τεχνικές, καθώς επίσης τους φορείς επιμόρφωσης.

Μεθοδολογία

Η μεθοδολογική προσέγγιση που ακολουθήθηκε είναι η ποσοτική και ως μέσο συλλογής των δεδομένων επιλέχθηκε το ερωτηματολόγιο. Η εν λόγω επιλογή του ερευνητικού εργαλείου εδράζεται στο γεγονός ότι το ερωτηματολόγιο ενδείκνυται σε περιπτώσεις που σε μικρό χρονικό διάστημα και με μικρό κόστος ο ερευνητής επιθυμεί να συγκεντρώσει δεδομένα για πολλά θέματα, διατηρώντας τον δίαυλο επικοινωνίας μεταξύ ερευνητή και υποκειμένου.

Δείγμα

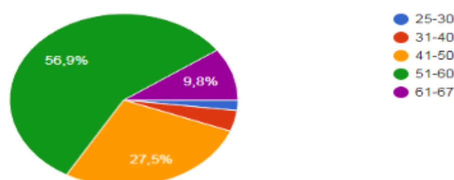
Ερευνητικό εργαλείο συλλογής δεδομένων

Συμμετέχοντες στην έρευνα

Η μελέτη διενεργήθηκε σε δείγμα εκπαιδευτικών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης του δήμου Θεσσαλονίκης. Για τη συλλογή των δεδομένων επιλέχθηκε ως εργαλείο έρευνας ερωτηματολόγιο, το οποίο περιελάμβανε εικοσιέξι (26) ερωτήσεις. Οι έξι (6) αφορούσαν στα κοινωνικά και δημογραφικά χαρακτηριστικά των εκπαιδευτικών και οι είκοσι (20) ήταν κλειστού τύπου. Χορηγήθηκαν 75 ερωτηματολόγια και συμπληρώθηκαν 53 (70%). Από αυτούς το 64,7% ήταν γυναίκες και το 35,3% άντρες.

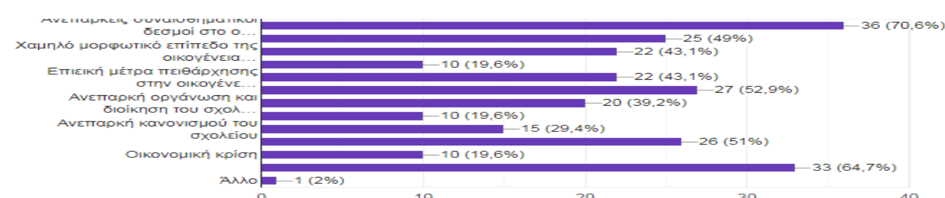
ΑΠΟΤΕΛΕΣΜΑΤΑ – ΚΥΡΙΑ ΕΥΡΗΜΑΤΑ

1. Δημογραφικά στοιχεία

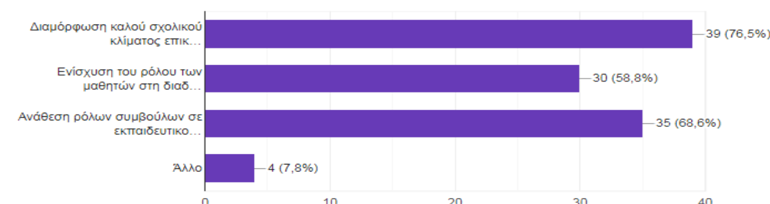


Πίνακας 1: Ηλικία συμμετεχόντων

2. Παρουσίαση ερευνητικών ερωτημάτων σχετικά με τη γνώση των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό και πώς αυτός εκδηλώνεται



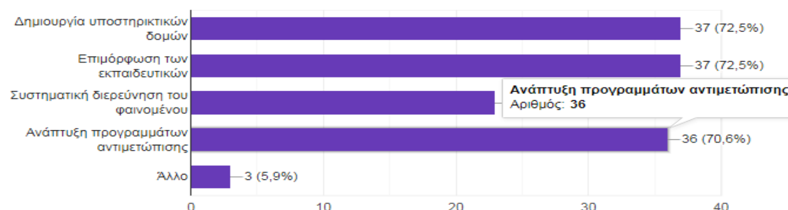
Πίνακας 2: Ποιο είναι οι παράγοντες ενίσχυσης της εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού;



Πίνακας 3: Τι θα βοηθούσε στην αποτελεσματικότερη πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού;

13. Τι μέτρα θα πρέπει να λάβει η Πολιτεία για να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικότερα ο σχολικός εκφοβισμός; (Επιλέξτε ένα ή περισσότερα)

51 απαντήσεις

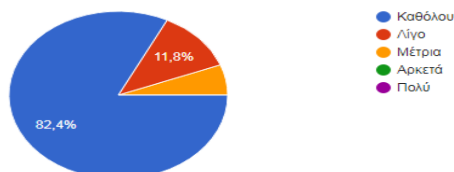


Πίνακας 4: Τι μέτρα θα πρέπει να λάβει η Πολιτεία για την αντιμετώπιση του εκφοβισμού;

3. **Παρουσίαση ερευνητικών ερωτημάτων σχετικά με τις στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό**

16. Οι μαθητές-δράστες του εκφοβισμού νοιάζονται για τα αισθήματα των ατόμων που εκφοβίζουν;

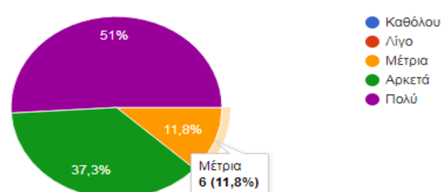
51 απαντήσεις



Πίνακας 5: Οι μαθητές-δράστες νοιάζονται για τα αισθήματα των ατόμων που εκφοβίζουν;

18. Οι μαθητές δράστες περιστατικών εκφοβισμού απολαμβάνουν την αναστάτωση που προκαλούν στους μαθητές που γίνονται αποδέκτες του εκφοβισμού;

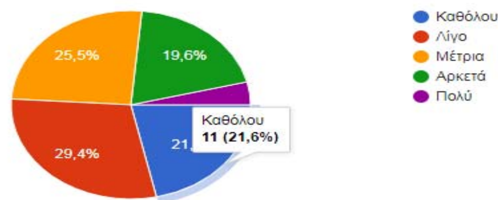
51 απαντήσεις



Πίνακας 6: Οι μαθητές δράστες απολαμβάνουν την αναστάτωση που προκαλούν στα θύματα τους;

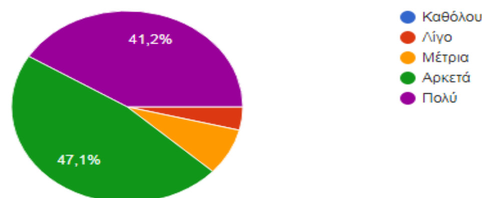
4. **Εκπαίδευση-Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού**

20. Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;
51 απαντήσεις



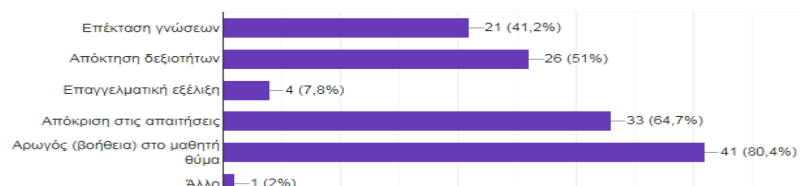
Πίνακας 7: Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα για την πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού;

22. Θεωρείτε αναγκαία την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;
51 απαντήσεις



Πίνακας 8: θεωρείτε αναγκαία την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;

26. Ποιο από τα παρακάτω θεωρείτε ως βασικό κίνητρο συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης που θα αφορά τον σχολικό εκφοβισμό; (Επιλέξτε ένα ή περισσότερα)
51 απαντήσεις



Πίνακας 9: Ποιο είναι το βασικό κίνητρο συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης;

Α΄ Μέρος

Δημογραφικά στοιχεία

Προφίλ των εκπαιδευτικών

Οι συμμετέχοντες είναι απόφοιτοι Πανεπιστημιακής Σχολής. Το 57% των ερωτηθέντων είναι ηλικίας από 51 έως 60 ετών και το 96% με μόνιμη θέση στο δημόσιο. Το 41.2% με 11 έως 20 χρόνια διδακτικής εμπειρίας και επίσης το 41,2% με 21 έως 30 χρόνια διδακτικής εμπειρίας. Το 43% κατέχει μεταπτυχιακό τίτλο σπουδών το 22% δεύτερο πτυχίο και το 10% διδακτορικό. Το 94% έχει παρακολουθήσει επιμορφωτικά σεμινάρια και το 68% έχει επιμόρφωση στα ΠΕΚ.

Β΄ Μέρος

Παρουσίαση ερευνητικών ερωτημάτων σχετικά με τη γνώση των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό και πώς αυτός εκδηλώνεται

Στην 7η ερώτηση (Ποιες από τις παρακάτω συμπεριφορές θεωρείτε ότι συνιστούν εκφοβισμό;): Το 92,2% επιλέγει τη σωματική βία που ασκείται από ομάδα μαθητών και το 84,2% επιλέγει τις λεκτικές παρενοχλήσεις με απειλές και προσβλητικές εκφράσεις.

Στην 8η ερώτηση (Ποιους θεωρείτε ως τους σημαντικότερους παράγοντες ενίσχυσης της εμφάνισης του σχολικού εκφοβισμού;): Το 70,6% επιλέγει ανεπαρκής συναισθηματικοί δεσμοί στο οικογενειακό περιβάλλον και το 64,7% επιλέγει προβολή μοντέλων συμπεριφοράς από τα Μ.Μ.Ε..

Στην 9η ερώτηση (Ποιες θεωρείτε ως τις αποτελεσματικότερες πρωτοβουλίες για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;): Το 82,4% επιλέγει συζήτηση με τον μαθητή και το 80,4% επιλέγει συνεργασία με την οικογένεια του μαθητή.

Στην 10η ερώτηση (Ποια είναι τα συναισθήματά σας όταν αντιμετωπίζετε φαινόμενα σχολικού εκφοβισμού;): Το 60,8% επιλέγει συμπόνια προς το θύμα και το 58,8% επιλέγει πίεση και άγχος.

Στην 11η ερώτηση (Ποιες μορφές εκφοβισμού πιστεύετε ότι εμφανίζονται συχνότερα στη σχολική μονάδα;): Το 98% επιλέγει τον λεκτικό εκφοβισμό και το 52% επιλέγει τον σωματικό εκφοβισμό.

Στην 12η ερώτηση (Τι πιστεύετε ότι θα βοηθούσε στην αποτελεσματικότερη πρόληψη του σχολικού εκφοβισμού;): Το 76,5% επιλέγει την διαμόρφωση καλού σχολικού κλίματος επικοινωνίας και το 68,6% επιλέγει την ανάθεση ρόλων συμβούλων σε εκπαιδευτικούς με ειδικές γνώσεις και δεξιότητες.

Στην 13η ερώτηση (Τι μέτρα θα πρέπει να λάβει η Πολιτεία για να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικότερα ο σχολικός εκφοβισμός;): Το 72,5% επιλέγει την δημιουργία υποστηρικτικών δομών και το 72,5% επιλέγει την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Γ΄ Μέρος

Παρουσίαση ερευνητικών ερωτημάτων σχετικά με τις στάσεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για το σχολικό εκφοβισμό

Στην 14η ερώτηση (Κατά πόσο ο εκφοβισμός αποτελεί φυσιολογικό τμήμα της ανάπτυξης των παιδιών;): το 52,9% επιλέγει καθόλου το 17,6% λίγο και επίσης το 17,6% μέτρια.

Στην 15η ερώτηση (Ο εκφοβισμός μαθητών συντελεί στην ισχυροποίηση του χαρακτήρα του μαθητή θύτη;): το 49% επιλέγει καθόλου και το 19,6% επιλέγει αρκετά.

Στην 16η ερώτηση (Οι μαθητές-δράστες του εκφοβισμού νοιάζονται για τα αισθήματα των ατόμων που εκφοβίζουν;): Το 82,4% επιλέγει καθόλου και το 11,8% επιλέγει λίγο.

Στην 17η ερώτηση (Όταν ένα παιδί γίνει δράστης εκφοβισμού μία φορά, θα εξακολουθήσει να συμπεριφέρεται με αυτόν τον τρόπο και στο μέλλον;): το 47,1% επιλέγει αρκετά και το 25,5% επιλέγει μέτρια.

Στην 18η ερώτηση (Οι μαθητές- δράστες περιστατικών εκφοβισμού απολαμβάνουν την αναστάτωση που προκαλούν στους μαθητές που γίνονται αποδέκτες του εκφοβισμού;): Το 51% επιλέγει πολύ και το 37,3% επιλέγει αρκετά.

Δ΄ Μέρος

Εκπαίδευση-Επιμόρφωση των εκπαιδευτικών για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού

Στην 19η ερώτηση (Το ζήτημα του σχολικού εκφοβισμού αποτελεί σημαντικό ανασταλτικό παράγοντα για την εύρυθμη λειτουργία του σχολείου;): Ττο 43,1% επιλέγει αρκετά και το 41,2% επιλέγει πολύ.

Στην 20η ερώτηση (Έχετε παρακολουθήσει επιμορφωτικά προγράμματα σχετικά με την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;): Το 29,4% επιλέγει λίγο και το 25,5% επιλέγει μέτρια.

Στην 21η ερώτηση (Κατά πόσο τα επιμορφωτικά προγράμματα συμβάλουν στην αποτελεσματική αντιμετώπιση ζητημάτων διαχείρισης σχολικού εκφοβισμού;): Το 37,3% επιλέγει αρκετά και το 31,4% επιλέγει μέτρια.

Στην 22η ερώτηση (Θεωρείτε αναγκαία την παρακολούθηση επιμορφωτικών προγραμμάτων για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;): Το 47,1% επιλέγει αρκετά και το 41,2% επιλέγει πολύ.

Στην 23η ερώτηση (Ποιον θεωρείτε τον καταλληλότερο φορέα για την ανάληψη του σχεδιασμού και της υλοποίησης επιμορφωτικών προγραμμάτων για τον σχολικό εκφοβισμό;): Το 49% επιλέγει τα Επιστημονικά Σωματεία το 35,3% επιλέγει το Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής και επίσης το 35,3% τα Περιφερειακά Επιμορφωτικά Κέντρα.

Στην 24η ερώτηση (Ποια μορφή επιμόρφωσης θεωρείτε αποτελεσματικότερη για την πρόληψη και αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού;): Το 74,5% επιλέγει την Ενδοσχολική επιμόρφωση και το 37,3% επιλέγει τις Ημερίδες.

Στην 25η ερώτηση (Ποια από τα παρακάτω γνωστικά αντικείμενα θα πρέπει να περιλαμβάνονται σε ένα επιμορφωτικό πρόγραμμα πρόληψης και αντιμετώπισης σχολικού εκφοβισμού;): Το 90,25 επιλέγει την Σχολική Ψυχολογία και το 78,4% επιλέγει την Συμβουλευτική.

Στην 26η ερώτηση (Ποιο από τα παρακάτω θεωρείτε ως το βασικό κίνητρο συμμετοχής σε ένα πρόγραμμα επιμόρφωσης που θα αφορά τον σχολικό εκφοβισμό;): Το 80,4% επιλέγει αρωγός (βοήθεια) στον μαθητή θύμα και το 64,7% επιλέγει απόκριση στις απαιτήσεις.

Συμπεράσματα

Προκειμένου να προληφθεί και να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο, οι συμμετέχοντες στην έρευνα ανέφεραν, μεταξύ άλλων, τα εξής:

Επιβάλλεται η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε φαινόμενα βίας και εκφοβισμού με έμφαση σε δράσεις κατά του εκφοβισμού στις χαμηλές βαθμίδες εκπαίδευσης, με συστηματικές δράσεις ευαισθητοποίησης των παιδιών. Χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να μυούν τους μαθητές στην παροχή βοήθειας προς τους συμμαθητές τους, για την επίλυση των συγκρούσεων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε εκφοβισμό.

Στην εκπαίδευση είναι αναγκαία η ανάπτυξη δράσεων ευαισθητοποίησης και πρόληψης με βιωματικό χαρακτήρα καθώς και η διαμόρφωση ισορροπημένου προγράμματος στο πλαίσιο του σχολείου που να επιτρέπει τη δημιουργική απασχόληση των παιδιών όλων των ηλικιών. Δημιουργία και στελέχωση υποστηρικτικών δομών σε όλα τα σχολεία με καθιέρωση δραστηριοτήτων όπως κινηματογραφική βραδιά, σκάκι, θεατρικά παιχνίδια κλπ.

Δημιουργία συμβουλευτικού σταθμού νέων, στις δομές κάθε Δήμου και Διεύθυνσης Εκπαίδευσης, με ψυχολόγο, κοινωνικό λειτουργό, ανθρώπους που μπορούν να κάνουν δουλειά πρόληψης στο σχολείο.

Ενίσχυση της συνεργασίας με τους γονείς, ενεργοποίηση των Συλλόγων Γονέων και ανάπτυξη δράσεων για τους γονείς καθώς και η λειτουργία ομάδων γονέων με συμμετοχή και εκπαιδευτικών ώστε να υπάρχει διαρκής επικοινωνία μεταξύ τους. Η επικοινωνία με τους γονείς δεν πρέπει να είναι μια σύντομη συζήτηση και διαδικασία, δεν πρέπει να εξαντλείται σε έναν περιγραφικό και ενημερωτικό λόγο για τις ανάγκες του σχολείου, για την επίδοση των μαθητών και για την εν γένει συμπεριφορά τους, αλλά να αναδεικνύει το σημαντικό ρόλο των γονέων στη συνολική παρουσία των μαθητών στο σχολείο και στην πρόληψη των φαινομένων της σχολικής βίας και του εκφοβισμού.

Δημιουργία μηχανισμών για τη διάδοση των καλών πρακτικών και της εμπειρίας που έχει αποκτηθεί είτε μέσω ιστοσελίδων είτε μέσω διασχολικών ή θεματικών εκδηλώσεων. Τέλος ενημέρωση και συζήτηση με τα παιδιά σε σταθερή βάση.

Προτάσεις

Σε επίπεδο σχολείου, κάποιες πρακτικές που δύναται να εφαρμοστούν ενάντια στη βία είναι: η σύνταξη Σχολικής Επιτροπής ενάντια στον εκφοβισμό και την ενδοσχολική βία, η

αύξηση της επίβλεψης του σχολικού χώρου καθώς και η ευαισθητοποίηση και συνεργασία με τους γονείς προκειμένου να σταματήσει η ενθάρρυνσης της ενδοσχολικής βίας.

Σε επίπεδο τάξης μπορεί να γίνει συζήτηση για τον ορισμό και τις μορφές της ενδοσχολικής βίας και για τις επιπτώσεις του εκφοβισμού, ενημέρωση σχετικά με το γιατί η ενδοσχολική βία και ο εκφοβισμός δεν είναι αποδεκτά από το σχολείο καθώς και παροχή βοήθειας από μαθητές σε άλλους, για την επίλυση των συγκρούσεων που θα μπορούσαν να οδηγήσουν σε εκφοβισμό.

Κάθε μέλος της σχολικής κοινότητας έχει ρόλο και ευθύνη για την αντιμετώπιση του σχολικού εκφοβισμού. Ο βαθμός εμπλοκής κάθε μέλους, σχετίζεται τόσο με την ιδιότητά του, όσο και με τη σοβαρότητα, τη συχνότητα και την ένταση του περιστατικού εκφοβισμού. Άλλος είναι ο ρόλος και η ευθύνη του διευθυντή του σχολείου, άλλος του δασκάλου, άλλος των συμμαθητών, άλλος των γονιών.

Ο Διευθυντής του σχολείου πρέπει να καταγράψει το περιστατικό, δίνοντας πληροφορίες για το πού και πότε συνέβη το περιστατικό, για το ποιοι συμμετείχαν, ποιοι παρατηρούσαν, τι μορφή εκφοβισμού ασκήθηκε και περιγράφοντας το τι ακριβώς έγινε. Αν πρόκειται για επαναλαμβανόμενη εκφοβιστική συμπεριφορά, πρέπει να επικοινωνήσει με τους γονείς των παιδιών και να κανονίσει μια συνάντηση.

Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να μιλήσουν στο παιδί που εκφοβίζεται και να ακούσουν αυτά που έχει να τους πει με προσοχή. Να διαβεβαιώσουν το παιδί ότι θα ανταποκριθούν άμεσα για να το προστατεύσουν και να τους κρατά ενήμερους σχετικά με οποιαδήποτε εξέλιξη. Πρέπει να μάθουν εάν υπάρχει ομάδα παιδιών η οποία ενθαρρύνει ή και υποστηρίζει το παιδί που εκφοβίζει και να να συζητήσουν σοβαρά μαζί του για το περιστατικό.

Οι Συμμαθητές μέσα στην τάξη θα πρέπει να συζητήσουν σχετικά με το τι θα μπορούσαν να είχαν κάνει για να αποφευχθεί ο εκφοβισμός και να εξασφαλίσουν ένα ασφαλές περιβάλλον τόσο για τους ίδιους όσο και για τους συμμαθητές τους.

Οι Γονείς του παιδιού που εκφοβίζεται πρέπει να παρέχουν στο παιδί τους υποστήριξη και ασφάλεια, χωρίς να το κατακρίνουν και να ακούσουν προσεκτικά τι έχει να τους πει για τα συναισθήματά και τις ανάγκες του. Πρέπει να παρακολουθούν την εξέλιξη της κατάστασης αλλά και την υγεία του παιδιού τους.

Οι Γονείς παιδιού που εκφοβίζει οφείλουν να συνεργαστούν με τον Διευθυντή και τους δάσκαλους για την εφαρμογή των κανόνων, των συνεπειών και την πρόληψη τέτοιων συμπεριφορών.

Όλα τα παραπάνω αποτελούν κάποιες άμεσες δράσεις σε επίπεδο πρόληψης και αντιμετώπισης στις οποίες μπορεί να προβεί το σχολείο, από μόνες τους όμως δε μπορούν να δώσουν λύση στο πρόβλημα του εκφοβισμού και της βίας στο σχολείο.

Χρειάζεται ένα ολοκληρωμένο πρόγραμμα παρέμβασης, στο οποίο να συμμετέχει το σύνολο της σχολικής κοινότητας αλλά και ευρύτεροι κοινωνικοί φορείς, προκειμένου να υπάρξει αποτελεσματική πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου.

Αναφορές

Olweus, D. (1994). Bullying at school: Basic facts and effects of a school-based intervention program. Journal of Child Psychology and Psychiatry.

Olweus, D.(2009). Εκφοβισμός και βία στο σχολείο. Τί γνωρίζουμε και τι μπορούμε να κάνουμε, Αθήνα, Ε.Ψ.Υ.Π.Ε

Ασημόπουλος, Χ., Βασιλακάκη, Ε., Γιαννακοπούλου, Δ. κ.ά. (2010). Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών. Αθήνα: Εταιρεία Ψυχοκοινωνικής Υγείας του Παιδιού και του Εφήβου (Ε.Ψ.Υ.Π.Ε.).

Ε.Ψ.Υ.Π.Ε επιμέλεια Γ. Τσιαντής (2010). Δραστηριότητες στην τάξη για την πρόληψη του εκφοβισμού και της βίας μεταξύ των μαθητών.

Ίδρυμα Θεμιστοκλή και Δημήτρη Τσάτσου « Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού». Έρευνα με

τίτλο Διερεύνηση σύγχρονων όψεων της σχολικής βίας και του εκφοβισμού στο ελληνικό σχολείο. Κέντρο Ευρωπαϊκού Συνταγματικού Δικαίου.

Κωνσταντίνου, Ε., Νάστου, Β., Τσαγκάρης, Π. Ενδοσχολική βία: Πρόληψη και αντιμετώπιση του Φαινομένου.

Μάνεσης, Ν., Λαμπροπούλου, Α., (2014). Σχολικός εκφοβισμός: Ενέργειες εκπαιδευτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπισή του.

Μαρκογιαννάκη, Γ., Καραγιάννη, Ε., Νικολάου, Ε. (2016). Οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών Γυμνασιακής εκπαίδευσης σχετικά με το φαινόμενο του Σχολικού Εκφοβισμού. Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών-Επιστημονικών Θεμάτων, Τεύχος 10ο.

Τζώρτζη, Μ., (2016). Σχολικός Εκφοβισμός. Τρόποι και εργαλεία ευαισθητοποίησης στο σχολικό περιβάλλον. Μεταπτυχιακή εργασία, Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

Ψάλτη, Αν., & Κωνσταντίνου, Κ. (2007). Το φαινόμενο του εκφοβισμού στα σχολεία της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης: Η επίδραση του φύλου και της εθνοπολιτισμικής προέλευσης. Ψυχολογία, 14(4), 329-345.

Οργάνωση ενός προγράμματος επιμόρφωσης πάνω στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού

Τζίνη Ζαχαρούλα
Νηπιαγωγός, Med Κοινωνικοπολιτισμική Εκπαίδευση και Ενισχυτική Διδασκαλία
1ο Νηπιαγωγείο Σερρών
tziniza@gmail.com

Περίληψη

Στη σύγχρονη εποχή, δυστυχώς το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, γνωστό και ως Bullying, παίρνει όλο και πιο μεγάλες διαστάσεις με σοβαρές επιπτώσεις πάνω στο ψυχισμό των παιδιών, την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη και την πρόοδο τους στο σχολείο. Σκοπός της παρούσας μικροέρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών σχετικά με τον σχεδιασμό και την οργάνωση ενός προγράμματος επιμόρφωσης για το σχολικό εκφοβισμό και η ανάλυση της προσέγγισης και των κριτηρίων σχεδιασμού και υλοποίησής τους. Η έρευνα διεξήχθη με το εργαλείο της ημιδομημένης συνέντευξης και στοχεύει στην γενικότερη ενημέρωση και ευαισθητοποίηση σχετικά με το φαινόμενο.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, πρόληψη, παρέμβαση, πρόγραμμα επιμόρφωσης

Εισαγωγή

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να ανταπεξέλθουν με επιτυχία στο έργο τους παρακάμπτοντας ελλείψεις, παραλείψεις και στρατηγικής σημασίας λάθη της πολιτείας. Η επιμόρφωση σε περιπτώσεις εισαγωγής εκπαιδευτικών νεωτερισμών και μεταρρυθμίσεων μετριάζει την αναμενόμενη ιδεολογική αντίστασή τους σε αυτές τις προσπάθειες εκσυγχρονισμού (Γκότοβος, 1982). Από την άλλη πλευρά δυστυχώς το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, γνωστό και ως Bullying, παίρνει όλο και πιο μεγάλες διαστάσεις με σοβαρές επιπτώσεις. Η πρόληψη πρέπει να συμπεριληφθεί στα σχολικά προγράμματα, καθώς και ότι οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν ικανοποιητικές γνώσεις σχετικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού (Von Marees & Petermann (2012)και η επιμόρφωση τους μπορεί να λειτουργήσει θετικά ως προς την πρόληψη και την αντιμετώπιση του (Barone, 1997).

Με τον όρο επιμόρφωση εκπαιδευτικών, εννοούμε, τη διαδικασία συμπληρωματικής εκπαίδευσης ή «επανεκπαίδευσής» τους (Ξωχέλλης ,1991) , η οποία σκοπεύει στην παροχή βοήθειας στο καθημερινό διδακτικό και παιδαγωγικό τους έργο (Σακκάς, κ.α.1998,770-771) και στη βελτίωση της αποδοτικότητας τους (Μπουζάκης, κ.α., 2000). Η διαδικασία αυτή έχει το χαρακτήρα θεσμικά οργανωμένων παρεμβάσεων ορισμένης χρονικής διάρκειας (Χρονοπούλου, 1983) και στοχεύει στην πολύπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας των εκπαιδευτικών .

Σκοπός και στόχοι της έρευνας

Σκοπός της παρούσας μικροέρευνας είναι η διερεύνηση των απόψεων των διευθυντών πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης σχετικά με τον σχεδιασμό και την οργάνωση ενός προγράμματος επιμόρφωσης για το σχολικό εκφοβισμό και η ανάλυση της προσέγγισης και των κριτηρίων σχεδιασμού και υλοποίησής τους.

Στόχοι της έρευνας:

Ειδικότερα επιχειρείται:

- να διερευνηθούν οι στόχοι του επιμορφωτικού προγράμματος, ώστε να είναι αποτελεσματικό
- να διερευνηθούν οι μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών – μέσα διερεύνησης
- να διερευνηθεί ο τύπος της επιμόρφωσης και να αιτιολογηθεί η επιλογή του
- να διατυπωθούν οι απόψεις για το ποιοι θεωρούνται ως κατάλληλοι να εμπλακούν ως επιμορφωτές στο πρόγραμμα.

Ερευνητικά ερωτήματα

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι της έρευνας στο θέμα «Ως Δ/ντής- ντρια στο σχολείο σας και στο σύλλογο διδασκόντων έχετε να αποφασίσετε για την οργάνωση ενός προγράμματος επιμόρφωσης πάνω στο θέμα του σχολικού εκφοβισμού» τέθηκαν τα ακόλουθα ερευνητικά ερωτήματα:

- Ποιοι στόχοι θα τεθούν προκειμένου να επιτευχθεί ο σκοπός του προγράμματος;
- Με ποιον τρόπο θα διερευνηθούν οι μαθησιακές ανάγκες των εκπαιδευτικών σας για το σχετικό θέμα;
- Ποιος τύπος επιμόρφωσης θα επιλεγεί και για ποιους λόγους;
- Με ποιον τρόπο θα επιλεγούν οι επιμορφωτές;

Βιβλιογραφική Ανασκόπηση

Διασάφηση εννοιών - Ορισμός Σχολικής Βίας και Σχολικού Εκφοβισμού

Η βία και ο εκφοβισμός στο σχολικό περιβάλλον δεν είναι φαινόμενο των τελευταίων ετών, αλλά αντίθετα έχει παρατηρηθεί και καταγραφεί σε διεθνές επίπεδο εδώ και πολλά χρόνια με συνέπειες ιδιαίτερα αρνητικές στη διαδικασία της μάθησης και στην ψυχοσυναισθηματική ανάπτυξη και ωρίμανση των μαθητών (Georgiou, & Stavrinides · 2008 Μπαμπάλης, 2011α).

Οι έννοιες σχολική βία και εκφοβισμός έχουν αποδοθεί με διάφορους ορισμούς. Ο Roberts (2006) ορίζει τον σχολικό εκφοβισμό ως ένα συνδυασμό λεκτικών και σωματικών επιθέσεων και κακοποιήσεων, που απευθύνονται από έναν δράστη-θύτη («εκφοβιστή») (the bully) σε ένα στόχο (το θύμα). Τείνουν βέβαια να θεωρούνται συνώνυμες, καθώς η χρήση τους στη βιβλιογραφία και στην έρευνα είναι συγκεχυμένη και συνήθως αναφέρονται εξίσου στον όρο «bullying» (Αρτινοπούλου, 2001). Στη Διάσκεψη της Ουτρέχτ (Αρτινοπούλου, 2001) ορίστηκαν ως εξής:

- Ως σχολική βία ή βία στο σχολείο ορίζεται «η επιβολή της βούλησης ενός μέρους της εκπαιδευτικής διαδικασίας σε κάποιο άλλο και η πρόκληση ζημιάς ή βλάβης».
- Ως σχολικός εκφοβισμός ορίζεται «η βία που ασκείται από και σε βάρος μαθητών του δημοτικού σχολείου, μέχρι την ηλικία των 12 ετών και περιλαμβάνει επανειλημμένες αρνητικές πράξεις βίας...».

Είναι μια μορφή επιθετικής συμπεριφοράς, όπως αναφέρεται στη Βλάχου (2011: 11) που εμφανίζεται με αυξανόμενη συχνότητα στις σχολικές κοινότητες και έχει ως συνέπεια την απειλή της υγιούς ανάπτυξης των παιδιών και των εφήβων (Mishna, 2012). Σύμφωνα με ορισμό του Olweus, Νορβηγού ερευνητή που έχει ασχοληθεί διεξοδικά με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, «ένας μαθητής γίνεται αντικείμενο σχολικού εκφοβισμού ή θυματοποιείται, όταν υποβάλλεται κατ' επανάληψη και κατ' εξακολούθηση σε αρνητικές ενέργειες από έναν ή περισσότερους άλλους μαθητές» (Olweus, 1993).

Μορφές σχολικής βίας και εκφοβισμού στο σχολικό περιβάλλον

Ο σχολικός εκφοβισμός είναι ένα πολυδιάστατο φαινόμενο που μπορεί να εκδηλωθεί με διάφορες μορφές και αναφέρεται κατά κύριο λόγο στη βία μεταξύ μαθητών αλλά αφορά και όλους τους εμπλεκόμενους στην εκπαιδευτική διαδικασία. Κάνοντας λόγο για επιθετική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών/μαθητριών στο πλαίσιο του εκφοβισμού οι ερευνητές αναφέρονται σε περιστατικά που παραβιάζουν τα δικαιώματα των παιδιών και τα διαχωρίζουν σε μορφές βίας άμεσες ή έμμεσες (Τσιάντης & Ασημόπουλος,2010). Κάποιες από τις μορφές βίας που θεωρούνται σχολικός εκφοβισμού παρουσιάζονται ως λεκτικός, συναισθηματικός, ψυχολογικός, σωματικός, κοινωνικός, σεξουαλικός, ρατσιστικός, ηλεκτρονικός, εκφοβισμός με εκβιασμό εκφοβισμός.

Θεσμικό Πλαίσιο για την αντιμετώπιση του φαινομένου

Οι στρατηγικές που αναπτύσσονται από το Κράτος για το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού εδώ και χρόνια κρίνονται απαραίτητες για τη διαχείριση και αντιμετώπισή του

αλλά και για την κάλυψη των αναγκών των εκπαιδευτικών και την στήριξή τους. Με βάση το ισχύον θεσμικό πλαίσιο, στη χώρα μας δραστηριοποιείται σε επίπεδο Διευθύνσεων Εκπαίδευσης πλήθος φορέων αρμόδιων σε θέματα σχολικής βίας και εκφοβισμού (http://www.minedu.gov.gr), όπως είναι τα γραφεία Αγωγής Υγείας και σε ευρύτερο θεσμικό επίπεδο ο Βοηθός Συνήγορος του παιδιού, Πανεπιστημιακά ιδρύματα καθώς και Μη Κυβερνητικές Οργανώσεις, όπως «Το Χαμόγελο του Παιδιού», το Κέντρο Μέριμνας για την Οικογένεια και το Παιδί, κ. ά.

Πιο συγκεκριμένα και στο πλαίσιο αυτό το Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων από το 2012 διαμόρφωσε μια εθνική κεντρική πολιτική για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού με την επιστημονική καθοδήγηση της Κεντρικής Επιστημονικής Επιτροπής (ΚΕΕ) που ορίστηκε στο πλαίσιο υλοποίησης της Πράξης «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και αντιμετώπισης φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού». Το 2014 από το Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων ιδρύθηκε το Παρατηρητήριο Σχολικής Βίας και του Εκφοβισμού (http://paratiritirio.minedu.gov.gr/) με αποστολή το σχεδιασμό και την υλοποίηση δράσεων για την πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού, το οποίο υποστηρίχθηκε τόσο από τη Συντονιστική Επιτροπή όσο και από την Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή αλλά πλέον έχει καταστεί ανενεργό.

Επιμόρφωση εκπαιδευτικών για την πρόληψη και την αντιμετώπιση των φαινομένων της ενδοσχολικής βίας και εκφοβισμού.

Ο ρόλος του σχολείου στην αντιμετώπιση και πρόληψη της σχολικής βίας είναι σημαντικός, δεδομένου ότι το σχολικό περιβάλλον έχει τη δυνατότητα να επηρεάσει τη συμπεριφορά των μαθητών και να δράσει σαν μηχανισμός πρόληψης στην προσπάθεια αντιμετώπισης της ενδοσχολικής βίας. Σε έρευνα που διεξήγαγε το Παιδαγωγικό Ινστιτούτο το 1998-99, φάνηκε ο καθοριστικός ρόλος που διαδραματίζουν το σχολικό κλίμα, η σχολική διοίκηση αλλά κυρίως οι παρεμβάσεις των εκπαιδευτικών στην αναχαίτιση ή την εκδήλωση του εκφοβισμού από τους μαθητές. Χρειάζεται γι' αυτό να αναπτυχθούν άμεσα προληπτικές και παρεμβατικές πρακτικές για αντιμετώπιση, αλλά και οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να θωρακιστούν με γνώσεις και δεξιότητες μέσω των επιμορφωτικών προγραμμάτων βραχείας διάρκειας (Καταρού και Δεδούλη , 2008), με σκοπό την κάλυψη των όποιων αδυναμιών και ανεπαρκειών της βασικής εκπαίδευσης τους, επιδιώκοντας να βελτιώσουν την καθημερινή διδακτική πράξη (ΟΕΠΕΚ, 2007· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2009· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2010).

Ως επιμόρφωση ορίζεται: «η διαδικασία που στοχεύει στη διαρκή ενημέρωση και υποστήριξη της επαγγελματικής και ατομικής ανάπτυξης του εκπαιδευτικού προσωπικού, προκειμένου να καλύπτονται οι ανάγκες που σχετίζονται με τη βελτίωση του επιπέδου της παρεχόμενης εκπαίδευσης και την αύξηση της αποτελεσματικότητας του σχολικού συστήματος (Ανδρέου, 1992).

Επίσης, μπορεί να οριστεί και ως «το σύνολο των δραστηριοτήτων και διαδικασιών που συνδέονται με τη σύλληψη, το σχεδιασμό και την εφαρμογή ειδικών προγραμμάτων, που έχουν ως πρωταρχικό σκοπό τον εμπλουτισμό, την αναβάθμιση και την περαιτέρω ανάπτυξη των ακαδημαϊκών – θεωρητικών ή πρακτικών επαγγελματικών και προσωπικών ενδιαφερόντων, ικανοτήτων, γνώσεων και δεξιοτήτων των εκπαιδευτικών κατά τη διάρκεια της θητείας τους» (Μαυρογιώργος, 1999)

Μεθοδολογία έρευνας

Δείγμα έρευνας

Για τη διεξαγωγή της μικροέρευνας επιλέχθηκε σκόπιμη δειγματοληψία σύμφωνα με την οποία οι συμμετέχοντες επιλέχθηκαν με τέτοιο τρόπο ώστε να διευκολυνθεί η ερευνητική διαδικασία σε συνάρτηση με τους στόχους και το σκοπό της έρευνας. Οι εκπαιδευτικοί

έχουν συνεργαστεί με την ερευνήτρια σε επαγγελματικό επίπεδο, είναι εκπαιδευτικοί χρόνια μέσα σε τάξεις, αναλαμβάνοντας το κομμάτι της διοίκησης των σχολικών μονάδων τους και με βάση την εμπειρία τους αποτελούν ένα αξιόπιστο δείγμα ως προς τα αποτελέσματα που ζητάμε στην έρευνα. Το δείγμα αποτελείται από 5 άτομα εκ των οποίων ένας (20%) άνδρας σε Δημοτικό και 4 (το 80%) γυναίκες νηπιαγωγοί όλο σε θέση ευθύνης. Ο άντρας και 3 γυναίκες δουλεύουν σε σχολεία της πόλης των Σερρών, ενώ η μία γυναίκα δουλεύει σε σχολική μονάδα της Αλεξανδρούπολης και επιχειρήσαμε να εντοπίσουμε τις προτάσεις τους για να σχεδιαστεί ένα αποτελεσματικό πρόγραμμα που θα καλύψει τις παιδαγωγικές ανάγκες των εκπαιδευτικών για τον σχολικό εκφοβισμό.

Όσον αφορά την ηλικία τους οι 3 (60%) ανήκουν στην ηλικιακή κατηγορία 46-55 και 2 (40%) στην ηλικιακή κατηγορία 36-45. Σχετικά με την εκπαιδευτική προϋπηρεσία οι 3 (60%) έχουν 21-30 έτη και 2 (40%) 11-20. Επίσης όσον αφορά την προϋπηρεσία ως διευθυντές, οι 4 (80%) έχουν εμπειρία 6-10 έτη και 1 (20%) 1-5 έτη.

Μετά τη διεξαγωγή της έρευνας συγκεντρώθηκαν 5 ερωτηματολόγια τα οποία συμπληρώθηκαν κατά το χρονικό διάστημα 15-30 Απριλίου 2021.

Η συνέντευξη

Η συλλογή των πληροφοριών έγινε με τη χρήση ημιδομημένης συνέντευξης, πρόσωπο με πρόσωπο (Cohen, Manion & Morrison, 2008· Robson, 2010) και όλες έγιναν με την χρήση του webex. Η συνέντευξη περιελάμβανε ανοιχτές ερωτήσεις χωρίς αυστηρή δόμηση, για να αποτυπωθεί όσο το δυνατόν σφαιρικότερα και με μεγαλύτερη πληρότητα το σκεπτικό των συμμετεχόντων. Ο οδηγός της συνέντευξης ήταν δομημένος στους ακόλουθους άξονες: α) δημογραφικά στοιχεία των υποκειμένων της έρευνας, β) προτάσεις σχετικά με τη στοχοθεσία των επιμορφωτικών προγραμμάτων, γ) προτάσεις σχετικά με τη διερεύνηση των μαθησιακών ανάγκες των εκπαιδευτικών, δ) προτάσεις σχετικά με τον τύπο της επιμόρφωσης, ε) προτάσεις σχετικά με τους επιμορφωτές και άλλες υποερωτήσεις. Τα δεδομένα των συνεντεύξεων αναλύθηκαν μέσω της ανάλυσης περιεχομένου, με μονάδα ανάλυσης το θέμα. Το ερωτηματολόγιο που στήθηκε για τις ανάγκες της έρευνας παρατίθεται στο Παράρτημα. Από την ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων προέκυψαν οι παρακάτω θεματικοί άξονες: 1)Καταλληλότητα των εκπαιδευτικών 2)Στόχοι για την αποτελεσματικότητα ενός προγράμματος σχολικού εκφοβισμού 3)Τρόποι διερεύνησης των μαθησιακών αναγκών των εκπαιδευτικών 4)Τύπος επιμόρφωσης 5)Χαρακτηριστικά ενός επιμορφωτικού προγράμματος 6) "Τεχνικές - μέθοδοι" 7)"Επιμορφωτές"

Συμπεράσματα

Όπως διαφάνηκε από την ανάλυση των αποτελεσμάτων της μικρο-έρευνας, οι διευθυντές, παρόλο που νιώθουν τους εκπαιδευτικούς της δικής τους ευθύνης ικανούς να αναγνωρίσουν τα περιστατικά βίας, θεωρούν ότι δεν είναι κατάλληλα καταρτισμένοι πάνω στο θέμα ώστε να δίνουν λύσεις σωστές προς όλους θύματα και θύτες.

Αυτό δείχνει έντονα την αίσθηση ευθύνης που έχουν από πλευράς διοίκησης αλλά και διαχείρισης κρίσεων στο σχολικό περιβάλλον, αντιλαμβανόμενοι πλήρως την αναγκαιότητα της αντιμετώπισης φαινομένων σχολικής βίας.

Οι συνεχείς δύσκολες καταστάσεις που καλούνται να φέρουν σε πέρας τους καθιστούν αδύναμους να ανταπεξέλθουν σε αυτές. Είναι άλλωστε αισθητή από τις απαντήσεις τους η ανάγκη που νιώθουν για περαιτέρω υποστήριξη και επιπλέον κατάρτιση με την εφαρμογή ενός συνεργατικού μοντέλου επιμόρφωσης όπου θα εμπλέκονται και τα ίδια τα παιδιά. Είναι ελπιδοφόρο να υπάρχουν διευθυντές που στηρίζουν τη μάθηση δια βίου και το όραμα για περαιτέρω εξέλιξη των εκπαιδευτικών της σχολικής τους ευθύνης.

Οι απαντήσεις τους ανακαλύπτουν ότι επιδιώκουν να έχουν ενεργό ρόλο στη συνδιαμόρφωση των στόχων των προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης με τα επιμορφωτικά προγράμματα να κρίνονται απαραίτητα και υποχρεωτικά μεν, σύντομα σε

διάρκεια δε, ώστε να μην επιφέρουν κόπωση στους εκπαιδευτικούς αλλά να λειτουργούν ανατροφοδοτικά και ουσιαστικά για όλους.

Όσον αφορά τα στοχοθεσία υπήρξε η τάση για ισομέρεια των στόχων τόσο σε γνωστικούς όσο και σε συναισθηματικούς στόχους με κεντρικό άξονα την διατήρηση ενός καλού κλίματος συνεργασίας των επιμορφούμενων και των επιμορφωτών για τη επιτυχία των επιμορφώσεων. Τονίζεται επίσης, όπως διαφαίνεται από τις απαντήσεις τους, ότι επιθυμούν να έχουν ενεργό ρόλο στη συνδιαμόρφωση των στόχων των προγραμμάτων ενδοσχολικής επιμόρφωσης.

Στη συνέχεια, όσον αφορά τη διερεύνηση των μαθησιακών αναγκών προέκριναν την προσωπική επαφή με τον διευθυντή εφόσον υπάρχει μεταξύ τους καλή σχέση και επικοινωνία αλλά εξίσου αποτελεσματικό πιστεύουν ότι είναι και το ανώνυμο ερωτηματολόγιο, ώστε να νιώσουν άνετα και ελεύθερα οι εκπαιδευτικοί να εκφράσουν τα σημεία στα οποία οι ίδιοι νιώθουν ότι αδυνατούν να ανταπεξέλθουν.

Επιπλέον, όσον αφορά στον χαρακτήρα των επιμορφωτικών προγραμμάτων, κυρίως κρίνεται να είναι απαραίτητα και υποχρεωτικά. Το γεγονός αυτό προκαλεί θετική εντύπως, καθώς, όπως διαφάνηκε από την έρευνα, οι διευθυντές την ανάγκη ύπαρξης υποχρεωτικών προγραμμάτων, διευθυντές και δεν στέκονται στην απλή διεκπεραίωση των υπηρεσιακών τους καθηκόντων αλλά στην ουσιαστική βελτίωση της σχέσης της εκπαιδευτικής κοινότητας με την καλύτερη δυνατή αντιμετώπιση κρίσεων και εντάσεων. Προτείνουν βέβαια να είναι σύντομα σε διάρκεια για να μην κουράζουν αλλά να λειτουργούν ανατροφοδοτικά και ουσιαστικά για όλους.

Από την άλλη πλευρά, σχετικά με τις τεχνικές και τις μεθόδους επιμόρφωσης προέκριναν ότι η επιμόρφωση θα πρέπει να στηρίζεται σε εισηγήσεις ειδικών πάνω στο θέμα εμπλέκοντας ταυτόχρονα αξιοποιώντας τη βιωματική μάθηση, η οποία κρίνεται ως η αποτελεσματικότερη. Με γνωστικούς όσο και συναισθηματικούς στόχους να αλληλοσυμπληρώνονται.

Τέλος, σχετικά με την επιλογή των επιμορφωτών θεωρούν ότι πρέπει να κυρίως ειδικοί επιστήμονες σε συνεργασία με εκπαιδευτικούς με πείρα τονίζοντας την ύπαρξη καλού κλίματος της σχολικής κοινότητας και του διαλόγου με τα παιδιά.

Από τα προαναφερθέντα διαφαίνεται η ανάγκη για την εφαρμογή ενός συνεργατικού μοντέλου επιμόρφωσης, όπου οι στόχοι θα πρέπει να διασφαλίζονται ύστερα από τη δημιουργία ενός καλού κλίματος συνεργασίας επιμορφωτών και επιμορφούμενων. Η βασική προϋπόθεση, ωστόσο είναι οι άξονες επιμόρφωσης να στηρίζονται στις ίδιες τις ανάγκες των επιμορφούμενων εκπαιδευτικών.

Ο σχολικός εκφοβισμός συνιστά ένα μείζον πρόβλημα της σχολικής ζωής. Κρίνεται επιτακτική η ανάγκη να υπάρχει ουσιαστική και συστηματική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών , ώστε να αντιμετωπιστεί αποτελεσματικά. Η παρούσα μικρο-έρευνα πεδίου ευελπιστεί να αποτελέσει την βάση για έναν ουσιαστικό διάλογο που θα οδηγήσει στο σχεδιασμό ενός αξιόλογου επιμορφωτικού προγράμματος για την αντιμετώπιση του φαινομένου του σχολικού εκφοβισμού.

Αναφορές

Barone, F.J. (1997). Bullying in schools. *Phil Delta Kappen , 79* (1).

Georgiou, St. & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims, and bully-victims: psychosocial profiles and attributions styles. *School Psychology International*, 29 (5), 574-589.

Griffin, R. S., & Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. Aggression and Violent Behavior, 9(4), 379- 400. Hawker, D.S.J. &Lee, C. (2004). Preventing Bullying in Schools: A Guide for Teachers and Other Professionals. London : Paul Chapman Publishing. Διαθέσιμο από: https://books.google.gr.

Lee, C. (2004). Preventing Bullying in Schools: A Guide for Teachers and Other Professionals. London : Paul Chapman Publishing. Διαθέσιμο από: https://books.google.gr.

Mishna, F. (2012). Bullying: A guide to research, intervention, and prevention. Oxford University Press.

Roberts, Jr. W.B. (2006). Bullying from both sides. Strategic Intervention for working with bullies and victims. California: Corwin Press.

Robson, C. (2007). Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Αθήνα: Gutenberg - Γιώργος & Κώστας Δαρδανός.

Georgiou, St. & Stavrinides, P. (2008). Bullies, victims, and bully-victims: psychosocial profiles and attributions styles. School Psychology International, 29 (5).

Ανδρέου, Α. (1992). *Αξιολόγηση του Εκπαιδευτικού Έργου, Βασική κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*. Αθήνα: Όμιλος Συγγραφέων Καθηγητών.

Αρτινοπούλου, Β. (2001). *Βία στο σχολείο. Έρευνες και πολιτικές στην Ευρώπη*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ασημακόπουλος, Χ., Χατζηπέμος, Θ., Σουμάκη, Ε., Διαρεμέ, Σ., Γιαννακοπούλου, 0. & Τσιάντης, Γ. (2000). «Το φαινόμενο του εκφοβισμού στο Δημοτικό Σχολείο: Απόψεις μαθητών, απόψεις εκπαιδευτικών». *Παιδί και Έφηβος. Ψυχική Υγεία και Ψυχοπαθολογία, Ελληνική Εταιρεία Ψυχαναλυτικής Ψυχοθεραπείας Παιδιού και Εφήβου*, Τόμος 10, Τεύχος 1. Αθήνα: Καστανιώτη.

Γαλανάκη, Ε. (2010*). Σχολικός εκφοβισμός: Πόσο αποτελεσματικές είναι οι παρεμβάσεις; Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.), 5ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Μαθαίνω Πώς να μαθαίνω»*, 7-9 Μαΐου 2010.

Γκότοβος, Α. (1982). Η αναγκαιότητα της επιμόρφωσης και ο ρόλος της στην αποτελεσματικότητα των αλλαγών της εκπαίδευσης. *Σύγχρονη Εκπαίδευση, 9 .*

Κατσαρού, Ε. και Δεδούλη, Μ. (2008). *Επιμόρφωση και Αξιολόγηση στο χώρο της Εκπαίδευσης.* Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, Αθήνα.

Κοντογιάννης, Μ., (2014). Ενδοσχολική βία (schoolbullying) – Θυματοποίηση (victimization) στο χώρο του σχολείου. Εντοπισμός & αντιμετώπιση. *Στα Πρακτικά του 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου Επιστημών Εκπαίδευσης*, 20-22 Ιουνίου. Αθήνα: ΕΚΠΑ, Τομέας Ειδικής Παιδαγωγικής και Ψυχολογίας Π.Τ.Δ.Ε. & Κέντρο Μελέτης Ψυχοφυσιολογίας και Εκπαίδευσης.

Μαυρογιώργος, Γ. (1999). Επιμόρφωση εκπαιδευτικών και επιμορφωτική πολιτική στην Ελλάδα. *Στο: Αθανασούλα-Ρέπα, Α., Ανθοπούλου, Σ-Σ., Κατσουλάκης, Σ., Μαυρογιώργος, Γ., Διοίκηση Ανθρώπινου Δυναμικού.* Πάτρα: ΕΑΠ.

Μουζάκης, Σ., Τήκας, Χ., Ανθόπουλος, Κ., (2000). *Η επιμόρφωση και η μετεκπαίδευση των Δασκάλων – διδασκαλισσών και των Νηπιαγωγών στο νεοελληνικό κράτος.* Gutenberg ,Αθήνα.

Μπαμπάλης, Θ. (2011). *Η ζωή στη σχολική τάξη*. Αθήνα: Διάδραση.

Ξωχέλλης, Π., (2002). Η Επιμόρφωση των Εκπαιδευτικών στην Ελλάδα: δεδομένα, προυποθέσεις και προτάσεις, *Χρονικά, τ.: 12*.

Ξωχέλλης, Π., (1991). Βασική εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών στην Ελλάδα. *Φιλόλογος, τ.: 64*. Θεσσαλονίκη.

Σακκάς, Δ., (1998). Εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Στο: Βασική κατάρτιση, επιμόρφωση, μετεκπαίδευση των καθηγητών. *Πρακτικά Ε΄ Εκπαιδευτικού Συνεδρίου. Ο.Λ.Μ.Ε.* (764-773) , Αθήνα.

Χρονοπούλου, Α.(1983). Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών (Προβληματισμοί Προοπτικές-Προτάσεις). Σύνοψη εισηγήσεων συζητήσεων-εργασιών του τετραήμερου Παιδείας που πραγματοποιήθηκε στις 20-23 Σεπτέμβρη του 1982, *Σύγχρονη Εκπαίδευση, τ.: 2*, έτος 28, Δεκέμβρης-Γενάρης-Φλεβάρης 1982-1983.

Cohen, L. & Manion, L. (2002). *Μεθοδολογία εκπαιδευτικής έρευνας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ευρωπαϊκή Καμπάνια κατά του σχολικού εκφοβισμού. http://www.e-abc.eu

ΟΕΠΕΚ, (2007). Ανίχνευση Επιμορφωτικών Αναγκών Στην Τεχνική εκπαίδευση. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: https://repository.edulll.gr/edulll/retrieve/3304/982.pdf

Οργάνωση Προγράμματος επιμόρφωσης εκπαιδευτικών Δημοτικού Σχολείου για το φαινόμενο του εκφοβισμού (Bullying):

http://users.sch.gr/patsalis/wp/wp-content/uploads/essays/bullying.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2009). Πρόταση για την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο:

http://www.pi-schools.gr/paideia_dialogos/prot_epimorf.pdf

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2010). Η συμβολή της διερεύνησης επιμορφωτικών αναγκών στην επιμόρφωση των εκπαιδευτικών: Συγκριτική Ερμηνεία Αποτελεσμάτων. Διαθέσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.epimorfosi.edu.gr/images/stories/ebooks/ap_anagk/pdf/8_sysxetisi.pdf

Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον σχολικό εκφοβισμό www.minedu.gov.gr

2ο Πανελλήνιο Συνέδριο Επιθετικότητα και Βία στο Σχολείο Πρόληψη και Αντιμετώπιση 5-7 Απριλίου 2019 Θεσσαλονίκη, 1ο ΕΠΑΛ Καλαμαριάς http://www.synedrio2bullying.kmaked.eu/praktika2.pdf

Συνήγορος του Παιδιού. (2006). «Ας βγάλουμε τη βία από τα σχολεία μας». www.synigoros.gr/docs/deltio_typou_school_violence_11_9.pdf

Συνήγορος του Παιδιού. (2010).Σημαντικοί παράγοντες για την για την πρόληψη και την αντιμετώπιση της βίας μεταξύ μαθητών στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ανακτήθηκε από: http://www.0-18.gr/gia-megaloys/bia-sto-scholeio

Συνήγορος του Παιδιού. (2012).Καταληκτικές Παρατηρήσεις της Επιτροπής για τα Δικαιώματα του Παιδιού στην Ελλάδα. (2012). Ανακτήθηκε από: https://www.synigoros.gr/resources/kataliktikes-paratiriseis-ohe-2012.pdf

Σχεδιασμός προγράμματος ενδοσχολικής επιμόρφωσης για τον σχολικό εκφοβισμό. Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών Δημόσιας Δευτεροβάθμιας Τεχνικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης: http://www.educircle.gr/periodiko/images/teuxos/2016/teuxos1/4_1_3.pdf

«Bullying–Νταηλίκι. Το φαινόμενο του εκφοβισμού (Μπούλινγκ)». https://www.helppost.gr/afieroma/bullying/sxolikos-ekfovismos-ntailiki

A review of cyberbullying and suggestions for online psychological therapy https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S2214782915000251#bb0490

Πρόληψη και αντιμετώπιση της σχολικής βίας και του εκφοβισμού: Εφαρμογή και Αξιολόγηση της Εθνικής Στρατηγικής https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/21144/6/PrassaChrysiMsc2017.pdf

Η χρήση φύλλων εργασίας ως μέσου στη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Πλουσίου Μαρία
Μεταπτυχιακό Δίπλωμα στη Διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ξένης
mplousiou@yahoo.gr

Περίληψη

Τα φύλλα εργασίας χρησιμοποιούνται από αρκετούς εκπαιδευτικούς της προσχολικής αγωγής ως ένα μέσο αξιολόγησης τόσο της εκπαιδευτικής διαδικασίας όσο και της προόδου και εξέλιξης των νηπίων. Στην περίπτωση που εξετάζει το παρόν άρθρο, τα φύλλα εργασίας χρησιμοποιήθηκαν εκτενώς, σε καθημερινή βάση, σε δίγλωσσα παιδιά ηλικίας 2-4 ετών που διδάσκονται την Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα σε έναν ελληνόφωνο παιδικό σταθμό στο εξωτερικό. Όπως κατέδειξε προγενέστερη έρευνα που πραγματοποιήθηκε στο εν λόγω σχολείο, τα φύλλα εργασίας ήταν το μέσο που χρησιμοποιήθηκε κατά κόρον, με τη μεγαλύτερη συχνότητα καθ' όλη τη διάρκεια του σχολικού έτους. Η παρούσα ανακοίνωση έχει ως στόχο της να εξετάσει την καταλληλότητα των φύλλων εργασίας και να διερευνήσει το κατά πόσο η υιοθέτηση της παραπάνω πρακτικής συνάδει με τις σύγχρονες εκπαιδευτικές τάσεις για τη διδασκαλία της δεύτερης/ξένης γλώσσας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Λέξεις κλειδιά: Ελληνική ως Γ2/ΞΓ, Προσχολική Ηλικία, Φύλλα Εργασίας, Αρχικός Γραμματισμός

Εισαγωγή

Η παρούσα ανακοίνωση επικεντρώνεται στην μελέτη των φύλλων εργασίας που σχεδιάστηκαν και αξιοποιήθηκαν από εκπαιδευτικούς σε έναν ελληνόφωνο Παιδικό Σταθμό στο εξωτερικό, όπου διδάσκονται τα ελληνικά ως Δεύτερη/Ξένη Γλώσσα. Ο εν λόγω Παιδικός Σταθμός απευθύνεται σε δίγλωσσα και πολύγλωσσα παιδιά ηλικίας 2-4 ετών που προέρχονται από διαφορετικά γλωσσικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα. Το σχολείο ιδρύθηκε με βασικό σκοπό να ενισχύσει την ελληνομάθεια των ομογενών μαθητών/τριών και να φέρει σε επαφή με την ελληνική γλώσσα τους μαθητές και τις μαθήτριες που δε τη γνωρίζουν (Μάνη, 2014; Πλουσίου, 2020a). Εκπαιδευτικοί και φορείς της ομογένειας υποστήριξαν ότι ο Παιδικός Σταθμός θα συμβάλλει, συν τοις άλλοις, στην προετοιμασία των μικρών μαθητών/τριών για τη μετέπειτα φοίτησή τους στο ομογενειακό νηπιαγωγείο και κατόπιν στο δημοτικό σχολείο (Πλουσίου, 2020a). Στον Παιδικό Σταθμό λειτουργούν δύο τμήματα, ένα για παιδιά 2-3 ετών και ένα για παιδιά 3-4 ετών. Οι μαθητές/τριες έχουν διαφορετικό γλωσσικό προφίλ, διαφορετική σχέση με τη γλώσσα του σχολείου, και συνεπώς, διαφορετικές ανάγκες.

Στον Παιδικό Σταθμό εργάζονται σταθερά από το 2016 μέχρι και σήμερα δύο εκπαιδευτικοί από την Ελλάδα και δύο ομογενείς βοηθοί. Το σχολείο ανήκει στις εκτός προγράμματος μορφές εκπαίδευσης, δεν εντάσσεται στο εκπαιδευτικό σύστημα της Ελλάδας ή της χώρας στην οποία βρίσκεται, ούτε υπόκειται επισήμως σε καθεστώς κάποιας νομοθεσίας (Δαμανάκης, 2004), κατά συνέπεια, δεν ακολουθεί κάποιο επίσημο Αναλυτικό Πρόγραμμα. Για τους παραπάνω λόγους ο σχεδιασμός του Αναλυτικού Προγράμματος πραγματοποιείται από τις δύο εκπαιδευτικούς τάξης, οι οποίες δήλωσαν ότι βασίζονται στα Ελλαδικά Αναλυτικά Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής 2003 και 2011 (Πλουσίου, 2020b). Πρόκειται για τα Αναλυτικά Προγράμματα του νηπιαγωγείου δεδομένου ότι στην Ελλάδα δεν ισχύει επίσημο Αναλυτικά Πρόγραμμα για Παιδικούς Σταθμούς.

Στο εν λόγω σχολείο πραγματοποιήθηκε από τη γράφουσα έρευνα που στόχευε να μελετήσει το Αναλυτικό Πρόγραμμα, τις μεθόδους, τα μέσα και τις πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί του σχολείου προκειμένου να διδάξουν σε

δίγλωσσους/πολύγλωσσους μαθητές προσχολικής ηλικίας την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη. Ένα από τα πορίσματα της έρευνας ήταν η εκτεταμένη χρήση φύλλων εργασίας ως μέσο διδασκαλίας και όχι αξιολόγησης κάποιας δραστηριότητας. Το παραπάνω εύρημα προκάλεσε τον προβληματισμό της ερευνήτριας η οποία προχώρησε σε περαιτέρω ανάλυση, κριτική αποτίμηση της εν λόγω πρακτικής προκειμένου να διαπιστωθεί η καταλληλότητα του μέσου σε παιδιά ηλικίας 2-4 ετών που κατακτούν την Ελληνική ως δεύτερη/ξένη γλώσσα. Στην παρούσα ανακοίνωση παρουσιάζονται τα αποτελέσματα αυτής της ανάλυσης.

Θεωρητικό μέρος

Η χρήση φύλλων εργασίας σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

Σύμφωνα τόσο με τη Grossman (n.d.) όσο και με τη McGregor (2010) ένα Αναλυτικό Πρόγραμμα Προσχολικής Αγωγής πρέπει να βασίζεται στο παιχνίδι και σε δραστηριότητες που συμβάλλουν στην γνωστική, ψυχοκινητική, αισθηματική και κοινωνική ανάπτυξη του νηπίου. Συνιστάται, συνεπώς, στους εκπαιδευτικούς προσχολικής αγωγής, αντί για την καταφυγή σε φύλλα εργασίας, να επιλέγουν τη χρήση ψαλιδιού, πλαστελίνης και τσιμπίδων, ώστε να ενισχύσουν τη λεπτή κινητικότητα των νηπίων. Επιπλέον, ενδείκνυται η χρήση ποικίλων εργαλείων και υλικών γραφής με τα οποία τα παιδιά θα σχηματίζουν γράμματα, σχήματα και αριθμούς χρησιμοποιώντας τα δάχτυλά τους, προκειμένου να πειραματιστούν με διαφορετικούς τρόπους γραφής. Τα φύλλα εργασίας και τα βιβλία εργασίας κατέχουν κάποια θέση ως αξιοποιήσιμα μέσα- υλικά στην εκπαιδευτική διαδικασία, ωστόσο, πρέπει να χρησιμοποιούνται με φειδώ και μόνο όταν τα παιδιά είναι αναπτυξιακά έτοιμα να επωφεληθούν από αυτά (Bredekamp, S. & Rosegrant, T., 1992 στην Grossman n.d.).

Η χρησιμότητά τους έγκειται στο ότι παρέχουν στον/στην εκπαιδευτικό πληροφορίες σχετικά με την κατανόηση αυτού που έχει διδαχτεί. Ωστόσο, πρέπει να σημειωθεί ότι αποσκοπούν στην καλλιέργεια επιμέρους μόνο δεξιοτήτων και δε διαμορφώνουν ένα πλαίσιο που διευκολύνει την ανάπτυξη της αυτόνομης σκέψης, συνεπώς, κρίνεται σκόπιμο να μην γίνεται η κατάχρησή τους (Δαφέρμου, κ. ά., 2006; Early Learning for Every Child Today, 2007; Ransom & Manning, 2013). Έχει διαπιστωθεί πως η εκτεταμένη χρήση φύλλων εργασίας στερεί από τα παιδιά την ανάπτυξη και εξέλιξη του προφορικού λόγου, τη δημιουργικότητα, την κίνηση, την επίλυση προβλημάτων, τις αφηγηματικές δεξιότητες την αλληλεπίδραση και την κοινωνικοποίηση με άλλα παιδιά (The Early Literacy Team ASCY n.d.). Εν τέλει, τα μικρά παιδιά δεν φαίνεται να μαθαίνουν αυτό που νομίζουν οι εκπαιδευτικοί και οι γονείς ότι μαθαίνουν μέσω των φύλλων εργασίας, ενώ, σίγουρα υπάρχουν πιο εποικοδομητικές και παιγνιώδεις δραστηριότητες για τα παιδιά προσχολικής ηλικίας από τη συστηματική ενασχόληση με φύλλα εργασίας (Kostelnik, Soderman, & Whiren, 1993 στην Grossman, n.d. ; Ransom, M., Manning, M., 2013).

Σχεδιασμός φύλλων εργασίας για παιδιά προσχολικής ηλικίας

Ένα φύλλο εργασίας που απευθύνεται σε νήπια, συνιστάται να είναι σύντομο, απλό και να μην περιέχει γραπτές οδηγίες. Επίσης, επειδή απευθύνεται σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, θα πρέπει να εστιάζει σε έναν και μόνο σαφή στόχο (Nuttall 1989, αναφορά στην Λουζικιώτη, 2009, σ. 30). Το φύλλο εργασίας για να χρησιμοποιηθεί ως παιδαγωγικό εργαλείο θα πρέπει : α. να προκαλεί το ενδιαφέρον των παιδιών β. να καλλιεργεί την αναλυτική και κριτική σκέψη γ. να προάγει τη δημιουργικότητά και να διεγείρει τη φαντασία δ. να λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα και τις ιδιαίτερες ανάγκες κάθε μαθητή και ε. να αποτελεί ένα αξιόπιστο μέσο αξιολόγησης των όσων έμαθαν τα παιδιά με απώτερο σκοπό τη βελτίωση της παρεχόμενης εκπαίδευσης (Λουζικιώτη, 2009, σ. 34). Η McGregor (2010) προτείνει στους εκπαιδευτικούς να θέσουν ερωτήματα πριν χρησιμοποιήσουν στην τάξη τα φύλλα εργασίας σχετικά με τους διδακτικούς σκοπούς και

τα μαθησιακά αποτελέσματα που αναμένεται να έχει η χρήση τους (Αναλυτικά βλέπε: McGregor, 2010, σ. 9).

Χρήση «προαναγνωστικών» και «προγραφικών» φύλλων σε παιδιά προσχολικής ηλικίας

Σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου (2002; 2015, σ. 53, 54) όταν ο γραπτός λόγος δεν εξυπηρετεί συγκεκριμένο σκοπό, δεν έχει κανένα νόημα, συνεπώς, είναι οξύμωρο η γραπτή γλώσσα να θεωρείται όργανο επικοινωνίας εκτός σχολείου, ενώ μέσα σ' αυτό να αντιμετωπίζεται μόνο ως εξάσκηση. Τα παιδιά μαθαίνουν να διαβάζουν και να γράφουν γράφοντας και διαβάζοντας μέσα σε συνθήκες που έχουν νόημα γι' αυτά. Η γραφή δεν νοείται μηχανιστικά, δηλαδή μόνο ως εξάσκηση της λεπτής κινητικότητας ή ως συντονισμός ματιού χεριού. Σε αυτή τη λογική ήταν οι λεγόμενες προγραφικές ασκήσεις που είτε απαιτούσαν γέμισμα ενός δοχείου είτε το τράβηγμα μιας γραμμής» (Γιαννικοπούλου, 2015, σ. 24). Κατά τη Γιαννικοπούλου (2002) η ποιότητα των βιβλίων που κυκλοφορούν στο εμπόριο με έτοιμα φύλλα εργασίας είναι αμφίβολη. Συχνά πρόκειται για τυποποιημένες στερεότυπες ασκήσεις με ασαφή στόχο που δεν καλλιεργούν τη φαντασία και τη δημιουργικότητα. Σήμερα οι όροι «προανάγνωση» (pre-reading) και «προγραφή» (pre-writing) θεωρούνται από τους σύγχρονους παιδαγωγούς παρωχημένοι και έχουν αντικατασταθεί τις τελευταίες δεκαετίες από τον όρο «γραμματισμός» (literacy) (Γιαννικοπούλου, 1998; 2002; Ξεφτέρη, 2017; Πρεβεζάνου & Σακελλάκη, 2007).

Αρχικός γραμματισμός

Όσον αφορά τα παιδιά της προσχολικής ηλικίας γίνεται λόγος για καλλιέργεια «αρχικού γραμματισμού» (early literacy) ως το διάστημα από τη γέννηση του παιδιού έως την ηλικία των 8 ετών (Ξεφτέρη, 2017) θεωρώντας πώς το παιδί πριν αρχίσει ακόμη να φοιτά στον παιδικό σταθμό έχει αρχίσει, ήδη, να εξοικειώνεται με ένα ευρύ σύνολο γλωσσικών δεξιοτήτων και δεξιοτήτων γραμματισμού που επικεντρώνονται κυρίως στην ανάπτυξη και τη σημασία των δεξιοτήτων ανάδυσης ανάγνωσης και γραφής (Byington, & Kim, 2017). Τα παιδιά, συνεπώς, φτάνοντας στον παιδικό σταθμό, ακόμη κι αν δεν γνωρίζουν να διαβάζουν και να γράφουν, γνωρίζουν πώς να κρατούν ένα βιβλίο κατά τη διάρκεια της ανάγνωσης γιατί το έχουν δει και βιώσει στο οικογενειακό περιβάλλον. Ο ρόλος του σχολείου και σκοπός της προσχολικής εκπαίδευσης είναι να συμβάλει στην συνειδητοποίηση της χρήσης του γραπτού λόγου και να αναδείξει τον επικοινωνιακό της ρόλο (Γιαννικοπούλου, 1998; 2002; Κουτσουράκη, 2010; Ξεφτέρη, 2017; Πρεβεζάνου & Σακελλάκη, 2007; Σιβροπούλου, 2006).

Αναδυόμενος γραμματισμός

Ως ανάδυση του γραμματισμού ορίζονται όλες οι στάσεις, γνώσεις και δεξιότητες που σχετίζονται με την αποκωδικοποίηση του γραπτού λόγου και την κατανόηση του μηνύματός του, καθώς και την παραγωγή κωδικοποιημένων μηνυμάτων κατά την προσχολική ηλικία, προτού, δηλαδή, αρχίσει η συστηματική διδασκαλία της ανάγνωσης-γραφής (Παπούλια-Τζελέπη, 1993,, σ.6). Σύμφωνα με τους Foorman et al. (2002) ο αναδυόμενος γραμματισμός (emergent literacy), εξαρτάται από την ανάπτυξη του προφορικού λόγου και τη κατάκτηση του λεξιλογίου. Η ανάπτυξη προφορικού λόγου είναι άρρηκτα συνδεδεμένη με την ανάπτυξη φωνολογικής ευαισθητοποίησης η οποία αναπτύσσεται ειδικά στις ηλικίες 2,5-4,5 και καλλιεργείται σε δραστηριότητες ρουτίνας πχ. την ώρα του φαγητού, στο ελεύθερο παιχνίδι ή σε δραστηριότητες όπως η ανάγνωση βιβλίων.

Εξίσου σημαντικό είναι να γίνονται στα νήπια ερωτήσεις ανοιχτού τύπου που επικεντρώνονται σε αντικείμενα ή στην ανάγνωση και δραματοποίηση ιστοριών με στόχο την ανάπτυξη του προφορικού λόγου και την εκμάθηση λεξιλογίου. Προς αυτή τη κατεύθυνση φαίνεται να συμβάλλουν θετικά και οι δραστηριότητες επίλυσης

προβλημάτων πχ. παιχνίδια κατά τα οποία οι μαθητές καλούνται να παίξουν με τη σειρά, παζλ και πολυαισθητηριακά υλικά άμμος, νερό κτλ. (The Early Literacy Team ASCY, n.d.). Η φωνολογική επίγνωση και η γνώση των γραμμάτων διδάσκονται με κατάλληλα μέσα στο πλαίσιο ενός πλούσιου σε γλωσσικά ερεθίσματα περιβάλλοντος (Foorman et al., 2002). Τα μικρά παιδιά μαθαίνουν ότι η γραφή έχει σκοπό και ότι ο τυπωμένος λόγος έχει νόημα, επικοινωνεί, δηλαδή, ιδέες, ιστορίες και γεγονότα (Byington, & Kim, 2017; Γιαννικοπούλου, 1998; 2002; 2015). Σταδιακά, από πολύ μικρή ηλικία αναγνωρίζουν ότι ορισμένα σύμβολα, λογότυπα και σήματα έχουν συγκεκριμένη σημασία (Wu 2009 στους Byington, & Kim, 2017).

Συνεπώς, ένα περιεκτικό και ισορροπημένο πρόγραμμα αναδυόμενου γραμματισμού οφείλει να περικλείει: ανάπτυξη προφορικού λόγου, φωνολογική ενημερότητα/ ευαισθητοποίηση, γνώση των γραμμάτων (όνομα του γράμματος και φωνή που του αντιστοιχεί, οπτική αναγνώριση) αναδυόμενη γραφή και ανάγνωση (Foorman et al., 2002). Υπάρχουν πολλά μοντέλα γραμματισμού (βλέπε Κουτσουράκη, 2010), ωστόσο, σύμφωνα με τη Γιαννικοπούλου (2015, σ. 7,9) η επιτυχία του προγράμματος που θα εφαρμοστεί έγκειται στο να κατανοήσουν τα παιδιά τον τρόπο που δουλεύει ο κώδικας της γραπτής γλώσσας. Για τον λόγο αυτό ο/η εκπαιδευτικός παρακολουθεί την εξέλιξη του κάθε μαθητή ξεχωριστά μέσα από την τήρηση φακέλου προόδου ώστε να κρίνει από την πρόοδο των παιδιών πριν και μετά την εφαρμογή του προγράμματος.

Ανάπτυξη γραμματισμού στη δεύτερη/ξένη γλώσσα

Οι Peregoy et al. (2016) και οι Scheffner Hammer et al. (2014) επισημαίνουν την έλλειψη ερευνών σχετικά με την ανάπτυξη του αναδυόμενου γραμματισμού σε παιδιά προσχολικής ηλικίας στη δεύτερη/ξένη γλώσσα. Ωστόσο, η ανάπτυξη του αρχικού γραμματισμού σε δίγλωσσούς/πολύγλωσσους μαθητές είναι μείζονος σημασίας, καθώς έχει διαπιστωθεί ότι επηρεάζει τη μετέπειτα εξέλιξή τους και την ακαδημαϊκή τους επιτυχία (Scheffner-Hammer et al., 2014). Οι ίδιοι έπειτα από μία κριτική βιβλιογραφική ανασκόπηση σε 182 έρευνες που πραγματοποιήθηκαν το διάστημα (2000-2011) σχετικά με την ανάπτυξη της γλώσσας και του γραμματισμού σε δίγλωσσους μαθητές μικρής ηλικίας καταλήγουν ότι η γνώση μας σχετικά με τους παράγοντες που επηρεάζουν την εξέλιξη της γλώσσας και του γραμματισμού στα δίγλωσσα/παιδιά είναι μικρή. Ο βαθμός έκθεσης στις δύο γλώσσες φαίνεται να επηρεάζει την ανάπτυξη δεξιοτήτων στη γλώσσα/στις γλώσσες, ωστόσο, η έκθεση τη γλώσσα/στις γλώσσες δεν από μόνη της δεν αρκεί, είναι σημαντική και η χρήση της (Scheffner -Hammer et al., 2014). Οι Peregoy et al. (2016) υποστηρίζουν πώς η ανάπτυξη των δεξιοτήτων της ανάγνωσης και της γραφής συντελείται με τρόπο παρόμοιο με αυτόν στη μητρική γλώσσα. Επομένως, οι διδακτικές στρατηγικές που συνιστώνται είναι αυτές που προαναφέρθηκαν σε προηγούμενο κεφάλαιο (βλέπε αναδυόμενος γραμματισμός). Επιπρόσθετα, προτείνουν δραστηριότητες όπως «η σάκα του γραμματισμού», «ηχογραφημένες ιστορίες για ακρόαση στο σπίτι», που καλλιεργούν το γραμματισμό και συνδέουν το σχολείο με το σπίτι (Περισσότερα βλέπε: Peregoy et al., 2016).

Έρευνα

Προβληματική

Κατά την διεξαγωγή πρωταρχικής της έρευνας που πραγματοποιήθηκε με συμμετοχική παρατήρηση κατά το σχολικό έτος 2016-2017, τηρήθηκε ημερολόγιο καταγραφής της μαθησιακής διαδικασίας σε καθημερινή βάση. Το ημερολόγιο περιλαμβάνει ακριβή ημερομηνία, συνοπτικές περιγραφές της καθημερινής εκπαιδευτικής διαδικασίας, περιγραφές οργανωμένων δραστηριοτήτων και των μέσων που αξιοποιήθηκαν, παρατηρήσεις και σημειώσεις που σχετίζονται με τα αρχικά ερευνητικά ερωτήματα. Αναφορικά με τα μέσα (παιχνίδι, τραγούδι κτλ.) που χρησιμοποιούν οι εκπαιδευτικοί προέκυψε ότι τα φύλλα εργασίας χρησιμοποιούνται κατά κόρον και σε καθημερινή βάση.

Ειδικότερα, σε 165 μέρες σχολικού προγράμματος καταγράφηκαν 427 φύλλα εργασίας. Από αυτά τα 407 πραγματοποιήθηκαν στο σχολείο, ενώ 20 φύλλα εργασίας δόθηκαν ως εργασίες για το σπίτι στο πλαίσιο λειτουργίας της δανειστικής βιβλιοθήκης. Οι καταγραφές που σχετίζονται με τα φύλλα εργασίας φέρουν ημερομηνία, θεματική με την οποία σχετίζονται (Φθινόπωρο, Χριστούγεννα κτλ.), τον χαρακτηρισμό των εκπαιδευτικών για το είδος του φύλλου (προανάγνωση, προγραφή),καθώς, και τα ζητούμενα για κάθε φύλλο εργασίας ξεχωριστά (να χρωματίσουν, να ενώσουν κτλ.). Επιπλέον, περιγράφεται εν συντομία και ο τρόπος εφαρμογής τους στην πράξη. Ένα εξίσου σημαντικό εύρημα της πρωταρχικής έρευνας αποτελεί το γεγονός ότι ενώ δόθηκαν 427 φύλλα εργασίας στους μικρούς μαθητές, εντούτοις δεν αξιοποιήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς φύλλα παρατήρησης των νηπίων. Επιπλέον, δεν παρατηρήθηκε η χρήση φύλλων στα οποία ζητώνται πληροφορίες και θα αναλύεται το γλωσσικό προφίλ των παιδιών).

Μελέτη των φύλλων εργασίας

Σύμφωνα με το Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2^{o} μέρος σ. 207) η διδασκαλία της γλώσσας δεν περιορίζεται αυστηρά στο πλαίσιο του γλωσσικού μαθήματος, αλλά συνδέεται με όλες τις μαθησιακές περιοχές του Προγράμματος Σπουδών οι οποίες και αξιοποιούνται για την ανάπτυξη γλωσσικών δεξιοτήτων. Ωστόσο, δεδομένου ότι η παρούσα εργασία αφορά τη διδασκαλία της Ελληνικής ως δεύτερης/ ξένης η μελέτη επικεντρώνεται στη διερεύνηση των φύλλων που χαρακτηρίστηκαν «γλωσσικά» προκειμένου να διαπιστωθεί η καταλληλότητα και η χρησιμότητα του εν λόγω μέσου σε δίγλωσσα/ πολύγλωσσα παιδιά προσχολικής ηλικίας των οποίων η σχέση με τη γλώσσα του σχολείου, εν προκειμένω την ελληνική, διαφέρει. Από τα 407 που δόθηκαν στα παιδιά τα 198 φύλλα, σχεδόν τα μισά, χαρακτηρίστηκαν από τις εκπαιδευτικούς ως γλωσσικά. Ο Saldana (2013) προτείνει τη σύνταξη λίστας γενικών ερωτημάτων τα οποία ο ερευνητής συμβουλεύεται κατά τη διάρκεια της κωδικοποίησης-ταξινόμησης. Υπό το πρίσμα αυτό τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν και εξετάστηκαν είναι τα εξής: 1.Πώς σχεδιάζονται τα φύλλα εργασίας; (κριτήρια σχεδιασμού) 2. Ποια ήταν τα ζητούμενα στα φύλλα εργασίας; 3.Τι στόχο είχαν; 4.Πώς εφαρμόστηκαν στην πράξη; (πότε και πώς;) 5.Πόσο κατάλληλα ήταν για την καλλιέργεια του αλφαβητισμού/ αναγνωστικής δεξιότητας; (Οι όροι «αλφαβητισμός» και «αναγνωστική δεξιότητα» χρησιμοποιήθηκαν δεδομένου ότι στο εν λόγω σχολείο δεν εφαρμόζεται ένα πρόγραμμα γραμματισμού, αλλά υιοθετείται η παλαιότερη πρακτική της εξάσκησης με προ-αναγνωστικές και προ-γραφικές δραστηριότητες).

Παρουσίαση αποτελεσμάτων

Σχεδιασμός και αξιοποίηση φύλλων εργασίας

Όπως προαναφέρθηκε στο εισαγωγικό μέρος της παρούσας εργασίας, τα φύλλα εργασίας στον Παιδικό Σταθμό αξιοποιούνται ως μέσα διδασκαλίας –ενασχόλησης και όχι αξιολόγησης από τους εκπαιδευτικούς του Παιδικού Σταθμού. Παρά το γεγονός ότι, όπως προαναφέρθηκε στην εισαγωγή, στο σχολείο λειτουργούν δύο τμήματα (2-3 και 3-4 ετών) δόθηκαν σε όλα τα παιδιά τα ίδια φύλλα εργασίας χωρίς να λαμβάνονται υπόψη η ηλικία, η σχέση τους με τη γλώσσα-στόχο, τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα κτλ. Ο σχεδιασμός τους πραγματοποιήθηκε είτε χρησιμοποιώντας βιβλία του εμπορίου που περιείχαν έτοιμα φύλλα εργασίας τα οποία σε κάποιες περιπτώσεις τροποποιήθηκαν (σβήστηκε η εκφώνηση ή προστέθηκε καινούρια), είτε χρησιμοποιώντας ως πηγή το διαδίκτυο. Σημειώνεται ότι η προετοιμασία όλων των φύλλων εργασίας έγινε πριν από την έναρξη της σχολικής χρονιάς πριν αρχίσει η εκπαιδευτική διαδικασία και χωρίς να ληφθεί υπόψη το προφίλ του μαθητικού κοινού.

Η χρήση των φύλλων εργασίας στην εκπαιδευτική διαδικασία

Από τις καταγραφές της ερευνήτριας στο ημερολόγιο σε σχέση με την αξιοποίησή των

φύλλων εργασίας προέκυψαν τα παρακάτω: α. η ενασχόληση με φύλλα εργασίας είναι καθημερινή και διαρκούσε από 30 λεπτά με μία ώρα ως μέρος του καθημερινού προγράμματος. β. σημειώθηκαν τέσσερις καταγραφές που τα φύλλα εργασίας δόθηκαν ετεροχρονισμένα. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι ότι φύλλα εργασίας που αφορούσαν επίσκεψη σε μουσείο δόθηκαν έναν μήνα μετά γ. στις περιπτώσεις απουσίας κάποιου μαθητή τα υπόλοιπα νήπια ήταν επιφορτισμένα με τη διεκπεραίωση των δικών του φύλλων εργασίας δ. ενώ στις περιπτώσεις που ο χρόνος του σχολικού προγράμματος δεν επαρκούσε, ολοκλήρωναν οι εκπαιδευτικοί τα φύλλα εργασίας. στ. Συχνά οι εκπαιδευτικοί ή οι βοηθοί τους διέκοπταν το ελεύθερο παιχνίδι για να καλέσουν τα παιδιά με τη σειρά επιβάλλοντας τη διεκπεραίωση των φύλλων.

Περιγραφή εφαρμογής

Η διαδικασία που ακολουθούνταν για τη διεκπεραίωση των φύλλων εργασίας ήταν η εξής: Οι εκπαιδευτικοί και συχνότερα οι βοηθοί έδειχναν το φύλλο εργασίας στα παιδιά είτε κρατώντας το στα χέρια τους, είτε τοποθετώντας το σε πίνακα. Επεξηγούσαν στα παιδιά το/τα ζητούμενα πχ. (Θα κολλήσετε, θα χρωματίσετε κτλ.) και στη συνέχεια κρατώντας το χέρι των παιδιών διεκπεραίωναν από κοινού την εργασία (Εικόνες: 1&2). Κατά τη διάρκεια διεκπεραίωσης των εργασιών εργαζόταν συνήθως 2 ή 3 εκπαιδευτικοί αναλαμβάνοντας η καθεμία ένα παιδί, ενώ τα υπόλοιπα παιδιά περίμεναν έχοντας το φύλλο εργασίας μπροστά τους. Τα ζητούμενα ήταν πάντα περισσότερα από ένα (να πατήσουν πάνω στις διακεκομμένες γραμμές, να χρωματίσουν, να κολλήσουν χρωματιστά χαρτιά, να κάνουν τυπώματα) καθώς, κατά δήλωση των εκπαιδευτικών, τα παιδιά με το ίδιο φύλλο καλλιεργούσαν διαφορετικές δεξιότητες. Τέλος, είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι δεν υπήρξε καμία καταγραφή που να αφορά σε ελεύθερη έκφραση των παιδιών μέσω της ζωγραφικής ή γραπτού λόγου (έστω και πρώιμης μορφής) ενώ οι εργασίες των νηπίων δεν αναρτόνταν σε κανέναν από τους χώρους του σχολείου. Τα φύλλα εργασίας συλλέγονταν στο συρτάρι του/της κάθε μαθητή/μαθήτριας για τη δημιουργία «πορτφόλιο» κατά δήλωση των εκπαιδευτικών. Στο σημείο αυτό είναι απαραίτητο να διευκρινιστεί ότι δεν συνηθίζονταν από τις εκπαιδευτικούς η καταγραφή παρατηρήσεων στα φύλλα εργασίας, οπότε δεν είναι σαφές το κατά πόσο μπορούν να χαρακτηριστούν ως «πορτφόλιο» και κατά πόσο έχουν την ίδια χρησιμότητα με τον φάκελο εργασιών όπως περιγράφεται από τις Δαφέρμου κ. ά. (2006).





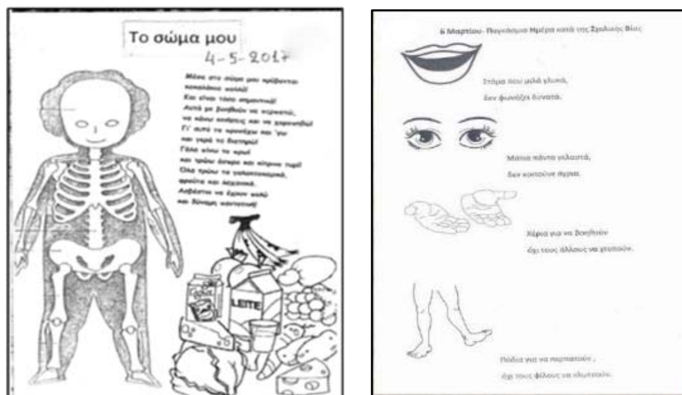
Εικόνες 1&2: Εκπαιδευτικοί κρατούν το χέρι των παιδιών κατά τη διάρκεια της εργασίας

Προαναγνωστικά και προγραφικά φύλλα εργασίας

Δόθηκαν συνολικά 198 φύλλα τα οποία χαρακτηρίστηκαν από τις εκπαιδευτικούς ως «γλωσσικά». Τα 85 από αυτά χαρακτηρίστηκαν από τις εκπαιδευτικούς προαναγνωστικά και τα 95 προγραφικά, ενώ 18 χαρακτηρίστηκαν ως γλωσσικά με μία ευρύτερη έννοια, καθώς επρόκειτο για φύλλα με μία εικόνα και εκτενές κείμενο με την περιγραφή συνταγών μαγειρικής.

Τα προαναγνωστικά φύλλα ήταν κατά κύριο λόγο φύλλα στα οποία οι μαθητές καλούνται να ενώσουν λέξη και εικόνα, να κολλήσουν λέξεις (πχ. εικόνες με τυπωμένα

υλικά μαγειρικής στα οποία αναγράφεται η ονομασία τους) και κατόπι πάντα, να χρωματίσουν ή να τα διακοσμήσουν με τυπώματα. Στα εν λόγω φύλλα, εκτός από τα ζητούμενα που προαναφέρθηκαν, αναγράφονταν στιχάκια και ποιηματάκια γραμμένα από τις εκπαιδευτικούς τα οποία διάβαζαν στα παιδιά κατά τη διεκπεραίωση της εργασίας με τον τρόπο που περιγράφηκε παραπάνω. Ακριβές παράδειγμα εφαρμογής της δραστηριότητας αποτελεί η εικόνα 2, στην οποία εκπαιδευτικός και νήπιο διακοσμούν τον σκαντζόχοιρο, ενώ στο φύλλο εργασίας διακρίνεται το σχετικό ποιηματάκι. Άλλα παραδείγματα «προαναγνωστικών φύλλων» αποτελούν οι εικόνες 3 και 4.



Εικόνες 3&4: Φύλλο Προανάγνωσης

Σπανιότερα, τα προαναγνωστικά φύλλα ήταν σύντομα κείμενα-εικονόλεξα (Εικόνα 5). Ενδεικτικά περιγράφεται η εφαρμογή φύλλων αυτού του τύπου. Η εκπαιδευτικός τοποθέτησε το φύλλο εργασίας στον πίνακα αναφοράς διάβασε δυνατά το φύλλο εργασίας 2-3 φορές. Στη συνέχεια, κάθισε με τα παιδιά στα τραπεζάκια και τους ζήτησε «να διαβάσουν». Τους διάβασε το εικονόλεξο και μετά σήκωσε ένα – ένα τα παιδιά στον πίνακα αναφοράς για να «διαβάσουν». Η δραστηριότητα ολοκληρώθηκε αφού τα παιδιά χρωμάτισαν τις εικόνες του φύλλου εργασίας και έκαναν τυπώματα σε σχήμα λουλουδιού. Σύμφωνα με τους (Peregoy et al. (2016 σ. 202) τα παιδιά δεν είναι δυνατό να διδαχθούν μέσω της απομνημόνευσης. Η ανάγνωση ιστοριών και ένα περιβάλλον πλούσιο σε ερεθίσματα που καλλιεργούν τον γραμματισμό και παρέχουν ευκαιρίες, ώστε να επιχειρούν να διαβάζουν και γράφουν μόνα τους ενδείκνυνται περισσότερο για τα νήπια.



Εικόνες 5&6: Δραστηριότητα Προανάγνωσης

Στα προγραφικά φύλλα τα παιδιά κλήθηκαν, ως επί των πλείστων, να πατήσουν σε διακεκομμένες γραμμές. Η ενασχόληση με την «προγραφή» ήταν και σε αυτή την περίπτωση ένα μόνο από τα ζητούμενα στα συγκεκριμένα φύλλα εργασίας. Στη συνέχεια, τα παιδιά-με τη βοήθεια των εκπαιδευτικών- καλούνταν να χρωματίζουν, να κάνουν σε αυτά τυπώματα, ή να κολλήσουν αυτοκόλλητα. Η προγραφή λέξεων γινόταν σε φύλλα εργασίας ή σε πλαστικοποιημένα αποκόμματα φύλλων εργασίας, στα οποία εμφανιζόταν η λέξη τυπωμένη (Βλέπε εικόνες 7, 8, 9, 10).





Εικόνες 7 & 8: Προγραφικά φύλλα εργασίας

Τα παιδιά με «το κράτημα του χεριού» των εκπαιδευτικών έπρεπε να γράψουν-συνήθως με μαρκαδόρο- μέσα στα ήδη τυπωμένα γράμματα. Παράδειγμα ανάλογου φύλλου αποτελεί η εικόνα 8, η οποία δόθηκε τις πρώτες μέρες του σχολικού έτους. Αυτός ο τύπος φύλλων εργασίας δόθηκε στα παιδιά καθ' όλη τη διάρκεια της σχολικής χρονιάς. Προς το τέλος της σχολικής χρονιάς Μάρτιος-Μάιος επετράπη στα παιδιά-χωρίς το κράτημα του χεριού- να ασχοληθούν με τα φύλλα προγραφής που περιλαμβάνουν ολόκληρες λέξεις όπως: οι μήνες της Άνοιξης (Εικόνες 9&10), οι μέρες της εβδομάδας, ευχές για το Πάσχα, το όνομά τους και η λέξη «μαμά». Σημαντική κατάκτηση για ένα νήπιο φαίνεται να είναι η κατανόηση της φοράς της γραφής (Δαφέρμου κ. ά., 2006, σ.125· Γιαννικοπούλου, 1998;2002;2015). Η συγκεκριμένη πρακτική, όπως φαίνεται από τις εικόνες 9 και 10 δεν βοηθά προς αυτή την κατεύθυνση. Επιπλέον, τα τυπωμένα γράμματα στα φύλλα προγραφής δεν σχηματίζονταν με μία μόνο γραμμή, αλλά δύο, γεγονός που δεν βοηθούσε καν στο να «πατήσουν» έστω πάνω τους, συνεπώς, τα παιδιά χρωμάτιζαν και γέμιζαν το κενό.




Εικόνες 9&10: Δραστηριότητες «προγραφής»

Φύλλα εργασίας ως εργασία για το σπίτι

Ένα ακόμη σημείο που αξίζει να συζητηθεί περαιτέρω, είναι ο τρόπος λειτουργίας της δανειστικής βιβλιοθήκης και η ανάθεση εργασίας για το σπίτι. Δινόταν στα παιδιά κάθε εβδομάδα ένα βιβλίο για ανάγνωση στο σπίτι. Το βιβλίο συνόδευε ένα προγραφικό ή προαναγνωστικό φύλλο εργασίας που σχετίζονταν με το βιβλίο. Ο τρόπος που εφαρμόστηκε η εν λόγω πρακτική, εγείρει προβληματισμούς ειδικά για τις περιπτώσεις παιδιών που η οικογένειά τους δεν γνωρίζει την Ελληνική και, συνεπώς, δεν υπάρχει η δυνατότητα αλληλεπίδρασης γονιού και παιδιού στη γλώσσα-στόχο ούτε η δυνατότητα ανάγνωσης του βιβλίου, ενώ, επιπλέον, απαιτείται από τους μαθητές να διεκπεραιώσουν εργασία σχετικά με το περιεχόμενο του βιβλίου που τους έχει δοθεί.

Συμπεράσματα

Βασικό συμπέρασμα της αρχικής έρευνας, που προηγήθηκε της παρούσας ανάλυσης, αποτέλεσε η διαπίστωση ότι ένας υπέρογκος αριθμός φύλλων εργασίας χρησιμοποιήθηκαν από τις εκπαιδευτικούς του Παιδικού Σταθμού ως κύριο «μέσο διδασκαλίας» σε καθημερινή βάση. Όπως κατέστη σαφές από τη λεπτομερέστερη μελέτη της εν λόγω πρακτικής, ο σχεδιασμός των φύλλων εργασίας δε βασίστηκε σε κριτήρια όπως η ηλικία (δόθηκαν σε όλα τα παιδιά τα ίδια φύλλα ανεξαρτήτως ηλικίας), τα ενδιαφέροντα, η διγλωσσία των παιδιών (τα ίδια φύλλα ανεξαρτήτως γλωσσικού προφίλ), αλλά έγινε με γνώμονα τα θέματα που επέλεξαν οι εκπαιδευτικοί και προετοιμάστηκαν πριν την έναρξη του σχολικού έτους και την έλευση των παιδιών στο σχολείο. Συνεπώς οι εκπαιδευτικοί δεν διερωτήθηκαν γιατί και πώς κάνουν χρήση του συγκεκριμένου μέσου. Επιπλέον, δεν τηρήθηκε ούτε μία στοιχειώδης τυπική διαβάθμιση ως προς τον βαθμό δυσκολίας, ούτε χρονικά ούτε σε σχέση με το ιδιαίτερο προφίλ του κάθε μαθητή ξεχωριστά (δόθηκαν φύλλα εργασίας από τον Σεπτέμβριο έως τον Μάιο στα οποία το ζητούμενο ήταν να γράψουν πάνω στα γράμματα παιδιά ηλικίας 2- 4 ετών). Τα φύλλα εργασίας δεν στόχευαν στην αξιολόγηση κατανόησης κάποιας δραστηριότητας, αλλά, εντάσσονταν στην εκπαιδευτική διαδικασία ως μέρος της καθημερινής σχολικής ρουτίνας. Η χρήση τους ήταν αυτοσκοπός για τις εκπαιδευτικούς. Αυτό αιτιολογεί και το φαινόμενο να διεκπεραιώνονται ετεροχρονισμένα ως ανειλημμένη υποχρέωση των μικρών μαθητών ή να ολοκληρώνονται από τις ίδιες τις εκπαιδευτικούς.

Σύμφωνα με δήλωση των εκπαιδευτικών, για τον σχεδιασμό του προγράμματός τους βασίστηκαν στα Ελλαδικά Αναλυτικά Προγράμματα Προσχολικής Αγωγής, ωστόσο, τόσο το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2003, όσο και το Αναλυτικό Πρόγραμμα του 2011 υιοθετούν την παιδαγωγική του αναδυόμενου γραμματισμού και όχι της προανάγνωσης και προγραφής. Συνεπώς, δε φαίνεται να υπάρχει ταύτιση των επίσημων Αναλυτικών Προγραμμάτων με αυτό που ακολουθεί το σχολείο, τουλάχιστον σε ό, τι αφορά το συγκεκριμένο σημείο. Επιπλέον, παρά το γεγονός ότι η εκπαιδευτική φιλοσοφία που επικεντρώνεται στην εξάσκηση με προαναγνωστικές και προγραφικές δραστηριότητες είναι ήδη ξεπερασμένη, ακόμη κι αν δεχτούμε ότι η εφαρμογή των φύλλων στόχευε στην εξοικείωση με την ανάγνωση ή στην μηχανιστική εξάσκηση χεριού και ματιού, ο τρόπος που διεκπεραιώθηκαν (κράτημα χεριού- μηχανική επανάληψη των κειμένων που διαβάζονταν από τις εκπαιδευτικούς), δε βοήθησε προς αυτή την κατεύθυνση. Είναι σαφές ότι, τόσο τα προαναγνωστικά, όσο και τα προγραφικά φύλλα που δόθηκαν δεν εξυπηρετούσαν κανέναν επικοινωνιακό σκοπό και συνεπώς, η εν λόγω πρακτική δεν έχει νόημα για τα παιδιά. Αυτό επιβεβαιώνεται και από το γεγονός ότι μετά από μήνες εφαρμογής της ίδιας πρακτικής, τα παιδιά δεν κατανόησαν ούτε τη φορά της γραφής (Εικόνες 9 &10).

Λαμβάνοντας υπόψη όλα τα παραπάνω, γίνεται εύλογα κατανοητό, ότι δεν είναι δυνατή η διεξαγωγή συμπερασμάτων από τον προσωπικό φάκελο των παιδιών σε σχέση με την εξέλιξη και πρόοδό τους καθώς ενασχόληση με τα φύλλα είχε καθαρά διεκπεραιωτικό χαρακτήρα και είχε ως αποτέλεσμα «ολοκληρωμένα» φύλλα εργασίας που ήταν ίδια μεταξύ τους. Σαφώς, οι παραπάνω πρακτικές και η «τυποποιημένη μηχανιστική εργασία» λειτούργησαν συν τοις άλλοις αποτρεπτικά για την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης, της πρωτοβουλίας, της αυτενέργειας και της έκφρασης της δημιουργικότητας των παιδιών. Μεγάλη, αντίφαση αποτελεί το γεγονός ότι οι εκπαιδευτικοί έδωσαν πληθώρα φύλλων εργασίας διαθέτοντας χρόνο για την προετοιμασία τους και αποσπώντας χρόνο από το παιχνίδι των παιδιών για τη διεκπεραίωσή τους, όχι όμως χρόνο για να γράψουν στα φύλλα παρατήρησης και να καταγράψουν το προφίλ των παιδιών ή παρακολουθούν την εξέλιξή τους. Ιδιαίτερα σε ό, τι αφορά τα παιδιά με μητρική γλώσσα διαφορετική από αυτή του σχολείου, τα οποία ήρθαν για πρώτη φορά σε επαφή με την ελληνική και έπρεπε να εξοικειωθούν με τους ήχους της γλώσσας, να αναπτύξουν λεξιλόγιο και να καλλιεργήσουν τον προφορικό λόγο ώστε αποκτήσουν σταδιακά έστω στοιχειώδη επικοινωνία στη

γλώσσα-στόχο, οι παραπάνω πρακτικές κάθε άλλο παρά βοηθητικές μπορεί να είναι.

Ο Κοινοτικός Παιδικός Σταθμός ιδρύθηκε με βασικό σκοπό να ενισχύσει την ελληνομάθεια των ομογενών μαθητών/τριών και να φέρει σε επαφή με την ελληνική γλώσσα τους μαθητές και τις μαθήτριες με άλλη μητρική γλώσσα, ώστε να τους/τις προετοιμάσει για το νηπιαγωγείο. Ένα ερώτημα που εύλογα προκύπτει μετά από όσα συζητήθηκαν στην παρούσα ανακοίνωση τελικά κατά πόσο το σχολείο ανταποκρίνεται σε αυτόν τον σκοπό και κατά πόσο οι πρακτικές που υιοθετεί είναι επωφελείς για τους μαθητές/ τις μαθήτριες. Η έρευνα έχει επεκταθεί και άλλους επί μέρους τομείς και τα αποτελέσματά της αναμένεται να παρουσιαστούν σε μελλοντικές ανακοινώσεις.

Αναφορές

Brassard, M., R., Boehm, A., E. (2007). *Preschool assessment principles and practices*. New York: The Guilford Press.

Byington, T., A., Kim, Y. (2017). Promoting preschoolers' emergent writing. *Young Children, 72, (5).* Retrieved August 9, 2018, from: https://www.naeyc.org/resources/pubs/yc/nov2017/emergent-writing

Chan, LS. L., Sylva, K. (2015). Exploring emergent literacy development in a second language: A selective literature review and conceptual framework for research. *Journal of Early Childhood Literacy, 15, (1)* 3–36. Retrieved July 7, 2017 from: file:///C:/Users/mplou_000/Downloads/ChanSylva2015.pdf

Foorman, B., R., Anthony, J., Seals, L., Mouzaki, A. (2002). *Language Development and Emergent Literacy in Preschool. Seminars in Pediatric Neurology, 9, (3),* 173-184. Retrieved July 20, 2017 from: https://pdfs.semanticscholar.org/b369/9bc3da2899f5cf0a31fa98acee45c3522dfe.pdf

Grossman, S. (n.d.). The worksheet dilemma: benefits of play-based curricula. *Early Childhood News: The Professional Resource for Teachers and Parents.* Retrieved July 20, 2017 from: http://kidnkaboodle.net/noworksheet.html

McGregor, B. (2010). Where is the play in worksheets, colouring-in, art templates, phonics programs, sight words and early readers? *Educating Young Children - Learning and teaching in the early childhood years*, 16, (1), 6-10. Retrieved July 20, 2017 from: http://www.ecta.org.au/_dbase_upl/05_10_EYC_Vol16_No1_BMacGregor.pdf

Emergent Literacy in Early Childhood (1992). C*ourse on Emergent Literacy in Early Childhood Education* UNESCO.

Peregoy, S., F., Boyle, O., F. (2016). *Reading writing learning in ESL: A resource book for teaching K-12 English learners*. Pearson.

Tabors, O., P. (2008). One Child, Two Languages: *A guide for early childhood educators of children learning English as a second language, 2nd Edition*. Baltimore: Brookes Publishing

The Early Literacy Team ASCY. (n.d.). *Why don't worksheets belong in early learning kindergarten programs? Affiliated Services For Children and Youth*. Retrieved July 20, 2017 from:https://ascy.ca/wp-content/uploads/2014/04/Important-Learning-begins-with-play.pdf

Ransom, M., Manning, M. (2013). Teaching strategies: worksheets, worksheets, worksheets, *Childhood Education*, 89, (3), 188-190.

Saldana, J. (2013). *The coding manual for qualitative researchers (2nd Edition*), London: Sage Publications.

Scheffner Hammer, C., Hoff, E., Uchikoshi, Y., Gillanders, C., Castro, D., Sandilos, L., E. (2014). The language and literacy development of young dual language learners: A critical review. *Early Child Res Q*., 29, (4), 715–733.

Γιαννικοπούλου, Α. (2015). Διδακτική της λογοτεχνίας στην Προσχολική Εκπαίδευση. Εισαγωγή στον Γραμματισμό. *Πανεπιστημιακές Σημειώσεις*. Εθνικόν και Καποδιστριακόν Πανεπιστήμιον Αθηνών, Έκδοση: 1.0.

Γιαννικοπούλου, Α. (2002). *Η γραπτή γλώσσα στο νηπιαγωγείο*, Εκδόσεις Καστανιώτη.

Γιαννικοπούλου, Α. (1998). *Από την προανάγνωση στην ανάγνωση*. Εκδόσεις Καστανιώτη.

Δαμανάκης, Μ. (2004). Δαμανάκης Μ. (επιμ. και συγγραφή): *Θεωρητικό Πλαίσιο και Προγράμματα Σπουδών για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση στη Διασπορά*. Πανεπιστήμιο Κρήτης. Ρέθυμνο: Ε.ΔΙΑ.Μ.ΜΕ.

Δαφέρμου, Χ., Κουλούρη, Π., Μπασαγιάννη, Ε. (2006). *Οδηγός Νηπιαγωγού: Εκπαιδευτικοί Σχεδιασμοί Δημιουργικά Περιβάλλοντα Μάθησης*. Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών για το Νηπιαγωγείο. (2003). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο

Κουτσουράκη, Σ. (2006). *Γραμματισμός και πρώιμη ανάγνωση*: *Θεωρητικές και ερευνητικές προσεγγίσεις*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Λουζικιώτη, Η. (2009). *Τα φύλλα εργασίας στο νηπιαγωγείο: Μια ερευνητική προσέγγιση*. (Πτυχιακή Εργασία), Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Μάνη, Ε. (2014) *Η ανεπίσημη προσχολική εκπαίδευση της ελληνικής μειονότητας στην Κωνσταντινούπολη : Εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας και γλωσσικά δεδομένα* (πτυχιακή εργασία), Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο

Μπιρμπίλη, Μ., Γκλιάου, Ν., Κοντοπούλου, Μ., Χριστοδούλου, Ι. (2011). *Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Νέο Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου (2011). ΕΣΠΑ, Νέο Σχολείο, (Σχολείο 21ου αιώνα). Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Ξεφτέρη, Ε. (2017). *Γραμματισμός στην πρώτη σχολική ηλικία με τη χρήση εναλλακτικών προσεγγίσεων: Μία διδακτική παρέμβαση με βάση το από πάνω προς τα κάτω μοντέλο διδασκαλίας.* (Διδακτορική Διατριβή). Θεσσαλονίκη: Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο.

Παπούλια-Τζελέπη, Π. (1993), Η ανάδυση του γραμματισμού στο ελληνικό γραφικό σύστημα: Η αναγνώριση συμπεριφορών γραμματισμού. *Γλώσσα*, 30, 5-18.

Πλουσίου, Μ. (2020). Σκιαγραφώντας το προφίλ δίγλωσσων μαθητών προσχολικής ηλικίας που κατακτούν την Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη. Η περίπτωση ενός ελληνόφωνου παιδικού σταθμού στην Κωνσταντινούπολη. *Στο Ο. Παχή (επιμ.) Πρακτικά Πανελλήνιου Διεπιστημονικού Συνεδρίου: Το πολυπολιτισμικό σχολείο στον 21ο αιώνα: Διδακτικές μέθοδοι, εφαρμοσμένες πρακτικές και πολιτισμικές δεξιότητες*, 304-321. Κέρκυρα.

Πλουσίου, Μ. (2020). Απόψεις και αντιλήψεις εκπαιδευτικών για τη Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης/ Ξένης σε δίγλωσσους μαθητές προσχολικής ηλικίας. Η περίπτωση ενός Κοινοτικού Παιδικού Σταθμού στην Κωνσταντινούπολη. *Εκπαιδευτικός Κύκλος*, 2, 192-210.

Σιβροπούλου, Ρ. (2010). *Από το παιχνίδι με κανόνες στο γραμματισμό: Στρατηγικές κατανόησης κειμένων για παιδιά προσχολικής ηλικίας.* Αθήνα: Gutenberg

Πρεβεζάνου, Β., Σακελλάκη, Κ. (2007). *Η ανάδυση του γραμματισμού στο Νηπιαγωγείο: Μια διαδικασία ενεργού σκέψης του παιδιού*. *Πρακτικά 2ου Εκπαιδευτικού Συνεδρίου Γλώσσα, Σκέψη και Πράξη στην Εκπαίδευση,* 19-21. Ιωάννινα.

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Βιντεοεισηγήσεις

Φιλοσοφία της Εκπαίδευσης

Τα «πρόσημα» της ελευθερίας: Μια φιλοσοφική προσέγγιση στη διδασκαλία των αρνητικών αριθμών

Δημόπουλος Βασίλειος
PhD, Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, *ΠΕΚΕΣ* Δυτικής Ελλάδας
billdim2000@yahoo.gr

Περίληψη

Η συμμετοχή της σύγχρονης μαθηματικής εκπαίδευσης σε ζητήματα όπως η κοινωνική ένταξη και η προσωπική ολοκλήρωση των μαθητών την συνδέει με προβλήματα πολιτειότητας. Πιο συγκεκριμένα την επιφορτίζει με την καλλιέργεια μιας σειράς δεξιοτήτων που θα συμβάλουν στη δημιουργία ενός σύγχρονου, δημοκρατικού και κριτικά σκεπτόμενου πολίτη. Μέσα στο πλαίσιο αυτό ο σκοπός της δικής μας μελέτης έγκειται – εστιάζοντας στον τρόπο διδασκαλίας των αρνητικών αριθμών στην Ε' τάξη του δημοτικού σχολείου- στην ανάδειξη των δυσκολιών που εμπεριέχει ένα τέτοιο εγχείρημα. Πρόκειται για δυσκολίες τις οποίες θα επιχειρήσουμε να υπερβούμε με τη συνδρομή της φιλοσοφίας· δηλ. προσεγγίζοντας τους θετικούς και αρνητικούς αριθμούς υπό το πρίσμα των αντίστοιχων μορφών ελευθερίας.

Λέξεις κλειδιά: αρνητικοί αριθμοί, θετικοί αριθμοί, αρνητική ελευθερία, θετική ελευθερία

Εισαγωγή: Από το «έτοιμο προϊόν» στη «μαθηματικοποίηση»

Ένας από τους παιδαγωγικούς νεωτερισμούς των τελευταίων δεκαετιών αφορά την απόπειρα αναβάθμισης της μαθηματικής εκπαίδευσης. Μια απόπειρα η οποία αντιβαίνει τα ειωθότα – δηλ. δεν εξαντλείται στην εκμάθηση δεξιοτήτων που αφορούν μόνο πράξεις, μετρήσεις, σχηματοποιήσεις, διατάξεις κ.ο.κ. – αλλά στοχεύει κυρίως στον «μαθηματικό γραμματισμό». Πιο συγκεκριμένα, αποσκοπεί στη δημιουργία ενός εγγράμματου ατόμου που αντιλαμβάνεται ότι «οι μαθηματικές έννοιες, οι δομές και οι ιδέες έχουν εφευρεθεί ως εργαλεία για να οργανώσουν τα φαινόμενα του φυσικού, κοινωνικού και πνευματικού κόσμου» (Freudenthal, 1983). Ενός δηλ. σκεπτόμενου, ενεργού και δημιουργικού ανθρώπου που χρησιμοποιεί τα μαθηματικά ως μέσο αντιμετώπισης των βιοτικών και υπαρξιακών του αναγκών. Τον σκοπό αυτόν υπηρετεί και το νέο *Πρόγραμμα Σπουδών για τα Μαθηματικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση* το οποίο απορρίπτει την ιδέα του «έτοιμου προϊόντος» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2014: 3)· δηλ. την στείρα αποστήθιση «μαθηματικών όρων, διαδικασιών και μεθόδων» *(*Βρυώνης κ.ά., 2018c: 5· Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2014: 3). Και τούτο διότι το ζητούμενο δεν αφορά πια μόνο τη γνώση αλλά και την «μαθηματικοποίηση» *(*Βρυώνης κ.ά., 2018c: 5; Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2014: 3)· δηλ. την εφαρμογή των μαθηματικών σε ζητήματα της καθημερινής ζωής. Μια εφαρμογή που θα επιτρέψει στους μαθητές να «αξιοποιούν» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2014: 3) την επιστήμη των αριθμών, των σχημάτων και των φυσικών μεγεθών κατά τρόπο ώστε να αναλύουν, να ερμηνεύουν και να παρεμβαίνουν στο κοινωνικό περιβάλλον. Και στο πλαίσιο ενός τέτοιου εγχειρήματος καθίσταται προφανές ότι τα μαθηματικά εμπλέκονται πλέον και σε θέματα «πολιτειότητας»· δηλ. σε ζητήματα που αφορούν την ιδιότητα του πολίτη (Κοντογιώργης, 2003).

Η ανωτέρω εμπλοκή κυριαρχεί και στο νέο Πρόγραμμα Σπουδών όπου γίνεται λόγος για μια «κοινωνικοπολιτισμική θέαση» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2014: 7) των μαθηματικών η οποία θα επιτρέψει στο άτομο να «λειτουργήσει κριτικά μέσα σε μια δημοκρατική κοινωνία» *(*Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2014: 3)· δηλ. *να* εκπληρώσει τον ρόλο του ως «σύγχρονος πολίτης» (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2014: 4). Το ίδιο ερμηνευτικό μοτίβο μοιάζει να ακολουθεί και το προηγούμενο Πρόγραμμα Σπουδών το οποίο συνδέει τα

μαθηματικά με την «ολοκλήρωση της προσωπικότητας» και την «επιτυχή κοινωνική ένταξη» του μαθητή (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2003: 250).

Η διδακτική εφαρμογή

Με βάση τα παραπάνω, καθίσταται προφανές ότι τα σύγχρονα Προγράμματα Σπουδών υιοθετούν ένα μεγαλεπήβολο μαθηματικό σχέδιο για την κοινωνικοποίηση και πολιτικοποίηση των παιδιών. Ένα σχέδιο του οποίου την πραγμάτωση θα επιχειρήσουμε να ελέγξουμε μέσα από τον τρόπο διδασκαλίας των αρνητικών αριθμών στο 33ο κεφάλαιο των Μαθηματικών της Ε΄ τάξης του δημοτικού σχολείου. Πρόκειται για ένα κεφάλαιο που προτάσσει την «διαισθητική» *(*Βρυώνης κ.ά., 2018c: 117-118) προσέγγιση των εν λόγω αριθμών κατά τρόπο ώστε οι μαθητές να:

- Αντιλαμβάνονται την ανάγκη επέκτασης της αριθμογραμμής.
- Τοποθετούν, συγκρίνουν, διατάσουν και ορίζουν τη θέση των αριθμών πάνω σε αυτήν.
- Πραγματοποιούν απλές προσθέσεις και αφαιρέσεις με τη χρήση θετικών και αρνητικών αριθμών.

Για την επίτευξη των ανωτέρω στόχων οι συγγραφείς του σχολικού εγχειριδίου *(*Βρυώνης κ.ά., 2018a: 29-30) χρησιμοποιούν μια σειρά από αναπαραστατικά μοντέλα όπως: το θερμόμετρο, το ασανσέρ, η αριθμογραμμή και οι μάρκες/μετρητές δύο χρωμάτων. Το ίδιο μοτίβο ακολουθεί και το Τετράδιο Εργασιών *(*Βρυώνης κ.ά., 2018b: 27-28) το οποίο εμπεριέχει ασκήσεις που αφορούν: αριθμογραμμές, θαλάσσιες καταδύσεις, θερμοκρασιακές διαφορές και παιχνίδια ερωτήσεων. Πράγμα που σημαίνει πως – αν όλα πάνε κατ' ευχήν – οι μαθητές θα είναι σε θέση να κατανοήσουν τους αρνητικούς αριθμούς μέσα από προβλήματα που σχετίζονται με πολυώροφα κτίρια, θαλάσσια βάθη, θερμομετρήσεις και τηλεοπτικά παιχνίδια. Και με βάση το κατανοητικό αυτό αποτέλεσμα προκύπτει το εξής ερώτημα: Η εφαρμογή της μαθηματικής σκέψης σε καταστάσεις της καθημερινής ζωής περιορίζεται μόνο στη σχέση μας με τον εμπράγματο κόσμο; Κι αν ισχύει κάτι τέτοιο, με ποιον τρόπο συντελείται άραγε η μετεξέλιξη του ανήλικου σε – εν δυνάμει – πολίτη; Μήπως λοιπόν πίσω από την εμμονή στη χρηστική διάσταση της ζωής ελλοχεύει το φάντασμα του μεταμοντέρνου ανθρώπου; Ενός ανθρώπου που θυσιάζει – ή αλλιώς «εργαλειοποιεί» - τα πάντα στον βωμό των ατομικών του επιδιώξεων; Αρνούμενοι να υιοθετήσουμε ένα τέτοιο ενδεχόμενο, θα αναζητήσουμε τη συνδρομή της φιλοσοφίας στον τρόπο διδασκαλίας των μαθηματικών.

Η θεμελιώδης ιδέα: «ακέραιοι» αριθμοί και άνθρωποι

Η ανάγκη «σχολειοποίησης» της γνώσης – δηλ. η μετατροπή της σε «διδακτέα ύλη» - προϋποθέτει την κατάτμηση κάθε μαθήματος σε ενότητες και κεφάλαια. Πρόκειται για μια διαδικασία που – παρότι είναι αναπόφευκτη – καταργεί πολλές φορές την αναγκαία νοηματική συνέχεια μεταξύ της «παλιάς» και της νέας «γνώσης». Για την άρση της προβληματικής αυτής θα πρέπει –στη διδασκαλία των μαθηματικών- κάθε καινούρια έννοια να παρουσιάζεται ως μέρος ενός ευρύτερου δικτύου το οποίο δημιουργείται γύρω από κάποιες αλληλένδετες «θεμελιώδεις ιδέες». Έτσι λ.χ. «στην περίπτωση της πρόσθεσης ετερώνυμων κλασμάτων, η "θεμελιώδης ιδέα" είναι η έννοια των ισοδύναμων κλασμάτων, η οποία στηρίζεται σε μια άλλη "θεμελιώδη ιδέα", ότι, οι αριθμοί, διατηρώντας την αξία τους, μπορεί να αναπαρασταθούν με διάφορους τρόπους, δηλαδή ως κλάσματα, ως δεκαδικοί, ως ποσοστά κ.ά.» *(*Βρυώνης κ.ά., 2018c: 5).

Ακολουθώντας λοιπόν την οδό της εννοιολογικής αλληλουχίας, επιλέξαμε – για τις ανάγκες του συγκεκριμένου κεφαλαίου – να χρησιμοποιήσουμε ως θεμελιώδη ιδέα τους «ακέραιους» αριθμούς. Και τούτο διότι- κατά τη γνώμη μας- διαθέτουν το εξής διπλό πλεονέκτημα: αφενός αποτελούν την ευρύτερη κατηγορία στην οποία υπάγονται οι αρνητικοί αριθμοί (μαζί με τους θετικούς αριθμούς και το μηδέν) και αφετέρου αποκαλύπτουν τον τρόπο μετάβασης από τα μαθηματικά στην ανθρωπολογία. Έναν τρόπο που καταδεικνύει ότι η ακεραιότητα εμπερικλείει – εκτός της «αριθμητικής» – και μια

«ηθική» διάσταση. Με άλλα λόγια δεν προσδιορίζει μόνο το ολόκληρο/πλήρες ψηφίο αλλά και το έντιμο, αμόλυντο, και άδολο άτομο· δηλ. τον ολοκληρωμένο άνθρωπο. Έναν άνθρωπο που χαρακτηρίζεται ως τέτοιος στον βαθμό που ακολουθεί οικειοθελώς τον δρόμο της υπαρξιακής πληρότητας· δηλ. είναι ελεύθερος να επιλέξει την οδό της κοινωνικής συνεισφοράς. Η έννοια αυτή της ελευθερίας εμπεριέχει, όπως θα δούμε αναλυτικά παρακάτω, ένα διττό περιεχόμενο – δηλ. ένα θετικό και ένα αρνητικό «πρόσημο» - το οποίο χαρακτηρίζει ταυτόχρονα και τους ακέραιους αριθμούς.

Τα «πρόσημα» των αριθμών και της ελευθερίας

Η ελευθερία αποτελεί ένα υπέρτατο αγαθό του οποίου η αναζήτηση κατατρέχει – και ενίοτε στοιχειώνει – τη ζωή και τα όνειρα κάθε ανθρώπου. Ένα αγαθό που αποτελεί συστατικό στοιχείο τόσο της δημοκρατίας όσο και της οντολογικής ολοκλήρωσης – δηλ. της ευδαιμονίας – των πολιτών. Όμως ελευθερία από ποιον και γιατί; Στο πρώτο σκέλος του ερωτήματος απαντά η «αρνητική» ελευθερία η οποία αναφέρεται στην απουσία εξαναγκασμού και καταπίεσης από –και προς- τους άλλους (Berlin, 1975: 5; 2001: 260; Gray, 1980: 522; Audi, 2011: 413)· δηλ. αφορά την απεξάρτηση (ή αλλιώς την ανεξαρτησία) από κάποιον εξωτερικό δυνάστη. Έτσι λ.χ. ένας λαός αποκτά την αρνητική του ελευθερία όταν καταφέρει να αποτινάξει τα δεσμά της δουλείας που του έχουν επιβληθεί από άλλα κράτη ή συστήματα εξουσίας (Μακρυδημήτρης, 2015). Αντίθετα η «θετική» ελευθερία – που απαντά στο δεύτερο σκέλος του ερωτήματος- διακρίνει εκείνον ο οποίος ελέγχει και καθοδηγεί τον εαυτό του· δηλ. τον αυτόνομο (Audi, 2011: 413) και αυτεξούσιο (Berlin, 2001: 271) άνθρωπο. Εκείνον που πασχίζει και αφιερώνει το Είναι του στον βωμό μιας επιθυμίας η οποία διακηρύσσει: «Θέλω η ζωή και οι αποφάσεις μου να εξαρτώνται από εμένα τον ίδιο, και όχι από τις οποιεσδήποτε εξωτερικές δυνάμεις, θέλω να είμαι όργανο της δικής μου μόνο βούλησης, και όχι της βούλησης των άλλων. Θέλω να είμαι υποκείμενο, και όχι αντικείμενο· η συμπεριφορά μου να καθορίζεται από κίνητρα, συνειδητά ελατήρια δικά μου, και όχι από εξωγενή αίτια … να αποφασίζω εγώ για τη ζωή μου και όχι οι άλλοι … να αντιλαμβάνομαι τον εαυτό μου ως ένα ον που … έχει την ευθύνη των επιλογών του και που μπορεί να τις αιτιολογήσει επί τη βάσει των ιδεών και των επιδιώξεών του» **(**Berlin, 2001: 271 – 272)**.**

Οι μαθητές με τη σειρά τους, μπορούν να εξοικειωθούν με τον διττό αυτόν χαρακτήρα της ελευθερίας μέσα από την υπαρξιακή χρήση των προθέσεων «από» και «για»· δηλ. (δι)ερωτώμενοι «από» πού - και «για» ποιον λόγο - θέλουν να αποδεσμευτούν. Οι απαντήσεις που θα δώσουν θα αντικατοπτρίζουν πιθανότατα το συγκρουσιακό κλίμα μέσα από το οποίο διέρχεται η εφηβεία· δηλ. τους εφιάλτες της σύγχρονης ζωής που αντιμάχονται τα όνειρα των νέων ανθρώπων. Και στο πλαίσιο ενός τέτοιου κλίματος θα παρουσιάσουν την αρνητική ελευθερία ως μια απόπειρα απεγκλωβισμού από την μέγγενη της καθημερινότητας· δηλ. τους φρενήρεις ρυθμούς ζωής, τον βαθμοθηρικό χαρακτήρα του σχολείου, την ασφυκτική εποπτεία των ενηλίκων, την απουσία ελεύθερου χρόνου κ.ο.κ. Στο ίδιο μήκος κύματος, θα κατανοήσουν τη θετική ελευθερία μέσα από το αίτημα να ορίζουν οι ίδιοι το παρόν και το μέλλον τους· δηλ. να αποκτήσουν την κυριότητα του εαυτού τους. Πρόκειται για ένα ιδιαίτερα ελκυστικό και δημοφιλές αίτημα για το οποίο οι μαθητές – εξ αιτίας του νεαρού της ηλικίας τους – γνωρίζουν πολύ καλά τα προνόμια που προσφέρει αλλά αγνοούν τις ευθύνες που δημιουργεί. Για τον λόγο αυτόν θα πρέπει, με τη βοήθεια του δασκάλου, να συζητήσουν και αντιληφθούν ότι η ελευθερία – στη θετική της εκδοχή- δεν αφορά το δικαίωμα του καθενός να κάνει το οτιδήποτε (όπως λ.χ. να καίει και να ρημάζει) αλλά το ύψιστο καθήκον να αναλάβει οικειοθελώς ως άτομο το συλλογικό χρέος που του αναλογεί· δηλ να μετατρέψει ξανά τον κόσμο σε κόσμημα ή αλλιώς σε ένα περίτεχνο υπαρξιακό στολίδι.

Μετά το πέρας της συζήτησης οι μαθητές – με τη συνδρομή του εκπαιδευτικού – καλούνται να εντοπίσουν τη σχέση μεταξύ της ελευθερίας και των αριθμών. Μέσα στο πλαίσιο αυτό θα διαπιστώσουν ότι τόσο η θετική όσο και η αρνητική ελευθερία αποτελούν

προϋποθέσεις για την υπαρξιακή μας ολοκλήρωση παρότι η πρώτη είναι ανώτερη της δεύτερης. Το ίδιο ισχύει και με τα μαθηματικά όπου τόσο οι θετικοί όσο και οι αρνητικοί αριθμοί είναι αναγκαίοι για την ποσοτική διερεύνηση της πραγματικότητας μολονότι οι πρώτοι είναι μεγαλύτεροι των δεύτερων. Ένα επιπλέον σημείο σύγκλισης αφορά το στοιχείο της αντιθετικότητας που χαρακτηρίζει τη σχέση των εν λόγω αριθμών το οποίο – στην περίπτωση της αρνητικής και θετικής ελευθερίας – προσλαμβάνει τον χαρακτήρα της διαφορετικότητας· δηλ. της ανομοιότητας μεταξύ του «επαναστατημένου» και του «ολοκληρωμένου» ανθρώπου. Επίσης ένα τελευταίο πεδίο συνάφειας προκύπτει από τη χρωματική απόδοση των αρνητικών και θετικών αριθμών. Πιο συγκεκριμένα οι πρώτοι απεικονίζονται με κόκκινο χρώμα το οποίο δηλώνει διακαή αγάπη, ανδρεία, φλόγα και ζήλο (Sargent, 1987)· δηλ. συμβολίζει την επαναστατική διάθεση ή αλλιώς την αρνητική ελευθερία. Αντίθετα οι δεύτεροι συνδέονται με το μπλε χρώμα το οποίο αποτυπώνει την ανθρώπινη αλήθεια, τη σοφία, τη σταθερότητα και την εντιμότητα (Sargent, 1987)· δηλ. εκφράζει την ατομική αυτοπραγμάτωση ή αλλιώς την θετική ελευθερία.

Στο σημείο αυτό αξίζει να γίνει ειδική μνεία και στην έννοια του μηδενός η οποία συγκαταλέγεται στους ακέραιους αριθμούς και αποτελεί το φυσικό σύνορο μεταξύ της θετικής και της αρνητικής τους εκδοχής. Πρόκειται για μια σκανδαλώδη έννοια που υποδηλώνει την ύπαρξη της ανυπαρξίας ή αλλιώς «ένα τίποτα που στην ουσία είναι κάτι» (Kaplan, 2012: 14)· δηλ. συνιστά μια τεράστια λογική αντίφαση η οποία ήταν αδιανόητη για τους αρχαίους Έλληνες. Μια αντίφαση που ωστόσο υιοθετήθηκε από τους Ινδούς μαθηματικούς του 7[ου] αι μ.Χ. οι οποίοι – μέσα από την νιρβάνα – ήταν εξοικειωμένοι πολιτισμικά με το απόλυτο κενό. Ένα κενό που στη συνέχεια δαιμονοποιήθηκε καθόσον συμβόλιζε - για τη χριστιανική Ευρώπη του Μεσαίωνα – τον ίδιο τον διάβολο· δηλ. τον «μέγα αυτουργό της ακύρωσης κάθε νοήματος» (Kaplan, 2012: 217). Την ίδια μοίρα είχαν και οι αρνητικοί αριθμοί οι οποίοι – συνδεόμενοι με το μηδέν – κατηγορήθηκαν ότι νομιμοποιούν τον δανεισμό, το χρέος και το τοκογλυφικό κέρδος (Bellos, 2010: 81).

Πάνω στον άκμονα αυτόν του μηδενισμού και της άρνησης σφυρηλατήθηκε το φιλοσοφικό κίνημα του Υπαρξισμού το οποίο παρουσιάζει τον άνθρωπο ως ένα «οικτρό», «αμυδρό», «φευγαλέο» και «άσκοπο» Ον (Nietzsche, 1991: 23) · δηλ. ένα «τιποτένιο» πλάσμα που μοιάζει ριγμένο στην παγωνιά και την έρημο – ή αλλιώς στο «μηδέν» (Heidegger, 1978: 487 - 488) – του απέραντου Σύμπαντος. Ένα πλάσμα το οποίο μοιάζει με τυχαίο αριθμητικό ψηφίο που τοποθετείται αυθαίρετα μπροστά από κάποια σειρά μηδενικών κατά τρόπο ώστε να ηγείται του βίου του· δηλ. να δημιουργεί – «εκ του μη όντος» (Kaplan, 2012: 218)- νοήματα και αξίες.

Το «υπαρξιακό» πρόβλημα

Ένα από τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των μαθηματικών είναι – σύμφωνα με τους συγγραφείς του νέου προγράμματος σπουδών (Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, 2014: 2, 4-5) – η «ενεργή» και «εντατική» εμπλοκή τους στην επίλυση προβλημάτων. Μια εμπλοκή που προσφέρει στους μαθητές τη δυνατότητα να καλλιεργούν την κριτική, δημιουργική και συνδυαστική σκέψη, να αναπτύσσουν πολλές και ποικίλες στρατηγικές επίλυσης, να εκφράζονται με σαφήνεια χρησιμοποιώντας το κατάλληλο λεξιλόγιο και τέλος να αποκτούν ευχέρεια στην αντιμετώπιση σύνθετων καταστάσεων σε διαφορετικά πλαίσια (Βρυώνης κ.ά., 2018c: 7). Με άλλα λόγια τους παρέχει τα απαραίτητα εφόδια για να μεταβούν από τις «συμβολικές» στις «πραγματικές» δυσκολίες· δηλ. σε έναν περίπλοκο κόσμο όπου συχνά οι λύσεις δεν είναι μονόδρομος – όπως συμβαίνει με τα μαθηματικά- και τα δεδομένα είτε εκλείπουν είτε πλεονάζουν.

Υιοθετώντας το ανωτέρω σκεπτικό, θα επιχειρήσουμε να εμβαθύνουμε στη σχέση μεταξύ «θετικής» και «αρνητικής» ελευθερίας χρησιμοποιώντας ως όχημα τον υπαρξιακό προβληματισμό που έθεσε ένας από τους μεγαλύτερους νεοέλληνες στοχαστές – ο Κορνήλιος Καστοριάδης. Ένας προβληματισμός που – παρότι ανακύπτει από τη διδακτέα ύλη της Στ΄ τάξης- δύναται να απευθυνθεί και στα παιδιά της συγκεκριμένης ηλικίας και

διατυπώνεται ως εξής: «Μπορείτε να μου εξηγήσετε εσείς, γιατί οι Έλληνες, που σκοτώνονταν τόσα χρόνια για να απελευθερωθούν από τους Τούρκους, θέλησαν αμέσως μετά ένα βασιλιά; Και γιατί, αφού έδιωξαν τον Όθωνα, έφεραν τον Γεώργιο; Μπορούμε να πούμε ότι όλα αυτά τα επέβαλαν στον ελληνικό λαό ερήμην του ελληνικού λαού; Μπορούμε να πούμε ότι ο ελληνικός λαός δεν καταλάβαινε τι έκανε; Δεν ήξερε τι ήθελε, τι ψήφιζε, τι ανεχόταν;» (Καστοριάδης, 2000: 12 – 13).

Καλούμενοι οι μαθητές να απαντήσουν στο εύλογο αυτό ερώτημα, θα χρησιμοποιήσουν την έννοια της αρνητικής ελευθερίας που αναπτύξαμε στο προηγούμενο κεφάλαιο. Μια έννοια που – όπως και οι αντίστοιχοι αριθμοί – εδράζεται σε ένα υπαρξιακό «έλλειμα»· δηλ. στην απουσία της πολυπόθητης ανεξαρτησίας. Ένα έλλειμα που από τη μια βασανίζει τους υπόδουλους και από την άλλη τους αθωώνει και τους δικαιολογεί· δηλ. τους επιτρέπει να επιρρίπτουν τις ευθύνες για την κατάντια τους στους αιμοσταγείς κατακτητές. Επιλέγοντας λοιπόν οι επαναστατημένοι ραγιάδες τον θεσμό της βασιλείας – δηλ. μια μορφή νομιμοποιημένης τυραννίας – επιχείρησαν κατ' ουσία να διατηρήσουν το τεκμήριο της αθωότητας. Ένα τεκμήριο που – στη νεοελληνική του εκδοχή – συνδυάζεται (όπως και οι αρνητικοί αριθμοί) με μια «χρεωστική» προσέγγιση της ζωής· δηλ. με μια οπτική που μας κάνει να πιστεύουμε ότι οι υπόλοιποι λαοί οφείλουν στους προγόνους μας τα πάντα. Στον αντίποδα της οπτικής αυτής βρίσκεται η θετική διάσταση της ελευθερίας η οποία – όπως και οι αντίστοιχοι αριθμοί- υποδηλώνει ένα υπαρξιακό «πλεόνασμα»· δηλ. μια κατάσταση οντολογικής πληρότητας που μας επιτρέπει να αποκομίσουμε τα μέγιστα ατομικά και συλλογικά οφέλη. Αντιδιαστέλλοντας τέλος τη θετική με την αρνητική ελευθερία, οι μαθητές θα παρατηρήσουν το ποιοτικό χάσμα που χωρίζει τις συγκεκριμένες έννοιες· δηλ. θα διαπιστώσουν την παρουσία ενός «κενού» αντίστοιχου του (μαθηματικού) μηδενός.

Συμπεράσματα

Προσεγγίζοντας τους θετικούς και αρνητικούς αριθμούς υπό το πρίσμα των αντίστοιχων μορφών ελευθερίας, επιχειρήσαμε κατ' ουσία να παρουσιάσουμε ένα διδακτικό παράδειγμα που θα (επανα)συνδέει την εκπαίδευση με την αγωγή. Ένα παράδειγμα δηλ. όπου οι μαθηματικές δεξιότητες θα εμπνέονται από τις πανανθρώπινες αξίες και οι πανανθρώπινες αξίες θα μετασχηματίζονται σε μαθηματικές δεξιότητες. Ένα παράδειγμα το οποίο θα υπενθυμίζει (Δημόπουλος, 2019: 239) διαρκώς στους μαθητές πως όποια ικανότητα κι αν διαθέτουν, όποια τέχνη κι αν ασκήσουν με τη βοήθειά της, χωρίς την αίγλη των υψηλών ιδανικών δεν θα γίνουν τίποτα περισσότερο από απλοί τεχνίτες. Με άλλα λόγια θα προσομοιάζουν με εξειδικευμένα και άψυχα όντα – ή αλλιώς με αναλώσιμα και ευτελή γρανάζια στην παραγωγική μηχανή της μάζας – τα οποία εν τέλει θα γνωρίζουν επακριβώς το κόστος αλλά θα αγνοούν (ή ακριβέστερα θα παραγνωρίζουν) τη βαθύτερη αξία της ζωής και των πραγμάτων.

Αναφορές

Audi, R. (Επιμ.) (2011). *Το φιλοσοφικό λεξικό του Cambridge*. (Επιμ. Ελληνικής έκδ. Σ. Βιρβιδάκης & Γ. Ξηροπαΐδης). Αθήνα: Κέδρος.

Bellos, A. (2010), *Here's Looking at Euclid*. New York: The Free Press.

Berlin, I. (1975). Δύο έννοιες της ελευθερίας. *Μετ. Ι.Γ. Μαρμαρινός. Πολιτική θεωρία*, Τόμ. 4(13), σ. 3-17.

Berlin, I. (2001). *Τέσσερα δοκίμια περί ελευθερίας*. *Μετ. Γ.* Παπαδημητρίου. Αθήνα: SCRIPTA.

Βρυώνης, Κ., Δουκάκης, Σ., Καρακώστα, Β., Μπαραλής, Γ., και Σταύρου, Ι. (2018a). *Μαθηματικά Ε' Δημοτικού*, β' τεύχος. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "Διόφαντος".

Βρυώνης, Κ., Δουκάκης, Σ., Καρακώστα, Β., Μπαραλής, Γ., και Σταύρου, Ι. (2018b). *Μαθηματικά Ε' Δημοτικού, Τετράδιο Εργασιών*, β' τεύχος. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "Διόφαντος".

Βρυώνης, Κ., Δουκάκης, Σ., Καρακώστα, Β., Μπαραλής, Γ., και Σταύρου, Ι. (2018c). *Μαθηματικά Ε' Δημοτικού, Βιβλίο Εκπαιδευτικού*. Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων "Διόφαντος".

Δημόπουλος, Β. (2019). Ο σχολικός εκφοβισμός και το παράδοξο της αστακομακαρονάδας. στον (επιμ) Γ. Παπαδημητρίου & Χ. Κωσταρή, Α' τόμο των πρακτικών του 4ου Πανελλήνιου Συνεδρίου που συνδιοργάνωσαν το Μουσείο Σχολικής Ζωής και Εκπαίδευσης του ΕΚΕΔΙΣΥ, η Παιδαγωγική Εταιρεία Ελλάδος και το Κολλέγιο Αθηνών με τίτλο *Εκπαίδευση στον 21ο αιώνα: Σχολείο και Πολιτισμός*, σ. 436 – 440.

Freudenthal, H. (1983). *Didactical Phenomenology of Mathematical Structures. Mathematics Education*. Library. D. Reidel: Boston.

Gray, J. (1980). On negative and positive Liberty. *Political* Studies 28, p. 507 - 526.

Heidegger, M. (1978). *Είναι και χρόνος*, μετ. Γ. Τζαβάρας, Αθήνα: Δωδώνη.

Kaplan, R. (2012). *Το υπαρκτό τίποτα. Μια ιστορία του μηδενός*, Μετ: Τ. Μιχαηλίδης. Αθήνα: Αλεξάνδρεια.

Καστοριάδης, Κ. (2000). *Είμαστε υπεύθυνοι για την ιστορία μας*. Αθήνα: Πόλις.

Κοντογιώργης, Γ. (2003). *Πολίτης και Πόλις. Έννοια και τυπολογία της 'πολιτειότητας'*. Αθήνα: Παπαζήση.

Μακρυδημήτρης, Α. (2015). *Θετική ή αρνητική ελευθερία*;, Αθήνα: Καθημερινή.

Nietzsche, F. (1991). Περί αλήθειας και ψεύδους υπό εξωηθική έννοια, στο *Η αλήθεια και η ερμηνεία*, μετ. Θ. Πενολίδης, Θεσσαλονίκη: Βάνιας, σ. 21-39.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2003). *Διαθεματικό ενιαίο πλαίσιο προγράμματος σπουδών Μαθηματικών.* Αθήνα: ΥΠΕΠΘ- ΠΙ., (Διαθέσιμο: http://ebooks.edu.gr/info/cps/11deppsaps_math.pdf, προσπελάστηκε στις 19/5/2021)

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2014) *Πρόγραμμα Σπουδών / Μαθηματικά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ-ΠΙ., (Διαθέσιμο: http://utopia.duth.gr/~xsakonid/index_htm_files/6_11_19_%CE%9F%CE%9C1d_trox_math_sta_math.pdf, προσπελάστηκε στις 19/5/2021)

Sargent, W. (1987). *Το χρώμα στη Φύση και στην Τέχνη. Η απόλαυση και η χρήση του χρώματος*, μετ. Ε. Κακλάνη, Αθήνα: Κάλβος.

Ο Χριστούλης είναι διάφανος: Ένα παράδειγμα αναδυόμενης φιλοσοφίας με παιδιά στο νηπιαγωγείο

Νικολιδάκη Σοφία
ΕΔΙΠ, Π.τ.Π.Ε. Πανεπιστήμιο Κρήτης,
s.nikolidaki@uoc.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας με στόχο την ανάδειξη στιγμών φιλοσοφικής αναζήτησης από τα παιδιά κατά τη διάρκεια των ελευθέρων και οργανωμένων δραστηριοτήτων τους στο νηπιαγωγείο. Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η παρατήρηση με την έννοια της προσεκτικής ακρόασης (listening) ενώ ως προς την μέθοδο εργασίας με τα νήπια δόθηκε έμφαση στη δημιουργία μιας κοινότητας έρευνας (community of inquiry). Ως προς την ανάλυση των διαλόγων των παιδιών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου. Στο άρθρο αυτό επιχειρείται αποσαφήνιση του όρου «αναδυόμενη φιλοσοφία» και η συσχέτισή του με την φιλοσοφία με παιδιά. Δίνεται έμφαση στην έννοια της προσεκτικής ακρόασης των παιδιών με μια φιλοσοφική διάθεση ως προϋπόθεση για τον εντοπισμό και την ανάδυση των φιλοσοφικών σκέψεων των παιδιών. Επιχειρείται η σε βάθος ανάλυση περιεχομένου ενός παραδείγματος αυθόρμητου-αναδυόμενου διαλόγου μεταξύ των παιδιών και η επισήμανση των διαφορετικών ειδών σκέψης που μπορούν να αναπτύσσουν τα παιδιά κατά την αντιπαράθεση μεταξύ τους.

Λέξεις κλειδιά: φιλοσοφία με παιδιά, αναδυόμενη φιλοσοφία, κοινότητα έρευνας, ακρόαση, διάλογος, έννοιες.

Εισαγωγή: Τι είναι φιλοσοφία με παιδιά και τι η αναδυόμενη φιλοσοφία

Η φιλοσοφία με παιδιά είναι μια μορφή εφαρμοσμένης φιλοσοφίας στη σχολική τάξη που στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής, δημιουργικής, συνεργατικής και ενσυναισθητικής σκέψης των παιδιών. Σύμφωνα μα τον Lipman τα παιδιά μέσα από το διάλογο και διαμορφώνοντας μεταξύ τους μια κοινότητα έρευνας (community of inquiry) κατανοούν αφηρημένες έννοιες, διατυπώνουν ερωτήματα που τα απασχολούν και επιλύουν αποτελεσματικότερα (ή έστω συζητούν σε βάθος) προβλήματα της καθημερινής ζωής τους (Lipman, 2003). Βασικό «εργαλείο» στη φιλοσοφική έρευνα είναι ο διάλογος και μέσω αυτού ο έλεγχος των επιχειρημάτων για τη στήριξη ή απόρριψη των θέσεων που προτείνονται από τα μέλη της κοινότητας (Dewey, 1990). Τα παιδιά μετατρέπονται σε ερευνητές που μέσα από τις υποθέσεις και τον έλεγχό τους, τη δοκιμή και την πλάνη, την εμπλοκή όλων των εργαλείων που έχουν (αισθήσεις και νους) ανακαλύπτουν τη γνώση, έστω και αν αυτή έχει προσωρινή ισχύ. Το γεγονός αυτό, βοηθάει τα παιδιά να καταλάβουν έμπρακτα ότι η γνώση δεν είναι αναλλοίωτη αλλά μεταβάλλεται εφόσον υπάρξουν νέα στοιχεία και δεδομένα προς περαιτέρω εξέταση (Dewey, 2005).

Είναι γεγονός πως όταν τα παιδιά ενδιαφέρονται πράγματι για ένα θέμα, θα επιμείνουν να το συζητήσουν και να βρουν επιχειρήματα (Sharp, 2007). Αυτά τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα των παιδιών, οι αναπάντητες ερωτήσεις τους και οι απορίες τους γενούν στιγμές όπου η φιλοσοφία αναδύεται με τρόπο φυσικό και αβίαστο από τα ίδια τα παιδιά. Με τον όρο αναδυόμενη φιλοσοφία εννοούμε στιγμές αναστοχασμού των παιδιών και ιδιαίτερης έκλαμψης-επιφοίτησης της σκέψης (epiphany moments) τους όπου αναδεικνύεται το αυθόρμητο, το καινούριο, το συνεχές και σε κατάσταση διαρκούς αλλαγής των συλλογισμών των παιδιών (Nikolidaki, 2011; Theodoropoulou & Nikolidaki, 2017; Nikolidaki, 2020). Η αναδυόμενη φιλοσοφία των παιδιών έχει την έννοια της «εμπειρίας» (experience) όπως την ορίζει ο Dewey υπογραμμίζοντας την μοναδικότητα της, την αίσθηση της πληρότητας και της ενοποίησης των συναισθημάτων (Jackson, 1998). Δεν

συμβαίνει συχνά ούτε με τον ίδιο τρόπο σε όλους, ωστόσο πρόκειται για στιγμές που αναδεικνύονται οι προοπτικές και διαθέσεις των παιδιών έναντι των μεγάλων ερωτημάτων της ζωής και αξίζει να μην περάσουν απαρατήρητες τόσο από τους ενήλικες όσο και από τα ίδια τα παιδιά (Nikolidaki, 2011). Σε πρώτο επίπεδο δίνεται έμφαση στην αναγνώριση και επισήμανση αυτών των στιγμών αναδυόμενης φιλοσοφίας και σε δεύτερο επίπεδο η περαιτέρω διαλεύκανση και κατανόηση των εμπειριών αυτών (Dewey, 2005; Nikolidaki, 2011).

Το γεγονός ότι οι εμπειρίες αυτές των παιδιών και τα ερωτήματα που θέτουν δεν αναφέρονται ως φιλοσοφικά δεν σημαίνει ότι δεν είναι. Η αναδυόμενη φιλοσοφία από τα παιδιά επιτρέπει όχι μόνο στα παιδιά αλλά και στους ενήλικες να αναγνωρίσουν και να εντρυφήσουν στους διαφορετικούς τρόπους σκέψης των παιδιών που οι ενήλικες πιθανόν να μην διαθέτουν ή να έχουν λησμονήσει καθώς ενηλικιώθηκαν (Egan, 1988). Γίνεται σαφές ότι η αναδυόμενη φιλοσοφία δε λαμβάνει χώρα μόνο μέσα σε μια κοινότητα έρευνας αλλά σε κάθε έκφανση της καθημερινής ζωή των παιδιών (π.χ. στο διάλειμμα, στην ώρα του φαγητού) ως φιλοσοφικός τρόπος ζωής, συχνά με τρόπο παιγνιώδη (Hadot, 1995; Nikolidaki, 2010)

Η αναδυόμενη φιλοσοφία είναι πιθανόν να λάβει χώρα όταν τα παιδιά: α) έχουν ιδιωτικό χρόνο και χώρο μέσα και έξω από τη σχολική τάξη ώστε να κάνουν πράγματα που τα ενδιαφέρουν, β) μαθαίνουν να συνεργάζονται με τους άλλους, να συζητούν και να μοιράζονται τις ιδέες και σκέψεις τους, γ) νιώθουν έμπνευση και απορροφούνται σε ό,τι κάνουν και δ) έχουν χρόνο για να αναστοχαστούν και να εκφράσουν τις σκέψεις τους σε βαθιά ερωτήματα που συνήθως δεν έχουν απαντήσεις (Theodoropoulou & Nikolidaki, 2017). Η αναδυόμενη φιλοσοφία είναι στιγμές αναστοχασμού και έκλαμψης και εναπόκειται στους ενήλικες να αναγνωρίζουν αυτές τις στιγμές των παιδιών, να τις αναδεικνύουν, να τις καλοδέχονται, να τους αφιερώνοντας χρόνο για διάλογο και περαιτέρω ανάλυση.

Σχεδιασμός και Στόχοι της παρούσας έρευνας

Το παρόν άρθρο αποτελεί τμήμα μιας ευρύτερης έρευνας που είχε ως στόχο την ανάδειξη στιγμών φιλοσοφικής αναζήτησης από τα παιδιά κατά τη διάρκεια των ελευθέρων και οργανωμένων δραστηριοτήτων τους στο νηπιαγωγείο αλλά και κατά τη διάρκεια του ελεύθερου παιχνιδιού μεταξύ τους την ώρα του διαλείμματος. Πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης που έλαβε χώρα σε νηπιαγωγείο του Ρεθύμνου κατά το σχολικό έτος 2018-2019. Ο αριθμός των συμμετεχόντων νηπίων στην έρευνα ήταν 15 (8 αγόρια, 7 κορίτσια) ηλικίας 4-6 ετών. Η ερευνήτρια ήταν η εκπαιδευτικός της τάξης (Nikolidaki, 2018).

Μέθοδος: Η σημασία της προσεκτικής ακρόασης των ιδεών των παιδιών και της δημιουργίας μιας κοινότητας έρευνας.

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε είναι η παρατήρηση των παιδιών κατά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού, του διαλείμματος και των οργανωμένων δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη. Η παρατήρηση αυτή είχε το χαρακτήρα της προσεκτικής ακρόασης των λεγομένων των παιδιών μεταξύ τους και της γρήγορης καταγραφής τους στο σημειωματάριο της ερευνήτριας την στιγμή που λάμβανε χώρα ή σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα αμέσως μετά την παρατήρηση του γεγονότος. Η ερευνήτρια έδινε έμφαση σε δηλώσεις των παιδιών που μπορεί να είχαν φιλοσοφικό ενδιαφέρον.

Ακούγοντας προσεκτικά τα παιδιά με μια φιλοσοφική διάθεση (listening philosophically to children) αποτελεί το πρώτο βήμα για τη δημιουργία μιας κουλτούρας διαλόγου στο σχολείο που μεταμορφώνει την τάξη σε χώρο και χρόνο ανοιχτό σε φιλοσοφικές εμπειρίες (Haynes, 2002). Τι σημαίνει όμως προσεκτική ακρόαση των παιδιών με φιλοσοφική διάθεση; Σύμφωνα με την Fiumara (1995) η προσεκτική ακρόαση είναι μορφή σκέψης ή όπως διατυπώνει η ίδια η άλλη πλευρά της γλώσσας. Προκειμένου να φιλοσοφήσει κάποιος χρειάζεται να ακούσει προσεκτικά τόσο τις ίδιες του τις σκέψεις όσο και τις

σκέψεις των άλλων. Η προσεκτική ακρόαση έχει ταυτόχρονα δημιουργικό και κριτικό χαρακτήρα. Επιτρέπει από τη μια πλευρά το δημιουργικό brainstorming ιδεών και στη συνέχεια ακολουθεί η κριτική των όσων ακούστηκαν (Nikolidaki, 2011).

Η Fiumara υποστηρίζει ότι η ακρόαση είναι τμήμα της γλώσσας και μορφή σκέψης διότι «απαιτεί ενεργή συμμετοχή του υποκειμένου που ακούει, εστίαση (focus), κριτική διάθεση, σύνδεση των όσων ακούγονται με τις δικές του ιδέες και σκέψεις» (Fiumara, 1995: 29-30). Η ακρόαση δεν είναι απλώς ακοή ήχων αλλά μια διαδικασία κατανόησης των ήχων αυτών ώστε να παράγουν νόημα. Με την έννοια αυτή ακρόαση και σκέψη δεν είναι διακριτά διαχωρισμένες. Οι άνθρωποι ακούν ταυτόχρονα τις σκέψεις των άλλων και αναστοχάζονται πάνω σε αυτές και στον τρόπο που συνδέονται με τις δικές τους σκέψεις.

Ως προς την μέθοδο εργασίας της εκπαιδευτικού με τα νήπια καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς δόθηκε έμφαση στη δημιουργία μιας κοινότητας έρευνας (community of inquiry). Σε μια κοινότητα έρευνας ο εκπαιδευτικός παίζει ρόλο συντονιστικό παρεμβαίνοντας μόνο όποτε χρειαστεί για να δώσει πληροφορίες ή στοιχεία που πιθανόν τα παιδιά δε γνωρίζουν ή αγνοούν προσωρινά. Εκπαιδευτικός και παιδιά θέτουν από κοινού κανόνες συμπεριφοράς μεταξύ τους που διευκολύνουν τον διάλογο (π.χ. ακούμε προσεκτικά ο ένας τον άλλο, «χτίζουμε» ο ένας στις ιδέες του άλλου). Αφού τα παιδιά διατυπώσουν και επιλέξουν μέσω ψηφοφορίας μεταξύ τους το ερώτημα-απορία που τα απασχολεί περισσότερο επιδιώκουν, μέσω του διαλόγου, την σαφή οριοθέτηση του θέματος συζήτησης (ποιο είναι το πρόβλημα), την εύρεση των βασικών παραμέτρων της συζήτησης (ποιες οι βασικές παραδοχές/ μήπως υπάρχουν λανθασμένες παραδοχές), την ανάπτυξη επιχειρημάτων υπέρ ή κατά του θέματος συζήτησης, την αξιολόγηση της ορθότητας των επιχειρημάτων αυτών με ανάπτυξη αντεπιχειρημάτων, την εξέταση όλων των παραμέτρων και την πρόταση πιθανών λύσεων – απαντήσεων (Splitter & Sharp, 1995; Haynes, 2008).

Η συζήτηση με τα παιδιά, ιδιαίτερα σε πρώιμα στάδια, μπορεί να μην κρατήσει για πολύ χρονικό διάστημα ή να μην έχει καθ' όλη τη διάρκειά της λογική συνέχεια. Επίτευγμα μπορεί να είναι και μόνο το γεγονός ότι τα παιδιά θα διατυπώσουν ερωτήματα, ακόμη και αν δε μπουν κατευθείαν στη διαδικασία να τα απαντήσουν ή να αναπτύξουν επιχειρήματα. Σημαντικό είναι ότι εγκαθιδρύεται ένας βιωματικός τρόπος σκέψης και δράσης ο οποίος γενικεύεται όχι μόνο στη σχολική τάξη αλλά σε όλες τις εκφάνσεις της ζωής του παιδιού.

Τέλος, ως προς την ανάλυση των διαλόγων των παιδιών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου. Ως μονάδα ανάλυσης χρησιμοποιήθηκε η πρόταση. Πιο συγκεκριμένα επιχειρήθηκε η ανάλυση: α) των περιεχομένων των προτάσεων των παιδιών, β) της δομής των προτάσεων, γ) των ειδών της σκέψης που εφάρμοσαν τα παιδιά.

Περιορισμοί της έρευνας

Η έρευνα αυτή αποτελεί μια μελέτη περίπτωση οπότε τα αποτελέσματά της δεν μπορούν να γενικευτούν χωρίς να λάβουν χώρα άλλες συναφείς έρευνες. Επιπλέον, η παρατήρηση ως μορφή προσεκτικής ακρόασης των παιδιών με φιλοσοφική διάθεση ενέχει σε μεγάλο βαθμό υποκειμενικό χαρακτήρα από την πλευρά του ερευνητή ως προς τί θεωρείται φιλοσοφικό και για ποιόν. Τέλος, για να εξασφαλιστεί η εγκυρότητα και αξιοπιστία των διαλόγων μεταξύ των παιδιών έχουν κρατηθεί μόνο οι διάλογοι εκείνοι που καταγράφηκαν άμεσα ή σε πολύ μικρό χρονικό διάστημα μετά που έλαβαν χώρα. Ως αποτέλεσμα κάποιοι ενδιαφέροντες διάλογοι έμειναν εκτός της ερευνητικής διαδικασίας λόγω ελλιπούς καταγραφής, ώστε να αποφευχθεί οποιοδήποτε φαινόμενο παραποίησης.

Αποτελέσματα: Ανάλυση διαλόγου μεταξύ παιδιών ηλικίας 4-6 έτη

Στο πλαίσιο του συγκεκριμένου άρθρου θα περιοριστούμε στην ανάλυση σε βάθος ενός παραδείγματος αναδυόμενης φιλοσοφίας. Στον πίνακα 1 παρατίθεται ένα παράδειγμα αναδυόμενης φιλοσοφίας πάνω σε θρησκευτικό ζήτημα μεταξύ παιδιών ηλικίας 4-6 ετών τα οποία είναι εξοικειωμένα με τη φιλοσοφία με παιδιά στη σχολική τάξη ως μεθοδολογία διερεύνησης ερωτημάτων και αποριών με φιλοσοφικό χαρακτήρα. Το περιστατικό συνέβη κατά την ώρα του διαλείμματος. Είχε προηγηθεί συζήτηση στην τάξη με αφορμή την

επερχόμενη γιορτή του Πάσχα. Ο διάλογος έλαβε χώρα μεταξύ πέντε παιδιών ηλικίας 5-6 ετών με εξαίρεση την Τασούλα που είναι προνήπιο (4-5 ετών). Τα παιδιά είχαν καθίσει κάτω από ένα δέντρο στην αυλή και καθώς επιτηρούσα άκουσα τη δήλωση της Αμαλίας ότι η αδερφή της έχει δει τον Χριστό και ότι είναι διάφανος. Η ερευνήτρια- εκπαιδευτικός κρατούσε πάντα μαζί της ένα μπλοκάκι και ένα μολύβι για να καταγράφει πιστότερα τα περιστατικά που θα μπορούσαν να χαρακτηριστούν ως αναδυόμενη φιλοσοφία.

Πίνακας 1. Ο Χριστούλης είναι διάφανος: Αυθόρμητος διάλογος παιδιών ηλικίας 4-6

Αμαλία: Η αδερφή μου έχει δει το Χριστό. Είναι διάφανος.
Βασιλική: Και εγώ έχω δει από κοντά το Χριστό και ήταν διάφανος
Γιάννης: Αφού δεν υπάρχει. Πώς τον είδατε; Αν είναι, είναι στον ουρανό
Μανόλης: Ναι, πώς τον είδατε; Ναι καλά, σιγά να μην τον είδατε
Γιάννης: Άμα τον είχατε δει θα είχατε δει μόνο τα κόκαλά του.
Τασούλα: Ή θα είχε αίματα από τα καρφιά.
Μανόλης: Ναι, τον σταυρώνανε.
Γιάννης: Και πήγε ένας και τον μαχαίρωσε και έβγαλε νερό
Μανόλης: Άρα δεν είναι διάφανος.
Αμαλία: Ναι αλλά υπάρχει χωρίς να τον βλέπουμε.
(Μετά σταματούν από μόνα τους τη συζήτηση και ασχολούνται με κάτι άλλο) (Nikolidaki, 2018).

Είναι ο παραπάνω διάλογος δείγμα αναδυόμενης φιλοσοφίας; Το ερώτημα αυτό θα απαντηθεί βάσει των παρακάτω επιχειρημάτων:

Τα παιδιά, στον παραπάνω διάλογο ασχολούνται με αφηρημένες έννοιες που έχουν τόσο θρησκευτικό όσο και φιλοσοφικό ενδιαφέρον. Η δήλωση «ο Χριστούλης είναι διάφανος» έχει μια ποιητικότητα αλλά ταυτόχρονα και μια φιλοσοφική διάθεση που χρήζει περαιτέρω διερεύνησης. Τι σημαίνει ο Χριστός είναι διάφανος; Γιατί επιλέχτηκε το επίθετο διάφανος; Μήπως τα παιδιά με τη λέξη διάφανος προσπαθούν να προσεγγίσουν το άυλο της θεότητας; Μήπως προσπαθούν να κατανοήσουν τον Χριστό ως διάφανο δηλαδή ως αόρατο αλλά πανταχού παρόν; Οι έννοιες της διαφάνειας, της ύπαρξη, του αόρατου είναι συχνά δύσκολα αντιληπτές τόσο από τα παιδιά όσο και από τους ενήλικες, ωστόσο τα παιδιά δεν διστάζουν να ασχοληθούν περαιτέρω.

Προχωρώντας σε ανάλυση περιεχομένου του διαλόγου έχουμε να αναφέρουμε τα ακόλουθα όπως φαίνονται στον πίνακα 2.

Πίνακας 2. Ανάλυση του διαλόγου των παιδιών

Πρόσωπο	Πρόταση	Σχολιασμός/ Επιχειρήματα	Είδη Σκέψης των μαθητών
Αμαλία	Η αδερφή μου έχει δει το Χριστό. Είναι διάφανος.	Δήλωση ότι ο Χριστός είναι διάφανος η οποία βασίζεται σε εμπειρικό δεδομένο που όμως δεν αφορά την Αμαλία αλλά την αδερφή της και δεν είναι επαληθεύσιμο. Αυτό έμμεσα υπονοείται, διότι η Αμαλία αναφέρεται στην αδερφή της και δε παίρνει άμεσα θέση αν συμφωνεί ή όχι.	
Βασιλική	Και εγώ έχω δει από κοντά το Χριστό και ήταν διάφανος	Πρόταση συμφωνίας με την προηγούμενη δήλωση η οποία βασίζεται σε άμεσα εμπειρικά δεδομένα που αφορούν την ίδια τη Βασιλική αλλά δεν είναι επαληθεύσιμα από άλλους.	Συνεργατική Σκέψη (Σκέψη που βασίζεται σε σκέψεις άλλων)
Γιάννης	Αφού δεν υπάρχει. Πώς	Δήλωση αμφισβήτησης της ύπαρξης του Χριστού (Δεν υπάρχει). Διατύπωση	Κριτική Σκέψη

	τον είδατε; Αν είναι, είναι στον ουρανό	ερώτησης που δηλώνει τρόπο. Διατύπωση υπόθεσης για την ύπαρξη του Θεού (Αν υπάρχει τότε είναι στον ουρανό). Με την υπόθεση αυτή ο Γιάννης υπονοεί ότι είναι αδύνατη η από κοντά συνάντηση των κοριτσιών με τον Χριστό γιατί ο Ουρανός είναι ψηλά και μακριά.	
Μανόλης	Ναι, πώς τον είδατε; Ναι καλά, σιγά να μην τον είδατε	Πρόταση συμφωνίας με την προηγούμενη και επαναδιατύπωση της ερώτησης του προηγούμενου παιδιού. Δήλωση αμφισβήτησης με άμεση ειρωνεία (ναι καλά, σιγά μην τον είδατε).	Συνεργατική Σκέψη
Γιάννης	Άμα τον είχατε δει θα είχατε δει μόνο τα κόκαλά του.	Διατύπωση επιχειρήματος έναντι της διαφάνειας του Χριστού με τη μορφή υποθετικού συλλογισμού (άμα/αν τον είχατε δει θα είχατε δει μόνο τα κόκαλά του) που βασίζεται σε εμπειρικά επαληθεύσιμα στοιχεία. Τα κόκκαλα είναι ορατά και όχι διάφανα.	Κριτική – Δημιουργική Σκέψη
Τασούλα	Ή θα είχε αίματα από τα καρφιά.	Δεύτερο εμπειρικό επιχείρημα κατά της διαφάνειας του Χριστού (αίματα από τα καρφιά) που χτίζεται στην προηγούμενη ιδέα του Γιάννη (γεγονός που δείχνει ότι η Τασούλα έχει παρακολουθήσει προσεκτικά τί έχει ειπωθεί ήδη).	Κριτική – Δημιουργική-Συνεργατική Σκέψη
Μανόλης	Ναι, τον σταυρώνανε.	Πρόταση συμφωνίας που εξηγεί περαιτέρω την προηγούμενη δήλωση. Ο Μανόλης συμφωνεί με τη Τασούλα και εξηγεί τι σημαίνουν τα αίματα από τα καρφιά αναφερόμενος στη σταύρωση (κάνει εφαρμογή της γνώσης που έχει ακούσει στο σχολείο και «οικοδομεί» πάνω στις ιδέες των άλλων εξηγώντας τις περισσότερο).	Συνεργατική Σκέψη
Γιάννης	Και πήγε ένας και τον μαχαίρωσε και έβγαλε νερό	Ο Γιάννης εμπλουτίζει περισσότερο το επιχείρημα της Τασούλας και του Μανόλη αναφερόμενος σε πληροφορία για τη σταύρωση που έχουν ακούσει από το σχολείο.	Συνεργατική Σκέψη
Μανόλης	Άρα δεν είναι διάφανος	Διατύπωση συμπεράσματος και συνόψισης των προηγούμενων επιχειρημάτων των παιδιών που απορρίπτει την ιδέα της διαφάνειας του Χριστού.	Κριτική Σκέψη
Αμαλία	Ναι αλλά υπάρχει χωρίς να τον βλέπουμε.	Η Αμαλία φαίνεται να μην μπορεί να αντικρούσει τα επιχειρήματα των φίλων της οπότε καταλήγει σε μια δήλωση χωρίς να την υποστηρίζει με περαιτέρω επιχειρήματα.	

Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Είναι δυνατή η πρακτική εφαρμογή αυτού του είδους προσεκτικής ακρόασης των παιδιών με φιλοσοφική διάθεση τόσο από τους ενήλικες όσο και μεταξύ των παιδιών;

Α) Όσον αφορά στα παιδιά, συχνά κάνουν μονόλογους. Ενδιαφέρονται να μιλήσουν χωρίς να ακούσουν τους γύρω τους (κάτι που συμβαίνει συχνά και μεταξύ ενηλίκων). Ωστόσο, η ακρόαση είναι κάτι που μαθαίνεται. Όλοι θέλουν να εισακούονται οπότε μπαίνουν στη διαδικασία και οι ίδιοι να ακούσουν. Με βάση το παραπάνω παράδειγμα τα παιδιά αναπτύσσουν επιχειρήματα και προσπαθούν να ακολουθήσουν μια λογική πορεία στη σκέψη τους. Δεν διατυπώνουν απλά τις απόψεις τους αλλά προσπαθούν να τις τεκμηριώσουν διατυπώνοντας επιχειρήματα στο βαθμό που η νοητική τους ανάπτυξη και η εμπειρία τους επιτρέπει.

Ως προς την έκβαση του διαλόγου από τα παιδιά παρατηρήθηκε ότι τα παιδιά έχουν εγκολπωθεί στοιχεία της κοινότητας έρευνας όπως συμβαίνει στην τάξη και τα αναπαρήγαγαν σε άλλες συνθήκες εκτός σχολικής τάξης και οργανωμένης δραστηριότητας συντονισμένης από τον εκπαιδευτικό. Συγκεκριμένα, τα παιδιά: α) άκουγαν προσεκτικά το ένα το άλλο και «έχτιζαν» ο ένας στις ιδέες του άλλου, β) δεν διέκοπταν κάποιον που μιλούσε, γ) ανέπτυσσαν επιχειρήματα υπέρ ή κατά της αρχικής θέσης περί διαφάνειας του Χριστού, δ) επέδειξαν μια λογική ακολουθία στις σκέψεις τους έστω και αν υπάρχουν λογικά σφάλματα, ανεξερεύνητες παραδοχές ή ελλιπή-αμφιλεγόμενα εμπειρικά δεδομένα, ε) έδειξαν αυτονομία σκέψης αφού όλος ο διάλογος έγινε μεταξύ τους χωρίς καμία ανάμιξη του εκπαιδευτικού (Sharp & Splitter, 1995).

Ο διάλογος δεν κράτησε πολύ. Όπως απρόσμενα αναδύθηκε έτσι απρόσμενα διακόπηκε και τα παιδιά ασχολήθηκαν με άλλο παιχνίδι (τρέξιμο στην αυλή). Ωστόσο, τέτοιοι διάλογοι, αν και σπάνιοι, αποδεικνύουν ότι: α) αν τα παιδιά έχουν εξοικειωθεί με την ιδέα της κοινότητας έρευνας μπορούν αυτόνομα, χωρίς καν την παρουσία ενός ενήλικα στο ρόλο του συντονιστή της συζήτησης, να εξετάσουν μια δήλωση και να αναπτύξουν επιχειρήματα υπέρ ή κατά της δήλωσης αυτής, β) τα παιδιά μπορούν να μεταφέρουν τεχνικές ανάπτυξης κριτικής, συνεργατικής, ενσυναισθητικής και δημιουργικής σκέψης εκτός του πλαισίου της τάξης σε θέματα που τα αφορούν.

Β) Ως προς τον ρόλο του εκπαιδευτικού είναι σημαντικό να βρίσκεται σε κατάσταση ετοιμότητας και αναγνώρισης του φιλοσοφικού στοιχείου όταν αυτό αναδύεται (Haynes, 2008). Αν ο/η εκπαιδευτικός δεν έχει ο/η ίδιος/ίδια ανοιχτές και ευαίσθητες κεραίες και έχανε αυτή τη δήλωση περί διάφανου Χριστού δεν θα είχαν αναδειχθεί τα ψήγματα της σκέψης των παιδιών που φωτίζουν και αναδεικνύουν τρόπους κριτικής και δημιουργικής σκέψης των παιδιών, στιγμές φιλοσοφικού στοχασμού και ποιητικής διάθεσης.

Ο Egan (1988; 1993) υπογραμμίζει ότι ο φαντασιακός τρόπος σκέψης των παιδιών έχει συχνά παραμεληθεί από την εκπαίδευση. Ακόμα και τα μικρά παιδιά είναι σε θέση να σκεφτούν αφηρημένα ιδίως όταν έχουν να κάνουν με αντίθετα δίπολα, όπως όμορφο/ άσχημο, καλό/ κακό και μέσα από αυτά να επιτύχουν καλύτερη κατανόηση του κόσμου και των εμπειριών τους (Egan, 1993: 302). Εναπόκειται στον εκπαιδευτικό να δώσει χώρο, χρόνο και προσοχή στις σκέψεις των παιδιών να αναδυθούν. Κυρίως, όμως, απαιτείται ο ίδιος ο εκπαιδευτικός να αναστοχαστεί πάνω στις σκέψεις των παιδιών. Ίσως «ανασύρει» από μέσα του το παιδί που ο ίδιος κάποτε ήταν και τον τρόπο που ο ίδιος σκεφτόταν αλλά πιθανόν λησμόνησε καθώς ενηλικιωνόταν.

Δεν υπάρχει λόγος να θεωρούνται οι τρόποι σκέψεις των ενηλίκων και των παιδιών ως αντίθετα δίπολα αλλά ως συμπληρωματικοί τρόποι σκέψεις. Τόσο οι ενήλικες όσο και τα παιδιά μπορούν να ωφεληθούν ο ένας από τον άλλο μέσα από ένα αμοιβαίο τρόπο κατανόησης του εαυτού και των άλλων (Postman, 1996). Η προσεκτική ακρόαση των παιδιών προσφέρει στο χώρο της φιλοσοφίας παραδείγματα αγάπης για τη ζωή, την αίσθηση του καινούριου και μια δόση παιδικότητας και παιχνιδιού που συχνά η σκέψη των ενηλίκων υπολείπεται (Mulvaney, 1993). Κυρίως, όμως, προσφέρει ερωτήματα με τον πιο

άμεσο και πηγαίο τρόπο, όπως δηλαδή είναι τα φιλοσοφικά ερωτήματα (Matthews, 2008) αλλά και πολλά ερωτήματα θεολογικού χαρακτήρα με φιλοσοφικές προεκτάσεις.

Όσον αφορά τις θρησκευτικές πεποιθήσεις προτείνεται μια προσεκτική ακρόαση η οποία είναι ταυτόχρονα «ανοιχτή, δεκτική και ανεκτική» (Laverty,2007: 125) δίνοντας έμφαση σε μια ανιδιοτέλεια που δίνει προτεραιότητα στον άλλο αντί του ίδιου μας του εαυτού (Rawling & Rich, 1985; Murris & Haynes, 2000). Η παράμετρος της δεκτικότητας – ανεκτικότητας αφορά στην αποφυγή λογοκρισίας μόνο και μόνο επειδή μια άποψη διαφέρει από τη δική μας (Murris, 2008).

Συμπεράσματα

Στο παρόν άρθρο επιχειρήθηκε να υπογραμμιστεί η σημασία της προσεκτικής ακρόασης διαλόγων μεταξύ των παιδιών με μια φιλοσοφική διάθεση μέσα από ένα παράδειγμα αναδυόμενης φιλοσοφίας στο χώρο του νηπιαγωγείου. Δόθηκε έμφαση στη σημασία της διαμόρφωσης μιας κοινότητας έρευνας η οποία αποτελεί τον ιδανικό χώρο και τόπο προσέγγισης με τρόπο κριτικό, δημιουργικό και αναστοχαστικό των εννοιών και ερωτημάτων που απασχολούν τα παιδιά.

Η διαμόρφωση μιας τέτοιας κοινότητας έρευνας και η προσεκτική ακρόαση των απόψεων των παιδιών μπορεί να γίνει τρόπος ζωής οδηγώντας τα παιδιά να εφαρμόζουν τα διαφορετικά είδη σκέψης (κριτική, δημιουργική, ενσυναισθητική και συνεργατική) σε διάφορες εκφάνσεις της καθημερινής τους ζωής. Ο φιλοσοφικός τρόπος σκέψης και προσέγγισης εννοιών επιτρέπει στα παιδιά να έχουν δεκτικότητα στη σκέψη τους και να αποκτούν θετικούς τρόπους σκέψης και πράξης προς τους άλλους.

Σημαντικός είναι ο ρόλος του εκπαιδευτικού στην ανάδυση των φιλοσοφικών αναζητήσεων των παιδιών. Αν ο/η εκπαιδευτικός δεν ενθαρρύνει τις ερωτήσεις των παιδιών, δε αφιερώσει χρόνο σε αυτές, δεν δημιουργήσει «χώρο» για τη διατύπωσή τους, δεν δείξει έμπρακτα ότι ενδιαφέρεται για τις απόψεις των συζητήσουν, είναι δύσκολο να υπάρξουν στιγμές πραγματικής και προσεκτικής ακρόασης των ερωτημάτων, αποριών και ενδιαφερόντων των παιδιών. Η παρουσία στιγμών αναδυόμενης φιλοσοφίας αποτελεί συνάρτηση της ελευθερίας που παρέχουμε εμείς ως εκπαιδευτικοί στα παιδιά για τέτοιες συζητήσεις.

Κλείνοντας, κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω έρευνα ως προς την επίδραση που έχει το φιλοσοφείν στον τρόπο σκέψης των παιδιών. Αξίζει να ερευνηθεί περισσότερο αν η προσεκτική ακρόαση των παιδιών με φιλοσοφική διάθεση μπορεί: α) να έχει θέση στα αναλυτικά προγράμματα του νηπιαγωγείου (και αν ναι με ποιο τρόπο;) και, β) να επηρεάσει τον τρόπο οργάνωσης της διδασκαλίας των εκπαιδευτικών ώστε η εκπαιδευτική διαδικασία να αποκτήσει βαθύτερο νόημα τόσο για τα παιδιά όσο και για τους ίδιους τους εκπαιδευτικούς.

Αναφορές

Arendt, H. (1998). *The human condition* (2nd edn). London: University of Chicago Press.

Dewey, J. (1990). *The School and the society. The child and the curriculum (a centennial publication of the University of Chicago Press).* Chicago: The University of Chicago.

Dewey, J. (2005). *Art as experience.* New York: Perigee Books.

Egan, K. (1988). *Primary understanding: Education in early childhood*. London: Routledge.

Egan, K. (1993). The other half of the child. In M. Lipman (Ed). *Thinking Children and Education*. Iowa: Kendall/ Hunt Publishing Company.

Fiumara, G.C. (1995). *The other side of language.* London. New York: Routledge.

Gregory, M. (2009). Ethics Education and the Practice of Wisdom. *Teaching Ethics*, 105-130.

Hadot, P. (1995). *Philosophy as a Way of Life: Spiritual Exercises from Socrates to Foucault*. London: Blackwell.

Hannam, P. (2012). P4C in Religious Education. In L. Lewis, L. and N. Chandley (Eds). *Philosophy for children through the secondary curriculum*. London: Continuum.

Haynes, J. (2002). *Children as philosophers.* London: Routledge Falmer

Haynes, J. (2008). *Children as philosophers: Learning through enquiry and dialogue in the primary classroom* (2nd edn). London: Routledge.

Jackson, P.W. (1998). *John Dewey and the lessons of art*. New Haven; London: Yale University Press.

Laverty, M. (2007). Dialogue as philosophical inquiry in the teaching of tolerance and sympathy. *Learning Inquiry, 1*(2), 125-132.

Law, S. (2008). Religion and Philosophy in Schools. In M. Hand and C. Winstanley (Eds). *Philosophy in Schools*. London: Continuum.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. (2nd edn). Cambridge: Cambridge University Press.

Matthews, G. (2008). Getting beyond the deficit conception of childhood: thinking philosophically with children. In M. Hand and C. Winstanley (Eds). *Philosophy in schools*. London: Continuum.

Murris, K. (2008). Autonomous and authentic thinking. In M. Hand and C. Winstanley (eds). *Philosophy in schools.* London: Continuum.

Murris, K. and Haynes, J. (2000). Listening, juggling and travelling in philosophical space. Critical and Creative Thinking, *8*(1), 23–32.

Mulvaney, R. (1993). Philosophy and the education of the community. In M. Lipman (Ed) *Thinking children and education*. Iowa: Kendall/ Hunt Publishing Company,

Nikolidaki, S. (2010). I think, therefore I participate: Using a picture book in a philosophical inquiry with children and adults. In Haslett, S. & Rowlands, H. (Eds). *Enhancing Research – Teaching Links in Higher Education*, n.3, Newport: CELT, University of Wales, Newport.

Nikolidaki, S. (2011). The role of stimuli when doing philosophy with children and adults, Ph.D. Dissertation, Newport: University of Wales, Newport.

Nikolidaki, S. (2018). Researcher's log on P4C in the classroom. Unpublished.

Nikolidaki, S. (2020). The Role of Epiphany Moments when Doing Philosophy with Children. In D. Camhy (Ed.) *Enlightenment Today, Sapere Aude! Have Courage to Use your Own Understanding, 1,* 189–202. Retrieved May, 5, 2021 from https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/9783896658647-189/the-role-of-epiphany-moments-when-doing-philosophy-with-children?l=de

Postman, N. (1996). *The end of education. Redefining the value of school.* New York: Vintage Books.

Rawlins, G., and Rich, J. (1985). *Look, listen and trust.* London: MacMillan.

Theodoropoulou, E.**,** Nikolidaki, S. (2017). The emergence of emerging philosophical moments and the emerging philosophizing (emphil): preliminary notes, *Childhood and Philosophy, 13* (26), 153-165 Retrieved May, 3, 2021 from http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/26646

Η (αναδυόμενη) φιλοσοφία με παιδιά ως πρόταση προσέγγισης θρησκευτικών εννοιών: Η έννοια της προσευχής

Νικολιδάκη Σοφία
ΕΔΙΠ, Π.τ.Π.Ε. Πανεπιστήμιο Κρήτης,
s.nikolidaki@uoc.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο μελετάει τη δυνατότητα προσέγγισης θρησκευτικών εννοιών μέσα από τη φιλοσοφία με παιδιά. Αρχικά επιχειρείται μια σύντομη αποσαφήνιση του όρου (αναδυόμενη) φιλοσοφία με παιδιά, καθώς και η δυνατότητα συσχέτισής της με τη θρησκευτική αγωγή όπως περιγράφεται με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα (Α.Π). του νηπιαγωγείου. Προτείνεται και αναλύεται με επιχειρήματα η σημασία της δημιουργίας μιας κοινότητας έρευνας (community of inquiry) ως μέθοδος προσέγγισης ερωτημάτων και αποριών των παιδιών. Ιδιαίτερα για θέματα θρησκευτικής φύσης δίνεται έμφαση στην προσεκτική ακρόαση των παιδιών και στον εντοπισμό των στιγμών αναδυόμενης φιλοσοφίας που προκύπτουν από τα ίδια τα παιδιά. Η ανάλυση παραδειγμάτων σχετικών με την έννοια της προσευχής σε παιδιά προσχολικής ηλικίας, διευκολύνουν την καλύτερη κατανόηση της σχέσης που μπορεί να υπάρχει μεταξύ θρησκευτικότητας και φιλοσοφίας με παιδιά.

Λέξεις κλειδιά: φιλοσοφία με παιδιά, αναδυόμενη φιλοσοφία, κοινότητα έρευνας, ακρόαση, θρησκευτικότητα, Αναλυτικό Πρόγραμμα.

Εισαγωγή: Η θρησκευτική αγωγή σύμφωνα με το Α.Π. του νηπιαγωγείου και η σχέση της με την (αναδυόμενη) φιλοσοφία με παιδιά

Σύμφωνα με το αναλυτικό πρόγραμμα (Α.Π.) του νηπιαγωγείου η θρησκευτική αγωγή έχει ως στόχο να «γνωρίσουν τα παιδιά θρησκευτικές παραδόσεις, να αναπτύσσουν συναισθήματα αγάπης και αδελφοσύνης για όλα τα πλάσματα της γης» (ΔΕΠΠΣ, 2001: 601)**.** Με αφορμή τις μεγάλες θρησκευτικές γιορτές «αναπτύσσονται δραστηριότητες που σχετίζονται με τη χριστιανική πίστη και τα έθιμα και τις παραδόσεις της πατρίδας μας (π.χ. τραγούδια, κάλαντα, βάψιμο αυγών, στολισμός χριστουγεννιάτικου δένδρου, παρασκευή γλυκισμάτων κ.ά). Παράλληλα μέσα από καθημερινές δραστηριότητες, το παιχνίδι και τα προσωπικά βιώματα καλλιεργείται η αγάπη και η αλληλεγγύη προς τους συνανθρώπους μας και τα πλάσματα της γης» (ΔΕΠΠΣ, 2001: 601).

Αναλύοντας περισσότερο την παραπάνω διατύπωση επισημαίνουμε ότι η θρησκευτική αγωγή δίνει σαφή έμφαση: α) στη γνωστική ανάπτυξη του παιδιού (να γνωρίσουν θρησκευτικές παραδόσεις), β) τη συναισθηματική – κοινωνική ανάπτυξη (να αναπτύσσουν θετικά συναισθήματα τόσο προς τους ανθρώπους όσο και όλα τα πλάσματα της γης) αλλά και γ) στην ηθική ανάπτυξη- καλλιέργεια αξιών (αγάπη και αλληλεγγύη προς τους ανθρώπους και τα πλάσματα της γης) μέσα από τα βιώματα των παιδιών (καθημερινές δραστηριότητες, παιχνίδι και προσωπικά βιώματα των παιδιών). Αντιστοίχως, οι προτεινόμενες δραστηριότητες σχετίζονται με την χριστιανική πίστη, τα ήθη και τα έθιμα καθώς και μια γενικότερη καλλιέργεια αγάπης και αλληλεγγύης προς τα έμβια και άβια όντα.

Ωστόσο, αν και υπονοείται η βιωματική μέθοδος διδασκαλίας, δεν αναφέρονται ξεκάθαρα τρόποι- μέθοδοι διδασκαλίας για την επίτευξη τόσο του στόχου όσο και των δραστηριοτήτων που θέτει το Α.Π. Στο παρόν άρθρο προτείνεται, μέσα από κριτική ανάλυση αλλά και εμπειρική προσέγγιση σε τάξη νηπιαγωγείου, η προσέγγιση θρησκευτικών θεμάτων μέσα από τη φιλοσοφία με παιδιά και τη δημιουργία μιας κοινότητας έρευνας (community of inquiry). Αρχικά, επιχειρείται μια σύντομη αποσαφήνιση των όρων «φιλοσοφία με παιδιά» και «κοινότητα έρευνας». Στη συνέχεια συζητείται, γιατί

η φιλοσοφία με παιδιά και η μεθοδολογία της κοινότητας έρευνας μπορεί να χρησιμοποιηθεί ως εναλλακτικός τρόπος προσέγγισης θρησκευτικών θεμάτων στο νηπιαγωγείο. Τέλος ακολουθεί ένα εμπειρικό παράδειγμα ανάλυσης περιεχομένου δηλώσεων παιδιών από τάξη νηπιαγωγείου με θέμα την προσευχή.

Η (αναδυόμενη) φιλοσοφία με παιδιά και η δημιουργία κοινότητα έρευνας ως μέθοδος προσέγγισης ζητημάτων θρησκευτικής αγωγής

Η φιλοσοφία με παιδιά είναι μια μορφή εφαρμοσμένης φιλοσοφίας στη σχολική τάξη που στοχεύει στην ανάπτυξη της κριτικής (critical), δημιουργικής (creative), συνεργατικής (collaborative) και ενσυναισθητικής (caring) σκέψης των παιδιών. Σύμφωνα με τον Matthew Lipman, Αμερικανό φιλόσοφο που εισήγαγε την έννοια της φιλοσοφίας για παιδιά, τα παιδιά μέσα από το διάλογο και διαμορφώνοντας μεταξύ τους μια κοινότητα έρευνας (community of inquiry) μπορούν να κατανοούν αφηρημένες έννοιες, να διατυπώνουν φιλοσοφικά ερωτήματα που τα απασχολούν και να τα αναλύουν εις βάθος συσχετίζοντάς τα με βάση τις σκέψεις και τις εμπειρίες που έχουν (Lipman, 2003).

Βασικό «εργαλείο» στη φιλοσοφική έρευνα είναι ο διάλογος και μέσω αυτού ο έλεγχος των επιχειρημάτων για τη στήριξη ή απόρριψη των θέσεων που προτείνονται από τα μέλη της κοινότητας (Dewey, 1990).

Σε μια κοινότητα έρευνας ο εκπαιδευτικός παίζει ρόλο συντονιστικό παρεμβαίνοντας μόνο όταν χρειαστεί όπως π.χ. για να δώσει πληροφορίες ή στοιχεία που πιθανόν τα παιδιά αγνοούν. Εκπαιδευτικός και παιδιά θέτουν από κοινού κανόνες συμπεριφοράς μεταξύ τους που διευκολύνουν τον διάλογο όπως είναι π.χ. ο αμοιβαίος σεβασμός, η προσεκτική ακρόαση του άλλου. Οι κανόνες αυτοί καταγράφονται και τοποθετούνται σε κοινή περίοπτη θέση. Σε μια κοινότητα έρευνας τα παιδιά μετατρέπονται σε ερευνητές που μέσα από τις υποθέσεις και τον έλεγχό τους, τη δοκιμή και την πλάνη (trial & error learning), την αξιοποίηση όλων των εφοδίων που διαθέτουν (αισθήσεις και νους) ανακαλύπτουν τη γνώση, έστω και αν αυτή έχει προσωρινή ισχύ. Το γεγονός αυτό, βοηθάει τα παιδιά να καταλάβουν έμπρακτα ότι η γνώση δεν είναι αναλλοίωτη αλλά μπορεί να αλλάξει εφόσον υπάρξουν νέα στοιχεία και δεδομένα προς περαιτέρω εξέταση (Dewey, 2005).

Τυπικά, σε μια κοινότητα έρευνας , τα παιδιά προσπαθούν να διαλευκάνουν ερωτήματα που τα απασχολούν (συχνά απαιτείται ψηφοφορία ενός ερωτήματος αν υπάρχουν πολλά) μέσω του διαλόγου, της σαφούς οριοθέτησης του θέματος συζήτησης (ποιό είναι το πρόβλημα), της εύρεσης των βασικών παραμέτρων-παραδοχών της συζήτησης, της ανάπτυξης επιχειρημάτων υπέρ ή κατά του θέματος συζήτησης, της αξιολόγησης της ορθότητας των επιχειρημάτων αυτών με ανάπτυξη αντεπιχειρημάτων (Splitter & Sharp, 1995; Haynes, 2008).

Ωστόσο, η φιλοσοφία δεν αναπτύσσεται μόνο στο πλαίσιο μιας κοινότητας έρευνας. Τα παιδιά μπορούν ανά πάσα στιγμή να έχουν απορίες και να διατυπώσουν φιλοσοφικά ερωτήματα. Πρόκειται για μια μορφή αναδυόμενης φιλοσοφίας με τρόπο φυσικό και αβίαστο από τα ίδια τα παιδιά. Με τον όρο αναδυόμενη φιλοσοφία εννοούμε στιγμές αναστοχασμού των παιδιών και ιδιαίτερης έκλαμψης- επιφοίτησης της σκέψης (epiphany moments) τους όπου αναδεικνύεται η αυθορμησία, τα παιγνιώδη και δημιουργικά στοιχεία των συλλογισμών των παιδιών, τα οποία βρίσκονται σε κατάσταση διαρκούς αλλαγής (Nikolidaki, 2011; Theodoropoulou & Nikolidaki, 2017; Nikolidaki, 2020). Η αναδυόμενη φιλοσοφία των παιδιών έχει την έννοια της «εμπειρίας» (experience) όπως την ορίζει ο Dewey υπογραμμίζοντας την μοναδικότητά της, την αίσθηση της πληρότητας και της ενοποίησης των συναισθημάτων (Jackson, 1998).

Το ερώτημα που προκύπτει είναι ποια η σχέση της φιλοσοφίας με παιδιά, είτε ως μορφή οργανωμένης φιλοσοφίας με τα παιδιά στο πλαίσιο μιας κοινότητας έρευνας, είτε ως μορφή αναδυόμενης φιλοσοφίας, με τη θρησκευτική αγωγή στο νηπιαγωγείο;

Σύμφωνα με την φιλόσοφο Hannah Arendt η «πολυφωνία είναι η κατάσταση της ανθρώπινης δράσης» (Arendt, 1998: 7). Σε μια πλουραλιστική κοινωνία με έντονο το στοιχείο της παγκοσμιοποίησης και της ελεύθερης μετακίνησης ανθρώπων και αγαθών, με ό,τι θετικό και αρνητικό αυτό συνεπάγεται, η συζήτηση θρησκευτικών θεμάτων με τη μορφή διαλόγου βρίσκει την καλύτερη δυνατή εκδοχή της στο πλαίσιο της κοινότητας έρευνας μέσα από τη φιλοσοφία με παιδιά. Σε μια κοινότητα έρευνας οι μαθητές αναγνωρίζουν αυτή την πολυφωνία, μαθαίνουν ότι έχουν μεταξύ τους την ίδια αξία, παρά τις πιθανές διαφωνίες τους, και αποκτούν επίγνωση και ευαισθησία απέναντι στις απόψεις των άλλων ως καθοριστική αρχή για την κοινή αρμονική επιβίωσή (Hannam, 2012).

Η κοινότητα έρευνας διέπεται από θεμελιώδεις αρχές και αξίες όπως είναι ο σεβασμός στη διαφορετικότητα, η ανεκτικότητα, το δικαίωμα της ελεύθερης έκφρασης, της διατύπωσης αποριών και της εύρεσης επιχειρημάτων για τη στήριξη μιας άποψης. Είναι αυτή που παρέχει το χώρο και το χρόνο για όσα παιδιά το επιθυμούν να διατυπώσουν τις απορίες τους, να αναστοχαστούν, να χτίσουν ο ένας στις ιδέες του άλλου και να μάθουν ο ένας από τον άλλο (Splitter & Sharp, 1995).

Η εργασία των παιδιών σε ομάδες (ή στην ολομέλεια) ως κοινότητα έρευνας και η προσεκτική ακρόαση των σκέψεων των παιδιών, όπως γίνεται στο πλαίσιο της φιλοσοφίας με παιδιά, μπορεί να αποτελέσουν μέθοδο εργασίας και για τα ευαίσθητα θέματα θρησκευτικής φύσεως, διασφαλίζοντας τον βιωματικό τρόπο μάθησης ως τρόπο ζωής και έκφρασης των παιδιών στο νηπιαγωγείο. Πολλά ερωτήματα θρησκευτικά είναι ταυτόχρονα φιλοσοφικά.

Τα παιδιά προσχολικής ηλικίας μπορούν συνήθως να προσεγγίσουν έννοιες που είναι κοινές σε όλους τους ανθρώπους και έχουν φιλοσοφικό ή/και θρησκευτικό περιεχόμενο (π.χ. αγάπη, δικαιοσύνη, κοινότητα, ομορφιά), καθώς και έννοιες που είναι πιο σχετικές με θρησκευτικά θέματα αλλά άμεσα κατανοητές από όλους (π.χ. θεός, πίστη, προσευχή, ιερός). Ερωτήματα όπως «υπάρχει Θεός», «πού βρίσκεται ο Θεός», «υπάρχει ο Άγιος Βασίλης», «πού πηγαίνουμε όταν πεθαίνουμε», «τί είναι καλό και τί κακό» μπορούν να απασχολούν ακόμα και τα πιο μικρά παιδιά. Η βιωματική προσέγγιση των εννοιών αυτών από τα παιδιά μπορεί να τα οδηγήσει, εφόσον δε γίνει με τη μορφή κατήχησης, σε ενσυνείδητες επιλογές τρόπων προσωπικής έκφρασης και έκφρασης προς τους άλλους παγιώνοντας συνειδητούς τρόπους ζωής.

Εμπειρικά παραδείγματα προσέγγισης θρησκευτικών εννοιών στο νηπιαγωγείο μέσω της φιλοσοφίας με παιδιά: Η έννοια της προσευχής

Τα παραδείγματα-περιστατικά που ακολουθούν εντάσσονται στο πλαίσιο ευρύτερης μακροχρόνιας έρευνας σε τάξεις νηπιαγωγείου με στόχο την παρατήρηση και ανάδειξη στιγμών φιλοσοφικής αναζήτησης από τα παιδιά, κατά τη διάρκεια των ελευθέρων και οργανωμένων δραστηριοτήτων τους στο νηπιαγωγείο (Nikolidaki, 2018).

Η μέθοδος που χρησιμοποιήθηκε ήταν η παρατήρηση των παιδιών κατά την ώρα του ελεύθερου παιχνιδιού, του διαλείμματος και των οργανωμένων δραστηριοτήτων μέσα στην τάξη. Η παρατήρηση αυτή είχε το χαρακτήρα της προσεκτικής ακρόασης των λεγομένων των παιδιών μεταξύ τους και της γρήγορης καταγραφής τους στο σημειωματάριο της ερευνήτριας την στιγμή που λάμβανε χώρα ή σε πολύ σύντομο χρονικό διάστημα αμέσως μετά την παρατήρηση του γεγονότος. Η ερευνήτρια έδινε έμφαση σε δηλώσεις των παιδιών που μπορεί να είχαν φιλοσοφικό ενδιαφέρον. Ως προς την μέθοδο εργασίας της εκπαιδευτικού με τα νήπια καθ' όλη τη διάρκεια της χρονιάς δόθηκε έμφαση στη δημιουργία μιας κοινότητας έρευνας (community of inquiry). Τέλος, ως προς την ανάλυση των διαλόγων των παιδιών χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος της ανάλυσης περιεχομένου (content analysis). Σύμφωνα με τη μέθοδο αυτή τα λεγόμενα των παιδιών ταξινομήθηκαν σε νοηματικές κατηγορίες χρησιμοποιώντας ως μονάδα ανάλυσης την πρόταση (φραστική ανάλυση) (Cohen, Manion & Morrison, 2005).

Αποτελέσματα

Η προσεκτική ακρόαση των παιδιών μπορεί να έχει μόνο θετικές επιπτώσεις στα παιδιά, στον/στην εκπαιδευτικό και στην εκπαιδευτική διαδικασία. Παρακάτω αναλύονται τρία διαφορετικά περιστατικά θρησκευτικών ζητημάτων γύρω από την έννοια της προσευχής που προέκυψαν στην τάξη από τα παιδιά ή/και την εκπαιδευτικό καθώς και τον τρόπο με τον οποίο αξιοποιήθηκαν περαιτέρω (Nikolidaki, 2018). Τα παιδιά είναι εξοικειωμένα με τη φιλοσοφία με παιδιά. Αποτελούν μια κοινότητα έρευνας και διερευνούν ερωτήματα και απορίες με φιλοσοφικό χαρακτήρα**.** Η εκπαιδευτικός- ερευνήτρια έχει πάντα μαζί της ένα ημερολόγιο και ένα μολύβι για την καταγραφή των απαντήσεων των παιδιών.

1ο Περιστατικό: Τα δώρα για το Χριστό

Πίνακας 1. Μια προσευχή για το Χριστούλη: Αυθόρμητος συλλογισμός νηπίου

Μια προσευχή για να μην αρρωσταίνει ο Χριστούλης	
Εκπαιδευτικός:	Γιατί θέλεις να χαρίσεις μια προσευχούλα;
Ελένη (5 ετών):	Μια προσευχούλα για να μην αρρωσταίνει ο Χριστούλης.
Εκπαιδευτικός:	Μπορεί να αρρωστήσει ο Χριστούλης;
Ελένη:	Ναι γιατί είναι μωρό (Nikolidaki, 2018)

Στον πίνακα 1 περιγράφεται ένα στιγμιότυπο από περιστατικό που έλαβε χώρα κατά την περίοδο των Χριστουγέννων όπου είχε συζητηθεί στην τάξη το γεγονός της γέννησης του Χριστού. Όταν έγινε αναφορά στα δώρα των Μάγων κάποια παιδιά αναρωτήθηκαν τί δώρα θα μπορούσαν να κάνουν τα ίδια στο Χριστούλη. Η ιδέα αυτή έδωσε αφορμή να ζωγραφίσουν τα παιδιά τα δώρα που θα προσέφεραν τα ίδια στο νεογέννητο Χριστό. Ένα παιδί, καθώς όλοι είχαν αρχίσει να ζωγραφίζουν, ρώτησε «πώς ζωγραφίζουμε την προσευχή;».

2ο Περιστατικό: Τι σημαίνει αμήν;

Κατά την ώρα του μεσημεριανού φαγητού ένα παιδί κάθε μέρα λέει μια σύντομη προσευχή. Το κάθε παιδί μπορεί να διαλέξει να πει μια προσευχή γνωστή ή μια δικής του εμπνεύσεως. Η δραστηριότητα αυτή από μόνη της είναι μια δημιουργική ρουτίνα που συχνά βοηθάει τα παιδιά να δείχνουν έμπρακτα τη φροντίδα τους προς τους άλλους. Μια μέρα, ένα παιδί είπε την προσευχή και τελείωσε με τη λέξη «Αμήν». Ο Μανώλης, ένα άλλο νήπιο, ρώτησε «τί σημαίνει αμήν;».

Στο σημείο αυτό η εκπαιδευτικός θα μπορούσε να έχει δώσει μια σύντομη απάντηση ή θα μπορούσε απλά να προσπεράσει την ερώτηση και να ζητήσει από τα παιδιά να τελειώνουν με το φαγητό τους. Αντί αυτού, ακολούθησαν τα ακόλουθα:

- Η εκπαιδευτικός ρώτησε αν κάποιο από τα υπόλοιπα παιδιά γνώριζε τι σημαίνει η λέξη «αμήν».
- Υπήρξαν κι άλλα παιδιά που τους δημιουργήθηκε η απορία τη συγκεκριμένη στιγμή.
- Η εκπαιδευτικός ρώτησε πώς θα δοθεί μια απάντηση σε αυτή την ερώτηση.
- Τα παιδιά αποφάσισαν να ψάξουν στο διαδίκτυο, σε εγκυκλοπαίδεια και στο λεξικό της τάξης.
- Μερικές απαντήσεις των παιδιών ήταν οι ακόλουθες: «Να δούμε στο google», «να δούμε στην εγκυκλοπαίδεια», «να δούμε στο λεξικό», «να ρωτήσουμε κάποιον».
- Εκπαιδευτικός και παιδιά αποφάσισαν από κοινού να αναζητήσουν στο διαδίκτυο, στις εγκυκλοπαίδειες της τάξης και στο λεξικό που έχουν στην τάξη σχετικές πληροφορίες και να ελέγξουν αν θα έβρισκαν ίδιες απαντήσεις.

- Η πληροφορία που προέκυψε ήταν ότι το «αμήν» είναι λέξη εβραϊκή και ότι σημαίνει «ας γίνει έτσι».
- Έγινε έλεγχος αν αναφέρονται τα ίδια ή παρόμοια στοιχεία για τη λέξη «Αμήν» σε εγκυκλοπαίδειες και στο διαδίκτυο (Nikolidaki, 2018)

3ο περιστατικό: Προσευχές στην Παναγία

Η εκπαιδευτικός-ερευνήτρια, με αφορμή τη γιορτή της 25ης Μαρτίου και του Ευαγγελισμού της Θεοτόκου ρώτησε τα παιδιά τί προσευχή θα έκαναν τα ίδια για την Παναγία. Ο πίνακας 2 συνοψίζει τις απαντήσεις των παιδιών. Η αρίθμηση των προτάσεων ευνοεί την μετέπειτα ανάλυσή του περιεχομένου τους.

Πίνακας 2. Οι προσευχές στην Παναγία με αφορμή τον Ευαγγελισμό της Θεοτόκου

Οι προσευχές στην Παναγία
1. Αγαπάμε το Θεούλη και θα του κάνουμε την προσευχή του (Ισαάκ)
2. Χαίρε κεχαριτωμένη Μαρία, να ‘σαι καλά και να΄σαι στον ουρανό για πάντα (Παναγιώτης)
3. Παναγίτσα σε ευχαριστώ που με προστατεύεις (Ραφαέλλα)
4. Παναγίτσα σε παρακαλώ να με αγαπάς (Ελευθερία)
5. Σ’ αγαπώ πολύ Χριστούλη (Χρυσούλα)
6. Να είσαι καλά Παναγίτσα και να είσαι χαρούμενη και να είσαι καλά και να προσέχεις (Δήμος)
7. Παναγίτσα που έχεις το Χριστό (Αντώνης)
8. Αμήν (Σταύρος)
9. Παναγίτσα θέλω να γεννήσεις το Χριστούλη για να μας προσέχει. Να είμαστε και καλά παιδιά. Να μην έρχονται κακοί να μας πολεμάνε και να μας κλέβουν τη γη. Να έρχεσαι στο σχολείο να μας μαθαίνεις γράμματα και να είμαστε τα πιο έξυπνα και τα πιο καλά παιδιά. Να αγαπάς όλα τα παιδιά του κόσμου (Άννα)
10. Παναγίτσα να γεννήσεις το Χριστούλη. Σ’αγαπώ πολύ Παναγίτσα και τον Χριστούλη τον αγαπώ πολύ και θέλω να είναι πάντα καλά και να μην αρρωστήσει (Ελένη) Παναγίτσα σ ’αγαπάμε πολύ (Εμμανουέλα)
11. Να είσαι καλά Παναγίτσα μου. Αμήν (Σταύρος)
12. Παναγίτσα μου να προσέχεις το μωρό σου (Δημήτρης)
13. Να είσαι καλά Παναγίτσα μου να έχεις καλά τους φίλους μου και την οικογένειά μου (Γιώργος) (Nikolidaki, 2018).

Ως προς την διαδικασία που ακολουθήθηκε ήταν δημιουργική μεν, πήγαζε ωστόσο κυρίως από την εκπαιδευτικό. Η εκπαιδευτικός πρότεινε τη δραστηριότητα και τα παιδιά εκτέλεσαν. Οι απαντήσεις των παιδιών καταγράφηκαν σε χαρτί του μέτρου (χαρτί μεγάλων διαστάσεων που μπορεί να κολληθεί στον τοίχο) μαζί με το όνομα του κάθε παιδιού δίπλα από την απάντησή του. Οι απαντήσεις των παιδιών έδωσαν τροφή για περαιτέρω σκέψη και δράση. Τα παιδιά ανάτρεχαν στις απαντήσεις τους, έδειχναν με το χέρι τους τι είχαν πει και ασχολούνταν με τις καταγεγραμμένες ιδέες τους ακόμα και μετά το πέρας της συγκεκριμένης «διδασκαλίας».

Σε πρώτη φάση αξίζει να μελετηθεί το περιεχόμενο των απαντήσεων των παιδιών. Τί λένε τα παιδιά; Τί προσευχές κάνουν; Τί προϋποθέτουν; Σε τί δίνουν προτεραιότητα; Οι ερωτήσεις αυτές έχουν γνωσιακό αλλά και φιλοσοφικό χαρακτήρα. Δεν αφορούν άμεσα τα παιδιά, όμως, η μελέτη των απαντήσεών τους μπορεί να βοηθήσει τον εκπαιδευτικό να κατανοήσει περισσότερο τη σκέψη των παιδιών, να μαγευτεί από τις ιδέες τους και ίσως να σχεδιάσει- οργανώνει δραστηριότητες πιο κοντά στα ενδιαφέροντά τους και στους τρόπους με τους οποίους εκείνα σκέφτονται. Ο εκπαιδευτικός, μέσα από τις απαντήσεις

των παιδιών, καταλαβαίνει τις ανησυχίες, τις πεποιθήσεις, τα ενδιαφέροντά τους και έτσι «ανακαλύπτει» και γνωρίζει σε βάθος τα παιδιά με τα οποία συναναστρέφεται καθημερινά.

Αναλύοντας περισσότερο το περιεχόμενο των δηλώσεων των παιδιών μπορούμε να αναφέρουμε τα εξής:

- Το θέμα της αρρώστιας του Χριστούλη επιστρέφει από το ίδιο παιδί όπως είχε αναφερθεί στο περιστατικό 1 (πρόταση 10).
- Τα παιδιά αντιλαμβάνονται την προσευχή ως μέσο για να εκφράσουν συναισθήματα αγάπης, στοργής, φροντίδας, προσοχής και εύνοιας προς τα θεία πρόσωπα (Χριστός, Παναγία) (Προτάσεις 1,2,5,6,10) και τα πρόσωπα του οικείου περιβάλλοντός (Προτάσεις: 3, 14). Τούτο φαίνεται μέσα από εκφράσεις όπως «σ΄ αγαπώ»/ «να είσαι καλά» κ.λπ.
- Τα παιδιά αντιλαμβάνονται την προσευχή ως μέσο για να κάνουν ευχές και να ζητήσουν αγαθά για τα ίδια (Προτάσεις: 4), για το οικείο περιβάλλον τους(Προτάσεις: 14), για τον κόσμο (Προτάσεις: 9) αλλά και αναφορικά με τη σχέση Παναγίας-βρέφους (Προτάσεις: 13).
- Τα πράγματα που ζητούν τα παιδιά, μέσω της προσευχής, δεν είναι υλικά αγαθά. Ζητούν κυρίως υγεία δική τους, των προσώπων που αγαπούν, της ίδιας της Παναγίας και του Χριστού, επιζητούν προσοχή και αγάπη και απεύχονται πολέμους και αρρώστιες.
- Τα παιδιά αντιλαμβάνονται την προσευχή ως μέσο ευχαριστίας για ό,τι έχουν (Πρόταση: 3).
- Οι ευχές των παιδιών και τα αγαθά που ζητούν μέσα από την προσευχή αντικατοπτρίζουν συχνά κρυμμένους φόβους (π.χ. πόλεμοι, αρρώστια) (Προτάσεις: 9,10)
- Σε κάποιες δηλώσεις διαφαίνονται κάποιες γνώσεις θρησκευτικού χαρακτήρα των παιδιών με βάση το λεξιλόγιο που χρησιμοποιούν (π.χ. κεχαριτωμένη) (Πρόταση: 2)
- Σε πολλές δηλώσεις ανιχνεύονται διάφορες παραδοχές (π.χ. ο Θεός ζει στον Ουρανό) (Πρόταση: 2) ή μια μορφή ανταπόδοσης (π.χ. θα σε αγαπάμε Θεέ και θα κάνουμε και την προσευχή σου) (Πρόταση: 1)
- Το είδος της σκέψης που προάγεται με βάση τις δηλώσεις των παιδιών είναι κατ’ εξοχήν η ενσυναισθητική σκέψη (σκέψη πρόνοιας και συμπόνοιας προς τους άλλους και το Θεό)
- Υπάρχουν δηλώσεις που το νόημα της προσευχής δεν είναι ξεκάθαρο (Προτάσεις: 7,8). Η πρόταση αυτή είναι ελλιπής νοήματος ενώ στην πρόταση 8 το παιδί αναφέρει μια λέξη που προέρχεται από τη χριστιανική παράδοση (αμήν) χωρίς όμως να φαίνεται αν κατανοεί το περιεχόμενό της.

Συζήτηση των αποτελεσμάτων

Συζητώντας το κάθε περιστατικό μεμονωμένα έχουμε να αναφέρουμε τα εξής:

Ως προς το πρώτο περιστατικό, η δήλωση του παιδιού σχετικά με το πώς ζωγραφίζεται η προσευχή έχει από μόνη της φιλοσοφικό και ποιητικό χαρακτήρα. Η απορία αυτή δημιουργεί θαυμασμό και αναστοχασμό του εκπαιδευτικού προς το μεγαλείο της δημιουργικής σκέψης των παιδιών, ρόλο που επιτελεί η φιλοσοφία έτσι και αλλιώς (Jaspers, χ.χ.). Θα μπορούσε, επίσης, να αποτελέσει έναυσμα για περαιτέρω συζήτηση και να απευθύνει η εκπαιδευτικός στα υπόλοιπα παιδιά την ερώτηση «πώς μπορεί να ζωγραφιστεί μια προσευχή», ώστε τα ίδια τα παιδιά να δώσουν περισσότερες ιδέες. Επιπλέον, η συζήτηση θα μπορούσε να επεκταθεί στο πώς αναπαριστούμε έννοιες αφηρημένες όπως είναι και η προσευχή. Δεν είναι πάντα εύκολο για τον εκπαιδευτικό να αδράξει το πιθανό φιλοσοφικό στοιχείο στα λεγόμενα των παιδιών, όταν όμως συμβαίνει αυτό η διδασκαλία αποκτά μεγαλύτερο βάθος και ενδιαφέρον για τα ίδια τα παιδιά και τον/ την εκπαιδευτικό.

Η δήλωση του νηπίου σχετικά με την προσευχή για να μην αρρωσταίνει ο Χριστούλης αποτελεί δείγμα ενσυναισθητικής σκέψης βασισμένη στην έως τώρα εμπειρία του.

Αναλύοντας παραπάνω τον συλλογισμό του παιδιού προκύπτει ότι το παιδί: α) προϋποθέτει ότι η προσευχή έχει τη θαυματουργή δύναμη να κρατά υγιή αυτόν στον οποίο απευθύνεται, β) ο Χριστός μπορεί να αρρωστήσει γιατί αν και Θεός είναι μωρό και τα μωρά αρρωσταίνουν. Ο συλλογισμός αυτός προέρχεται από την εμπειρία του παιδιού, η οποία είναι είτε προσωπική είτε βασίζεται σε έμμεση εμπειρία από παρατήρηση άλλων μελών της οικογένειάς του ή του ευρύτερου περιβάλλοντός του (Splitter & Sharp, 1995). Το σχόλιο της εκπαιδευτικού βοήθησε το παιδί να δώσει περαιτέρω διευκρινήσεις ως προς το συλλογισμό του. Κυρίως, όμως, βοηθάει τον/την εκπαιδευτικό να διαπιστώσει πόσο ξεκάθαροι είναι οι συλλογισμοί των παιδιών όταν τους δοθεί ο χρόνος και το ενδιαφέρον για να διατυπωθούν πλήρως.

Ως προς το δεύτερο περιστατικό, η αναζήτηση της ερμηνείας του όρου «αμήν» εμπίπτει στο πλαίσιο λειτουργίας μιας κοινότητας έρευνας εκπαιδευτικού και μαθητών (community of inquiry) που αναζητά με τρόπο βιωματικό και εμπειρικό περισσότερες διευκρινήσεις για ένα ερώτημα (Haynes, 2008). Με διαφορετικά λόγια τα ίδια τα παιδιά: α) πρότειναν τρόπους με τους οποίους θα έβρισκαν μια απάντηση και β) κατανόησαν με τρόπο βιωματικό ότι θα πρέπει να ελέγχονται οι πηγές της γνώσης και οι πληροφορίες που αντλούμε από αυτές.

Το περιστατικό αυτό θα μπορούσε να έχει προεκτάσεις: Θα μπορούσε η εκπαιδευτικός, εφόσον υπήρχε αντίστοιχο ενδιαφέρον από τα παιδιά, να προχωρήσει μαζί με τα παιδιά σε περαιτέρω αναζήτηση π.χ. να μάθουν περισσότερα για τους Εβραίους, ποιοί είναι, ποιό είναι το κράτος τους, γιατί χρησιμοποιούμε εβραικές λέξεις, να βρουν ξένες λέξεις που χρησιμοποιούνται στο καθημερινό μας λόγο. Ωστόσο, τέτοιες ερωτήσεις δεν προέκυψαν και ούτε ήταν ζητούμενο. Οι προεκτάσεις, πράγματι, δεν ήταν απαραίτητες και δεν είναι σίγουρο ότι θα προσέφεραν πολλά περισσότερα στην εκπαιδευτική διαδικασία. Δεν είναι απαραίτητο η κάθε απορία των παιδιών να μετατρέπεται σε σχέδιο εργασίας (project). Κάτι τέτοιο θα ήταν χαοτικό και για τα παιδιά και για τον εκπαιδευτικό.

Ως προς το τρίτο περιστατικό, κάποιος μπορεί να αναρωτηθεί προς τί αυτή η ανάλυση περιεχομένου των απαντήσεων των παιδιών και πού μπορεί να ωφελήσει; Η ανάλυση αυτή κάθε άλλο παρά άσκοπη είναι, διότι επιτρέπει στον εκπαιδευτικό να γνωρίσει τόσο την ομάδα των παιδιών που δημιουργούν την κοινότητα έρευνας (ενδιαφέροντα, φόβοι, σκέψεις κ.λπ.) όσο και τον κάθε μαθητή ξεχωριστά (Haynes, 2008; Murris & Haynes, 2000). Ο εκπαιδευτικός μαθαίνει να ακούει προσεκτικά τις σκέψεις των παιδιών, να τις σέβεται και να τις λαμβάνει υπόψιν στη μετέπειτα οργάνωση των δραστηριοτήτων στην τάξη. Με τον τρόπο αυτό υπάρχουν αυξημένες πιθανότητες το «μάθημα» στην τάξη να έχει ενδιαφέρον για τα παιδιά και εκείνα να συμμετέχουν ενεργά διότι νιώθουν ότι ο εκπαιδευτικός νοιάζεται για εκείνα αλλά και για τις σκέψεις τους.

Με βάση τα παραπάνω προκύπτουν τα ακόλουθα ερωτήματα: α) Τα παραπάνω περιστατικά είναι δείγματα (αναδυόμενης) φιλοσοφίας με παιδιά; β) Προάγεται η συζήτηση θρησκευτικών θεμάτων μέσα από τη φιλοσοφία με παιδιά;

Ως προς το πρώτο ερώτημα, τα παραδείγματα αυτά περιέχουν ψήγματα φιλοσοφικής σκέψης τα οποία όμως δεν αναλύθηκαν περισσότερο από την εκπαιδευτικό ούτε αποτέλεσαν έναυσμα για περεταίρω διάλογο μεταξύ των παιδιών στο πλαίσιο μιας κοινότητας έρευνας. Ακόμα και στην περίπτωση του τρίτου παραδείγματος, τα παιδιά συζητούν αλλά στην ουσία το καθένα λέει την άποψη του. Δεν υπάρχει αντιπαράθεση ούτε αναπτύσσονται αντεπιχειρήματα. Παρόλα αυτά και μόνο το γεγονός ότι τα παιδιά συμμετέχουν σε μια κοινότητα έρευνας, αποφασίζουν από κοινού, ακούνε προσεκτικά ο ένας τον άλλο χωρίς να διακόπτουν, θέτει τις βάσεις για τη συμμετοχή τους σε περισσότερο φιλοσοφικούς διαλόγους μελλοντικά. Η προσεκτική ακρόαση των παιδιών προσφέρει στο χώρο της φιλοσοφίας παραδείγματα αγάπης για τη ζωή, την αίσθηση του καινούριου και μια δόση παιδικότητας και παιχνιδιού που συχνά η σκέψη των ενηλίκων υπολείπεται

(Mulvaney, 1993). Κυρίως όμως γεννά ερωτήματα με τον πιο άμεσο και πηγαίο τρόπο, όπως δηλαδή είναι τα φιλοσοφικά ερωτήματα (Matthews, 2008).

Τα παραπάνω περιστατικά έχουν ίσως περισσότερο ενδιαφέρον για τον εκπαιδευτικό ως προς το επίπεδο ετοιμότητας και αναγνώρισης του φιλοσοφικού στοιχείου όταν αυτό αναδύεται. Ο ψυχολόγος Kieran Egan (1988; 1993) υπογραμμίζει ότι ο φαντασιακός τρόπος σκέψης των παιδιών έχει συχνά παραμεληθεί από την εκπαίδευση. Ακόμα και τα μικρά παιδιά είναι σε θέση να σκεφτούν αφηρημένα ιδίως όταν έχουν να κάνουν με αντίθετα δίπολα, όπως όμορφο/ άσχημο, καλό/ κακό και μέσα από αυτά να επιτύχουν καλύτερη κατανόηση του κόσμου και των εμπειριών τους (Egan, 1993: 302). Εναπόκειται στον εκπαιδευτικό να δώσει χώρο, χρόνο και προσοχή στις σκέψεις των παιδιών να αναδυθούν**.** Δεν υπάρχει λόγος να θεωρούνται οι τρόποι σκέψεις των ενηλίκων και των παιδιών ως αντίθετα δίπολα αλλά ως συμπληρωματικοί τρόποι σκέψεις που ο ένας μπορεί να ωφεληθεί από τον άλλο μέσα από ένα αμοιβαίο τρόπο κατανόησης του εαυτού και των άλλων και βρίσκοντας λύσεις που επιτρέπουν τη διατήρηση της ζωής στη γη (Postman, 1996)**.**

Όσον αφορά τις θρησκευτικές πεποιθήσεις προτείνεται μια προσεκτική ακρόαση η οποία είναι ταυτόχρονα, «ανοιχτή, δεκτική και ανεκτική» (Laverty, 2007: 125) δίνοντας έμφαση σε μια ανιδιοτέλεια που δίνει προτεραιότητα στον άλλο αντί του ίδιου μας του εαυτού (Rawlins & Rich, 1985; Murris & Haynes, 2000). Η παράμετρος της δεκτικότητας – ανεκτικότητας αφορά στην αποφυγή λογοκρισίας μόνο και μόνο επειδή μια άποψη διαφέρει από τη δική μας (Murris, 2008). Υπό το πρίσμα αυτό η φιλοσοφία με παιδιά και η δημιουργία κοινότητας έρευνας μπορεί να αποτελέσουν έναν εξαιρετικό χρόνο και τόπο για την επεξεργασία των φιλοσοφικών προεκτάσεων που μπορεί να έχει ένα θρησκευτικό θέμα, χωρίς δογματισμό ή κατήχηση.

Συμπεράσματα

Στο παρόν άρθρο επιχειρήθηκε να μελετηθεί η προσέγγιση θρησκευτικών θεμάτων στο νηπιαγωγείο μέσα από τη φιλοσοφία με παιδιά και τη δημιουργία κοινότητας έρευνας. Συγκεκριμένα, η διαμόρφωση μιας κοινότητας έρευνας αποτελεί τον ιδανικό χώρο και τόπο όπου τόσο τα παιδιά όσο και ο εκπαιδευτικός έχουν την ευκαιρία να προσεγγίσουν με τρόπο κριτικό, δημιουργικό και αναστοχαστικό θρησκευτικές έννοιες – ερωτήματα που απασχολούν τα παιδιά. Η διαμόρφωση μιας τέτοιας κοινότητας έρευνας και η προσεκτική ακρόαση των απόψεων των παιδιών μπορεί να γίνει τρόπος ζωής οδηγώντας τα παιδιά να εφαρμόζουν τα διαφορετικά είδη σκέψης (κριτική, δημιουργική, ενσυναισθητική και συνεργατική) σε διάφορες εκφάνσεις της καθημερινής τους ζωής. Με τον τρόπο αυτό είναι δυνατή η ύπαρξη στιγμών αναδυόμενης φιλοσοφίας από τα παιδιά όπως φάνηκε και στα παραδείγματα που αναφέρθηκαν ενδεικτικά στο παρόν άρθρο. Η φιλοσοφία με παιδιά, τόσο με τη μορφή κοινότητας έρευνας όσο και ως αναδυόμενη φιλοσοφία αποτελεί ιδανικό τρόπο προσέγγισης θρησκευτικών θεμάτων ιδίως σε μια εποχή που η πολυπολιτισμικότητα και ο σεβασμός προς τον άλλο θεωρούνται απαραίτητες προϋποθέσεις για την αρμονική συνύπαρξη. Ιδιαίτερα για ευαίσθητα θέματα θρησκευτικού ενδιαφέροντος η κοινότητα έρευνας παρέχει ένα χώρο ελευθερίας έκφρασης και αλληλοσεβασμού. Ο φιλοσοφικός τρόπος σκέψης και προσέγγισης εννοιών επιτρέπει στα παιδιά να είναι δεκτικά σε νέα ερεθίσματα και τροφή για σκέψη και να αποκτούν θετικούς τρόπους σκέψης και πράξης προς τους άλλους. Κλείνοντας, κρίνεται αναγκαία η περαιτέρω έρευνα ως προς την επίδραση που έχει το φιλοσοφείν στον τρόπο σκέψης των παιδιών και στην κατανόηση αλλά και εφαρμογή θρησκευτικών εννοιών στην καθημερινότητα των παιδιών ως βιωμένος τρόπος ζωής.

Αναφορές

Arendt, H. (1998). *The human condition* (2nd edn). London: University of Chicago Press.

Cohen, L., Manion, L., Morrison, K. (2005). *Research Methods in Education* (5th edn). London: Routledge.

Dewey, J. (1990). *The School and the society. The child and the curriculum (a centennial publication of the University of Chicago Press).* Chicago: The University of Chicago.

Dewey, J. (2005). *Art as experience.* New York: Perigee Books.

Egan, K. (1988). *Primary understanding: education in early childhood*. London: Routledge.

Egan, K. (1993). The other half of the child. In M. Lipman (Ed). *Thinking Children and Education*. Iowa: Kendall/ Hunt Publishing Company.

Hannam, P. (2012). P4C in Religious Education. In L. Lewis and N. Chandley (Eds). *Philosophy for children through the secondary curriculum*. London: Continuum.

Haynes, J. (2008). *Children as philosophers: learning through enquiry and dialogue in the primary classroom* (2nd edn). London: Routledge.

Jackson, P.W. (1998). *John Dewey and the lessons of art*. New Haven; London: Yale University Press.

Jaspers K. (χ.χ.). *Εισαγωγή στη Φιλοσοφία* (μτφρ. Χ. Μαλεβίτση). Αθήνα: Δωδώνη.

Laverty, M. (2007). Dialogue as philosophical inquiry in the teaching of tolerance and sympathy. *Learning Inquiry, 1*(2), 125-132.

Lipman, M. (2003). *Thinking in education*. (2nd edn). Cambridge: Cambridge University Press.

Matthews, G. (2008). Getting beyond the deficit conception of childhood: thinking philosophically with children. In M. Hand and C. Winstanley (Eds). *Philosophy in schools*. London: Continuum.

Murris, K. (2008). Autonomous and authentic thinking. In M. Hand and C. Winstanley (Eds). *Philosophy in schools.* London: Continuum.

Murris, K. and Haynes, J. (2000). Listening, juggling and travelling in philosophical space. *Critical and Creative Thinking*, *8* (1), 23–32.

Mulvaney, R. (1993). Philosophy and the education of the community. In M. Lipman (Ed) *Thinking children and education*. Iowa: Kendall/ Hunt Publishing Company.

Nikolidaki, S. (2011). The role of stimuli when doing philosophy with children and adults, Ph.D. Dissertation, Newport: University of Wales, Newport.

Nikolidaki, S. (2018). Researcher's log on P4C. Unpublished.

Nikolidaki, S. (2020). The Role of Epiphany Moments when Doing Philosophy with Children. In D. Camhy (Ed.) *Enlightenment Today, Sapere Aude! Have Courage to Use your Own Understanding, 1,* 189–202. Retrieved May 5, 2021 from https://www.nomos-elibrary.de/10.5771/9783896658647-189/the-role-of-epiphany-moments-when-doing-philosophy-with-children?l=de

Postman, N. (1996). *The end of education. Redefining the value of school.* New York: Vintage Books.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. (2001). Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), Αθήνα. Ανακτήθηκε από http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

Rawlins, G., and Rich, J. (1985). *Look, listen and trust.* London: MacMillan.

Theodoropoulou, E., Nikolidaki, S. (2017). The emergence of emerging philosophical moments and the emerging philosophizing (emphil): preliminary notes, *Childhood and Philosophy, 13* (26), 153-165. Retrieved May 3, 2021 from http://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/childhood/article/view/26646

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Βιντεοεισηγήσεις

Εκπαίδευση και Ευρωπαϊκά Προγράμματα

Ο αντίκτυπος του προγράμματος Erasmus+ στους μαθητές των ΕΠΑΛ

Κολίτσας Δημήτριος
Εκπαιδευτικός ΠΕ82, MSc & MEd
dkolits@hotmail.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, αποτυπώνεται ο αντίκτυπος του προγράμματος Erasmus+ στους μαθητές των Επαγγελματικών Λυκείων (ΕΠΑΛ). Ειδικότερα, καταγράφονται τα κίνητρα συμμετοχής που ώθησαν τους μαθητές να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα. Διαπιστώνονται η βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών στις ξένες γλώσσες, η συμβολή του προγράμματος Erasmus+ στην προσωπική, κοινωνική και επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων μαθητών, και αναδεικνύεται η διαμόρφωση μελλοντικών προοπτικών εκπαίδευσης, κατάρτισης και εργασίας. Όσον αφορά την αξιολόγηση του προγράμματος, οι μαθητές δηλώνουν ικανοποιημένοι σε μεγάλο βαθμό από όλους όσοι εμπλέκονται σ' αυτό. Από τα ευρήματα της έρευνας διαφαίνεται ότι το πρόγραμμα Erasmus+ αποφέρει θετικά και μακροπρόθεσμα αποτελέσματα στους συμμετέχοντες, και ότι οι στόχοι του προγράμματος επιτυγχάνονται επαρκώς. Η συνεισφορά της μελέτης κρίνεται ιδιαίτερα σημαντική, καθώς τα συμπεράσματά της μπορούν να ενισχύσουν τη συνέχιση υλοποίησης των ευρωπαϊκών προγραμμάτων, ιδιαίτερα στον τομέα της επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης.

Λέξεις-κλειδιά: Erasmus+, μαθητές, επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση.

Εισαγωγή

Το πρόγραμμα Erasmus θεσπίστηκε το 1987 με σκοπό την κινητικότητα των σπουδαστών εντός της Ευρωπαϊκής Κοινότητας και κύριο στόχο την ενίσχυση και ενθάρρυνση της ευρωπαϊκής εκπαίδευσης και την προώθηση της έννοιας της πολυπολιτισμικότητας, ξεπερνώντας γλωσσικά και πολιτιστικά εμπόδια. Το 2007 έγινε μέρος του «προγράμματος διά βίου μάθησης» το οποίο περιελάμβανε διάφορα προγράμματα εκπαίδευσης. Το πρόγραμμα Erasmus+ είναι το τελευταίο πρόγραμμα της Ευρωπαϊκής Ένωσης για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό. Το Erasmus+ επικεντρώνεται στην προσαρμογή σε έναν κόσμο που αλλάζει γρήγορα, στην αντιμετώπιση της ανεργίας των νέων και στην προετοιμασία των εργαζομένων για θέσεις εργασίας υψηλής ειδίκευσης.

Στην ελληνική και περισσότερο στη διεθνή βιβλιογραφία υπάρχουν πολλές έρευνες οι οποίες προσπαθούν να αποτιμήσουν τα αποτελέσματα των ευρωπαϊκών προγραμμάτων. Οι περισσότερες όμως από αυτές καταγράφουν, συνήθως, απόψεις και εμπειρίες εκπαιδευτικών και φοιτητών τριτοβάθμιας εκπαίδευσης. Είναι λίγες οι έρευνες που εξετάζουν τις επιδράσεις των προγραμμάτων σε μαθητές δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης. Ο στόχος της συγκεκριμένης μελέτης είναι να συμπληρωθεί το πεδίο που έχει σχέση με τη μαθησιακή κινητικότητα και ιδιαίτερα του τομέα της Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (ΕΕΚ).

Βιβλιογραφική ανασκόπηση

Η παγκοσμιοποίηση, ο εκσυγχρονισμός και η πολιτική σταθερότητα στην Ευρώπη επέτρεψαν την πρόοδο σε πολλούς τομείς, μεταξύ άλλων και στον τομέα της εκπαίδευσης. Παρόλο που το εκπαιδευτικό σύστημα κάθε χώρας εξακολουθεί να βασίζεται στο κοινωνικό, ιστορικό και πολιτικό της υπόβαθρο, αρκετές χώρες άρχισαν μεταξύ τους διάλογο για να βρουν παραγωγικές ιδέες και έτσι να βελτιώσουν τις μεθόδους διδασκαλίας τους και τα μαθησιακά αποτελέσματα. Η συνεργασία αυτή είχε ως επακόλουθο την κινητικότητα, τη μετάβαση δηλαδή από μια χώρα σε μία άλλη με σκοπό την πραγματοποίηση σπουδών και κατάρτισης.

Το Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης το 2011 κατέληξε στο συμπέρασμα ότι, η μαθησιακή κινητικότητα συμβάλει τόσο στην προσωπική όσο και στην επαγγελματική ανάπτυξη των νέων και ενισχύει την απασχολησιμότητα και την ανταγωνιστικότητα. Για το λόγο αυτό, προέτρεψε τα κράτη μέλη της ΕΕ μέχρι το έτος 2020, τουλάχιστον το 6% όλων των ατόμων ηλικίας 18-34 ετών με επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση να επιμορφωθούν ή να καταρτιστούν στο εξωτερικό για τουλάχιστον 2 εβδομάδες (Council of the European Union, 2011).

Ο Γρόλλιος (2005) αναφέρεται στη στοχοθεσία των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων, όσον αφορά την πρωτοβάθμια και τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, η οποία είναι η ανάγκη καλλιέργειας και προαγωγής κριτικού πνεύματος και «εκμάθησης της μάθησης». Οι μαθητές από πολύ νωρίς πρέπει να κατανοήσουν ότι στη σημερινή εποχή, λόγω του ταχέως εξελισσόμενου και τεχνολογικά καθοδηγούμενου επιχειρησιακού περιβάλλοντος, η αρχική κατάρτιση δεν επαρκεί για πάντα. Η διά βίου μάθηση και εκπαίδευση είναι επιτακτική. Κι αν αυτό γίνει βίωμα στο σχολείο, το πέρασμα των νέων στην τριτοβάθμια εκπαίδευση θα διευκολυνθεί, κι από εκεί θα είναι πιο ομαλό το πέρασμα στη συνεχή κατάρτιση.

Οι Hendershot και Sperandio (2009) θεωρούν ότι οι εκπαιδευτικοί ηγέτες πρέπει να προετοιμάζουν τους μαθητές του 21ου αιώνα για να ζήσουν και να εργαστούν σε έναν όλο και πιο περίπλοκο κόσμο. Ένα μορφωμένο άτομο θα χρειαστεί να αναπτύξει γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις που απαιτούνται για να λειτουργήσει και να συμβάλει σε μια παγκόσμια κοινωνία. Για τον λόγο αυτόν, οι εμπειρίες με άλλους πολιτισμούς και χώρους που αποκτήθηκαν μέσω οργανωμένων προγραμμάτων στο εξωτερικό θεωρούνται ως το πιο σημαντικό στοιχείο στην εκπαίδευση των μαθητών.

Η Τζήμα (2019) σε έρευνά της σχετικά με την αποτελεσματικότητα του προγράμματος Erasmus+ στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση, διαπιστώνει ότι οι δράσεις οι οποίες πραγματοποιήθηκαν στο πλαίσιο του προγράμματος βοήθησαν τους μαθητές στην ανάπτυξη ή στη βελτίωση των γνώσεων και των δεξιοτήτων που έχουν σχέση με την επαγγελματική τους εκπαίδευση και κατάρτιση. Ακόμα, τόσο οι μαθητές όσο και οι συνοδοί - εκπαιδευτικοί συμφώνησαν ότι η συγκεκριμένη κατηγορία δράσεων του προγράμματος βοηθά σε πολύ σημαντικό επίπεδο στην προσωπική βελτίωση και εξέλιξή τους. Επίσης, οι συμμετέχοντες αναγνωρίζουν την αποτελεσματικότητα του προγράμματος ως προς τη βελτίωση των δυνατοτήτων των μαθητών οι οποίες αφορούν την απασχόληση και τις μελλοντικές προοπτικές της σταδιοδρομίας τους.

Η Βέτσικα (2020) διερευνά την επίδραση που δέχτηκαν εκπαιδευτικοί δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης συμμετέχοντας στο πρόγραμμα Erasmus+. Από τα ευρήματα αναδεικνύεται ο θετικός αντίκτυπος του προγράμματος, τόσο στη βελτίωση των δεξιοτήτων τους στις ξένες γλώσσες και τις ΤΠΕ όσο και στην ανάπτυξη μιας κουλτούρας συνεργασίας και βελτίωσης των σχέσεων σε σχολικό και διασχολικό πλαίσιο. Οι περισσότεροι από τους συμμετέχοντες πιστεύουν ότι η εμπλοκή τους στο πρόγραμμα είχε μέτρια επίδραση στην εκμάθηση καινοτόμων παιδαγωγικών και διδακτικών μεθόδων, ενώ η εφαρμογή αυτών φαίνεται να δυσκολεύεται από τη δυσκαμψία των αναλυτικών προγραμμάτων, τη μη ένταξή τους στο σχολικό πρόγραμμα και τον φόρτο εργασίας που επιφέρει στους εκπαιδευτικούς.

Κίνητρα κινητικότητας σπουδών

Η Krzaklewska (2008) θεωρεί ότι τα κίνητρα των νέων για να συμμετάσχουν σε πρόγραμμα κινητικότητας είναι η προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, η ακαδημαϊκή πρόοδος, η γλωσσική βελτίωση και η πολιτισμική εξερεύνηση.

Γλωσσικές δεξιότητες

Η Ευρώπη είναι μια κοινωνία η οποία χαρακτηρίζεται από πολιτισμική και γλωσσική πολυμορφία. Σύμφωνα με τον Meno (2002), οι ευρωπαίοι πολίτες πρέπει να γνωρίζουν γλώσσες για να συμμετέχουν σε αυτήν την κοινωνία. Η πολυγλωσσία διευκολύνει την κινητικότητα, τη συνεργασία και την ανταλλαγή ιδεών μεταξύ των ευρωπαίων πολιτών.

Προσωπική - κοινωνική - επαγγελματική ανάπτυξη

Οι Otero και McCoshan (2006) υποστηρίζουν ότι το πρόγραμμα Erasmus βοηθάει τους συμμετέχοντες στην ανάπτυξη των γενικών γνώσεών τους, στις προσωπικές τους αξίες, στην κατανόηση των ατόμων που προέρχονται από διαφορετικούς πολιτισμούς ή εθνοτικές ομάδες, στη βελτίωση των διαπροσωπικών τους σχέσεων και στην αυτοπεποίθησή τους. Επιπλέον, το πρόγραμμα έχει θετικό αντίκτυπο όσον αφορά τη στάση των συμμετεχόντων απέναντι στη σταδιοδρομία και στις προσδοκίες τους.

Μελλοντικές προοπτικές εκπαίδευσης, κατάρτισης και εργασίας

Ο Bryla (2015) επιβεβαιώνει τον θετικό αντίκτυπο του προγράμματος Erasmus στις προοπτικές απασχόλησης και στην επαγγελματική σταδιοδρομία των συμμετεχόντων, υπογραμμίζοντας ιδιαίτερα ότι η απόκτηση νέων γνώσεων, δεξιοτήτων και ικανοτήτων είναι αυτό που αναζητούν οι μελλοντικοί εργοδότες.

Αξιολόγηση

Οι Jacobone και Moro (2015) θεωρούν ότι τα εκπαιδευτικά ιδρύματα πρέπει να αποδίδουν μεγάλη σημασία στην αξιολόγηση των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων από τους συμμετέχοντες, ιδιαίτερα σε ότι αφορά την ποιότητα σπουδών - κατάρτισης, όπως επίσης τις πρακτικές και οργανωτικές διευθετήσεις διαμονής και ταξιδιού. Λαμβάνοντας υπόψη τα αποτελέσματα της αξιολόγησης, τα ιδρύματα μπορούν να προετοιμάσουν καλύτερα τη διαμονή των συμμετεχόντων στο εξωτερικό και να βελτιώσουν το επίπεδο των σπουδών τους.

Πρόγραμμα Erasmus+

Το πρόγραμμα Erasmus+ ιδρύθηκε με τον κανονισμό (ΕΕ) αριθ. 1228/2013 του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 11ης Δεκεμβρίου 2013. Για την επίτευξη των στόχων του υλοποιεί τις εξής δράσεις:

- Βασική Δράση 1 – Μαθησιακή κινητικότητα των ατόμων
- Βασική Δράση 2 – Συνεργασία για καινοτομία και ανταλλαγή ορθών πρακτικών
- Βασική δράση 3 – Υποστήριξη μεταρρυθμίσεων πολιτικής

Το Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (ΙΚΥ, www.iky.gr) έχει οριστεί Εθνική Μονάδα Συντονισμού για την υλοποίηση του ευρωπαϊκού προγράμματος Erasmus+ για τους τομείς της Εκπαίδευσης και Κατάρτισης και διαχειρίζεται τη βασική δράση 1 και τη βασική δράση 2. Αυτό σημαίνει ότι οι αιτούντες συντονιστικοί φορείς (π.χ. τα επαγγελματικά λύκεια) υποβάλουν αίτηση στο ΙΚΥ σύμφωνα με τους κανόνες που προβλέπονται για κάθε δράση.

Η μαθησιακή κινητικότητα ατόμων αποτελεί τη Βασική Δράση 1 (Key Action 1) του προγράμματος Erasmus+, σκοπός της οποίας είναι να παρέχει ατομικές ευκαιρίες εκπαίδευσης, κατάρτισης και απόκτησης εργασιακής εμπειρίας. Τα σχέδια κινητικότητας των εκπαιδευομένων (VET Learners) στον τομέα της ΕΕΚ χωρίζονται σε δύο κατηγορίες, με βάση τη διάρκεια παραμονής στο εξωτερικό:

1. Βραχυχρόνια κινητικότητα εκπαιδευομένων σε φορείς της ΕΕΚ ή/και σε εταιρείες στο εξωτερικό με διάρκεια κατάρτισης από 2 εβδομάδες έως 3 μήνες.

2. Μακροχρόνια κινητικότητα σε φορείς της ΕΕΚ ή/και σε εταιρείες στο εξωτερικό με διάρκεια κατάρτισης από 3 έως 12 μήνες.

Συγκεκριμένα στην περίπτωση των σχολείων η διάρκεια της κινητικότητας είναι συνήθως δύο εβδομάδων. Στην κινητικότητα εκτός από τους ενεργούς μαθητές μπορούν να συμμετέχουν και απόφοιτοι των σχολείων. Βασική προϋπόθεση όμως είναι να μην έχει παρέλθει χρονικό διάστημα μεγαλύτερο των 12 μηνών από την αποφοίτησή τους. Οι συμμετέχοντες μαθητές επιλέγονται από την παιδαγωγική ομάδα εργασίας του προγράμματος η οποία αποτελείται, από τον Διευθυντή του σχολείου και τους συνοδούς καθηγητές. Τα βασικά κριτήρια που λαμβάνονται υπόψη για την επιλογή είναι, η βαθμολογία των μαθητών στα μαθήματα, το επίπεδο γνώσης της αγγλικής γλώσσας, το

επίπεδο γνώσης και χρήσης των ΤΠΕ, η μη παραβατική συμπεριφορά (απουσίες - αποβολές).

Κάθε δραστηριότητα κινητικότητας είναι διακρατική και περιλαμβάνει δύο φορείς από διαφορετικές χώρες του προγράμματος. Ο ένας είναι ο οργανισμός αποστολής και ο άλλος ο οργανισμός υποδοχής. Ο οργανισμός αποστολής είναι υπεύθυνος για την επιλογή των εκπαιδευομένων - συμμετεχόντων στο πρόγραμμα και για την αποστολή τους στο εξωτερικό. Ο οργανισμός υποδοχής είναι υπεύθυνος για την υποδοχή των αλλοδαπών εκπαιδευομένων και για την προσφορά προγράμματος δραστηριοτήτων ή για την αξιοποίηση μιας δραστηριότητας κατάρτισης που παρέχεται από προσωπικό ΕΕΚ.

Ο οργανισμός αποστολής όπως και ο οργανισμός υποδοχής μπορεί να είναι οποιοσδήποτε δημόσιος ή ιδιωτικός οργανισμός που δραστηριοποιείται στον τομέα της ΕΕΚ (ΕΠΑΛ, ΙΕΚ, ΚΕΚ, Εργαστηριακά Κέντρα) και οποιοσδήποτε δημόσιος ή ιδιωτικός οργανισμός που δραστηριοποιείται στην αγορά εργασίας (Επιχειρήσεις, Εταιρίες, Αγροτικοί Συνεταιρισμοί, Επιμελητήρια, ΜΚΟ).

Η διάρκεια του σχεδίου μπορεί να είναι 1 έως 2 χρόνια. Στις δραστηριότητες όπου συμμετέχουν τα επαγγελματικά λύκεια, οι μαθητές παρακολουθούν σεμινάριο 25 έως 35 ωρών, σε εκπαιδευτικό κέντρο - σχολείο της χώρας κατάρτισης. Το θέμα του σεμιναρίου σχετίζεται άμεσα με τον τίτλο του εγκεκριμένου προγράμματος. Επίσης, κατά τη διάρκεια της κινητικότητας, οι μαθητές πραγματοποιούν τεχνικές επισκέψεις σε επιχειρήσεις, οργανισμούς, επαγγελματικά σχολεία ή κέντρα επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, καθώς και οργανωμένες πολιτιστικές δραστηριότητες. Στο τέλος της περιόδου κινητικότητας, τα μαθησιακά αποτελέσματα αναγνωρίζονται και επικυρώνονται από το «ευρωπαϊκό διαβατήριο δεξιοτήτων», το Europass Mobility.

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα

Ο σκοπός της έρευνας είναι να αναλύσει τις απόψεις των συμμετεχόντων μαθητών σχετικά με τον αντίκτυπο του προγράμματος Erasmus+ στον τομέα της ΕΕΚ. Μαθητές των επαγγελματικών λυκείων που συμμετείχαν στη βασική δράση ΚΑ1 - κινητικότητα των ατόμων για δύο εβδομάδες, απαντούν σε ερωτήσεις που έχουν σχέση με τα κίνητρα συμμετοχής τους, τη βελτίωση των γλωσσικών δεξιοτήτων, την προσωπική, την κοινωνική και την επαγγελματική τους ανάπτυξη, τις μελλοντικές προοπτικές εκπαίδευσης, κατάρτισης και εργασίας, την ποιότητα των σπουδών/κατάρτισης, καθώς και τις πρακτικές - οργανωτικές διευθετήσεις του προγράμματος.

Για το σκοπό και τους στόχους της έρευνας τέθηκαν τα παρακάτω ερευνητικά ερωτήματα:

1. Ποια είναι τα κύρια κίνητρα συμμετοχής, που ωθούν τους μαθητές να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα Erasmus+;
2. Ποια η βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών στις ξένες γλώσσες, από τη συμμετοχή τους στο πρόγραμμα Erasmus+;
3. Ποια η συμβολή του προγράμματος Erasmus+ στην προσωπική, στην κοινωνική και στην επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων μαθητών;
4. Ποια η συμβολή του προγράμματος Erasmus+ στη διαμόρφωση μελλοντικών προοπτικών εκπαίδευσης, κατάρτισης και εργασίας;
5. Πως αξιολογούνται από τους μαθητές όλοι οι εμπλεκόμενοι στο πρόγραμμα Erasmus+ (οργανισμός αποστολής, οργανισμός υποδοχής, υπηρεσίες κ.ά.);

Μεθοδολογία της έρευνας

Για τη διερεύνηση και την επίτευξη των στόχων της έρευνας, ως εργαλείο συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το ερωτηματολόγιο (ποσοτική μέθοδος). Η συγκεκριμένη μέθοδος επιλέχτηκε διότι θεωρείται προσέγγιση αντικειμενική με δυνατότητα γενίκευσης των πορισμάτων της, είναι κατάλληλη για γρήγορη συγκέντρωση μεγάλου όγκου στοιχείων,

και επίσης μας επιτρέπει να περιγράψουμε, να συγκρίνουμε και να συσχετίσουμε ένα χαρακτηριστικό με ένα άλλο (Creswell, 2011).

Το δείγμα της έρευνας περιλαμβάνει τους εκατό (100) μαθητές από το 1ο Επαγγελματικό Λύκειο Πτολεμαΐδας, το 2ο Επαγγελματικό Λύκειο Πτολεμαΐδας, το 3ο Εσπερινό Επαγγελματικό Λύκειο Πτολεμαΐδας και το 2ο Εργαστηριακό Κέντρο Κοζάνης (Πτολεμαΐδα), που συμμετείχαν σε προγράμματα κινητικότητας Erasmus+, στον τομέα της ΕΕΚ βασική δράση ΚΑ1, τα έτη 2017, 2018 και 2019. Οι συμμετέχοντες είναι μαθητές των εξής τομέων:

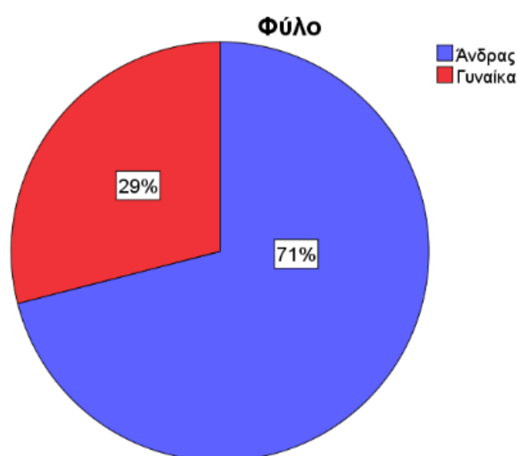
1. Γεωπονίας, Τροφίμων και Περιβάλλοντος
2. Δομικών Έργων, Δομημένου Περιβάλλοντος και Αρχιτεκτονικού σχεδιασμού
3. Ηλεκτρολογίας, Ηλεκτρονικής και Αυτοματισμού
4. Μηχανολογίας
5. Πληροφορικής

Οι ερωτήσεις της έρευνας είναι μέρος της τελικής έκθεσης - ερωτηματολόγιο του ΙΚΥ, το οποίο υποβάλλεται από τους συμμετέχοντες στο τέλος του κάθε επιμορφωτικού προγράμματος. Η επιλογή των ερωτήσεων έγινε με βάση τα ερευνητικά ερωτήματα που τέθηκαν για διερεύνηση. Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου (διχοτομικές, κλίμακας Likert 1 έως 5, απλής και σύνθετης επιλογής). Όλες οι μεταβλητές της έρευνας, τα χαρακτηριστικά των οποίων μελετούνται, είναι ποιοτικές. Οι μεταβλητές «φύλο» και «κίνητρα», είναι κατηγορικές (το σύνολο των τιμών τους δεν έχει καμία ιδιότητα). Όλες οι άλλες μεταβλητές του ερωτηματολογίου είναι διατάξιμες (για το σύνολο των τιμών ορίστηκε μια σχέση διάταξης).

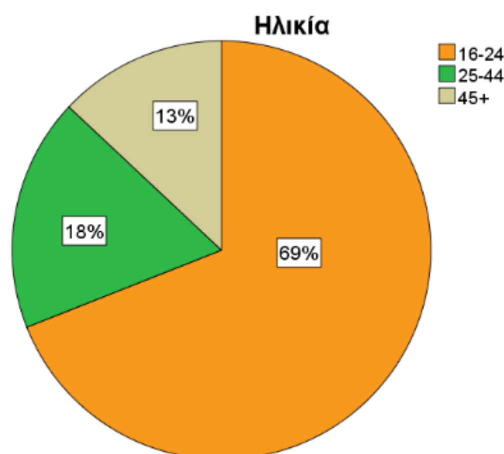
Η επεξεργασία των δεδομένων για την εξαγωγή των στατιστικών στοιχείων έγινε μέσω του προγράμματος Microsoft Excel και του στατιστικού προγράμματος SPSS 24 (Statistical Package for the Social Sciences). Η ανάλυση περιλαμβάνει περιγραφική στατιστική (μέσος όρος μ), για την παρουσίαση των δεδομένων της έρευνας τα οποία δίνουν την εικόνα για τις αντιλήψεις των μαθητών στις ερωτήσεις του ερωτηματολογίου. Επίσης, εφαρμόστηκε ανάλυση επαγωγικής στατιστικής για τον εντοπισμό των συσχετίσεων των μεταβλητών της έρευνας ανάλογα με τα δημογραφικά χαρακτηριστικά.

Αποτελέσματα

Δημογραφικά χαρακτηριστικά



Σχήμα 1: Κατανομή ανάλογα με το φύλο

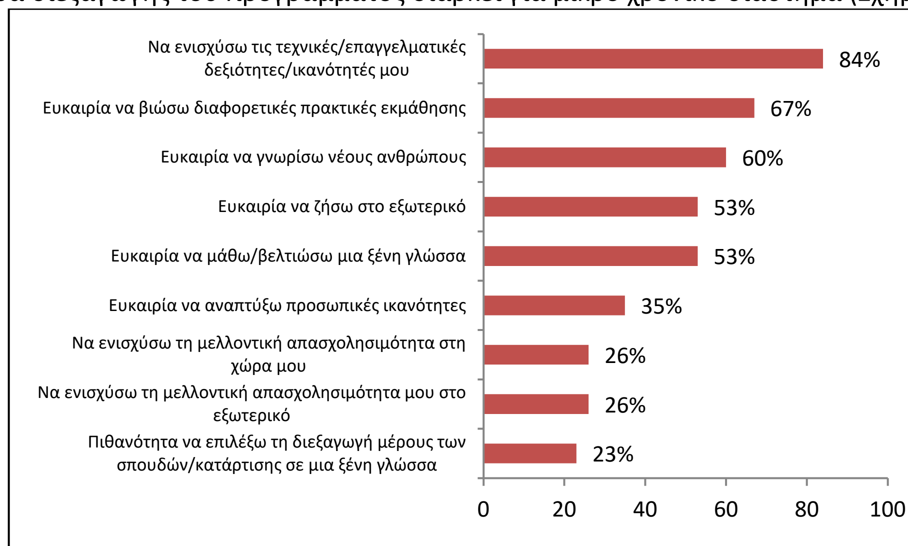


Σχήμα 2: Κατανομή ανάλογα με την ηλικία

1ο Ερευνητικό Ερώτημα

1. Ποια ήταν τα κύρια κίνητρά σας για τις σπουδές/κατάρτιση στο εξωτερικό;

Για τα κίνητρα που ωθούν τους μαθητές να συμμετάσχουν στο πρόγραμμα Erasmus+, διαφαίνεται από τις απαντήσεις ότι μεγαλύτερο βάρος έχουν η ενίσχυση των τεχνικών/επαγγελματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους (84%), το να βιώσουν διαφορετικές πρακτικές εκμάθησης (67%), η ευκαιρία να γνωρίσουν νέους ανθρώπους (60%), να ζήσουν στο εξωτερικό (53%), και να βελτιώσουν τις γνώσεις τους σε μια ξένη γλώσσα (53%). Οι επιλογές αυτές των μαθητών είναι αναμενόμενες, διότι η παραμονή τους στη χώρα διεξαγωγής του προγράμματος διαρκεί για μικρό χρονικό διάστημα (Σχήμα 3).



Σχήμα 3: Κίνητρα για συμμετοχή στο πρόγραμμα Erasmus+

2ο Ερευνητικό Ερώτημα

1. Πιστεύετε ότι έχετε βελτιώσει τις δεξιότητές σας στις ξένες γλώσσες κατά τη διάρκεια της διαμονής σας στο εξωτερικό;

Σχετικά με τη βελτίωση των δεξιοτήτων των μαθητών στις ξένες γλώσσες κατά τη διάρκεια της διαμονής τους στο εξωτερικό, η θετική γνώμη των συμμετεχόντων είναι 78% (5- πολύ και 4- αρκετά). Το 16% κρατάει ουδέτερη στάση (3- μέτρια) και αρνητική γνώμη έχει το 6% των μαθητών (2- λίγο και 1- καθόλου). Παρότι πρόκειται για διαμονή μόνο δύο εβδομάδων, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι αυτή ήταν αρκετή για να ενισχύσει τις γνώσεις

τους στην αγγλική γλώσσα, η οποία είναι η πιο διαδεδομένη γλώσσα επικοινωνίας στα ευρωπαϊκά προγράμματα. Οι απαντήσεις συγκεντρώνουν μέσο όρο μ=3.92.

3ο Ερευνητικό Ερώτημα

Το 3ο ερευνητικό ερώτημα περιέχει τρεις ερωτήσεις της κλίμακας Likert (1=διαφωνώ, 2=μάλλον διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=μάλλον συμφωνώ, 5=συμφωνώ).

1. Μέσω της συμμετοχής μου στη δραστηριότητα Erasmus+ πιστεύω έχω αναπτύξει τις ακόλουθες ικανότητες.

Αναφορικά με τις ικανότητες, οι περισσότεροι μαθητές θεωρούν ότι έχουν αναπτύξει κυρίως κοινωνικές και πολιτικές ικανότητες με μέσο όρο μ=4.39, ψηφιακές ικανότητες (μ=4.23), πολιτιστική συνείδηση και έκφραση (μ=4.22). Επιπλέον, οι μαθητές θεωρούν ότι απέκτησαν την αίσθηση πρωτοβουλίας και επιχειρηματικότητας (μ=4.17), ικανότητες εκμάθησης στον σχεδιασμό και στη διεξαγωγή του μαθήματος (μ=4.04). Συγκριτικά, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι απέκτησαν λιγότερες ικανότητες στα μαθηματικά, στις επιστήμες και στην τεχνολογία (μ=3.64).

2. Μέσω της συμμετοχής μου σε αυτή τη δραστηριότητα έμαθα καλύτερα πώς να...

Οι συμμετέχοντες θεωρούν κατά κύριο λόγο ότι μέσω της συμμετοχής τους στο πρόγραμμα έμαθαν καλύτερα να συνεργάζονται σε ομάδες (μ=4.64). Εξίσου σημαντικό οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι έμαθαν να σκέφτονται λογικά και να εξάγουν συμπεράσματα (μ=4.22), καθώς και να σχεδιάζουν και να οργανώνουν καθήκοντα και δραστηριότητες (μ=4.21). Ο μικρότερος μέσος όρος σημειώνεται στο ότι οι μαθητές έμαθαν να βρίσκουν λύσεις σε δύσκολα πλαίσια (μ=4.02).

3. Έχοντας λάβει μέρος σε αυτή τη δραστηριότητα κινητικότητας...

Όσον αφορά τα οφέλη που αποκόμισαν από την κινητικότητα, οι μαθητές νιώθουν πλέον περισσότερο ικανοί να συνεργάζονται με ανθρώπους με διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο (μ=4.54). Επιπρόσθετα, αισθάνονται πιο ικανοί να προσαρμόζονται και να δρουν σε νέες καταστάσεις (μ=4.50). Σε αυτή τη μεταβλητή, παρατηρείται στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων. Οι συμμετέχοντες ηλικίας 16-24 δηλώνουν ότι, έχοντας λάβει μέρος σε αυτή τη δραστηριότητα κινητικότητας, είναι πιο ικανοί να προσαρμόζονται και να δρουν σε νέες καταστάσεις σε σχέση με τους συμμετέχοντες με ηλικία 25-44. Το αποτέλεσμα αυτό είναι σημαντικό, ιδιαίτερα σε σχέση με την επαγγελματική ανάπτυξη των συμμετεχόντων.

Εν συνεχεία, οι συμμετέχοντες θεωρούν ότι είναι πιο ανεκτικοί προς τις αξίες και τη συμπεριφορά άλλων ατόμων (μ=4.49), είναι πιο σίγουροι και πεπεισμένοι για τις ικανότητές τους (μ=4.40), γνωρίζουν καλύτερα τα δυνατά τους σημεία και τις αδυναμίες τους (μ=4.40), είναι περισσότερο ικανοί να λαμβάνουν αποφάσεις (μ=4.35), και έχουν την πρόθεση να συμμετάσχουν πιο ενεργά στην κοινωνική και στην πολιτική ζωή της κοινότητάς τους (μ=4.30). Τέλος, οι ερωτηθέντες πιστεύουν ότι βελτίωσαν τις τεχνικές και επαγγελματικές δεξιότητες/ικανότητές τους (μ=4.27), ενδιαφέρονται περισσότερο να γνωρίζουν τι συμβαίνει στον κόσμο καθημερινά (μ=4.25), αλλά και για ευρωπαϊκά θέματα (μ=4.06).

4ο Ερευνητικό Ερώτημα

Το 4ο ερευνητικό ερώτημα περιέχει δύο ερωτήσεις της κλίμακας Likert (1=διαφωνώ, 2=μάλλον διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=μάλλον συμφωνώ, 5=συμφωνώ).

1. Χάρη σε αυτή την εμπειρία κινητικότητας…

Σε σχέση με τη συμβολή του προγράμματος στη διαμόρφωση μελλοντικών προοπτικών εκπαίδευσης, κατάρτισης και εργασίας, τα αποτελέσματα δείχνουν ότι χάρη στην εμπειρία της κινητικότητας οι μαθητές έχουν μια σαφέστερη ιδέα για τις επαγγελματικές φιλοδοξίες σταδιοδρομίας και τους στόχους τους (μ=4.15), και έχουν την πεποίθηση ότι είναι περισσότερο ικανοί να αναλαμβάνουν εργασιακά καθήκοντα με υψηλή υπευθυνότητα μετά τη διαμονή τους στο εξωτερικό (μ=4.12). Σε μικρότερο βαθμό, οι ερωτηθέντες πιστεύουν

ότι έχουν καλύτερες ευκαιρίες για πρακτική άσκηση στη χώρα τους (μ=4.00) και ότι οι ευκαιρίες τους να βρουν μια νέα ή καλύτερη εργασία έχουν αυξηθεί (μ=3.94).

Στην τελευταία μεταβλητή, διαπιστώνεται στατιστικά σημαντική διαφορά ως προς την ηλικία των συμμετεχόντων. Συγκεκριμένα, οι συμμετέχοντες ηλικίας 16-24 ετών θεωρούν ότι το πρόγραμμα θα τους βοηθήσει στην εύρεση εργασίας σε πολύ μεγαλύτερο βαθμό σε σχέση με τους συμμετέχοντες ηλικίας 25-44 ετών. Οι νέοι μικρότερης ηλικίας, οι οποίοι δεν έχουν ακόμα επαγγελματική εμπειρία, βλέπουν με μεγαλύτερη αισιοδοξία το επαγγελματικό τους μέλλον, συγκριτικά με αυτούς που έχουν εργαστεί ή εργάζονται και γνωρίζουν καλύτερα τις δυσκολίες και τα προβλήματα της αγοράς εργασίας.

2. Πώς η διαμονή σας στο εξωτερικό άλλαξε τον τρόπο που βλέπετε τη μελλοντική σας εργασία;

Αναφορικά με το πώς η διαμονή στο εξωτερικό άλλαξε τον τρόπο με τον οποίον οι μαθητές βλέπουν τη μελλοντική τους εργασία, οι συμμετέχοντες πιστεύουν ότι μπορούν εύκολα να φανταστούν την εργασία στο εξωτερικό κάποια στιγμή στο μέλλον (μ=4.30). Μάλιστα, μπορούν να φανταστούν να εργάζονται στη χώρα όπου πέρασαν την περίοδο του προγράμματος (μ=4.26), και γενικά θα τους ενδιέφερε να εργαστούν σε ένα διεθνές πλαίσιο (μ=4.25).

5ο Ερευνητικό Ερώτημα

1. Πώς θα αξιολογούσατε την ποιότητα της μάθησης και διδασκαλίας στον οργανισμό υποδοχής; (1=πολύ ελλιπής, 2=ελλιπής, 3=μέτρια, 4=καλή, 5=πολύ καλή).

Στον άξονα «ποιότητα σπουδών/κατάρτισης» οι μαθητές κρίνουν και την ποιότητα των μεθόδων διδασκαλίας (μ=4.65), αλλά και την ποιότητα του περιεχομένου κατάρτισης στον οργανισμό υποδοχής (μ=4.63), ως υψηλού επιπέδου.

2. Πώς θα αξιολογούσατε την ποιότητα υποστήριξης στον οργανισμό αποστολής και υποδοχής σας; (1=διαφωνώ, 2=μάλλον διαφωνώ, 3=ούτε συμφωνώ ούτε διαφωνώ, 4=μάλλον συμφωνώ, 5=συμφωνώ).

Οι μαθητές θεωρούν ότι ο οργανισμός αποστολής τους βοήθησε κατά τη διάρκεια της παραμονής τους στη χώρα που επισκέφθηκαν (μ=4.61), αλλά και ότι ο οργανισμός στον οποίο εκπαιδεύτηκαν ανταποκρίθηκε στις ανάγκες τους (μ=4.60), και τους παρασχέθηκε ο κατάλληλος εξοπλισμός (μ=4.53). Με μικρότερο βαθμό οι μαθητές αξιολογούν το ότι ήξεραν ακριβώς τι αναμενόταν να κάνουν και να μάθουν κατά τη διάρκεια της κατάρτισής τους στο εξωτερικό (μ=4.23). Επίσης, υπήρξε προβληματισμός από τους συμμετέχοντες για το αν η διάρκεια της κατάρτισης ήταν αρκετή γι' αυτούς ώστε να εκπληρώσουν τους εκπαιδευτικούς τους στόχους (μ=4.15). Στην τελευταία θέση της αξιολόγησης οι μαθητές κατατάσσουν το ότι οι προτεινόμενες δραστηριότητες σχετίζονταν άμεσα με τους στόχους κατάρτισής τους στη χώρα τους (μ=4.10).

3. Πώς θα αξιολογούσατε τον βαθμό ένταξής σας κατά τη διάρκεια της εμπειρίας κινητικότητας; (1=πολύ ελλιπής, 2=ελλιπής, 3=μέτρια, 4=καλή, 5=πολύ καλή).

Στον άξονα, «πρακτικές και οργανωτικές διευθετήσεις», οι μαθητές αξιολογούν θετικά τον βαθμό ένταξής τους κατά τη διάρκεια της εμπειρίας κινητικότητας στην καθημερινότητα του οργανισμού υποδοχής (μ=4.70), τις σχέσεις τους με άλλους διεθνείς σπουδαστές του προγράμματος Erasmus+ (μ=4.48), αλλά και με τους τοπικούς σπουδαστές της χώρας υποδοχής (μ=4.35).

4. Πόσο ικανοποιημένος είστε με τη διαμονή, τις διευθετήσεις ταξιδιού και από τον μέντορα που σας παρασχέθηκε από τον οργανισμό υποδοχής; (1=πολύ δυσαρεστημένος, 2=μάλλον δυσαρεστημένος, 3=ούτε ικανοποιημένος ούτε δυσαρεστημένος, 4=μάλλον ικανοποιημένος, 5=πολύ ικανοποιημένος).

Υψηλή βαθμολογία δίνεται από τους μαθητές στους εμπλεκόμενους φορείς του προγράμματος, τόσο για τις διευθετήσεις του ταξιδιού (μ=4.79) όσο και για τη διαμονή τους (μ=4.78). Επίσης, οι συμμετέχοντες αξιολογούν πολύ θετικά τον μέντορα που τους παρασχέθηκε από τον οργανισμό υποδοχής με μέσο όρο μ=4.61.

5. Πώς θα αξιολογούσατε την υποστήριξη (απάντηση σε ερωτήσεις, παράπονα ή προβλήματα) που λάβατε; (1=πολύ δυσαρεστημένος, 2=μάλλον δυσαρεστημένος, 3=ούτε ικανοποιημένος ούτε δυσαρεστημένος, 4=μάλλον ικανοποιημένος, 5=πολύ ικανοποιημένος).

Οι ερωτηθέντες αξιολογούν πολύ θετικά την υποστήριξη που έλαβαν τόσο από τον οργανισμό αποστολής (μ=4.76) όσο και από τον οργανισμό υποδοχής (μ=4.71).

6. Πόσο ικανοποιημένος είστε με την εμπειρία κινητικότητας Erasmus+ γενικά;

Την υψηλότερη τιμή στην αξιολόγηση συγκεντρώνει η ικανοποίηση των συμμετεχόντων μαθητών από τη γενικότερη εμπειρία της κινητικότητας μέσω του προγράμματος Erasmus+. Συγκεκριμένα, αθροίζοντας το ποσοστό του «πολύ ικανοποιημένος» και του «ικανοποιημένος» (5- πολύ ικανοποιημένος και 4- ικανοποιημένος), το ποσοστό φτάνει το 98%. Κανένας από τους συμμετέχοντες δεν εμφανίζει ουδέτερη στάση (3- ούτε ικανοποιημένος ούτε δυσαρεστημένος), και αρνητικά απαντά μόλις το 2% (1- πολύ δυσαρεστημένος, 2- μάλλον δυσαρεστημένος). Οι απαντήσεις συγκεντρώνουν μέσο όρο μ=4.82.

Συμπεράσματα

Ο σκοπός της μελέτης ήταν η εκτίμηση του αντίκτυπου του προγράμματος Erasmus+ στους μαθητές των ΕΠΑΛ. Τα αποτελέσματα της έρευνας επιβεβαιώνουν τη δημοφιλή απεικόνιση του προγράμματος, ως μιας ευχάριστης εμπειρίας με πολλά οφέλη για τους συμμετέχοντες σε προσωπικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Η μελέτη κατέδειξε τη σημασία της κινητικότητας των μαθητών δευτεροβάθμιας επαγγελματικής εκπαίδευσης σε πολλούς τομείς. Με βασικό κίνητρο συμμετοχής στο πρόγραμμα την ενίσχυση των τεχνικών/επαγγελματικών δεξιοτήτων και ικανοτήτων τους, οι μαθητές θεωρούν ως σημαντικότερα αποτελέσματα του Erasmus+ τα εξής: Βελτίωση των δεξιοτήτων τους στις ξένες γλώσσες, ανάπτυξη κοινωνικών και πολιτικών ικανοτήτων, ομαδική συνεργασία και επικοινωνία με ανθρώπους με διαφορετικό κοινωνικό και πολιτισμικό υπόβαθρο, σαφέστερη εικόνα για τις επαγγελματικές φιλοδοξίες σταδιοδρομίας και τους στόχους τους και ενδιαφέρον για μελλοντική εργασία στο εξωτερικό. Επιπλέον, στο πεδίο της αξιολόγησης του προγράμματος οι μαθητές έκριναν ως υψηλού επιπέδου την ποιότητα των μεθόδων διδασκαλίας και κατάρτισης, καθώς και τις πρακτικές - οργανωτικές διευθετήσεις τόσο από τον οργανισμό αποστολής όσο και από τον οργανισμό υποδοχής.

Τα αποτελέσματα αυτής της έρευνας δίνουν σημαντικές πληροφορίες οι οποίες μπορούν να αξιοποιηθούν τόσο από τα σχολεία όσο και από το ΙΚΥ. Επίσης, τα ευρήματα από την έρευνα βοηθούν στη βελτίωση του τρόπου οργάνωσης και υλοποίησης των ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Επιπλέον, τα αποτελέσματα αυτής της μελέτης είναι δυνατό να χρησιμοποιηθούν, ως μια μορφή ανατροφοδότησης για την οργάνωση επιμορφωτικών δράσεων, είτε σε ενδοσχολικό επίπεδο είτε σε επίπεδο κεντρικού σχεδιασμού.

Περαιτέρω έρευνα θα μπορούσε να διερευνήσει τα αποτελέσματα του προγράμματος Erasmus+ με μαθητές άλλων χωρών του εξωτερικού. Η μελέτη διεξήχθη με μαθητές από την Ελλάδα, και οι απαντήσεις τους, όπως είναι λογικό, συνδέονται στενά με την προσωπικότητα, τις αξίες, τις παραδόσεις και τον πολιτισμό της χώρας. Νέοι με διαφορετική κουλτούρα ενδεχομένως θα αντιδρούσαν διαφορετικά στην ίδια εμπειρία. Έτσι, η διεξαγωγή της ίδιας μελέτης με συμμετέχοντες από σχολεία άλλων ευρωπαϊκών χωρών θα μπορούσε να είναι χρήσιμη και ενδιαφέρουσα, για μια συγκριτική αξιολόγηση των αποτελεσμάτων και των συνεπειών του προγράμματος Erasmus+ με μαθητές από διαφορετικές χώρες.

Αναφορές

Bryla, P. (2015). The impact of international student mobility on subsequent employment and professional career: A large-scale survey among polish former Erasmus students. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*, *176*, 633-641.

Council of the European Union. (2011). *Council conclusions on a benchmark for learning mobility.* 3128th Education, Youth, Culture and Sport Council, Brussels, 28 and 29 November 2011. Ανακτήθηκε 26 Απριλίου, 2021, από http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_data/docs/pressdata/en/educ/126380.pdf

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση: σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας*. Αθήνα: Έλλην.

Hendershot, K., & Sperandio, J. (2009). Study abroad and development of global citizen identity and cosmopolitan ideals in undergraduates. *Current Issues in Comparative Education*, *12*(1), 45-55.

Jacobone, V., & Moro, G. (2015). Evaluating the impact of the Erasmus programme: skills and European identity. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, *40*(2), 309-328.

Krzaklewska, E. (2008). Why study abroad? An analysis of Erasmus students' motivations. In M. Bryan & F. Dervin (Ed.), *Students, staff and academic mobility in higher education* (pp. 82–98). Newcastle: Cambridge Scholars Publishing.

Meno Blanco, F. (2002). Un nuevo marco para la enseñanza y el aprendizaje de idiomas. *Revista de Educación*, *329*, 257-272.

Otero, M. S., & McCoshan, A. (2006). *Survey of the socio-economic background of ERASMUS students: Final Report*. Birmingham, UK: ECOTEC Research and Consulting.

Βέτσικα, Α. (2020). *Εφαρμογή ευρωπαϊκών προγραμμάτων στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση του νομού Μαγνησίας: η περίπτωση του Erasmus*, Μεταπτυχιακή Εργασία. Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, Βόλος.

Γρόλλιος, Γ. (2005). *Ιδεολογία, Παιδαγωγική και Εκπαιδευτική Πολιτική – Λόγος και Πράξη των Ευρωπαϊκών Προγραμμάτων για την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

ΙΚΥ - Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών. (χ.χ.). Erasmus+. Ανακτήθηκε 26 Απριλίου, 2021, από https://www.iky.gr/el/erasmusplus

Τζήμα, Μ. (2019). *Ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ στη δευτεροβάθμια επαγγελματική εκπαίδευση. Διερεύνηση της αποτελεσματικότητας του προγράμματος σε σχέση με τους στόχους του, σύμφωνα με τις απόψεις των συμμετεχόντων μαθητών και συνοδών εκπαιδευτικών, σε σχέδια κινητικότητας στο Ν. Πρέβεζας*, Μεταπτυχιακή Εργασία. Ε.Α.Π., Πάτρα.

Εκπαίδευση και Επιχειρηματικότητα στην Ευρωπαϊκή και Ελληνική Πραγματικότητα

Παντελίδου Ανδρονίκη
Εκπαιδευτικός, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση,
pantelidouandroniki@gmail.com

Περίληψη

Το παρόν άρθρο παρουσιάζει τις ενέργειες που έχουν γίνει σε ευρωπαϊκό και εθνικό επίπεδο, ώστε να ενταχθεί η επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση. Πρόκειται για μία ανασκοπική έρευνα,που αρχικά εστιάζει στις ενέργειες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (ΕΕ) σε επίπεδο εκπαιδευτικής πολιτικής, ώστε να εισαχθεί η επιχειρηματικότητα στα εκπαιδευτικά συστήματα των κρατών - μελών.Ακολούθως γίνεται αδρομερής παρουσίαση της απήχησης αυτής της πολιτικής στα κράτη - μέλη της ΕΕ, δημιουργώντας ένα γενικό πλαίσιο των ενεργειών που έχουν καταβάλλει, ώστε να ενταχθεί η επιχειρηματικότητα σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης. Στη συνέχεια γίνεται αναφορά στην ελληνική πολιτική εστιάζοντας σε προγράμματα που έχουν εφαρμοστεί από το 2000 και έπειτα. Το πόνημα ολοκληρώνεται με μία σειρά συμπερασμάτων επί του εξεταζόμενου θέματος, καταδεικνύοντας ότι πρέπει να γίνουν διεθνώς συντονισμένες ενέργειες όσον αφορά στην ένταξη της επιχειρηματικότητας στην εκπαίδευση.

Λέξεις Κλειδιά : Επιχειρηματικότητα, Ευρωπαϊκή και Ελληνική Εκπαιδευτική Πολιτική

Εισαγωγή

Ο ρόλος της επιχειρηματικότητας ως προς στον τομέα της οικονομίας αποτελεί αντικείμενο πραγμάτευσης πληθώρας επιστημονικών τομέων της σύγχρονης βιβλιογραφίας, αφού θεωρείται σημείο αναφοράς για την προαγωγή της καινοτομίας, την αύξηση της απασχόλησης και της οικονομικής ανάπτυξης (Audretschetal, 2002). Αν και η ερευνητική βιβλιογραφία έχει εστιάσει σημαντικά στο ζήτημα της επιχειρηματικότητας, ωστόσο για την έννοια δεν υπάρχει ένας καθολικά αποδεκτός ορισμός. Αυτό συμβαίνει γιατί η επιχειρηματικότητα είναι άμεσα συνδεδεμένη με την έννοια της καινοτομίας. Ωστόσο αξίζει να λεχθεί ότι αν και η έννοια της επιχειρηματικότητας είναι στενά συνδεδεμένη με τον επιχειρηματικό κλάδο, ο όρος έχει ευρύτερο κοινωνικό χαρακτήρα αφού σχετίζεται με την δράση των ατόμων, το συνεχώς μεταβαλλόμενο εργασιακό περιβάλλον, τις ευκαιρίες αυτοαπασχόλησης και την αυξανόμενη ανάγκη των ανθρώπων να είναι ανεξάρτητοι, δημιουργικοί και καινοτόμοι στον επαγγελματικό τομέα.

Τις τελευταίες δεκαετίες η έννοια της επιχειρηματικότητας έχει συνδεθεί και με τον τομέα της εκπαίδευσης, αφού όλο και περισσότεροι επιστήμονες είναι αυτοί οι οποίοι θεωρούν ότι η εκπαίδευση αποτελεί μία ερμηνευτική μεταβλητή που έχει μαθηματικό χαρακτήρα και συνδέεται με την ανάπτυξη. Η συνειδητοποίηση της εισδοχής της έννοιας της επιχειρηματικότητας στον τομέα της εκπαίδευσης, είχε σαν αποτέλεσμα τα εκπαιδευτικά συστήματα να αναδιαμορφωθούν, ειδικότερα όσον αφορά στον ομοιογενή τρόπο που αντιμετώπιζαν το σύνολο των μαθητών και των σπουδαστών, επιδιώκοντας να εισάγουν πιο ευέλικτα εκπαιδευτικά προγράμματα, με σκοπό την ικανοποίηση του συνεχώς μεταβαλλόμενου περιβάλλοντος και την κάλυψη των πολλών και διαφορετικών αναγκών και ενδιαφερόντων της μαθητικής κοινότητας, με σκοπό να εφοδιάσουν τους μαθητές με όλα τα απαραίτητα προσόντα και τις δεξιότητες που συνδέονται με την αγορά εργασίας.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι ανασκοπώντας την υπάρχουσα βιβλιογραφία, να παρουσιάσει πως η έννοια της επιχειρηματικότητας έχει ενταχθεί στην ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική και κατ' επέκταση σε αυτή των κρατών-μελών, με σημείο αναφοράς την περίπτωση του Ελληνικού Κράτους.

Η Επιχειρηματικότητα στον Τομέα της Εκπαίδευσης Μέσα από την Ευρωπαϊκή Πολιτική

Η έννοια της επιχειρηματικότητας στον τομέα της εκπαίδευσης δεν ήταν μία διαδικασία η οποία συνέβη ξαφνικά και απότομα. Πολύ πριν από την διατύπωση των στόχων για την ενδυνάμωση του επιχειρηματικού πνεύματος, η ΕΕ είχε εστιάσει στην αναγκαιότητα η εκπαίδευση εκτός από την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη του ατόμου, να επιδιώκει και τη σύνδεση του με την αγορά εργασίας. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο η ΕΕ έλαβε μία σειρά πρωτοβουλιών, οι οποίες αποσκοπούσαν, να αναδείξουν την αναγκαιότητα της διαρκούς εκπαίδευσης, της ανάπτυξης και της ανταγωνιστικότητας στον εκπαιδευτικό τομέα (Σιπητάνου, 2005).

Στη Συνθήκη του Μάαστριχτ (1993) λήφθηκαν υπόψη οι αλλαγές που αντιμετώπιζε η Ευρώπη, ενώ τονίστηκε η αναγκαιότητα οι Ευρωπαίοι πολίτες να έχουν δυνατότητα πρόσβασης και κατάρτισης σε όλη τη διάρκεια της ζωής τους, με απώτερο στόχο να δημιουργηθεί μία κοινωνία της μάθησης. Επίσης τονιζόταν ότι πρέπει να προαχθεί η συνεργασία ανάμεσα σε επιχειρήσεις, πανεπιστημιακά ιδρύματα και ερευνητικά κέντρα, ώστε να υπάρξει τεχνολογική ανάπτυξη και η οικονομία να γίνει ανταγωνιστική. Στη Λευκή Βίβλο για την «Ανάπτυξη, την Ανταγωνιστικότητα και την Απασχόληση : Οι Προκλήσεις και οι Τρόποι Προσέγγισης του 21^{ου} αιώνα» (1993) κάνει την εμφάνιση του για πρώτη φορά ο όρος «Δια Βίου Μάθηση», ως μία στρατηγική εκπαιδευτική πολιτική, η οποία θα βοηθούσε την ΕΕ να μπορέσει να ανταποκριθεί στο δύσκολο και ανταγωνιστικό περιβάλλον της παγκόσμιας αγοράς.

Δύο χρόνια αργότερα η ΕΕ εξέδωσε τη Λευκή Βίβλο για την «Εκπαίδευση και την Κατάρτιση: Διδασκαλία και Μάθηση – Προς την Κοινωνία της Γνώσης»(1995). Σε αυτό το κείμενο υποβάλλονταν μία σειρά προτάσεων οι οποίες αποσκοπούσαν να ενθαρρυνθούν οι Ευρωπαίοι πολίτες να αποκτήσουν νέες γνώσεις, να συνδεθούν οι σχολικές μονάδες με την αγορά εργασίας, να καταπολεμηθεί ο κοινωνικός αποκλεισμός και να συνδεθεί η εκπαίδευση με την απασχόληση.

Με τη Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997) υποστηρίχθηκε εκ νέου η ιδέα της δια βίου μάθησης, ενώ πλέον εισαγόταν σε αυτό το κείμενο ένα νέο κεφάλαιο, το οποίο αφορούσε την αναγκαιότητα για περεταίρω κατάρτιση των Ευρωπαίων πολιτών, σημείωνε την προαγωγή της απασχόλησης, ενώ έκανε αναφορά και στο γεγονός ότι έπρεπε το ανθρώπινο δυναμικό να είναι εξειδικευμένο, καταρτισμένο και ευπροσάρμοστο, ώστε να μπορεί να ανταποκριθεί στις εξελίξεις της οικονομίας και της αγοράς εργασίας.

Στη Σύνοδο Κορυφής που πραγματοποιήθηκε στη Λισαβόνα το 2000 εκφράστηκε η αναγκαιότητα να ενισχυθεί ο τομέας της απασχόλησης, να τονωθεί η οικονομική μεταρρύθμιση καθώς και η κοινωνική συνοχή, με σημείο αναφοράς την ανάπτυξη μίας οικονομίας που θα βασίζεται στη γνώση. Αποφασίστηκε να προσανατολιστεί συστηματικά η εκπαίδευση στην αγορά εργασίας, να αναπτυχθούν δεξιότητες που θα καταπολεμούν την ανεργία, μεταξύ των οποίων και αυτή της επιχειρηματικότητας(Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, 2000a).

Έχοντας πλέον αναγνωριστεί ότι οι άνθρωποι θεωρούνται σημαντικό κεφάλαιο της Ευρώπης όσον αφορά τον τομέα της ανάπτυξης και της απασχόλησης, το 2005 κατά την ανανεωμένη στρατηγική της Λισαβόνας και του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου, ζητήθηκε να γίνουν περισσότερες επενδύσεις στον τομέα της εκπαίδευσης και στην απόκτηση δεξιοτήτων (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2005a). Καταρτίστηκε το πρόγραμμα εργασίας «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2003),στόχος του οποίου ήταν να προσδιοριστούν οι βασικές δεξιότητες και ο τρόπος που μπορεί να γίνει ενσωμάτωση αυτών των δεξιοτήτων στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών καθώς και η δια βίου διατήρηση τους (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2005b).

Ακολούθησε το στρατηγικό πλαίσιο για την ευρωπαϊκή συνεργασία στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης «ΕΚ 2020», το οποίο διαμόρφωνε ένα κοινό πεδίο στόχων

και πρωτοβουλιών όσον αφορά στην εκπαίδευση, στην κατάρτιση και στην δια βίου μάθηση. Επίσης εγκρίθηκαν χρηματοδοτικά προγράμματα όπως ήταν το «Πρόγραμμα Δια Βίου Μάθησης 2007-2013» (1720/2006/ΕΚ) και το «ErasmusMundus 2009-2013» (1298/2008/ΕΚ).

Προσφάτως εφαρμόστηκε το στρατηγικό πλάνο «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020» (ΕΚ 2020) το οποίο αποσκοπούσε στην προώθηση της ευρωπαϊκής συνεργασίας στον τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης και αποτέλεσε συνέχεια του προγράμματος «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010». Το πρόγραμμα αυτό καθόριζε μία σειρά στόχων οι οποίοι ήταν οι εξής: α) Προαγωγή της δια βίου μάθησης και της κινητικότητας, β) καλυτέρευση της εκπαιδευτικής ποιότητας και αποτελεσματικότητας καθώς και της κατάρτισης, γ) προώθηση της ισοτιμίας και της κοινωνικής συνοχής καθώς της ενεργούς συμμετοχής στα κοινά και δ)ενδυνάμωση της διάστασης της καινοτομίας και της δημιουργικότητας καθώς και της ανάπτυξης επιχειρηματικού πνεύματος σε όλα τα επίπεδα κατάρτισης και εκπαίδευσης (Official Journal of the European Union, 2009a).

Όλες οι προαναφερόμενες ενέργειες θα ενδυνάμωναν την επιχειρηματικότητα σε ευρωπαϊκό επίπεδο, ενώ τονίστηκε για άλλη μία φορά ότι το επιχειρηματικό πνεύμα θα προαχθεί μέσα από την ενίσχυση βασικών δεξιοτήτων των ευρωπαίων πολιτών και συγκεκριμένα (Ευρωπαϊκή Επιτροπή,2005b) : α)την επικοινωνία στη μητρική γλώσσα, β)την επικοινωνία σε ξένες γλώσσες, γ) την ανάπτυξη μαθηματικών ικανοτήτων και βασικών ικανοτήτων στον τομέα της επιστήμης και της τεχνολογίας, δ) τη βελτίωση της ψηφιακής ικανότητας, ε) την ανάπτυξη της μεθοδολογίας της μάθησης, στ) την τόνωση των ικανοτήτων διαπροσωπικού, διαπολιτισμικού και κοινωνικού χαρακτήρα, ζ) την ενίσχυση του επιχειρηματικού πνεύματος και η) την έκφραση σε πολιτιστικό επίπεδο

Ολοκληρώνοντας πρέπει να αναφερθεί ότι η ΕΕ δραστηριοποιήθηκε συστηματικά στην ένταξη του επιχειρηματικού πνεύματος δια μέσου του «Προγράμματος Δράσης για την Επιχειρηματικότητα 2020», το οποίο στηριζόταν σε τρεις πυλώνες και συγκεκριμένα στην τόνωση της επιχειρηματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης, στην δημιουργία του κατάλληλου περιβάλλοντος επιχειρηματικότητας και στην οικοδόμηση των κατάλληλων προτύπων, τα οποία θα μιμούνταν τα κράτη μέλη με σκοπό την τόνωση της επιχειρηματικής εκπαίδευσης. Με σημείο αναφοράς τους τρεις προαναφερόμενους πυλώνες, η ΕΕ καλούσε τα κράτη-μέλη να προάγουν τηδιασφάλιση της επιχειρηματικότητας στα προγράμματα σπουδών τους σε όλες τις βαθμίδες εκπαίδευσης, να παρέχουν στους νέους τη δυνατότητα εμπλοκής τους τουλάχιστον σε μία επιχειρηματική εμπειρία πριν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης και την ενίσχυση της επιχειρηματικής κατάρτισης των νέων και των ενηλίκων. Επίσης έχει αναγνωριστεί ο καίριος ρόλος που διαδραματίζουν οι εκπαιδευτικοί στην εισαγωγή της επιχειρηματικότητας στον τομέα της εκπαίδευσης, οι οποίοι μέσω των μεθόδων διδασκαλίας που χρησιμοποιούν συμβάλλουν καθοριστικά προς αυτή την κατεύθυνση (European Commission, 2013).

Η Ένταξη της Επιχειρηματικότητας στην Εκπαίδευση από τα Κράτη Μέλη της ΕΕ

Όπως αναφέρει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2012) η ένταξη της επιχειρηματικότητας στην εκπαίδευση και ειδικότερα στα προγράμματα σπουδών στις πρωτοβάθμιες και δευτεροβάθμιες σχολικές μονάδες, βασίζεται σε δύο γενικές στρατηγικές οι οποίες συνδυάζονται με τις ξεχωριστές πρωτοβουλίες των κρατών-μελών.

Οι δύο αυτές στρατηγικές αφορούν σε: α) την ύπαρξη συγκεκριμένων στρατηγικών και σχεδίων δράσης που επικεντρώνονται μόνο στην ένταξη της επιχειρηματικής εκπαίδευσης και β) την ύπαρξη ευρύτερων εκπαιδευτικών ή οικονομικών στρατηγικών, οι οποίες περιλαμβάνουν εκπαιδευτικούςστόχους για την επιχειρηματικότητα (European Commission, 2012).

Αναλόγως με την πολιτική της ένταξης της επιχειρηματικότητας στην εκπαίδευση στον τομέα της πρωτοβάθμιας και της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, τα κράτη-μέλη διαχωρίζονται ως εξής (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2012) : α) Πλαίσιο συγκεκριμένων

στρατηγικών: Δανία, Νορβηγία, Σουηδία, Ολλανδία, Εσθονία, Λιθουανία, β) Μέρος γενικότερης στρατηγικής : Σλοβακία, Ελλάδα, Αυστρία, Τουρκία, Φινλανδία, Πολωνία, Ισπανία, Τσεχία, Σλοβενία, Βέλγιο, Ισλανδία Βουλγαρία, γ) Πλαίσιο συγκεκριμένων πρωτοβουλιών : Λετονία, Πορτογαλία, Ρουμανία, Ηνωμένο Βασίλειο, Ιρλανδία και δ) Χωρίς πολιτική : Γαλλία, Ιταλία, Γερμανία.

Εκτός από τις υπάρχουσες στρατηγικές πρέπει να σημειωθεί ότι το κάθε κράτος - μέλος προάγει την επιχειρηματικότητα στον τομέα της εκπαίδευσης, σύμφωνα με τη γενικότερη εθνική στρατηγική που εφαρμόζει στους τομείς της επιχειρηματικότητας, της εκπαίδευσης και της απασχόλησης. Επίσης σε πολλές περιπτώσεις η στρατηγική για την επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση, συνδέεται και με την πολιτική που ασκεί το κράτος-μέλος στον τομέα της οικονομίας.

Όσον αφορά στον τομέα της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης οι περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες αναγνωρίζουν ρητά την αναγκαιότητα εισαγωγής της επιχειρηματικότητας στον τομέα της εκπαίδευσης, έχοντας εισάγει διαθεματικές προσεγγίσεις στα προγράμματα σπουδών. Στις περισσότερες ευρωπαϊκές χώρες το πεδίο της επιχειρηματικότητας εντάσσεται σε όλα τα υποχρεωτικά μαθήματα, αποτελώντας αντικείμενο διδασκαλίας ακόμη και των μαθημάτων κοινωνικής φύσεως. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση η επιχειρηματικότητα δεν αποτελεί διαφορετικό αντικείμενο διδασκαλίας στα περισσότερα κράτη-μέλη, με εξαίρεση την Σλοβακία όπου στο πρόγραμμα σπουδών υπάρχει μάθημα με τίτλο «Εκπαίδευση στην Εργασία»(European Commission, 2012).

Στην δευτεροβάθμια εκπαίδευση η επιχειρηματικότητα εντάσσεται στους οδηγούς σπουδών στα περισσότερα κράτη - μέλη. Η διαμόρφωση της επιχειρηματικότητας σε αυτόν τον τομέα της εκπαίδευσης γίνεται είτε μέσω της διαθεματικής προσέγγισης όπου ενσωματώνεται στα υποχρεωτικά μαθήματα, είτε αποτελεί ξεχωριστό υποχρεωτικό μάθημα, ή η διαθεματική προσέγγιση λαμβάνει χώρα με σημείο αναφοράς την ύπαρξη μαθήματος για την επιχειρηματικότητα, το οποίο είναι επιλογής ή ενσωματώνεται στα μαθήματα επιλογής(European Commission, 2012).

Όσον αφορά στις καλές πρακτικές ένταξης της επιχειρηματικότητας στην περίπτωση της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αυτές αφορούν τα σχέδια εργασίας, τις μελέτες περίπτωσης, τις αναγνώσεις κειμένων, την πραγματοποίηση διαλέξεων, εργασιών εντός της τάξης και τις παρουσιάσεις. Οι μαθητές καλούνται να δημιουργήσουν επιχειρήσεις οι οποίες φέρουν την ονομασία «μίνι επιχειρήσεις» και συνδέονται με την ανάπτυξη επιχειρηματικών σχεδίων. Επιπλέον οι μαθητές διαβουλεύονται με πραγματικούς επιχειρηματίες και δημιουργούν εικονικές επιχειρήσεις, μέσω προσομοίωσης σε υπολογιστές. Χαρακτηριστικά παραδείγματα των προαναφερόμενων πρωτοβουλιών αποτελούν το πρόγραμμα «Junior» που αφορά μαθητές 15 ετών και άνω, εφαρμόζεται στη Γερμανία και αποσκοπεί οι μαθητές που συμμετέχουν να δημιουργήσουν «μίνι επιχειρήσεις». Επίσης αντίστοιχο πρόγραμμα το οποίο εφαρμόζεται στην Ισπανία και αφορά μαθητές ηλικίας 12-16 ετών είναι το «EmpresaJovenEuropea (EJE)». Οι μαθητές δημιουργούν εισαγωγικές και εξαγωγικές εταιρίες και παίρνουν μέρος σε έναν τύπο διεθνούς εμπορίου με άλλες επιχειρήσεις που δημιουργούν μαθητές άλλων χωρών (Hatak, 2011). Στο ίδιο πλαίσιο εντάσσονται και τα προγράμματα απονομής, τα οποία είναι ειδικά εκπαιδευτικά προγράμματα που αφορούν την επιχειρηματικότητα και αναπτύσσονται ραγδαία τα τελευταία χρόνια. Τα προγράμματα αυτά αφορούν μαθητές δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης οι οποίοι βραβεύονται για διάφορες επιχειρηματικές δραστηριότητες στις οποίες λαμβάνουν μέρος. Χαρακτηριστικές περιπτώσεις τέτοιων προγραμμάτων αποτελεί το πρόγραμμα ASDAN (European Commission, 2006) και το BarclaysNewFutures Programme (European Commission, 2007).

Η ένταξη της επιχειρηματικότητας στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αν και τις τελευταίες δεκαετίες έχει σημαντική ανάπτυξη, ωστόσο εξακολουθεί να παρουσιάζει αρκετά προβλήματα, ειδικότερα στην περίπτωση των επιστημονικών τομέων που δεν έχουν οικονομική κατεύθυνση. Συνεπώς η επιχειρηματικότητα δεν έχει ακόμη επαρκώς ενταχθεί

στα προγράμματα σπουδών των ιδρυμάτων τριτοβάθμιας εκπαίδευσης με εξαίρεση τη Γερμανία (EuropeanCommission, 2012a), όπως και στη Δανία ειδικότερα από το 2004 και έπειτα.Στις μεσογειακές χώρες την πρωτοκαθεδρία έχει η Ισπανία όπου η επιχειρηματικότητα έχει ενταχθεί σε ένα σημαντικό μέρος των πανεπιστημιακών ιδρυμάτων(EuropeanCommission, 2008a).

Η επιχειρηματικότητα στην τριτοβάθμια εκπαίδευση αναπτύσσεται τα τελευταία χρόνια, αν και παρατηρούνται σημαντικές διαφοροποιήσεις μεταξύ των κρατών - μελών καθώς και μεγάλη απόσταση σε σχέση με τις ΗΠΑ. Η προαναφερόμενη διαπίστωση είναι αποτέλεσμα του γεγονότος ότι τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά ιδρύματα περιορίζονται στην ανάπτυξη καθορισμένων επιχειρηματικών δράσεων σε συγκεκριμένα αντικείμενα σε σχέση με τις ΗΠΑ που παρουσιάζεται μία πιο ενιαία μορφή (OECD, 2009).

Σύμφωνα με στοιχεία που έχει παρουσιάσει η Ευρωπαϊκή Επιτροπή για το ζήτημα της επιχειρηματικότητας στην εκπαίδευση για το έτος 2014 -2015 στρατηγικές για την επιχειρηματική εκπαίδευση εντοπίζονται κυρίως σε χώρες της Β. Ευρώπης και σε περιοχές των Δυτικών Βαλκανίων. Η Δανία, η Φινλανδία, η Σουηδία και η Νορβηγία είναι χώρες που έχουν αποδείξει τη δέσμευση τους απέναντι στην καινοτομία έχοντας την συνδέσει με την επιχειρηματική εκπαίδευση. Επίσης η Βοσνία - Ερζεγοβίνη, το Μαυροβούνιο και η Πρώην Γιουγκοσλαβική Δημοκρατία της Μακεδονίας, έχουν αναπτύξει συγκεκριμένες στρατηγικές για την επιχειρηματική εκπαίδευση (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016).

Ανασταλτικός παράγοντας εφαρμογής της επιχειρηματικής εκπαίδευσης αποτελεί το γεγονός ότι εξακολουθεί να μην αποτελεί στρατηγική προτεραιότητα των κρατών στην πράξη, καθώς παρατηρείται ανεπάρκεια στον καθορισμό των μαθησιακών αποτελεσμάτων, διαδικασία που θεωρείται απαραίτητη για την πραγματοποίηση της αξιολόγησης των προγραμμάτων επιχειρηματικής εκπαίδευσης. Επιπροσθέτως,αν και η επιχειρηματική εκπαίδευση περιλαμβάνεται στα περισσότερα αναλυτικά προγράμματα σπουδών των κρατών-μελών, ωστόσο δεν καθορίζονται σαφείς κατευθυντήριες γραμμές ως προς την εφαρμογή της στην πράξη, ώστε η εκπαιδευτική κοινότητα να υιοθετήσει συγκεκριμένες στρατηγικές για την αποτελεσματική εφαρμογή της. Δίπλα στα παραπάνω εμπόδια πρέπει να προστεθεί και το γεγονός ότι δεν διατίθενται σταθερές και μακροπρόθεσμες χρηματοδοτικές ροές στο σύνολο των κρατών-μελών της ΕΕ, ούτε σε εθνικό, ούτε σε ευρωπαϊκό επίπεδο (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2016).

Η Ένταξη της Επιχειρηματικότητας στην Περίπτωση του Ελληνικού Κράτους

Στην περίπτωση της Ελλάδας η επιχειρηματικότητα προσεγγίζεται με σημείο αναφοράς το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα μέσα από την ανάπτυξη δραστηριοτήτων της μαθητικής κοινότητας και της συμμετοχής της σε αυτές. Και στην περίπτωση της ελληνικής εκπαιδευτικής πραγματικότητας η επιχειρηματικότητα στην εκπαίδευση αποτελεί αντικείμενο πραγμάτευσης των οικονομικών μαθημάτων. Στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση που δεν διδάσκονται μαθηματικές ή οικονομικές έννοιες, η επιχειρηματικότητα περιλαμβάνεται εμμέσως στη Μελέτη Περιβάλλοντος. Στο Γυμνάσιο δεν υπάρχει κάποιος σαφής προσανατολισμός όσον αφορά στην ένταξη της επιχειρηματικότητας στα υποχρεωτικά μαθήματα, ενώ στο λύκειο η έννοια προσεγγίζεται με σημείο αναφοράς μαθήματα οικονομικού περιεχομένου. Στην τριτοβάθμια εκπαίδευση η επιχειρηματικότητα συναντάται σε μαθήματα τόσο προπτυχιακού, όσο και μεταπτυχιακού περιεχομένου. Παρά του γεγονότος ότι η επιχειρηματικότητα υπολείπεται στον τομέα της εκπαίδευσης, δεν μπορεί να παραλειφθεί το γεγονός ότι με σημείο αναφοράς την ευρωπαϊκή πολιτική το Ελληνικό Κράτος έχει λάβει πρωτοβουλίες προς αυτή την κατεύθυνση.

Το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» (ΕΠΕΑΕΚ) έθεσε τις βάσεις, ώστε να ενσωματωθεί στο εκπαιδευτικό σύστημα η δια βίου μάθηση. Στο πρόγραμμα περιλαμβάνονται μέτρα που σκοπό έχουν να βελτιώσουν το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα όσο και τις υπηρεσίες του, ώστε να υπάρχει ανταπόκριση στις ανάγκες της αγοράς εργασίας και στις προκλήσεις που έχει επιφέρει η ραγδαία

ανάπτυξη της τεχνολογίας. Το ΕΠΕΑΕΚ Ι αφορούσε παρεμβάσεις στην δευτεροβάθμια και τριτοβάθμια εκπαίδευση, καθώς και στην επαγγελματική εκπαίδευση σε αρχικό στάδιο, με απώτερο στόχο να αναβαθμιστεί ποιοτικά και ποσοτικά το εκπαιδευτικό σύστημα και να συνδεθεί η εκπαίδευση με την αγορά εργασίας. Το ΕΠΕΑΕΚ Ι είχε ως στόχο την γενικότερη βελτίωση και την αποτελεσματικότητα των βαθμίδων της εκπαίδευσης, ενώ το ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ που το διαδέχθηκε είχε συγκεκριμένη εκπαιδευτική στοχοθεσία, η οποία θα υλοποιούταν μέσω δράσεων που θα λάμβαναν χώρα σε εκπαιδευτικές βαθμίδες (Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, 2020). Συγκριμένα το ΕΠΕΑΕΚ ΙΙ είχε ως στόχο την ποιοτική αναβάθμιση της εκπαίδευσης, την πρόληψη κάθε είδους κοινωνικού αποκλεισμού και την δημιουργία ενός ευρωπαϊκού ενιαίου χώρου παιδείας, αλλά και εργασίας(Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλλων, 2008).

ΤοΕπιχειρησιακόΠρόγραμμα «Ανταγωνιστικότητα και Επιχειρηματικότητα» (ΕΠΑΝ), αφορούσε ένα σύνολο δράσεων που αποσκοπούσαν να βελτιώσουν την ανταγωνιστικότητα της ελληνικής οικονομίας. Το πρόγραμμα μεταξύ άλλων περιλάμβανε δράσεις που συνδέονταν με την αναβάθμιση των υποδομών της πληροφόρησης, της εκπαίδευσης και της υποστήριξης των επιχειρήσεων. Το ΕΠΑΝ Ι εφαρμόστηκε το 2000-2006 και το διαδέχθηκε το ΕΠΑΝ ΙΙ από το 2007- 2014. Το ΕΠΑΝ ΙΙ αποσκοπούσε να βελτιώσει την επιχειρηματική ανταγωνιστικότητα και την εξωστρέφεια των επιχειρήσεων εντάσσοντας την καινοτομία, προάγοντας την μετάβαση στην οικονομία της γνώσης(Υπουργείο Οικονομίας και Ανάπτυξης, 2020)

Το Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση» (ΕΠΕΔΒΜ) εντάσσεται στα επιχειρηματικά προγράμματα του ΕΣΠΑ και αφορά τη χρηματοδότηση δράσεων που συνδέονται με την εκπαίδευση σε όλες τις βαθμίδες του εκπαιδευτικού συστήματος. Παράλληλα σκοπός του συγκεκριμένου προγράμματος ήταν να συνδεθεί η εκπαίδευση με την αγορά εργασίας, να προαχθεί η κοινωνική ενσωμάτωση, να βελτιωθεί η αρχική επαγγελματική κατάρτιση και η επαγγελματική εκπαίδευση, να ενισχυθεί η δια βίου εκπαίδευση των ενηλίκων και να ενδυναμωθεί το ανθρώπινο κεφάλαιο όσον αφορά στην προαγωγή της έρευνας και της καινοτομίας.

Το πρόγραμμα «Θυρίδες Νεανικής Επιχειρηματικότητας» στόχευε να ενθαρρύνει τους νέους να σχεδιάσουν και να ιδρύσουν επιχειρήσεις, να ενημερώνονται για τις θεσμικές δυνατότητες ίδρυσης, αλλά και λειτουργίας των επιχειρήσεων, να στηρίζονται οι νέοι στα πρώτα στάδια δημιουργίας μίας επιχείρησης και να εκπαιδεύονται σε ζητήματα επιχειρηματικότητας (Πολυτεχνείο Κρήτης, 2016). Επίσης το πρόγραμμα «Κυψέλες Επιχειρηματικότητας» το οποίο προώθησε η Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς και εντασσόταν στο ΕΣΠΑ του Υπουργείου Παιδείας για την «Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση», είχε ως στόχο να υποστηριχθούν οι νέοι σε διαγωνισμούς επιχειρηματικότητας με απώτερο στόχο την πραγματοποίηση των επιχειρηματικών τους σχεδίων (Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, 2013).

Τα προαναφερόμενα προγράμματα αποτελούν μερικές από τις πρωτοβουλίες τις οποίες έχει προωθήσει το Ελληνικό Κράτος με σκοπό την ένταξη της επιχειρηματικότητας στον τομέα της εκπαίδευσης. Ωστόσο τα προγράμματα όσο και άλλα που υλοποιήθηκαν μεταγενέστερα αν και λειτούργησαν θετικά προς την παραπάνω κατεύθυνση, δεν εντάχθηκαν στο πλαίσιο ενός ολοκληρωμένου εθνικού σχεδιασμού ο οποίος να αποσκοπούσε στην καλλιέργεια επιχειρησιακών δεξιοτήτων μέσα από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Η ενσωμάτωση της επιχειρηματικότητας και της καινοτομίας ως διακριτός θεματικός κύκλος εισάγεται πιλοτικά σε προγράμματα προσχολικής, πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης μόλις το έτος 2020-2021 με σημείο αναφοράς τον ν. 4692/2020. Απομένει να διαφανεί κατά πόσο ο προαναφερόμενος νόμος και οι πρωτοβουλίες που έχουν παρθεί θα συμβάλλουν προς την ουσιαστική ένταξη της επιχειρηματικότητας στην ελληνική εκπαίδευση.

Συμπεράσματα

Γίνεται κατανοητό από τα όσα αναφέρθηκαν ότι αν και έχει κατανοηθεί η σπουδαιότητα της επιχειρηματικής εκπαίδευσης σε διεθνές επίπεδο, η εφαρμογή της στην πράξη δεν αποτελεί καθόλου εύκολη και αποτελεσματική διαδικασία. Ακόμη και κράτη που έχουν επιδιώξει να την εφαρμόσουν συστηματικά, όπως οι Σκανδιναβικές Χώρες, δεν έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Κρίνεται απαραίτητο η επιχειρηματική εκπαίδευση να συμπεριληφθεί με τρόπο σαφή και πρακτικό στα αναλυτικά προγράμματα σπουδών όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, έχοντας καθοριστεί εκ των προτέρων τα μαθησιακά αποτελέσματα που επιδιώκει να επιτύχει, αναλόγως με την ηλικία των μαθητών. Η διαδικασία της αξιολόγησης των προγραμμάτων επιχειρηματικής εκπαίδευσης κρίνεται επίσης αναγκαία, ώστε να λαμβάνουν χώρα όλες οι απαραίτητες ενέργειες για την αποτελεσματικότερη εφαρμογή της. Η ύπαρξη σταθερών οικονομικών πόρων σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, θα συμβάλλει επίσης, στην εφαρμογή και προοδευτική εξέλιξη των προγραμμάτων επιχειρηματικής εκπαίδευσης,οδηγώντας τους μαθητές με βάση τα ενδιαφέροντα τους, να αναπτύξουν δεξιότητες που θα τους βοηθήσουν μελλοντικά στην επαγγελματική ζωή τους.

Η επιχειρηματική εκπαίδευση για να εφαρμοστεί αποτελεσματικά στο πλαίσιο του σχολικού περιβάλλοντος, θα πρέπει η εκπαιδευτική κοινότητα να είναι κατάλληλα καταρτισμένη, καθώς αποτελούν οι εκπαιδευτικοί μαζί με τους μαθητές τα άμεσα εμπλεκόμενα μέρη στη διαδικασία. Κρίνεται αναγκαίο οι εκπαιδευτικοί να αποκτήσουν το κατάλληλο γνωστικό κεφάλαιο και τις απαραίτητες δεξιότητες για να μπορέσουν να εφαρμόσουν στην πράξη τα προγράμματα επιχειρηματικής εκπαίδευσης. Κάθε κράτος, μεταξύ των οποίων και η Ελλάδα,πρέπει επίσης να συμμετέχει ενεργά μέσω των εκπαιδευτικών βαθμίδων σε κάθε πρωτοβουλία που αποσκοπεί στην ανάπτυξη της επιχειρηματικής εκπαίδευσης,όπως και να επιδιώκει συστηματικά την ανάπτυξη πρωτοβουλιών προς αυτή την κατεύθυνση. Ολοκληρώνοντας, η περεταίρω έρευνα στον τομέα της επιχειρηματικής εκπαίδευσης κρίνεται αναγκαία, ώστε τα κράτη να αποκτήσουν γνώσεις για την υφιστάμενη κατάσταση της επιχειρηματικής εκπαίδευσης και να εφαρμόσουν καλές πρακτικές μέσα από την μεταξύ τους συνεργασία.

Αναφορές

Απόφαση 1720/2006/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου της 15ης Νοεμβρίου 2006 για τη θέσπιση προγράμματος δράσης στον τομέα της διά βίου μάθησης. Βρυξέλλες.

Απόφαση 1298/2008/ΕΚ του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου, της 16ης Δεκεμβρίου 2008 για τη θέσπιση του προγράμματος ErasmusMundus 2009-2013. Βρυξέλλες.

Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, (2020).Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική Κατάρτιση» (ΕΠΕΑΕΚ). Διαθέσιμο στο: https://rc.ionio.gr/epeaek/about.php Ανακτήθηκε 15/2/2021

Audretsch, D.B., Carree, M.A., Stel, A.J., Thurik, A.R. (2002). Impeded industrial structuring: the growth penalty. *Kyklos,* 55 (1): 81-97

Γενική Γραμματεία Ισότητας των Φύλλων, (2008).Θυρίδες Νεανικής Επιχειρηματικότητας. Ανακτήθηκε 12 Φεβρουαρίου 2020 από http://old.isotita.gr/index.php/docs/c91/Ανακτήθηκε 15/2/2021

Γενική Γραμματεία Νέας Γενιάς, (2013). Κυψέλες Επιχειρηματικότητας. Διαθέσιμο στο: http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:nRddUC1flugJ:www.minedu.gov.gr/publications/docs2013/130220_dt_nea_genia.doc+&cd=7&hl=el&ct=clnk&gl=grΑνακτήθηκε 15/2/2021

Commission of the European Communities, (1993). White Paper. Growth, competitiveness, employment. The challenges and ways forward into the 21st century. COM (93) 700. Office for Official Publications of the European Communities: Brussels.

European Commission (2006). Promoting entrepreneurial mindsets -Examples of good practices in Europe, MEMO/06/96.

European Commission, (2012). Entrepreneurship education at school in Europe. National strategies, curricula and learning outcomes, Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, Eurydice and Policy Support, Brussels.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2003). «Εκπαίδευση & Κατάρτιση 2010» Επείγουσα ανάγκη μεταρρυθμίσεων για να επιτύχει η στρατηγική της Λισαβόνας, COM (2003) 685 τελικό 11-11-2003, Βρυξέλλες.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2005a). Συνεργασία για την οικονομική μεγέθυνση και την απασχόληση. Νέο ξεκίνημα για τη στρατηγική της Λισαβόνας, COM(2005) 24 τελικό, Βρυξέλλες,2.2.2005

Ευρωπαϊκή Επιτροπή, (2005b). Πρόταση σύστασης του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου και του Συμβουλίου σχετικά με τις βασικές ικανότητες για τη δια βίου μάθηση, COM (2005) 548 τελικό 10-11-2005, Βρυξέλλες.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2016). Επιχειρηματική εκπαίδευση στο σχολείο στην Ευρώπη. Διαθέσιμο στο: http://ec.europa.eu/eurydice Ανακτήθηκε 18/8/2021

Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, (2000). Ευρωπαϊκό Συμβούλιο 23 και 24 Μαρτίου 2000. Συμπεράσματα της Προεδρίας, 01/S-2000 Γενική Διεύθυνση Προεδρίας

European Commission, (2013). Educating Europe's future entrepreneurs, Enterprise & Industry, Directorate-General Enterprise and Industry, European Union, Luxembourg

Hatak, I. (2011). Entrepreneurship Education in Secondary Schools: Education systems, teaching methods and best practice - a survey of Austria, Finland, France, Germany, Italy, Spain, Sweden. RiCC-research report 2011/ Vienna, Austria: RiCC - Research Institute for Cooperation and Cooperatives.

Ν. 4692/2020. Αναβάθμιση του Σχολείου και άλλες διατάξεις.Διαθέσιμο στο: https://www.e-nomothesia.gr/kat-ekpaideuse/nomos-4692-2020-phek-111a-12-6-2020.htmlΑνακτήθηκε 15/2/2021

Official Journal of the European Union, (2009a). Council conclusions of 12 May 2009 on a strategic framework for European cooperation in education and training ('ET 2020'), (2009/C 119/02), 28.5.2009

Πολυτεχνείο Κρήτης, (2016). Θυρίδες Νεανικής Επιχειρηματικότητας. Διαθέσιμο στο: https://www.career.tuc.gr/el/epicheirimatikotita/themata-epicheirimatikotitas/neaniki-epicheirimatikotitaΑνακτήθηκε 12/2/2021

Σιπητάνου, Α. (2005). *Θεσμοί και Πολιτικές της Ευρωπαϊκής Ένωσης για τη Δια Βίου Μάθηση. Μια κριτικο-ερμηνευτική προσέγγιση.* Θεσσαλονίκη: Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Συνθήκη του Άμστερνταμ (1997). Διαθέσιμο στο: https://europa.eu/european-union/sites/europaeu/files/docs/body/treaty_of_amsterdam_el.pdfΑνακτήθηκε 10/2/2021

Συνθήκη του Μάαστριχτ (1993). Διαθέσιμο στο: https://www.europarl.europa.eu/about-parliament/el/in-the-past/the-parliament-and-the-treaties/maastricht-treatyΑνακτήθηκε 10/2/2021

Υπουργείο Οικονομίας και Ανάπτυξης, (2020). Το ΕΠΑΝ ΙΙ (ΕΣΠΑ 2007 – 2013) Διαθέσιμο στο: http://www.antagonistikotita.gr/greek/Ανακτήθηκε 10/2/2021

Υπουργείο Ανάπτυξης και Επενδύσεων (2020). Επιχειρησιακό Πρόγραμμα «Εκπαίδευση & Δια Βίου Μάθηση» (ΕΠΕΔΒΜ). Ανακτήθηκε 11 Φεβρουαρίου 2020 απόhttps://empedu.gov.gr/Ανακτήθηκε 12/2/2021

White Paper on Education and Learning. Teaching and Learning – Towards the Learning Society. COM (95) 590.

Η επίδραση της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στην Ελληνική εκπαίδευση και οι αλλαγές που συντελούνται στα οργανωτικά χαρακτηριστικά των σχολικών μονάδων

Λέτσιος Ιωάννης
Εκπαιδευτικός Π.Ε. 70, 37ο Δημοτικό Σχολείο Λάρισας
M.ed. «Εκπαιδευτική Ηγεσία και Διοίκηση»
letsiosioannis@gmail.com

Περίληψη

Αντικείμενο της παρούσας εργασίας αποτελεί η επίδραση της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική των κρατών – μελών. Αρχικά παρουσιάζεται το πλαίσιο της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής και οι τρόποι επίδρασης στο Ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στη συνέχεια, γίνεται αναφορά στην επικράτηση των φιλελευθέρων ιδεολογιών στην οργάνωση και λειτουργία των σχολικών μονάδων στο Ευρωπαϊκό συγκείμενο, ενώ αναλύονται εκτενώς οι αλλαγές που προέκυψαν στην οργάνωση και λειτουργία των ελληνικών σχολείων υπό την επίδραση των εκπαιδευτικών δράσεων της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο τελευταίο μέρος επιχειρείται να διερευνηθεί εάν η άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής από την Ευρωπαϊκή Ένωση επιφέρει τη σύγκλιση της ελληνικής εκπαίδευσης στις εκπαιδευτικές προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Λέξεις κλειδιά: Ευρωπαϊκή επίδραση στην εκπαίδευση, Ευρωπαϊκά Προγράμματα, Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική.

Εισαγωγικό μέρος

Στα τέλη του 20ου και στις αρχές του 21ου αιώνα ως απόρροια του φαινομένων της παγκοσμιοποίησης του οικονομικού χώρου, της κοινωνίας της γνώσης και της μάθησης, σε συνδυασμό με την επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008) οι διεθνείς οργανισμοί, όπως η ΟΥΝΕΣΚΟ, ο Ο.Ο.Σ.Α., η Παγκόσμια Τράπεζα και η Ευρωπαϊκή Ένωση, έχουν διευρύνει δυναμικά τις πρωτοβουλίες τους στον εκπαιδευτικό χώρο των εθνικών κρατών (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

Η Ευρωπαϊκή Ένωση, όπου επικεντρώνεται το ενδιαφέρον μας στην παρούσα εργασία, ως υπερεθνικός οργανισμός έχει αναδειχθεί στον ισχυρότερο φορέα άσκησης και διαμόρφωσης εκπαιδευτικής πολιτικής, σε σύγκριση με τον αντίστοιχο των υπολοίπων διεθνών οργανισμών. Η διαδικασία της πολιτικής και οικονομικο-κοινωνικής ολοκλήρωσης της Ευρώπης σε υπερεθνική οντότητα, της έδωσε τη δυνατότητα να λαμβάνει αποφάσεις δεσμευτικού χαρακτήρα για τα κράτη – μέλη της και σε τομείς όπου οι αρμοδιότητες άσκησης εξουσίας κατεξοχήν ανήκουν στο εθνικό κράτος, όπως είναι η εκπαίδευση (Ζμας, 2007).

Η εκπαιδευτική πολιτική στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης

Στο πλαίσιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης, η εκπαίδευση αποτελεί μια υψηλά ιεραρχημένη προτεραιότητα καθώς αναγνωρίζεται ως μοχλός για την εδραίωση μιας ανταγωνιστικής και δυναμικής ανά την υφήλιο οικονομίας στηριζόμενη στην καινοτόμο γνώση (Μπαγάκης, 2003). Θεωρείται καθοριστικός παράγοντας για τη δημιουργία περισσότερων και ελκυστικότερων θέσεων εργασίας ενισχύοντας την κοινωνική συνοχή και τον ρόλο του ενεργού πολίτη στο πλαίσιο μιας σύγχρονης πολυπολιτισμικής κοινωνίας (Pepin, 2011).Το «κοινό αυτό καλό», όπως αναφέρεται από τον Μούτσιο (2007:343), μπορεί να πραγματοποιηθεί μόνο με την κρίσιμη συμβολή της εκπαίδευσης και της κατάρτισης ως

παραγόντων οικονομικής μεγέθυνσης, καινοτομίας, βιώσιμης απασχόλησης και κοινωνικής συμμετοχής.

Από τις αρχές του 1990 η εκπαίδευση συνδέθηκε με την αντιμετώπιση σύγχρονων προβλημάτων, εξαιτίας μιας σειράς προκλήσεων, αλλαγών και μετασχηματισμών, οικονομικών, γεωπολιτικών, κοινωνικών, τεχνολογικών, που σημειώθηκαν στο εσωτερικό και το εξωτερικό πεδίο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στο εξωτερικό επίπεδο, οι προκλήσεις συνδέονται με τα φαινόμενα όπως η παγκοσμιοποίηση, η ανάπτυξη της κοινωνίας της πληροφορίας, η ραγδαία επιστημονική και τεχνολογική ανάπτυξη και η μετανάστευση προς την Ευρώπη (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008). Στον εσωτερικό χώρο, οι μετασχηματισμοί αφορούν αλλαγές α) στην οικονομική διάσταση, όπως η συγκρότηση της ΟΝΕ και της ζώνης του Ευρώ, β) στο γεωπολιτικό πεδίο, όπως η είσοδος νέων χωρών – πρώην χώρες του ανατολικού μπλοκ, γ) στο πολιτικό πεδίο, όπως η θέσπιση της Συνταγματικής συνθήκης της Ευρωπαϊκής Ένωσης και δ) στον κοινωνικό χώρο, όπως η δημογραφική γήρανση, η κρίση των συστημάτων πρόνοιας και απασχόλησης (Πασιάς, 2006).

Η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική μέχρι τη συνθήκη του Μάαστριχτ στηριζόταν σε ισχνή νομική βάση (Ζμας, 2007). Η συνθήκη του Μάαστριχτ αποτέλεσε κομβικό σημείο, ώστε η ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική να αποκτήσει ισχυρή νομική θεμελίωση και να συστηματοποιηθεί η Ευρωπαϊκή παρέμβαση στον εκπαιδευτικό χώρο (Τσαούσης, 2007). Οι σχετικές διατάξεις τις συνθήκης εντοπίζονται στο άρθρο 126 που αφορά στην παιδεία και στα άρθρα 118, 123 & 127 που αφορούν στην επαγγελματική εκπαίδευση και κατάρτιση (Μούσης, 2011).

Τρόποι παρέμβασης της Ευρωπαϊκής Ένωσης στην εθνική εκπαιδευτική πολιτική.

Η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει αποσαφηνίσει ρητά ότι η άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής αποτελεί ευθύνη των κρατών – μελών (Μούσης, 2011). Στην ουσία όμως, παρεμβαίνει έμμεσα καθώς είναι αυτή που καθορίζει τις εκπαιδευτικές ατζέντες που θα απασχολήσουν την εκπαιδευτική πολιτική των κρατών. Οι εκπαιδευτικές αυτές ατζέντες έχουν σκοπό τα κράτη να διαμορφώσουν και να υλοποιήσουν μεταρρυθμίσεις συγκεκριμένης κατεύθυνσης και να προωθηθούν συγκεκριμένες πολιτικές. Ειδικότερα, πρόκειται για: α) πολιτικές συγκλίνουσας στοχοθέτησης στην προώθηση κοινών στόχων, δεικτών και χρονοδιαγραμμάτων, β) κατάρτιση πινάκων κατάταξης, παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών μέσω συγκριτικών αναλύσεων και γ) εκπαιδευτικές δράσεις σε εθνικό και τοπικό επίπεδο που συμβαδίζουν απόλυτα με τις εκπαιδευτικές προτεραιότητες της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Ζμας, 2007).

*Προώθηση κοινών στόχων, δεικτών και χρονοδιαγραμμάτων***.**

Η Ευρωπαϊκή Ένωση ως πολιτικό μόρφωμα και διακρατικό δίκτυο διαμορφώνει εκπαιδευτικές προτάσεις που υπερβαίνουν την αντίστοιχη των μεμονωμένων – μελών της. Ουσιαστικά η εκπαιδευτική της πολιτική συστηματοποιείται από δράσεις και προγράμματα που προσανατολίζουν τα εθνικά κράτη προς την υιοθέτηση κοινών στόχων και αντικειμένων εκπαίδευσης (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008). Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί το πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Κατάρτιση 2010» με τους τρεις στρατηγικούς στόχους, Ποιότητα, Προσβασιμότητα, Ανοιχτότητα, και το οποίο εξειδικεύεται σε δεκατρείς συναφείς στόχους που αποτέλεσαν την αφετηρία να σχεδιαστεί και να εφαρμοστεί μια ενιαία ευρωπαϊκή πολιτική σε υπερεθνικό επίπεδο. Ταυτόχρονα, η συγκρότηση και η παγίωση της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής υποστηρίζεται από τις τακτικές συνόδους των Υπουργών και από τις επιμέρους πρωτοβουλίες των ευρωπαϊκών υπηρεσιών ή ιδρυμάτων, π.χ. Ευρωπαϊκή Επιτροπή, Ευρωπαϊκό Κοινοβούλιο, CEDEFOP (Τσαούσης, 2007).

Παροχή συμβουλευτικών υπηρεσιών μέσω συγκριτικών αναλύσεων

Η επίτευξη μεγαλύτερης σύγκλισης από τα κράτη - μέλη ως προς τους βασικούς στόχους της Ευρωπαϊκής Ένωσης οδήγησε στην προώθηση από μια σειρά ενιαίων δεικτών και

χρονοδιαγραμμάτων για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και γενικότερα τη δια βίου μάθηση. Χαρακτηριστικά παραδείγματα αποτελούν το δίκτυο «Ευρυδίκη», το Ευρωπαϊκό Κέντρο Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (CEDEFOP), το Ευρωπαϊκό Δίκτυο Referent, η διαδικασία της Μπολόνιας κ.α. (Γκόβαρης & Ρουσσάκης, 2008).

Στην ουσία, η συλλογή συγκριτικών εκπαιδευτικών δεικτών, όπως το ποσοστό αναλφάβητων, μαθητών που κατέχουν ξένες γλώσσες, απόφοιτων δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης κ.α., και η χρήση τους αφενός παρέχει τη δυνατότητα στην Ευρωπαϊκή Ένωση να διαμορφώσει μια ισχυρή εκπαιδευτική πολιτική και αφετέρου, τα εθνικά κράτη να νομιμοποιήσουν εκπαιδευτικές μεταρρυθμίσεις και να μετριάσουν τις κοινωνικές αντιδράσεις. Αντίστοιχα, η μετατροπή των συγκριτικών αυτών δεικτών σε πολιτικό εργαλείο για την ιεραρχική αξιολόγηση των εκπαιδευτικών συστημάτων οδηγούν τα κράτη σε επαναπροσδιορισμό του εκπαιδευτικού τους σχεδιασμού (Ζμας, 2007).

Χρηματοδότηση εκπαιδευτικών δράσεων σε εθνικό και τοπικό επίπεδο.

Εξίσου σημαντικό ρόλο διαδραματίζουν οι οικονομικές παροχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης που επιδρούν στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι των κρατών μελών της. Χαρακτηριστική περίπτωση αποτελεί η θεσμοθέτηση των ευρωπαϊκών προγραμμάτων από τα μέσα της δεκαετίας του 1980. Το θεωρητικό υπόβαθρο των προγραμμάτων αυτών στηρίχθηκε στην προώθηση της ευρωπαϊκής συνοχής και ενίσχυση της ευρωπαϊκής διάστασης της εκπαίδευσης (Ζμας, 2007).

Έτσι, τα ευρωπαϊκά κονδύλια δίνουν την οικονομικές δυνατότητες σε αρκετές χώρες να εκσυγχρονίζουν, εμπλουτίζουν και επεκτείνουν τα εκπαιδευτικά συστήματά τους σε συνάρτηση με τις επιταγές της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής. Η ταχεία ανάπτυξη των νέων τεχνολογιών στα σχολεία (ειδικά των Η/Υ), η συγγραφή νέων σχολικών εγχειριδίων τα εργαστήρια, οι βιβλιοθήκες, τα διάφορα προγράμματα, όπως η Αγωγή Υγείας και η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, η διευρυμένη και ποικιλόμορφη επιμόρφωση εκπαιδευτικών είναι μόνο ένα ενδεικτικός κατάλογος ευρωπαϊκών προγραμμάτων στα ελληνικά σχολεία με έντονη συνεισφορά των ευρωπαϊκών κονδυλίων (Σταμέλος & Βασιλόπουλος, 2004).

Οργάνωση και λειτουργία των ελληνικών σχολικών μονάδων με βάση τα προτάγματατης Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής

Η διαμόρφωση ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής δημιουργήθηκε ως απάντηση στον οικονομικό ανταγωνισμό σε παγκόσμιο επίπεδο. Η οικονομική διάσταση της εκπαίδευσης τίθεται με άλλα λόγια στο επίκεντρο του ενδιαφέροντος για την ανασυγκρότηση των εθνικών συστημάτων εκπαίδευσης στο όνομα της «ανταγωνιστικότητας», της «αποδοτικότητας», της «αποτελεσματικότητας» και άλλων συναφών όρων επιχειρηματικής προέλευσης. Ουσιαστικά, η ιδεολογία της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής συνδέεται με την προώθηση πολιτικών με φιλελεύθερο προσανατολισμό (Μαυρογιώργος, 2003), συνοδευόμενη από γενικότερες αλλαγές της παρεχόμενης δημόσιας εκπαίδευσης και κυρίως, σε βάρος των εργασιακών δικαιωμάτων των εκπαιδευτικών (Gouvias, 2007).

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα ανέκαθεν ήταν δομημένο κατά πιστή εφαρμογή του γραφειοκρατικού-συγκεντρωτικού μοντέλου διοίκησης (Καμπουρίδης, Κουσουλάς και Μπούνιας, 2004) και οι ιδεολογίες της αγοράς δεν είχαν ποτέ το «πάνω χέρι στο ελληνικό σχολείο» (Gouvias, 2007).

Τα τελευταία χρόνια όμως παρατηρούνται αλλαγές στα σχολεία που σχετίζονται με τα προτάγματα και τις επιταγές της Ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής που υλοποιούνται μέσω χρηματοδοτούμενων ευρωπαϊκών προγραμμάτων όπως το επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Αρχική Επαγγελματική κατάρτιση (Ε.Π.Ε.Α.Ε.Κ. 200-2006), το οποίο στηρίζεται σε επιχειρησιακούς στόχους. Συγκεκριμένα:

- την καταπολέμηση της σχολικής διαρροής και αποτυχίας,

- τη Δια Βίου μάθηση και κατάρτιση, τη συμβολή στην ανάπτυξη της κοινωνίας των πληροφοριών, τη αναβάθμιση της Τριτοβάθμιας εκπαίδευσης,
- τη βελτίωση της ποιότητας της παρεχόμενης εκπαίδευσης,
- την αναβάθμιση της αρχικής επαγγελματικής εκπαίδευσης και κατάρτισης
- την αναβάθμιση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων (Αθανασούλα - Ρέππα, 2008: 125-127).

Το επιχειρησιακό πρόγραμμα «Εκπαίδευση και Δια βίου μάθηση» 2007-2013 και 2014-2020 αποτελεί ένα από τα Επιχειρησιακά Προγράμματα του Εθνικού Στρατηγικού Πλαισίου Αναφοράς (ΕΣΠΑ) που περιλαμβάνει χρηματοδοτούμενες δράσεις στην εκπαίδευση οι οποίες σχετίζονται με :

- το Νέο και Ψηφιακό σχολείο.
- την Ειδική Αγωγή και τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.
- την Επιμόρφωση Εκπαιδευτικών.
- την Εκπαίδευση και Αγορά εργασίας.
- την Εκπαίδευση Ενηλίκων και Τεχνική Εκπαίδευση (Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου Μάθηση - Δικτυακή πύλη).

Οι ελληνικές σχολικές μονάδες σε μια προσπάθεια να ανταποκριθούν στις σύγχρονες κοινωνικοοικονομικές και τεχνολογικές εξελίξεις των καιρών που λαμβάνουν χώρα όχι μόνο στον Ευρωπαϊκό αλλά και στον παγκόσμιο χώρο, ακόμη και μπροστά στο φόβο αποκλεισμού από τις Ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές εξελίξεις, επέλεξαν να συμμετάσχουν σε ευρωπαϊκά προγράμματα ή συμπράξεις σχολείων (Zmas, 2012) αναφέροντας ενδεικτικά την Κινητικότητα Προσωπικού Σχολικής Εκπαίδευσης (Comenius), πρόγονο του προγράμματος Erasmus +, τη Συνεργασία για Καινοτομία και Ανταλλαγή καλών πρακτικών (eTwinning).

Συγκεκριμένα, το πρόγραμμα Κινητικότητα προσωπικού σχολικής Εκπαίδευσης (Comenius) αφορούσε στους τομείς της εκπαίδευσης, της κατάρτισης, της νεολαίας και του αθλητισμού για την περίοδο 2007-2013. Το Comenius απαιτούσε τη σύμπραξη τριών σχολείων τουλάχιστον, προερχόμενων από διαφορετικές χώρες της Ευρώπης, τα οποία αναλαμβάνουν το σχεδιασμό και την υλοποίηση κοινών σχεδίων εργασίας (projects) αμοιβαίου ενδιαφέροντος (Σταμέλος, Βασιλόπουλος & Καβασακλής, 2015) .

Το Erasmus+ (I.K.Y., 2021) αποτελεί τη συνέχιση του προγράμματος (Comenius) και αφορά την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό, που στοχεύει στην ενίσχυση των δεξιοτήτων και της απασχολησιμότητας καθώς και στον εκσυγχρονισμό των συστημάτων εκπαίδευσης, κατάρτισης και νεολαίας, σε όλους τους τομείς της Δια Βίου Μάθησης (Ανώτατη Εκπαίδευση, Επαγγελματική Εκπαίδευση και Κατάρτιση, Εκπαίδευση Ενηλίκων, Σχολική Εκπαίδευση, δραστηριότητες νεολαίας, κτλ.) για την περίοδο 2014-2020. Το πρόγραμμα Erasmus+ δομείται σε 3 βασικές Δράσεις (KeyActions) για την εκπαίδευση, την κατάρτιση και τη νεολαία οι οποίες είναι:

- Βασική Δράση 1 (KA1/ΒΔ1): Κινητικότητα των ατόμων
- Βασική Δράση 2 (KA2/ΒΔ2): Συνεργασία για την καινοτομία και την ανταλλαγή καλών πρακτικών
- Βασική Δράση 3 (KA3/ΒΔ3): Ενίσχυση σε θέματα μεταρρυθμίσεων πολιτικής.

Το πρόγραμμα Erasmus+ (I.K.Y., 2021) υποστηρίζεται και με τις ακόλουθες επιμέρους δράσεις:

Το Ευρωπαϊκό Σήμα Γλωσσών (European Language Label) που αποτελεί μια κίνηση της Ευρωπαϊκής Επιτροπής στον τομέα της πολυγλωσσίας που στοχεύει στην ανάδειξη καινοτόμων μεθόδων διδασκαλίας και εκμάθησης γλωσσών. Το Ευρωπαϊκό Σήμα Γλωσσών είναι μια διάκριση που απονέμεται σε φορείς και μεμονωμένα άτομα που δημιουργούν εργαλεία και εφαρμόζουν μεθόδους διδασκαλίας που μπορούν να αποτελέσουν καλές πρακτικές και να υιοθετηθούν σε γλωσσικά περιβάλλοντα διαφορετικά από αυτά που αναπτύχθηκαν.

Το πρόγραμμα για τον Αθλητισμό (Erasmus + Sport) προσφέρει δυνατότητες χρηματοδότησης για υλοποίηση δράσεων στον τομέα του αθλητισμού μεταξύ των αθλητικών οργανώσεων, των δημόσιων αρχών και άλλων ενδιαφερόμενων μερών. Στο επίκεντρο των δράσεων του προγράμματος βρίσκεται, μεταξύ άλλων, η προώθηση της σωματικής άσκησης και η αντιμετώπιση προκλήσεων όπως η χρήση αναβολικών, τα στημένα παιχνίδια και ο ρατσισμός.

Οι Διεθνικές Δραστηριότητες Συνεργασίας (TCAs) διοργανώνονται από τις Εθνικές Μονάδες των χωρών και αφορούν στους τομείς της Εκπαίδευσης, της Κατάρτισης και της Νεολαίας.

Είδη Διεθνικών Δραστηριοτήτων Συνεργασίας:

- Σεμινάρια Εξεύρεσης Εταίρων
- Επισκέψεις Μελέτης
- Θεματικά Σεμινάρια
- Evidence – Based ανάλυση αποτελεσμάτων του Προγράμματος

Το πρόγραμμα Συνεργασία για Καινοτομία και Ανταλλαγή καλών πρακτικών(eTwinning) αναφέρεται σε μια πλατφόρμα ηλεκτρονικής αδελφοποίησης η οποία παρέχει εικονικούς χώρους συνεργασίας ανάμεσα σε σχολεία από διαφορετικά μέρη του κόσμου. Η ηλεκτρονική αυτή πλατφόρμα παρέχει διαδικτυακές υπηρεσίες επικοινωνίας, βάση δεδομένων με καινοτόμα εκπαιδευτικά προγράμματα σενάρια και ενημερώσεις για συμμετοχή σε διαγωνισμούς και ευρωπαϊκές διακρίσεις (eTwinning-Δικτυακή πύλη).

Ελληνική εκπαιδευτική πολιτική και Ευρωπαϊκή παρέμβαση

Η επίδραση της Ευρωπαϊκής Ένωσης, σαφέστατα μέσω των εφαρμοζόμενων εκπαιδευτικών πολιτικών, είναι καταλυτική στο εκπαιδευτικό γίγνεσθαι των κρατών – μελών, όπως είναι και η Ελλάδα .

Μετά τη συνθήκη του Μάαστριχτ, οι εκπαιδευτικές πολιτικές των χωρών μελών της Ευρωπαϊκής Ένωσης φάνηκε να εγγράφουν τάσεις για ενιαία ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική. Παρά τις διαφορές τους και όλες τις αντιφάσεις, τις εξάρσεις επιτάχυνσης ή ασυνέχειας, τις αναστολές και τις αναιρέσεις, συμμετέχουν, σε ένα πρωτοφανή για την ιστορία της εκπαίδευσης σχεδιασμό εναρμόνισης που συνδέεται με μια μορφή διεθνοποίησης της εκπαίδευσης (Μαυρογιώργος, 2003). Η Ελλάδα δεσμεύεται και εφαρμόζει ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές προτεραιότητες στη διαμόρφωση των οποίων η ίδια συμμετέχει και πολλές φορές λαμβάνοντας γενναία οικονομική ενίσχυση (Μούτσιος, 2007).Σήμερα δεν μπορεί να νοηθεί στη χώρα μας εκπαιδευτική πολιτική χωρίς αναφορά στους στόχους της Λισσαβόνας, στα ΕΠΕΑΕΚ, το «Κοινοτικό πλαίσιο Στήριξης», την «Εκπαίδευση και κατάρτιση 2020», στους δεκάξι δείκτες ποιότητας, στην κοινωνία της γνώσης ή στη διαδικασία της «Μπολόνιας» (Παπαδάκης, 2020).

Από την άλλη πλευρά όμως, σύμφωνα με τον Zmas (2012) η διάχυση ευρωπαϊκού εκπαιδευτικού λόγου πολλές φορές δεν συνοδεύεται από τη μεταφορά εκπαιδευτικών πρακτικών. Σε περιπτώσεις που έχουμε μεταφορά ευρωπαϊκών εκπαιδευτικών πρακτικών ή εκπαιδευτικών προτεραιοτήτων αρχικά φιλτράρονται και στη συνέχεια απορρίπτονται ή εφαρμόζονται ανάλογα με τις οικονομικές, κοινωνιολογικές, πολιτικές και πολιτιστικές δομές της κάθε χώρας. Χαρακτηριστικό παράδειγμα για την ελληνική επικράτεια αποτελεί η χρηματοδότηση των Ελληνικών πανεπιστημίων που εξαρτάται αποκλειστικά από το κράτος, παρόλο που έχουν ψηφιστεί κατά καιρούς διάφορα νομοσχέδια που προέβλεπαν την οικονομική αυτοτέλεια τους. Αντίστοιχα, ο Μούτσιος (2007) παρατηρεί πως υπάρχουν πλήθος παραδειγμάτων, όπως η αξιολόγηση των σχολικών μονάδων που δεν εφαρμόζεται ή η εξομοίωση των δασκάλων που θα έπρεπε να γινόταν με βάση των επιμορφωτικών αναγκών τους και όχι για την απορρόφηση κονδυλίων, κάτι που δείχνει πως οι ευρωπαϊκές εκπαιδευτικές προτεραιότητες αλλοιώνονται ή αναπροσαρμόζονται με βάση τις εγχώριες

πολιτικές προτεραιότητες, καθώς και τις δομές, παραδόσεις και σχέσεις εξουσίας που επικρατούν στο ελληνικό εκπαιδευτικό χώρο.

Οι Σταμέλος & Βασιλόπουλος, (2004) θεωρούν ότι ελληνική νοοτροπία είναι ο σημαντικότερος παράγοντας που αμφισβητεί την εναρμόνιση της εθνικής εκπαιδευτικής πολιτικής με τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά προστάγματα. Η Ευρωπαϊκή Ένωση αντιμετωπίζεται ως ο ισχυρός που επιβάλλει στον αδύναμο τις αποφάσεις του. Έτσι, η πολιτική της Ευρωπαϊκής Ένωσης εμφανίζεται ως εξωτερική επέμβαση, την οποία πρέπει να μην εφαρμόσουμε

Συνοψίζοντας, πρέπει να σημειώσουμε ότι η ανάληψη περισσότερων πρωτοβουλιών στη χάραξη εκπαιδευτικής πολιτικής από την Ευρωπαϊκή Ένωση, αλλά και η διείσδυση της φιλελεύθερης ιδεολογίας στην εκπαίδευση, αποδυναμώνει τον έλεγχο του έθνους–κράτους επί του εκπαιδευτικού συστήματος. Το ελληνικό κράτος είτε συνειδητά είτε λόγω των δεσμεύσεων που απορρέουν από τις ευρωπαϊκές συμβάσεις, καθώς και από τους κινδύνους που ελλοχεύουν για εκπαιδευτικό απομονωτισμό, αλλά και το φόβο μη καταβολής των ευρωπαϊκών οικονομικών χρηματοδοτήσεων υποστηρίζει στην πράξη μια τέτοια κατεύθυνση.

Παρά το γεγονός ότι η κοινή ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική αποτελεί μια πορεία ενοποίησης της Ευρώπης και των λαών της και η δυνατότητα αυτονόμησης του κάθε κράτους περιορίζεται, πρέπει να σημειωθεί ότι η πολιτική αυτή συνδιαμορφώνεται από τα κράτη μέλη στη βάση κοινών αξιών, ενώ πάντα παραμένει η δυνατότητα άσκησης κάποιων επιλογών που θα ταιριάζουν καλύτερα στην ιδιομορφία κάθε εθνικής ομάδας.

Αναφορές

Discourse in the Balkan. *Journal of Education*, Vol. 47, No. 3, p.p.1-14.

eTwinning - Δικτυακή πύλη, (Διαθέσιμο:https://www.etwinning.net/el/pub/index.htm, προσπελάστηκε στις 20/6/2021).

Gouvias, D. (2007). The 'Response' of the Greek State to Global Trends of Educational Policy Making. *European Educational Research Journal*, Volume 6, Number 1, p.p. 25-38, doi: 10.2304/eerj.2007.6.1.25.

Pepin, L. (2011). Educationin the Lisbon Strategy: assessments and prospects. *European Journal of Education, 46(1),* 25-35.

Zmas, A. (2012). The Transformation of the European Educational European

Αθανασούλα - Ρέππα, Α. (2008). Ο Εκπαιδευτικός Οργανισμός στο Διεθνές και Ευρωπαϊκό Περιβάλλον. Στο: Α. Αθανασούλα - Ρέππα, Μ. Κουτούζης, (επιμ.). *Διοίκηση Εκπαιδευτικών Μονάδων: Κοινωνική και Ευρωπαϊκή Διάσταση της Εκπαιδευτικής Διοίκησης* (τομ. Γ΄,2η εκδ., σελ. 93-138). Πάτρα: ΕΑΠ.

Γκόβαρης, Χ. & Ρουσσάκης, Ι. (2008). Ευρωπαϊκή Ένωση. *Πολιτικές στην Εκπαίδευση*. Αθήνα : Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων-Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Επιχειρησιακό Πρόγραμμα Εκπαίδευση και Δια Βίου - Μάθηση Δικτυακή πύλη, (Διαθέσιμο: http://www.edulll.gr/, προσπελάστηκε στις 20/6/2021).

Ζμας , Α. (2007). *Παγκοσμιοποίηση και εκπαιδευτική Πολιτική*. Αθήνα Μεταίχμιο.

Καμπουρίδης, Γ., Κουσουλάς, Α. & Μπούνιας, Γ. (2004). Συμμετοχική διοίκηση και διαδικασία λήψης αποφάσεων στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων, 9,* 33-41.

Ίδρυμα Κρατικών Υποτροφιών (Ι.Κ.Υ.). (2021). Οδηγός προγράμματος Erasmus+ (2η έκδοση), (Διαθέσιμο: https://www.iky.gr/el/eggrafa-eplus/odigos-eplus, προσπελάστηκε στις 20/6/2021).

Μαυρογιώργος, Γ. (2003). Ανιχνεύοντας την εκπαιδευτική πολιτική για τον εκπαιδευτικό στα επιχειρησιακά προγράμματα (ΕΠΕΑΚ) του Υπουργείου Παιδείας. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*(σελ.349-355). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Μούσης, Ν.(2011). *Ευρωπαϊκή Ένωση: Δίκαιο, οικονομία, πολιτική.* Αθήνα: Παπαζήσης

Μούτσιος, Σ. (2007). Ευρωπαϊκή υπερεθνική διακυβέρνηση και ελληνική εκπαιδευτική πολιτική. Στο Δ. Χαραλάμπους (επιμ.). *Μεταπολίτευση και εκπαιδευτική πολιτική, παρελθόν-παρόν-μέλλον* (σελ. 299-350*).* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μπαγάκης, Γ. (2003). Γιατί συνέδριο για τον εκπαιδευτικό και την ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση. Στο: Γ. Μπαγάκης (επιμ.). *Ο εκπαιδευτικός και η ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση*(σελ. 15-18). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαδάκης , Ν (2020). Εκπαίδευση, Κατάρτιση, ΔΒΜ και νεανική απασχόλησιμότητα στην Ευρώπη σήμερα: Τάσεις, πολιτικές προτεραιότητες, κριτήρια – αναφοράς, προσκλήσεις και η κατάσταση των πραγμάτων. *Επιστήμες Αγωγής, θεματικό Τεύχος 2020,* 78-79.

Πασιάς, Γ. (2006). *Ευρωπαϊκή Ένωση και Εκπαίδευση: Η Στρατηγική της Λισαβόνας. Εκπαιδευτικός λόγος και πολιτικές (2000-2006)* (τόμ. Β΄). Αθήνα: Gutenberg.

Σταμέλος, Γ. & Βασιλόπουλος, Α. (2004). *Ευρωπαϊκή εκπαιδευτική πολιτική: συγκρότηση, θεματολογία, μεθοδολογία υλοποίησης, επιδράσεις στην ελληνική εκπαίδευση και κατάρτιση.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σταμέλος, Γ., Βασιλόπουλος, Α. & Καβασακλής, Α. (2015). *Εισαγωγή στις Εκπαιδευτικές Πολιτικές*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.

Τσαούσης, Δ.Γ. (2007). *Η εκπαιδευτική πολιτική των Διεθνών Οργανισμών. Παγκόσμιες και ευρωπαϊκές διαστάσεις*. Αθήνα: Gutenberg.

Teachers 4 Europe- Eurokids Rights: Ανακαλύπτοντας τα δικαιώματα των παιδιών

Γιάγκογλου Δήμητρα
Νηπιαγωγός, 12ο Νηπιαγωγείο Βέροιας,
dimgiag@gmail.com

Σπίτσα Αικατερίνη
Νηπιαγωγός, 2ο Νηπιαγωγείο Χαλκίδας,
spitsakaterina@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα καινοτόμος εκπαιδευτική δράση λαμβάνει χώρα στο πλαίσιο του προγράμματος ΚΑ3 Erasmus «Teachers 4 Europe: Setting am agora for Democratic culture». Την σχολική χρονιά 2020 – 2021 δύο νηπιαγωγεία αποφάσισαν να συνεργαστούν στο πλαίσιο του προγράμματος ώστε μέσα από δημιουργικές και βιωματικές δραστηριότητες τα νήπια να προσεγγίσουν την έννοια του δικαιώματος, να γνωρίσουν τις βασικές αρχές και αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης και να αντιληφθούν ότι ως αυριανοί ενεργοί και κριτικοί πολίτες της πολυπολιτισμικής Ευρώπης οφείλουν να γνωρίζουν και να προασπίζονται όχι μόνο τα δικά τους δικαιώματα αλλά και των συνανθρώπων τους.

Λέξεις κλειδιά: Teachers 4 Europe, δικαιώματα παιδιού, ευρωπαϊκό εκπαιδευτικό πρόγραμμα, ανθρώπινα δικαιώματα, ευρωπαϊκή πολιτότητα

Εισαγωγή

Οι προκλήσεις και οι προσκλήσεις στο σύγχρονο κόσμο και ιδιαίτερα στη σύγχρονη Ευρώπη, είναι πολλές και έντονες. Το μεταβαλλόμενο όμως αυτό περιβάλλον πρέπει να έχει ένα νόημα, μια σημασία για τους πολίτες της Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Οι πολίτες και κατ' επέκταση οι μαθητές οφείλουν να είναι ενεργοί πολίτες του περιβάλλοντος της Ενωμένης Ευρώπης. Οφείλουν να γνωρίζουν και να διαφυλάττουν τα δικαιώματά τους, να γνωρίζουν τις υποχρεώσεις τους, να σέβονται τους άλλους μέσα στο πολυπολιτισμικό πλαίσιο στο οποίο ζουν, να δρουν και να είναι ενεργοί σε όλες τις αποφάσεις και τα τεκταινόμενα τα οποία λαμβάνουν χώρα, να είναι ικανοί να συνειδητοποιούν, να γνωρίζουν και να ανταποκρίνονται στις νέες ανάγκες με λίγα λόγια να γνωρίζουν την ταυτότητα του ευρωπαίου πολίτη.

Όλα τα παραπάνω μπορούν να τα αποκτήσουν μέσα από μια ποιοτική εκπαίδευση. Τα σημερινά προγράμματα σπουδών στοχεύουν στην εκπαίδευση ατόμων με σύγχρονες δημοκρατικές αξίες για τον 21ο αιώνα (Banks, 2004· Σούνογλου & Μιχαλοπούλου, 2012). Τα άτομα αυτά αναμένεται να σέβονται τα Ανθρώπινα Δικαιώματα, να είναι ευαισθητοποιημένα στο περιβάλλον στο οποίο ζουν, να σκέφτονται, να δημιουργούν, να λαμβάνουν σωστές αποφάσεις, να αναπτύσσουν δεξιότητες κοινωνικής συμμετοχής, να υιοθετούν επιστημονικές μεθόδους για τη δημιουργία γνώσεων και να έχουν γνώση των δικών τους δικαιωμάτων και ευθυνών. Τα ευρήματα των Κοινωνικών Επιστημών ενσωματώνονται στα προγράμματα σπουδών και στοχεύουν να εμπλουτίσουν τους μαθητές με γνώσεις, να καλλιεργήσουν ικανότητες, στάσεις και αξίες που χρειάζονται για να εναρμονιστούν με την κοινωνική ζωή και την επίλυση κοινωνικών προβλημάτων (Banks, 2004). Είναι γνωστό ότι τα εκπαιδευτικά προγράμματα που βασίζονται στη γνώση και στις δεξιότητες πρέπει να αναδιαρθρωθούν και να αναδιοργανωθούν σε νέα μελλοντικά προγράμματα σπουδών βασισμένα στη δημιουργικότητα, την επίλυση προβλημάτων, τη συνεργασία και τις επικοινωνιακές δεξιότητες, την αυτοκατευθυνόμενη μάθηση, την ιδιότητα του ενεργού πολίτη, τις τέχνες και την πολιτισμική ευαισθησία (McDonough & Feinberg, 2005)

Εκπαίδευση και Ανθρώπινα Δικαιώματα

Η εκπαίδευση για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα είναι μια διαδικασία που αποσκοπεί στη δημιουργία μιας κουλτούρας για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα. Η εκπαιδευτική διαδικασία βασίζεται στην ενεργό συμμετοχή των παιδιών με την οποία μαθαίνουν για τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και κατανοούν τα ζητήματα των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, καλλιεργούν δεξιότητες και ικανότητες για να μπορούν να υπερασπίζονται τα Ανθρώπινα Δικαιώματα και να αναπτύσσουν στάσεις σεβασμού, ισότητας και αξιοπρέπειας.

Τα κράτη μέλη συμφωνούν ότι η εκπαίδευση του παιδιού θα πρέπει να στοχεύει στην προετοιμασία του παιδιού για υπεύθυνη ζωή σε μια ελεύθερη κοινωνία, με πνεύμα κατανόησης, ειρήνης, ανεκτικότητας, ισότητας των φύλων και φιλίας μεταξύ όλων των λαών, εθνικών και θρησκευτικών ομάδων (άρθρο 29, Δικαιώματα του Παιδιού, 1989). Επομένως, η εκπαίδευση για τα Δικαιώματα του Ανθρώπου πρέπει να έχει καθοριστικό ρόλο σε όλες τις εκπαιδευτικές διαδικασίες (Burr & Montgomery, 2003). Η Σύμβαση των Ηνωμένων Εθνών για τα Δικαιώματα του Παιδιού αποτελεί ένα πολύτιμο εργαλείο για την εισαγωγή των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων στην εκπαίδευση για τα παιδιά (Covell, 2007). Η εκμάθηση και η βίωση των Δικαιωμάτων του Παιδιού βοηθά στην κατανόηση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων, στην κατανόηση ότι αυτοί οι ίδιοι κατέχουν, προσαρμόζουν και εφαρμόζουν αυτά τα δικαιώματα στο πλαίσιο αυτό που τους απασχολεί ως σχολείο (Lansdown, 2002).

Εκπαίδευση και Πολιτότητα

Η εκπαίδευση του πολίτη και η αγωγή του πολίτη σημαίνει την ανάπτυξη της γνώσης και της κατανόησης των διαφόρων θεμάτων που σχετίζονται με την πολιτότητα, των διαφόρων βασικών αξιών μιας ποικιλίας θεμελιωδών Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και την αντιμετώπιση των πολλών τρόπων που εμφανίζονται στην πράξη και των τύπων των κρίσεων που προκύπτουν. Τα σύγχρονα προγράμματα στοχεύουν στην εκπαίδευση ανθρώπων εξοπλισμένων με σύγχρονες δημοκρατικές αξίες για τον 21ο αιώνα. Αυτοί οι άνθρωποι αναμένεται να επιδείξουν σεβασμό στα Ανθρώπινα Δικαιώματα, ευαισθησία στο περιβάλλον στο οποίο ζουν, κριτική σκέψη, δημιουργικότητα, λήψη σωστών αποφάσεων, ανάπτυξη κοινωνικών δεξιοτήτων, συμμετοχή, εδραίωση επιστημονικών μεθόδων για τη δημιουργία γνώσης, ενεργή και παραγωγική κοινωνική ζωή και με γνώση των δικών τους δικαιωμάτων και ευθυνών (McLaughlin, 1992). Η καλλιέργεια των κοινωνικών δεξιοτήτων πρέπει να είναι κυρίαρχη μαζί με όλα τα άλλα σε ένα πρόγραμμα σπουδών. Είναι επομένως απαραίτητο να αρχίσει η κουλτούρα της πολιτότητας στο νηπιαγωγείο (Σούνογλου & Μιχαλοπούλου, 2014). Με το σχεδιασμό και την οργάνωση κατάλληλων προγραμμάτων και δραστηριοτήτων, η πολιτότητα μπορεί να μεταφραστεί και να αναγνωριστεί από τα παιδιά με συγκεκριμένες και πρακτικές ενέργειες που εξυπηρετούν την καθημερινή ζωή του σχολείου και του ευρύτερου σχολείου. Η γνώση των δικαιωμάτων αποτελεί αναπόσπαστο μέρος της αναπτυξιακής διαδικασίας του παιδιού (Koutselini, 2011, Πανταζής, 2009).

Μεθοδολογία

Ο γενικότερος σκοπός της προτεινόμενης διδακτικής παρέμβασης είναι η ευαισθητοποίηση και η ενεργοποίηση των μαθητών σε θεάματα που σχετίζονται με την Ευρωπαϊκή Ένωση μέσα από ερευνητική διάθεση και δημιουργική σκέψη, ώστε να καλλιεργήσουν σημαντικές γνωστικές, κοινωνικές και τεχνολογικές δεξιότητες (Anastasiades,2009). Επιπλέον, οι μαθητές/τριες να πάρουν πρωτοβουλίες και να αισθανθούν υπεύθυνοι/νες σε ένα κλίμα εμπιστοσύνης και συνεργασίας, να υποστηριχθούν και να είναι ικανοί/νές να αξιολογήσουν το έργο τους και τη συμπεριφορά τους. Έμφαση δίνεται στη διαθεματική προσέγγιση. Η διαθεματικότητα αποτελεί μια δράση η οποία μεταφέρει τις αρμοδιότητες διαμόρφωσης της μαθησιακής διαδικασίας από το σχολικό εγχειρίδιο στον εκπαιδευτικό (Χρυσαφίδης, 2009). Επιπλέον, αξιοποιείται η βιωματική μάθηση ως διαδικασία κατανόησης του εαυτού τους αλλά και της ανάπτυξης της

προσωπικότητας (Καμαρινού, 2000). Το προτεινόμενο σχήμα εργασίας ακολουθεί τη μέθοδο project, όπου πολλοί παιδαγωγοί την ταυτίζουν με τη βιωματική μάθηση (Δεδούλη, 2001).

Έμφαση δίνεται στη συνεργατική μάθηση, η οποία ωφελεί τους μαθητές/τριες ενισχύοντας την ακαδημαϊκή μάθηση αλλά και τις διαπροσωπικές σχέσεις (Swan, Shea, Dunne & Bennett, 1990). Ακόμα, μέσω της συνεργατικής μάθησης τα κίνητρα ισχυροποιούνται και ενθαρρύνονται οι μαθητές να εργαστούν για ένα κοινό σκοπό (Galton & Williamson, 1992). Ως θεωρία μάθησης αξιοποιείται ο κοινωνικός εποικοδομισμός, ο οποίος δίνει έμφαση στο ρόλο των κοινωνικών συμμετεχόντων στη διαδικασία της μάθησης, τονίζοντας με έμφαση τη σημασία της συλλογικής μάθησης (Vygotsky, 1997; Φιλιππούσης, 2012). Σύμφωνα με αυτή τη θεωρητική προσέγγιση γίνεται προσπάθεια ώστε ο μαθητής να ενεργοποιείται, να μαθαίνει πώς να μαθαίνει, να λειτουργεί σε μια ευρετική πορεία μάθησης (Λιοναράκης, 2001). Είναι υπεύθυνος για το τι θέλει να μάθει και να λαμβάνει αποφάσεις σχετικά με το «πώς» (Μακράκης, 2000).

Η παρούσα διδακτική παρέμβαση υλοποιήθηκε τη σχολική χρονιά 2020- 2021 και είχε διάρκεια οκτώ μήνες. Συμμετείχαν τα νήπια 2 νηπιαγωγείων και δύο νηπιαγωγοί. Την ευθύνη για το σχεδιασμό και τη διεξαγωγή των δραστηριοτήτων είχαν οι νηπιαγωγοί

Οι ειδικοί σκοποί της δράσης και οι επιμέρους στόχοι που τέθηκαν ήταν συμβατοί με το ΔΕΠΠΣ (2003) και το Νέο Αναλυτικό Πρόγραμμα για το Νηπιαγωγείο (2011).

Σκοπός και στόχοι

Σκοπός της παρέμβασης ήταν η εξοικείωση με την έννοια και τις αρχές της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Ειδικότερα στόχος του προγράμματος ήταν τα παιδιά να μάθουν για τις δημοκρατικές αξίες της Ευρώπης μέσω μιας διαδικασίας αναγνώρισης των δικαιωμάτων τους ως πολίτες μιας οργανωμένης κοινωνίας. Μέσα από δημιουργικές δραστηριότητες ήταν σε θέση να συνειδητοποιήσουν και να μάθουν τα δικαιώματά τους, να αποκτήσουν νέες γνώσεις, να μοιραστούν κοινές ανησυχίες, και να συνεργαστούν για την παραγωγή κοινού έργου. Η διδακτική παρέμβαση βασίστηκε στις αρχές της διαθεματικότητας και της βιωματικής - συνεργατικής μεθόδου διδασκαλίας, διότι η συγκεκριμένη μέθοδος προάγει τόσο τη συνεργασία μεταξύ των παιδιών όσο και τις διαπροσωπικές σχέσεις.

Κατά τη διάρκεια της παρέμβασης χρησιμοποιήθηκαν λογισμικά και εφαρμογές επεξεργασίας βίντεο, καταγραφέας ήχου (κινητό τηλέφωνο), το YouTube, εφαρμογές διαδραστικών παρουσιάσεων (Thinglink, genial.ly, padlet κ.α.) και η εφαρμογή wakelet ως πλατφόρμα επικοινωνίας μεταξύ των δύο σχολείων.

Περιγραφή και δραστηριότητες της διδακτικής παρέμβασης

Στη συνέχεια ακολουθεί ενδεικτική περιγραφή δραστηριοτήτων που πραγματοποιήθηκαν κατά τη διάρκεια της παρέμβασης.

Εισαγωγική Φάση:

Τα συνεργαζόμενα νηπιαγωγεία είναι μέλη του ευρωπαϊκού προγράμματος Teachers4Europe και την τρέχουσα σχολική χρονιά αποφάσισαν να υλοποιήσουν από κοινού το πρόγραμμα “Eurokids Rights” προκειμένου, μέσα από δραστηριότητες οργανωμένες με βάση τη Διακήρυξη των Δικαιωμάτων του Παιδιού (1924), να διαδώσουν το μήνυμα της προστασίας και του σεβασμού των δικαιωμάτων. Για να προσδοθεί παιγνιώδης χαρακτήρας στην παρέμβαση αποφασίστηκε η παρουσίαση των δικαιωμάτων να γίνεται με γρίφους τους οποίους ετοίμαζαν εναλλάξ οι μαθητές των δύο σχολείων.

1η Δραστηριότητα

Τα νήπια γνώρισαν τις βασικές αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης μέσα από παραμύθια (Τα αστέρια της Ευρώπης, Όλοι γεννιόμαστε ελεύθεροι) και δημιούργησαν το λογότυπό του έργου (Σχήμα 1).



Σχήμα 1.Λογότυπο

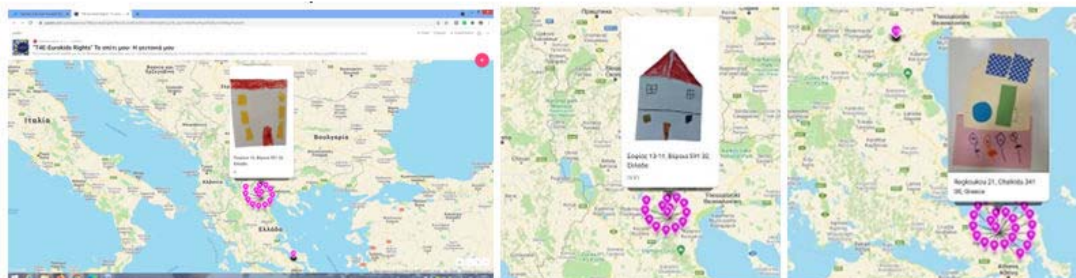
2η Δραστηριότητα

Τα παιδιά δημιούργησαν ένα συνεργατικό ραδιοφωνικό μήνυμα για το μαθητικό διαγωνισμό «Καν' το ν' ακουστεί 2020» με θέμα από το «Εγώ στο Εμείς».

Κύρια Φάση

1ο Δικαίωμα: Δικαίωμα σε ένα ασφαλές περιβάλλον

Τα παιδιά προσέγγισαν το δικαίωμα αυτό μέσα από την ιστορία «Ένα σπίτι για όλους», έφτιαξαν πίστα ρομποτικής με τους ήρωες της ιστορίας, όπου τα νήπια δημιούργησαν κώδικες διαδρομών για να οδηγήσουν τους ήρωες της ιστορίας στο σπίτι τους. Για να κινητοποιηθεί το ενδιαφέρον των παιδιών πραγματοποιήθηκε ανταλλαγή κωδικοποιημένων διαδρομών και έγινε προσπάθεια επίλυσης τους. Στη συνέχεια δημιούργησαν ένα χάρτη γνωριμίας (Σχήμα 2) στο Padlet όπου τα νήπια των δύο σχολείων αποτύπωσαν τα σπίτια τους.



Σχήμα 2.Ο χάρτης της γειτονιάς μας

2ο Δικαίωμα: Δικαίωμα στην ασφάλεια

Τα νήπια με αφορμή την ημέρα Ασφαλούς Διαδικτύου έμαθαν για τους κινδύνους του διαδικτύου αξιοποιώντας το εκπαιδευτικό υλικό του κέντρου Saferinternet4kids. Τα νήπια του ενός νηπιαγωγείου αναπαρέστησαν το ευρωκοινοβούλιο όπου κατέθεσαν τις προτάσεις τους για ένα ασφαλές διαδίκτυο και τα νήπια του άλλου σχολείου δημιούργησαν με βάση τις προτάσεις ένα ποίημα για την ασφάλεια στο διαδίκτυο (Σχήμα 3).



Σχήμα 3. Ασφαλές διαδίκτυο

3ο Δικαίωμα: Δικαίωμα σε ένα ασφαλές σχολικό περιβάλλον(Σχήμα 4)

Η Ημέρα κατά της σχολικής βίας αποτέλεσε το έναυσμα για την ενασχόληση με το συγκεκριμένο δικαίωμα. Τα παιδιά προσέγγισαν την έννοια του σχολικού εκφοβισμού μέσα από σχετικά animation και δημιούργησαν το συνεργατικό βιβλίο «Το μικρό βιβλίο της φιλίας».



Σχήμα 4. Το βιβλίο για το δικαίωμα σε ασφαλές σχολικό περιβάλλον

4ο Δικαίωμα: Δικαίωμα σε ένα καθαρό και αειφόρο περιβάλλον (Σχήμα 5)

Η Παγκόσμια Ημέρα Μέλισσας ήταν η αφόρμηση για την επεξεργασία αυτού του δικαιώματος. Τα παιδιά έμαθαν για τον ρόλο που παίζουν οι μέλισσες στη ζωή των ανθρώπων, φύτεψαν μελισσοκομικά φυτά, έφτιαξαν σποροβόμβες και δημιούργησαν μια κοινή αφίσα για την προστασία των μελισσών την οποία κοινοποίησαν στους γονείς τους και σε γεωπονικά καταστήματα ώστε να ενημερώσουν τους αγρότες για τους τρόπους προστασίας των μελισσών.



Σχήμα 5.Ο γρίφος για καθαρό και φιλικό περιβάλλον

5ο Δικαίωμα: Δικαίωμα πρόσβασης σε καθαρό νερό (Σχήμα 6)

Μέσα από το παραμύθι «Μια θάλασσα πλαστικά» τα νήπια ευαισθητοποιήθηκαν σχετικά με το θέμα της ρύπανσης του περιβάλλοντος από τα πλαστικά και δημιούργησαν από κοινού μία διαδραστική αφίσα Thinglink με προτάσεις για την προστασία του περιβάλλοντος και ειδικά των θαλασσών ώστε να διασφαλιστεί η καθαρότητα του νερού.



Σχήμα 6.Ο γρίφος και η απάντηση του και η διαδραστική αφίσα

Αξιολόγηση προγράμματος

Η αξιολόγηση του προγράμματος έγινε στο τέλος με τη χορήγηση ερωτηματολογίου στους μαθητές με σκοπό να εκτιμηθεί ο βαθμός επίτευξης των διδακτικών και παιδαγωγικών στόχων του προγράμματος αλλά και να διερευνηθεί ο βαθμός ικανοποίησης των μαθητών από τη συμμετοχή τους σε αυτό. Η διαμόρφωση του ερωτηματολογίου έγινε με τη χρήση Google Forms.

Όλες οι συνεργατικές δημιουργίες των παιδιών (μηνύματα, βιβλία, διαδραστικές αφίσες) αναρτήθηκαν στα blog και στις ιστοσελίδες των σχολείων και των εκπαιδευτικών ώστε να έχουν πρόσβαση σε αυτές όλοι οι γονείς και οι μαθητές των σχολείων.

Αποτελέσματα

Από την ανάλυση των δεδομένων του ερωτηματολογίου (πίνακας 1) διαπιστώθηκε ότι στο σύνολο τους τα παιδιά ευχαριστήθηκαν τη συμμετοχή τους στο έργο, έμαθαν να αναγνωρίζουν τα δικαιώματα τους, χάρηκαν ιδιαίτερα τη συνεργασία τους με άλλους μαθητές και εκδήλωσαν την επιθυμία να συμμετέχουν και τη επόμενη χρονιά σε ανάλογο πρόγραμμα. Οι γρίφοι αποτέλεσαν κίνητρο για τη συμμετοχή τους καθώς και από τις καταγραφές στα ημερολόγια των νηπιαγωγών διαφαίνεται ότι τα παιδιά ανυπομονούσαν για την έλευση του επόμενου γρίφου, την απάντηση των εταίρων τους και την παραγωγή συνεργατικών έργων.

Πίνακας 1: Ερωτηματολόγιο αποτίμησης προγράμματος

ΕΡΩΤΗΣΕΙΣ	ΑΠΑΝΤΗΣΕΙΣ	
	ΝΑΙ	ΟΧΙ
Σου άρεσε το πρόγραμμα μας T4E Eurokids Rights?”	34	0
Σου φάνηκαν ενδιαφέρουσες οι δραστηριότητες;	32	2
Σου άρεσε να λύνεις γρίφους;	32	2
Νομίζεις ότι τώρα γνωρίζεις πράγματα για τα δικαιώματα του παιδιού;	34	0
Σου άρεσε που συνεργάστηκες με άλλα παιδιά ;	32	2
Θα ήθελες να κάνουμε ένα άλλο πρόγραμμα την επόμενη χρονιά	33	1

Όσο αφορά τα δικαιώματα και τις δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν σε σχέση με αυτά από τις απαντήσεις (Σχήμα 7) τους γίνεται φανερό ότι αυτές που ξεχώρισαν είναι όσες έχουν να κάνουν με την ασφάλεια στο σχολικό χώρο. Από τα τριάντα τέσσερα παιδιά που συμμετείχαν στο πρόγραμμα τα είκοσι δύο επέλεξαν τις συγκεκριμένες δραστηριότητες. Ακόμη από τις απαντήσεις τους διαφαίνεται ότι τα παιδιά είναι ιδιαίτερα ευαισθητοποιημένα σε θέματα που σχετίζονται με το περιβάλλον. Ενώ δράσεις που απαιτούν περισσότερη κριτική σκέψη όπως η δημιουργία ενός ραδιοφωνικού μηνύματος και η ψηφιακή ασφάλεια δυσκολεύουν τα παιδιά με αποτέλεσμα να μην τις επιλέγουν.



Σχήμα 7.Ερωτηματολόγιο: Ποιες δραστηριότητες σου άρεσαν περισσότερο

Συμπεράσματα

Οι δραστηριότητες που παρουσιάστηκαν, ευαισθητοποίησαν την πλειοψηφία των παιδιών που συμμετείχαν. Δεδομένων των ιδιαίτερων συνθηκών, αναστολή λειτουργίας των σχολείων λόγω covid 19, θα λέγαμε ότι η ανταπόκριση από την πλευρά των μαθητών ήταν θετική και δεν επηρέασε την πορεία του έργου.

Μέσα από το πρόγραμμα τα νήπια διαπίστωσαν το ρόλο της συνεργασίας στη ζωή των ανθρώπων, αντιλήφθηκαν ότι τα προβλήματα είναι κοινά και μας αφορούν όλους, έμαθαν να μοιράζονται και να εκφράζουν τις απόψεις τους.

Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Teachers4Europe αποτέλεσε το όχημα με το οποίο εκπαιδευτικοί και μαθητές συνεργάστηκαν αλληλεπίδρασαν και διαπίστωσαν ότι όλοι έχουμε τα ίδια δικαιώματα και ότι είναι υποχρέωση όλων μας να τα διασφαλίσουμε. Μέσα από το συγκεκριμένο πρόγραμμα δόθηκε η ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς να υλοποιήσουν δράσεις οι οποίες προάγουν την κριτική σκέψη των παιδιών, δράσεις που δίνουν στα παιδιά την ευκαιρία να καλλιεργήσουν τον προφορικό τους λόγο, να επιχειρηματολογήσουν και να διεκδικήσουν μέσα από προσομοιώσεις ένα καλύτερο μέλλον σε μια Ευρώπη που σέβεται την πολυμορφία και θα προάγει τις δημοκρατικές αξίες.

Κλείνοντας θα λέγαμε το Teachers4Europe είναι ένα πρόγραμμα που δίνει την ευκαιρία σε μαθητές και εκπαιδευτικούς να ασχοληθούν με θέματα που άπτονται της καθημερινότητας και σίγουρα αποτελούν πηγές προβληματισμού για όλους. Είναι ιδιαίτερα σημαντικό τα παιδιά από μικρή ηλικία να αναπτύξουν την ενσυναίσθηση τους, να μάθουν να διεκδικούν τα δικαιώματα τους και να τα προασπίζονται.

Αναφορές

Banks, J. A. (Ed.). (2004). *Diversity and citizenship education: Global perspectives.* San Francisco: Jossey-Bass.

Burr, R., & Montgomery, H. (2003). *Understanding Childhood: An indisciplinary approach* (pp. 135-178). John Wiley and Sons.

Covell, K. (2007). Children's rights education: Canada's best kept secret. In K. Covell (Ed.), *A question of commitment: Children's Rights in Canada*. Waterloo: Wilfrid Laurier University Press.

Galton, M. & Williamson J. (1992). *Group Work in the Primary Classroom.* London: Routledge.

Koutselini, M. (2011). *Action Research as an Educational Process of Teachers' and Students' Development.* 1, 4-10, (Διαθέσιμο στο http://www.actionresearch.gr, προσπελάστηκε στις 31/5/2021).

Lansdown, G. (2002). *Human rights and education. In Schweisfurth, M., Davies, L. & Harber, C. (Eds.), Learning Democracy and Citizenship. International Experiences.* Oxford: Symposium Books, 51-64.

McLaughlin, T. H. (1992). Citizenship, diversity and education: A philosophical perspective. *Journal of Moral Education ,* 21 (3), 235-250.

McDonough, K., & Feinberg, W. (2005). *Citizenship and education in liberaldemocratic societies : teaching for cosmopolitan values and collective identities.* Oxford University Press.

Swan, K., Shea, P., Dunne, E., & Bennett, N. (1990). *Talking and Learning in Groups.* London: Macmillan.

Vygotsky, L.S. (1997). *Νους στην κοινωνία: Η ανάπτυξη των ανώτερων ψυχολογικών Διαδικασιών.* Βοσνιάδου, Σ., (Επιμ.). Αθήνα: Gutenberg.

Δεδούλη. Μ. (2001). Βιωματική μάθηση: Δυνατότητες αξιοποίησής της στην ευέλικτη ζώνη. *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών θεμάτων*, τεύχος 6, σελ. 145-159, (διαθέσιμο στο http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF, προσπελάστηκε στις 31/5/2021).

Διεθνής Αμνηστία, ελληνική Επιτροπή. (2008*). Όλοι γεννιόμαστε ελεύθεροι.* Αθήνα: Παπαδόπουλος.

Διεθνής Σύμβαση για τα Δικαιώματα του Παιδιού, 1989. (διαθέσιμο στο https://tinyurl.com/4dt3jzb8 προσπελάστηκε στις 31/5/2021).

Καμαρινού, Δ. (2000). *Βιωματική μάθηση στο Σχολείο*. Ξυλόκαστρο: Γρηγόρης.

Λιοναράκης, Α. (2001). Ανοικτή και εξ αποστάσεως πολυμορφική εκπαίδευση: Προβληματισμοί για μια ποιοτική προσέγγιση σχεδιασμού διδακτικού υλικού. Στο *Απόψεις και προβληματισμοί για την Ανοικτή και εξ Αποστάσεως.* Αθήνα: Προπομπός

Μακράκης, Β. (2000*). Υπερμέσα στην Εκπαίδευση: μια κοινωνικο-επικοδομητική προσέγγιση.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2011). *Πρόγραμμα Σπουδών Νηπιαγωγείου – Οδηγός Εκπαιδευτικού για το Πρόγραμμα Σπουδών του Νηπιαγωγείου – Μαθησιακές περιοχές.* (Διαθέσιμο στο https://tinyurl.com/ng6fm9y προσπελάστηκε στις 10/6/2018).

Πανταζής, Β. (2009). *Ανθρώπινα δικαιώματα, Δικαιώματα του Παιδιού και Εκπαίδευση*. Αθήνα: Διάδραση.

Παπαϊωάννου, Θ. (2014). Τα αστέρια της Ευρώπης. Αθήνα: Εκδόσεις Ευρωπαϊκής Ένωσης.

Σούνογλου, Μ., & Μιχαλοπούλου, Α. (2014). Η έννοια του πολίτη στο έργο του John Rawls. Προτάσεις και προοπτικές στο νηπιαγωγείο. Πρακτικά 9ου Πανελλήνιου Συνεδρίου της *ΟΜΕΡ «Δεξιότητες ζωής. Προσωπική-Κοινωνική Ανάπτυξη στην Προσχολική και Πρώτη Σχολική Ηλικία».* ISSN: 1106-5036.

Τσάνταλη, Κ. (2020*). Μια θάλασσα πλαστικά.* Αθήνα: Διόπτρα.

ΥΠΕΠΘ-ΠΙ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών* για το Νηπιαγωγείο, Αθήνα, Παιδαγωγικό Ινστιτούτο.

Φιλιππούσης, Γ. (2012). *Η Τηλεδιάσκεψη στο Δημοτικό Σχολείο: Σχεδιασμός και Ανάπτυξη Εποικοδομητικής Διδακτικής Προσέγγισης με έμφαση στην Κοινωνική Παρουσία.* Διδακτορική διατριβή.

Χρυσαφίδης, Κ. (2009). *Διαθεματική προσέγγιση της γνώσης.* Αθήνα: Δίπτυχο.

e-RA-SMUS+ generation: the global net

Στάθαινα Αικατερίνη
Πτυχιούχος Γαλλικής Γλώσσας Φιλολογίας ΑΠΘ
stathaina.kaith@gmail.com

Τσιάμαλος Ηρακλής
Πτυχιούχος Γαλλικής Γλώσσας Φιλολογίας ΑΠΘ
itsiamalos@gmail.com

Χρυσουλάκη Μαρία
Πτυχιούχος Γαλλικής Γλώσσας Φιλολογίας ΑΠΘ
mariachrysoulakh1@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα ομαδική εργασία έχει δυο κεντρικούς άξονες Ο πρώτος αναφέρεται στα εντελώς νέα στοιχεία που περιλαμβάνει το πρόγραμμα Erasmus+ 2021-2027. Ο δεύτερος άξονας αφορά πρόσωπα από Ελλάδα και εξωτερικό που έχουν εμπλακεί σε προγράμματα Erasmus+ . Προσπαθήσαμε να αναδείξουμε τον παιδευτικό χαρακτήρα τους, τις εμπειρίες, τα κίνητρα, τις αξίες καθώς και το νέο στόχο της συμπερίληψης, δηλαδή της ένταξης όσων περισσότερων εκπαιδευτικών φοιτητών, μαθητών εργαζομένων μέσα σε μια παγκοσμιοποιημένη ψηφιακή κοινότητα. Κεντρικός στόχος του νέου οδηγού Erasmus+ για το διάστημα 2021-2027 είναι η άρση των οικονομικών κοινωνικών και πολιτισμικών εμποδίων όπως και η μετατροπή του προγράμματος σε ένα δίκτυο πιο φιλικό, πιο εύκολα προσβάσιμο, πιο δίκαιο.

Λέξεις κλειδιά: Erasmus+, έρευνα, προοπτικές, πολυμορφία, διαπολιτισμικότητα, ψηφιακή κοινότητα, συμπερίληψη (inclusion)

Εισαγωγή

Προτεραιότητες του προγράμματος Erasmus+ για την περίοδο 2021-27 είναι η αποδοχή της πολυμορφίας, η προσπάθεια άρσης κάθε είδους αποκλεισμού (inclusion), η προστασία του περιβάλλοντος, οι ψηφιακές δεξιότητες, η συμμετοχή στη δημοκρατική ζωή και ο τομέας της υγείας. Ένα εντελώς νέο στοιχείο που δείχνει και την πολιτική βούληση της Ε.Ε είναι η προσπάθεια ανοίγματος του προγράμματος Erasmus+, στην ουσία σε όλες τις χώρες του πλανήτη, χωρισμένες σε ζώνες.

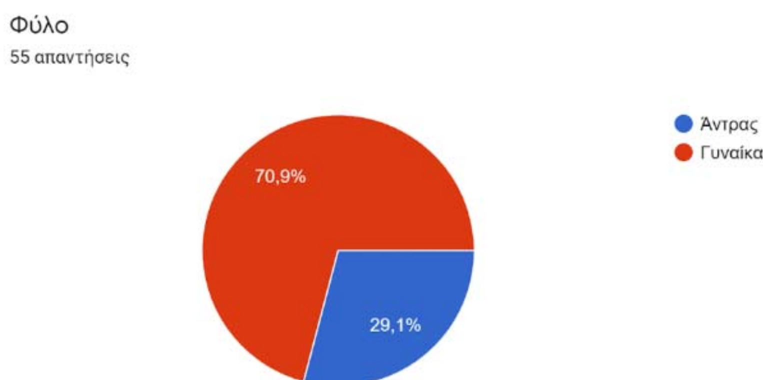
Ενότητα 1^{η}: Το σκεπτικό

Όντας απόφοιτοι του τμήματος Γαλλικής Γλώσσας και Φιλολογίας του Αριστοτελείου Πανεπιστημίου αναζητούμε και μελετούμε τον εκπαιδευτικό χαρακτήρα ποικίλων προγραμμάτων. Η εκπαιδευτική μας αναζήτηση μας οδήγησε στο «κατώφλι» της νέας έκδοσης του προγράμματος «Erasmus» . Επιπρόσθετα, σχεδιάσαμε ένα ερωτηματολόγιο και καλέσαμε όσες/όσους είχαν λάβει συμμετοχή σε πρόγραμμα Erasmus να απαντήσουν. Τις απαντήσεις αλλά και τα συμπεράσματα που αποκομίσαμε τα παρουσιάζουμε πιο κάτω. Το πρόγραμμα Erasmus (αρχικά, σχέδιο δράσης της Ευρωπαϊκής Κοινότητας για την κινητικότητα των φοιτητών) είναι πρόγραμμα ανταλλαγής φοιτητών, μαθητών, εκπαιδευτικών, εργαζομένων της Ευρωπαϊκής Ένωσης αλλά και συνεργαζόμενων χωρών που πρωτοδημιουργήθηκε το 1987. Πιο συγκεκριμένα, το Erasmus+ ή Erasmus Plus είναι το νέο υπερ-πρόγραμμα που εμπεριέχει όλα τα προγράμματα της Ε.Ε για την εκπαίδευση, την κατάρτιση, τη νεολαία και τον αθλητισμό, που άρχισαν τον Ιανουάριο του 2014. Μάλιστα, το Erasmus + παρείχε επιχορηγήσεις για ένα ευρύ φάσμα δράσεων, συμπεριλαμβανομένης της ευκαιρίας για τους φοιτητές-και όχι μόνο-να σπουδάσουν, να εξειδικευτούν ή και να

εργαστούν στο εξωτερικό και για τους εκπαιδευτικούς και το εκπαιδευτικό προσωπικό να παρακολουθήσουν μαθήματα κατάρτισης. Τα έργα χωρίζονται σε δύο μέρη, τυπική και μη τυπική εκπαίδευση. Καθένα από αυτά έχει τρεις βασικές δράσεις. Επιπλέον, το Erasmus+ key action one παρέχει μια μοναδική ευκαιρία στους εκπαιδευτικούς, τους διευθυντές, τους εκπαιδευτές και εν γένει το προσωπικό των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων να συμμετάσχουν σε διεθνή μαθήματα κατάρτισης σε διάφορες χώρες της Ε.Ε. Το εν λόγω πρόγραμμα είναι πλέον ένα πολυπολιτισμικό φαινόμενο, καθώς στα πλαίσια του συναντιούνται άτομα διαφορετικών γλωσσών και πολιτισμών. Η αλληλεπίδραση και η διάχυση είναι συστατικά στοιχεία του χαρακτήρα του. Στόχος μας λοιπόν είναι η μελέτη και η ανάδειξη του εκπαιδευτικού του πολιτιστικού και του κοινωνικού χαρακτήρα των προγραμμάτων Erasmus.

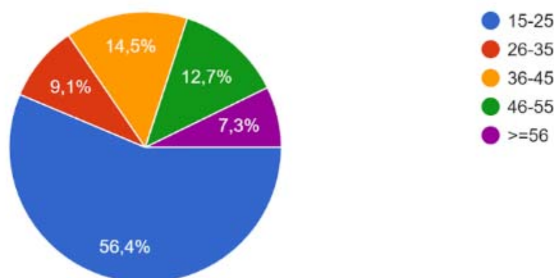
Ενότητα 2^{η}: Η έρευνα

Σχεδιάσαμε το ερωτηματολόγιο όχι για να τεκμηριώσουμε απόψεις που είχαμε αλλά για να διαμορφώσουμε μια σαφή εικόνα για άτομα που αποφάσισαν να εμπλακούν στα Erasmus+ Με την πρώτη ερώτηση μας, (άντρας, γυναίκα, άλλο) θελήσαμε να μάθουμε αν υπάρχει διαφοροποίηση των εμπλεκομένων στο Erasmus+ αν βάλουμε ως κριτήριο το φύλο. Διαπιστώσαμε ότι ανεξάρτητα από την ηλικία ή την ιδιότητα, οι γυναίκες υπερτερούν των αντρών σε αναλογία περίπου 1 προς 3. Μελετώντας το προφίλ όσων συμμετείχαν στην έρευνά μας, τείνουμε να καταλήξουμε στην εξής εξήγηση: Η συμμετοχή στα ευρωπαϊκά προγράμματα απαιτεί ως sine qua non προϋπόθεση την γλωσσομάθεια. Αν παρατηρήσουμε τις διάφορες βαθμίδες της εκπαίδευσης (πρωτοβάθμια , δευτεροβάθμια, τριτοβάθμια) θα διαπιστώσουμε ότι το γυναικείο φύλο αποτελεί τη συντριπτική πλειονότητα. Το ίδιο συμβαίνει και στις ξένες φιλολογίες στα πανεπιστήμια. Επίσης στο γυμνάσιο και στο λύκειο οι μαθήτριες που παίρνουν δίπλωμα επιπέδου Γ2 σε μια ξένη γλώσσα υπερτερούν αριθμητικά έναντι των μαθητών που είναι άρρενες. Επομένως, με τα παραπάνω δεδομένα εξηγείται η συγκεκριμένη υπεροχή.



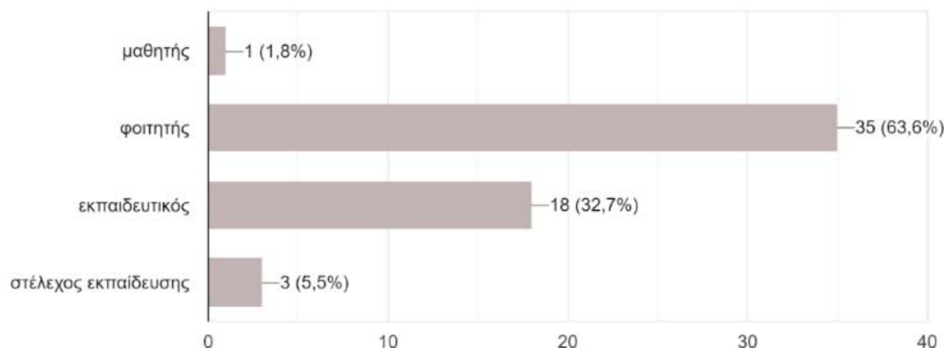
Εικόνα 6

Στο ζήτημα της ηλικίας τώρα, υπάρχουν δυο σημαντικά κατά τη γνώμη μας ευρήματα. Ένα ποσοστό πάνω από 64% έχει ηλικία λιγότερο από 35 χρόνια. Αντίθετα μόνο 7% ατόμων πάνω από 56 χρονών δηλώνουν ότι έχουν συμμετάσχει σε προγράμματα Erasmus+. Αν αναλογιστούμε ότι πολύ σύντομα ο εκπαιδευτικός κόσμος θα έχει ως μέσο όρο ηλικίας τα 60 χρόνια μπορούμε να αντιληφθούμε τι θα σημάνει αυτό για τη συμμετοχή των Ελλήνων εκπαιδευτικών σε προγράμματα Erasmus+.



Εικόνα 7

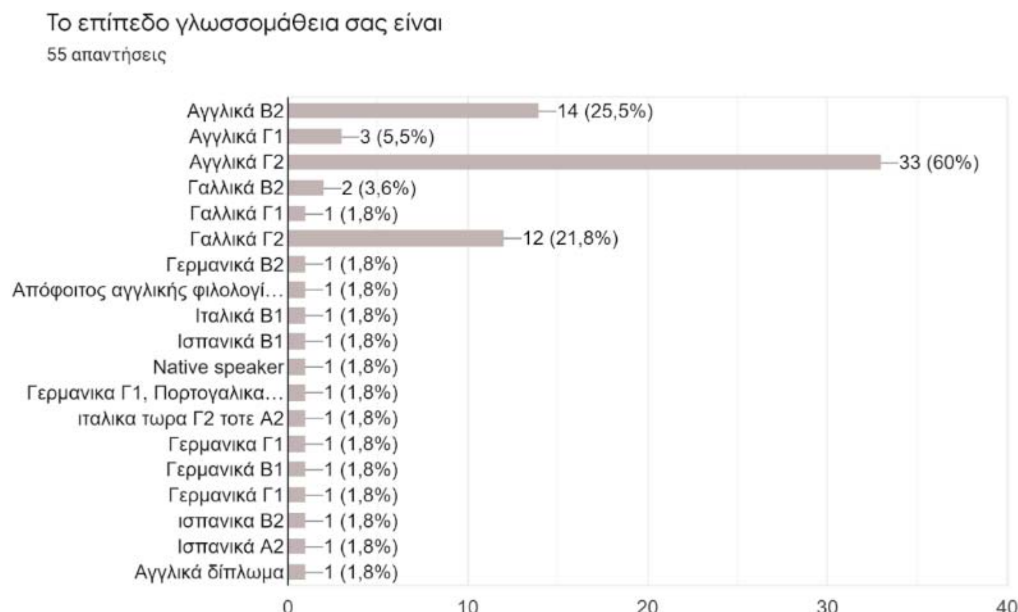
Στον αριθμό των συμμετοχών παρατηρούμε ότι ένα πολύ μεγάλο ποσοστό έχει συμμετάσχει είτε σε ένα (56,4 %) είτε σε δύο (20%) προγράμματα. Αυτό κατά τη γνώμη μας οφείλεται στο ότι πολλά σχολεία που επιλέγονται μια φορά από τον εθνικό φορέα είτε δεν επιλέγονται στο μέλλον είτε επιλέγονται μετά από αρκετό καιρό. Στον αντίποδα υπάρχει μια μειονότητα του 5,5% που έχουν συμμετάσχει σε πάνω από 7 προγράμματα και όλοι μπορούμε να συνειδητοποιήσουμε τι σημαίνει αυτό στην πράξη όσον αφορά στην απόκτηση εμπειριών και δεξιοτήτων. Παρατηρούμε επίσης τη μεγάλη διείσδυση του προγράμματος σε φοιτητές και εκπαιδευτικούς.



Εικόνα 8

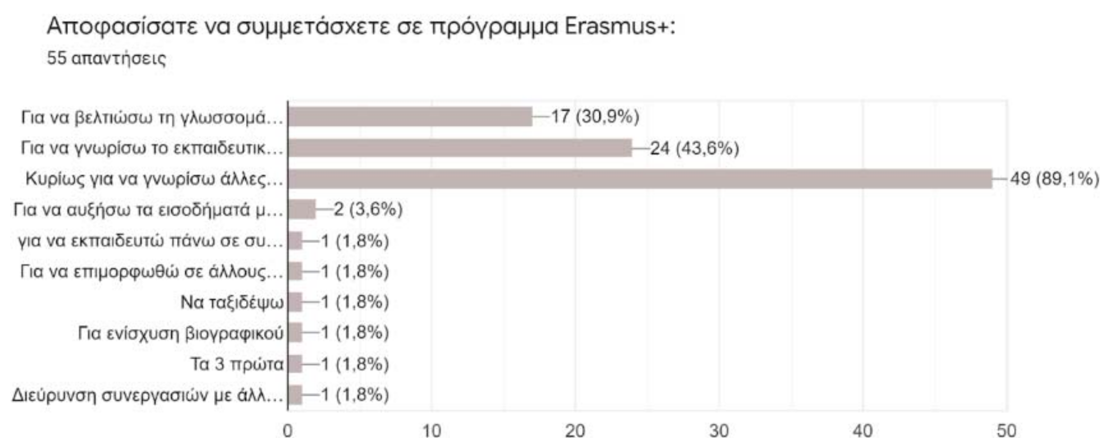
Στον τομέα της γλωσσομάθειας και το ρόλο της στα προγράμματα Erasmus+ τα στοιχεία είναι αποκαλυπτικά. Ένα ποσοστό 60% κατέχει δίπλωμα Αγγλικών επιπέδου Γ2, ένα ποσοστό της τάξης του 21% Γαλλικά Γ2, με το τοπίο να συμπληρώνεται από ένα καθόλου αμελητέο ποσοστό της τάξης του 25% με δίπλωμα Αγγλικών επιπέδου Β2. Η κυριαρχία των Αγγλικών είναι de facto απόλυτη και καταλυτική, έχοντας καταστεί το μοναδικό εργαλείο επικοινωνίας και υλοποίησης προγραμμάτων. Βέβαια το παράδοξο είναι ότι το Ηνωμένο Βασίλειο δε συμμετέχει στην Ε.Ε αλλά αυτό δε σημαίνει ότι αυτή η παγιωμένη εικόνα μπορεί να αλλάξει. Λαοί που παραδοσιακά δεν είχαν τις άριστες σχέσεις με την εκμάθηση των Αγγλικών ή άλλων ξένων γλωσσών , όπως είναι οι Γάλλοι, οι Ιταλοί, οι Ισπανοί, αναγκάστηκαν να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα αφού πρώτα έχασαν πολύτιμο έδαφος . Αντίθετα μαθητές, φοιτητές, εκπαιδευτικοί από χώρες που ποτέ δεν είχαν την ψευδαίσθηση ότι οι γλώσσες τους θα μπορούσαν να είναι γλώσσες εργασίας (Ελλάδα,

Τουρκία, Πολωνία κ.ά) άφησαν εξαρχής έντονο αποτύπωμα στον ευρωπαϊκό χάρτη των Erasmus+.



Εικόνα 9

Στην καθοριστικής σημασίας ενότητα «γιατί αποφασίσατε να συμμετάσχετε» στα προγράμματα Erasmus+ κυριαρχούν τρείς απαντήσεις που και οι τρεις βρίσκονται κατά τη γνώμη μας στον πυρήνα της φιλοσοφίας των προγραμμάτων: Για να γνωρίσω άλλες χώρες και άλλους πολιτισμούς (89,1%) , Για να γνωρίσω το εκπαιδευτικό σύστημα μιας άλλης χώρας (43%) για να βελτιώσω τη γλωσσομάθειά μου (30%).



Εικόνα 10

Στην ενότητα "**βασικό πλεονέκτημα των Erasmus**+" όπου υπήρχε η επιλογή κειμένου βρήκαμε απαντήσεις όπως

Γνώση άλλων εκπαιδευτικών συστημάτων

Κάνουν πράξη τη διαπολιτισμικότητα

Η επικοινωνία με εκπαιδευτικούς άλλων χωρών και κατά συνέπεια η επαγγελματική βελτίωση

Διεύρυνση των οριζόντων

Η επικοινωνία με ανθρώπους άλλων πολιτισμών

Ανταλλαγή γνώσεων και αντιλήψεων

Συνεργασία και αλληλεπίδραση με ξένους συναδέλφους, γνωριμία λαών

επαφή με άλλους πολιτισμούς

Αντίθετα ως κυριότερο μειονέκτημα αναφέρονται:

κανένα (7,7), και γραφειοκρατία (5,1) με τις υπόλοιπες απαντήσεις να είναι ατομικές απαντήσεις που δεν τις συμμερίζονται οι υπόλοιποι ερωτηθέντες. Ενδεικτικά αναφέρουμε: Η συμμετοχή εκπαιδευτικών με χαμηλό ή ανύπαρκτο επίπεδο γλωσσομάθειας, το ποσό της επιχορήγησης για τους φοιτητές δεν επαρκεί κ.ά

Ενότητα 3η : Νέες προοπτικές

Το Πρόγραμμα Erasmus+ 2021-2027 φιλοδοξεί να προσφέρει περισσότερες ευκαιρίες συμμετοχής. Προτεραιότητες του είναι πρωτίστως η πρόσβαση, συμπερίληψη (inclusion), ποικιλομορφία και δικαιοσύνη σε όλες τις δράσεις. Παράλληλα αποβλέπει στην προστασία του περιβάλλοντος, την καταπολέμηση των συνεπειών της κλιματικής αλλαγής, τη βιωσιμότητα, καθώς επίσης το ψηφιακό μετασχηματισμό και την ενίσχυση των ψηφιακών δεξιοτήτων. Επιπλέον αποσκοπεί στη προώθηση της συμμετοχής των νέων στη δημοκρατική ζωή της Ευρώπης και εν κατακλείδι να υποστηρίξει το τομέα της υγείας. Πιο συγκεκριμένα ο προϋπολογισμός τριπλασιάζεται και φτάνει σχεδόν τα 26 εκ. ευρώ για το 2021-2027 αποσκοπώντας στην ενθάρρυνση της ευρύτερης συμμετοχής των περιφερειών και όσων υστερούν κοινωνικοοικονομικά. Το 83% του προϋπολογισμού θα διανεμηθεί στις δράσεις του τομέα της εκπαίδευσης και της κατάρτισης, 10,3% στις δράσεις της νεολαίας και 1,9% στον αθλητισμό. Δίνεται λοιπόν προτεραιότητα στα άτομα με μειωμένες ευκαιρίες και στη δράση για την άρση όλων των οικονομικών, κοινωνικών και πολιτισμικών εμποδίων. Το πρόγραμμα θα έρθει πιο κοντά σε άτομα με λιγότερες ευκαιρίες, συμπεριλαμβανομένων ατόμων με αναπηρία και μεταναστών, καθώς και πολιτών της Ευρωπαϊκής Ένωσης που ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές ή αντιμετωπίζουν κοινωνικοοικονομικές δυσκολίες. Με αυτόν τον τρόπο, το πρόγραμμα θα ενθαρρύνει τους συμμετέχοντες, ιδίως τους νέους, να ενταχθούν στην κοινωνία των πολιτών, αυξάνοντας την ευαισθητοποίηση τους σχετικά με τις κοινές αξίες της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Στόχος είναι να καταστεί το Erasmus+ περισσότερο φιλικό, προσβάσιμο, δίκαιο και δεκτικό για όλους τους νέους, ενήλικες και ανήλικους. Οι συμμετέχοντες μέσω της επιμόρφωσης, αποκτούν γνώσεις και δεξιότητες τις οποίες θα αξιοποιήσουν μελλοντικά εμπλουτίζοντας την προσωπική και επαγγελματική τους ζωή και βελτιώνοντας τις επαγγελματικές τους ευκαιρίες. Στην εποχή της ρομποτικής, της τεχνητής νοημοσύνης, της ανάλυσης δεδομένων και πολλών άλλων θεμάτων κρίθηκε ως αναγκαία η τόνωση της καινοτομίας, η γεφύρωση του χάσματος των γνώσεων και δεξιοτήτων που υπάρχουν στις κοινωνίες πολλών χωρών. Όσο για τις επιχειρήσεις της Ε.Ε, καθίσταται επιτακτική ανάγκη να εκσυγχρονιστούν και να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα. Πάνω απ΄όλα η επένδυση στη παιδεία θα βελτιώσει συνολικά τόσο την ευρωπαϊκή κοινωνία όσο και την οικονομία. Ακόμη μέσω της βιώσιμης ανάπτυξης μέλλεται να διασφαλιστεί η συνοχή, ένταξη και ευημερία στην Ευρώπη αλλά και στις χώρες με τις οποίες έχει αναπτύξει δεσμούς. Οι νέες διαστάσεις που αποκτά το Erasmus+ αποτελούν πρόσκληση και πρόκληση προς όσους μέχρι τώρα δεν ήταν ενεργοί, ευαισθητοποιημένοι ή απρόθυμοι λόγω των δυσκολιών που αντιμετώπιζαν. Η συμμετοχή των νέων αποτελεί θέμα υψίστης σημασίας για το μέλλον της Ευρώπης. Το πρόγραμμα λοιπόν επενδύει στα νεανικά πρόσωπα, στα ταλέντα τους και τη δημιουργικότητά τους, καθώς αποτελούν το κλειδί για το μέλλον της Ευρώπης. Με τη συμμετοχή στις δράσεις κινητικότητας στόχος είναι η εμπέδωση και η διάχυση κοινών ευρωπαϊκών αξιών. Πιο συγκεκριμένα, η βελτίωση των μαθησιακών επιδόσεων, η απασχολησιμότητα, οι

προοπτικές σταδιοδρομίας, η λήψη πρωτοβουλιών και η επιχειρηματικότητα. Συν τοις άλλοις η βελτίωση της ικανότητας των ξένων γλωσσών, ψηφιακών δεξιοτήτων, η υιοθέτηση διαπολιτισμικής ευαισθητοποίησης, η ενεργή συμμετοχή στην κοινωνία και την πολιτική και η καλύτερη επίγνωση του ευρωπαϊκού έργου και των αξιών της ΕΕ . Σύμφωνα με το νέο οδηγό οι συμμετέχοντες θα πρέπει να εκτίθενται σε διαφορετικές απόψεις, γνώσεις, μεθόδους διδασκαλίας και έρευνας, καθώς και πρακτικές εργασίας στον τομέα των σπουδών τους. Η ανάπτυξη δεξιοτήτων όπως η επικοινωνία, η γλώσσα, η ικανότητα επίλυση προβλημάτων, η έρευνα και η προσαρμογή σε νέες συνθήκες αποτελούν στόχους πρώτης γραμμής. Ένας συνδυασμός σπουδών με πρακτική άσκηση και μαθητεία. Σύμφωνα με μια χαρακτηριστική δήλωση του Μαργαρίτη Σχοινά «Το Erasmus είναι το πιο εμβληματικό πρόγραμμα της Ευρώπης, το κόσμημα στο στέμμα μας. Οι γενιές Erasmus αντιπροσωπεύουν την ουσία του ευρωπαϊκού τρόπου ζωής μας. Ενότητα στην πολυμορφία, αλληλεγγύη, κινητικότητα, στήριξη της Ευρώπης ως χώρου ειρήνης, ελευθερίας και ευκαιριών». Το σύνθημα που έχει αποδοθεί είναι “changing lives, opening minds”. Το πρόγραμμα προσπαθεί να αντιμετωπίσει την περιορισμένη συμμετοχή των πολιτών στις δημοκρατικές διαδικασίες, την έλλειψη ουσιαστικής γνώσης τους για την Ευρωπαϊκή Ένωση και τους θεσμούς της και προσπαθεί να αμβλύνει τις δυσκολίες συμμετοχής. Μία ακόμη πρωτοβουλία του Erasmus+ είναι η ενίσχυση δράσεων πιο φιλικών στο περιβάλλον. Για παράδειγμα η αντικατάσταση των διοικητικών διαδικασιών που περιλαμβάνουν έγγραφα έντυπης μορφής **με** ψηφιακές διαδικασίες. Τέλος η εφαρμογή της ψηφιακής διαχείρισης της κινητικότητας των φοιτητών, σύμφωνα με τα τεχνικά πρότυπα της Ευρωπαϊκής Πρωτοβουλίας Κάρτας Φοιτητών αποτελεί ακόμη έναν πολύ φιλόδοξο στόχο.

Συμπεράσματα

Παρατηρούμε ότι το πρόγραμμα Erasmus+ που ξεκίνησε πριν από περίπου τριάντα χρόνια, διανύει μια ελπιδοφόρα πορεία με αλλαγές, διευρύνσεις , νέους στόχους και δεδομένα με νέες προκλήσεις να εμφανίζονται. Εστιάζοντας όμως στις απαντήσεις των εμπλεκομένων στην έρευνά μας, διαπιστώνουμε ότι υπάρχουν σημαντικοί παράγοντες (όπως για παράδειγμα η γλωσσομάθεια) που θα κρίνουν την επιτυχία του τεράστιου αυτού εγχειρήματος τόσο με οικονομικά όσο και με γεωπολιτικά κριτήρια.

Αναφορές

Actas, Tuba (2018). The perceptions of Erasmus coordinators about Erasmus plus program. Αναρτήθηκε: https://www.academia.edu/38436423/THE_PERCEPTIONS_OF_ERASMUS_COORDINATORS_ABOUT_ERASMUS_PLUS_PROGRAM (31/12/2020).

Van Mol. Christof. Becoming Europeans: the relationship between student exchanges in higher education, European citizenship and a sense of European identity. 2018. Αναρτήθηκε από: https://doi.org/10.1080/13511610.2018.1495064 (25/12/2020).

European Commission. Erasmus+: News: Commission adopts proposal for the next Erasmus programme 2021-2027. Αναρτήθηκε από: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/news/commission-adopts-proposal-next-erasmus-programme-2021-2027_en (28/12/2020).

Project Consult. Erasmus+ programme 2021-2027 What’s next? Αναρτήθηκε από: https://eprojectconsult.com/new-erasmus-programme-2021-2027/ (28/12/2020).U-Multirank. Αναρτήθηκε από https://www.umultirank.org/.

Μπουτσιούκη, Σοφία (2017). ΕΥΡΩΠΑΙΚΗ ΠΟΛΙΤΙΚΗ ΣΤΗΝ ΕΚΠΑΙΔΕΥΣΗ ΑΠΟ ΤΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ ΤΗΣ ΛΙΣΑΒΟΝΑΣ ΣΤΗ ΣΤΡΑΤΗΓΙΚΗ «ΕΥΡΩΠΗ 2020». Θεσσαλονίκη, εκδ. Κ. & Μ. ΑΝΤ. ΣΤΑΜΟΥΛΗ.

Ευρωπαϊκή Επιτροπή: Erasmus+ programme guide el. Αναρτήθηκε από: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/programme-guide/introduction/how-to-read-programme-guide_el. (13/01/2021).

Ευρωπαϊκό Συμβούλιο Συμβούλιο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Erasmus+ 2021-2027: Council reaches a provisional agreement with the European Parliament. Αναρτήθηκε από: https://www.consilium.europa.eu/el/press/press-releases/2020/12/11/erasmus-2021-2027-council-reaches-a-provisional-agreement-with-the-european-parliament/ (28/12/2020).

Erasmus + Programme guide version I 25-3-2021

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Βιντεοεισηγήσεις

Διαπολιτισμική Αγωγή

Πολυπολυτισμική τάξη. Διαμορφώνοντας δραστηριότητες με παιδιά Ρομά.

Παπασωτήρη Γαρυφαλιά
Εκπαιδευτικός ΠΕ60, ΥΠΑΙΘ
lipas71@yahoo.gr

Σαΐτη Θεοδότη
Εκπαιδευτικός ΠΕ60, ΥΠΑΙΘ
dsaiti105@gmail.com

Περίληψη

Η κινητικότητα των λαών και η εγκατάστασή τους στη χώρα μας δημιούργησε μια νέα δυναμική αντιμετώπισης πληθυσμιακών ομάδων με ιδιαίτερα γλωσσικά, πολιτισμικά και κοινωνικά χαρακτηριστικά. Ταυτόχρονα έφερε στο προσκήνιο την περίπτωση των Ρομά, οι οποίοι δραστηριοποιούνται στην Ελλάδα εδώ και δεκαετίες χωρίς όμως να έχουν ενταχθεί πλήρως στο κοινωνικό αλλά και εκπαιδευτικό πλαίσιο της χώρας. Το σχολείο αποτελεί σημαντικό μηχανισμό συμμετοχής στο μορφωτικό, κοινωνικό και πολιτισμικό κεφάλαιο διατηρώντας τη δική τους πολιτισμική κληρονομιά. Σκοπός της παρούσας μελέτης είναι ο σχεδιασμός και η διαμόρφωση εκπαιδευτικών δραστηριοτήτων αλλά και γενικότερης γνωστικής και κοινωνικής κουλτούρας σε ένα σχολείο με παιδιά αμιγώς Ρομά, έτσι ώστε η μάθηση να πραγματοποιείται μέσα από παιγνιώδεις διαδικασίες που θα συμβάλλουν στη γλωσσική, κοινωνική, γνωστική ανάπτυξη, την καλλιέργεια της φαντασίας και της δημιουργικότητας, αλλά και τη συνειδητοποίηση της πολιτιστικής κληρονομιάς των παιδιών αυτών και του τρόπου που προσλαμβάνουν και επεξεργάζονται τον κόσμο.

Λέξεις κλειδιά: Πολυπολιτισμικότητα, εκπαίδευση, μάθηση, κοινωνική αλληλεπίδραση.

Εισαγωγή

Το σχολείο αποτελεί ένα κοινωνικό υποσύστημα, έναν οργανωμένο θεσμό που επιτελεί προκαθορισμένες κοινωνικές λειτουργίες και που μαζί με την οικογένεια συναποτελούν τους δύο σημαντικότερους φορείς κοινωνικοποίησης. Το σχολείο προάγει και στηρίζει τη μαθητική ικανότητα παρέχοντας στον μαθητή γνώσεις και δεξιότητες που θα τον βοηθήσουν να ενταχθεί στο σύστημα απασχόλησης (Ζαχαριά, 2018). Τα σχολεία που ετοιμάζουν τους μαθητές για την πραγματικότητα του 21ου αιώνα θα πρέπει να λάβουν υπόψη το γεγονός ότι η πολιτισμική ετερότητα των μαθητών είναι ο κανόνας σε παγκόσμια κλίμακα, λόγω της έντονης κινητικότητας πληθυσμών που οφείλεται σε διάφορους παράγοντες (οικονομικοί μετανάστες ή μετακινήσεις λόγω στρατιωτικών συγκρούσεων). Κατά συνέπεια ο στόχος του σχολείου είναι όχι να συμβάλει στη μετατροπή της πολιτισμικής ετερότητας σε εκπαιδευτική ανισότητα, αλλά να αναπροσαρμόσει το πρόγραμμα διδασκαλίας και τις διδακτικές προσεγγίσεις αξιοποιώντας τα ταλέντα και τις κλίσεις των μαθητών, καθώς και ενισχύοντας την αυτο-εικόνα τους και τη θέση τους στην ομάδα. Ιδιαίτερα στο συγκεκριμένο σχολείο, όπου φοιτούν παιδιά αμιγώς Ρομά, διαπιστώνουμε ότι και εδώ το κάθε παιδί διαθέτει διαφορετικές προϋποθέσεις για μάθηση, διαφορετικά ενδιαφέροντα και ανάγκες. Η ευελιξία του προγράμματος, αλλά και οι παιγνιώδεις δραστηριότητες που θα περιγραφούν, φέρνουν τα παιδιά σε επαφή με όλα τα γνωστικά αντικείμενα, ενώ ταυτόχρονα εστιάζουν στη συνεργασία μεταξύ τους αλλά και με τον εκπαιδευτικό της τάξης, στη διαμόρφωση θετικής στάσης και εμπιστοσύνης στον εαυτό τους και τις ικανότητές τους και κατά συνέπεια στην παραμονή και διαρκή φοίτηση στο σχολείο.

Η αρχή της διαπολιτισμικότητας - Η ιστορική πορεία των Ρομά.

Το σχολείο είναι εκείνος ο θεσμός που μπορεί να δώσει κίνητρα στο να αντιμετωπίζονται πιο θετικά οι μαθητές των διαφορετικών και γλωσσικών πολιτισμών, όπως στην περίπτωση των Ρομά. Αυτό μπορεί να γίνει εφικτό μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η «Διαπολιτισμική Εκπαίδευση» σαν όρος πρωτοεμφανίζεται στην ελληνική βιβλιογραφία τη δεκαετία του 1980 και ήταν το υποστύλωμα στην ένταξη των παλιννοστούντων μαθητών (Κοκκίνου, 2010). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποδέχεται την πολυπολιτισμικότητα των κοινωνιών, τις αξίες των πολιτισμών και συμβάλει στην αντιμετώπιση των συγκρούσεων που δημιουργούνται από τη γλωσσική και πολιτισμική δυσαρμονία. Στόχος της είναι το σχολείο να γίνει πιο ανοιχτό στην κοινωνία και να συμμετέχει στη διαμόρφωση της κοινωνίας και για έναν μαθητή ο οποίος προέρχεται από μια μειονοτική ομάδα, όπως οι Ρομά, είναι ένα μέσο πολιτισμικού γίγνεσθαι. Δέχεται τον μαθητή όπως ακριβώς είναι και προσπαθεί να του δώσει την ευκαιρία να αναπτύξει και να βελτιώσει τις δυνατότητες του καθώς και την προσωπικότητά του με υποστήριγμα το δικό του μορφωτικό κεφάλαιο (Κοκκίνου, 2010). Δεν είναι αποστολή του να διαπλάσει τους Ρομά, αλλά να περάσει το μήνυμα στα παιδιά Ρομά να εκμεταλλευτούν θετικά την κουλτούρα τους. Με λίγα λόγια το σχολείο θα πρέπει να είναι συμπληρωματικό μέσο στην οικογενειακή εκπαίδευση και όχι το μέσο απώλειας της Ρόμικης κουλτούρας τους (Τσιτσιπά, 2018).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση θα λέγαμε ότι συμβολίζεται στην ιδέα του όλοι οι μαθητές θα πρέπει να τυγχάνουν ίσων ευκαιριών μάθησης στο σχολείο, ανεξαρτήτως φύλου, κοινωνικής τάξης και έθνους στο οποίο ανήκουν, φυλετικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών (Κοκκίνου, 2010). Παρόμοια στοιχεία αναφέρονται στην έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης (Γεωργογιάνης, 2015,) όπου η διαπολιτισμική προσέγγιση ορίζεται με βάση τα παρακάτω τέσσερα στοιχεία: 1) στην πλειονότητά τους οι κοινωνίες μας είναι πολυπολιτισμικές με τάσεις διεύρυνσης της πολυπολιτισμικότητας, 2) κάθε πολιτισμός έχει τα δικά του ιδιαίτερα χαρακτηριστικά που πρέπει να αναγνωρίζονται και να γίνονται σεβαστά, 3) η πολυπολιτισμικότητα αποτελεί εν δυνάμει προνόμιο και 4) για να αξιοποιηθεί το προνόμιο της πολυπολιτισμικότητας πρέπει να εξασφαλιστεί η αλληλεπίδραση ανάμεσα στους πολιτισμούς, χωρίς να εξαφανίζεται η ταυτότητα του καθενός. Κατά συνέπεια στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η συνεργασία και η αρμονική και ισότιμη συμβίωση, η ανάδειξη της ετερότητας ως προϋπόθεση κάθε διαδικασίας μάθησης συμβάλλοντας έτσι στον απεγκλωβισμό από τις προκαταλήψεις (Νικολάου, 2011). Η εκπαίδευση θα πρέπει να εξασφαλίζει συνθήκες στο μαθητή να αναπτύξει μια προσωπικότητα υπεύθυνη, δημοκρατική και ελεύθερη με κοινωνικές και ανθρωπιστικές αρχές, να αποκτήσει ισχυρή αυτοαντίληψη, συναισθηματική σταθερότητα και θετική διάθεση για συνεργασία και αυτενέργεια.

Σύμφωνα με την κυρίαρχη επιστημονική άποψη οι Ρομά (που συχνά αποκαλούνται στην καθομιλουμένη Τσιγγάνοι, Γύφτοι, Σίντι, Καλό, Μανούς, Ταξιδευτές κ.ά.) είναι νομαδικός λαός και προέρχονται από τη βορειοδυτική Ινδία, την οποία άρχισαν να εγκαταλείπουν σταδιακά γύρω στα 1000 μ.Χ. (Χατζησαββίδης, 2007) και να διασκορπίζονται στην Ευρώπη. Χαρακτηριστική όμως είναι και η άποψη του σκυριανού λόγιου Κ. Φαλτάιτς, κατά την οποία θεωρεί τους Τσιγγάνους αυτόχθονες με ρίζες από αρχαίες φυλές, καθώς και ότι ο ευρωπαϊκός και ο ελληνικός πολιτισμός έχει δεχθεί επιρροές από το σύνολο αυτών των ανθρώπων. Αναγνωρίζει ότι σαν λαός έχει αφομοιώσει στοιχεία τόσο από έναν αρχαιότατο, όσο και από τον σύγχρονο πληθυσμό. Δεν τους αντιμετωπίζει ως μη οικείους, αλλά αντίθετα ως μέρος της ελληνικής κοινωνίας και του ελληνικού έθνους (Τρουμπέτα, 2008). Παρολ’ αυτά οι επιστήμες της Εθνολογίας, της Ανθρωπολογίας, της Γλωσσολογίας και της Ιστορίας υποστηρίζουν μια κοινή άποψη, ότι μετά τον 8ο αιώνα ξεκίνησε ο διασκορπισμός των Τσιγγάνων από τη Β.Δ. Ινδία στις πέντε Ηπείρους (Ντούσας, 1997). Τα αίτια της μετανάστευσής τους παραμένουν άγνωστα, κυρίαρχη όμως είναι η υπόθεση των αποτυχημένων εξεγέρσεων, μιας και είναι γνωστό ότι ανήκαν σε κατώτερες κάστες με τις

ονομασίες Τζοτ, Τζάτ, Λούρι, Νούρι ή Ντομ. Οι Τζοτ μετακινήθηκαν προς την Περσία, οι Λομ κινήθηκαν προς την Αρμενία, οι Ντομ προς Συρία και Αίγυπτο. Οι Λούρι και Νούρι κατευθύνθηκαν προς τη Δύση και στα μέσα του 11ου αιώνα εμφανίζονται στο Βυζάντιο οι Ατσίγγανοι, η ονομασία αυτή τους δόθηκε από την Ορθόδοξη Εκκλησία (Λυδάκη, 1998). Τον 14ο και 15ο αιώνα συνεχίζουν να εκχωρούν στην περιοχή των Βαλκανίων. Τον 15ο αιώνα καταφεύγουν στην Κεντρική Ευρώπη και ενώ η υποδοχή τους αναμένεται αρχικά καλή, στη συνέχεια βρίσκονται αντιμέτωποι με διωγμούς, εκτελέσεις, απαγορεύσεις, εξορία και τέλος με αποκορύφωση την εξολόθρευση των Τσιγγάνων, το ολοκαύτωμα τους από το Γ' Ραιχ. Οι πρώτοι Τσιγγάνοι εμφανίστηκαν στον Ελλαδικό χώρο το 1323 στην Κρήτη, εν συνεχεία σε περιοχές της Πελοποννήσου (Μεθώνη και Ναύπλιο) το 1350 και τέλη 14ου με αρχές 19ου αιώνα ένας σημαντικός αριθμός Τσιγγάνων εμφανίζεται στην Κέρκυρα και δημιουργούν ένα ανεξάρτητο φέουδο, το Feudo Acinganorum (Τρουμπέτα, 2008 & Ντούσας, 1997). Λόγω των τουρκικών επιδρομών και της φτώχειας που κυριαρχούσε στην Πελοπόννησο και την Ήπειρο οι Τσιγγάνοι πέρασαν στο Ιόνιο, το οποίο βρισκόταν υπό την κατοχή των Βενετών, ονομάζονται Σέμπροι και γίνονται δουλοπάροικοι. Με την ανταλλαγή του πληθυσμού το 1922, ήρθαν, επίσης, πολλοί Ρομά από τη Μ. Ασία, οι οποίοι εγκαταστάθηκαν στη Β. Ελλάδα και τα νησιά. Το 1831 έγιναν οι πρώτες προσπάθειες καταγραφής της πληθυσμιακής ομάδας των Ρομά στον Ελλαδικό χώρο, αλλά λόγω των δυσκολιών (ο νομαδικός τρόπος ζωής τους) που αντιμετώπισε το κράτος δεν κατάφεραν να συλλεχθούν ακριβή στοιχεία. Η απογραφή του 1928 κατέγραψε μόνο 4.998 Τσιγγάνους (Ντούσας, 1997). Ο Γκότοβος (2002) υποστηρίζει ότι οι Έλληνες Ρομά δεν χαρακτηρίζονται ως θρησκευτική ή εθνοτική ή εθνική μειονότητα. Οι Τσιγγάνοι είναι ένας διαφορετικός λαός, είναι ένα «άλλο έθνος», οι οποίοι συνευρέθηκαν να κατοικούν στην ίδια γεωγραφική έκταση μαζί με τον Ελληνικό λαό.

Οι Ρομά αποτελούν τη μεγαλύτερη εθνική μειονότητα στα πλαίσια της Ευρώπης, ενώ το 1955 το Ελληνικό κράτος με νομοθετικό διάταγμα 3370/55 αποδίδει για πρώτη φορά την ελληνική ιθαγένεια σε έλληνες τσιγγάνους. Με την απόδοση της ελληνικής ιθαγένειας έγινε και η εγγραφή των Τσιγγάνων στα μητρώα αρρένων και τα δημοτολόγια της χώρας. Όσοι έλαβαν την ελληνική υπηκοότητα, έχασαν αυτή του αλλοδαπού και απέκτησαν όλα τα δικαιώματα και τις υποχρεώσεις που έχουν οι Έλληνες πολίτες (Ντούσας, 1997). «ROM», είναι το όνομα που δόθηκε με εγκυρότητα σε όλους τους Τσιγγάνους παγκοσμίως, στο Πρώτο Παγκόσμιο Συνέδριο των Τσιγγάνων στο Λονδίνο το 1971 ενώ το 1979 καταγράφονται επίσημα και από τον Ο.Η.Ε. (Ντούσας,1997). Επίσης, σε εκείνη τη συνεδρίαση καθορίστηκε η Σημαία ως Σύμβολο των Ρομά, ο Εθνικός Ύμνος των Ρομά και η Παγκόσμια Ημέρα των Ρομά. Η λέξη Ρομ έχει τέσσερις διαφορετικές ερμηνείες και σημασιολογικές έννοιες μέσα στην τσιγγάνικη διάλεκτο, μεταφράζεται ως εξής: 1) Ρομ σημαίνει = άνδρας-σύζυγος, 2) Ρομ σημαίνει = άνθρωπος, 3) Ρομ σημαίνει = Τσιγγάνος, 4) Ρομ σημαίνει = ο τάδε, ο κύριος.

Η ιστορική πορεία των Ρομά φανερώνει την κοινωνική θέση που κατέχει στους περιθωριακούς πληθυσμούς (Γκότοβος, 2002). Η πολιτισμική τους ιδιαιτερότητα που κατέχουν και επιθυμούν να διατηρήσουν αναλλοίωτη τους φέρνει αντιμέτωπους με τον στιγματισμό και την περιθωριοποίησή τους. Η ευρύτερη κοινωνία τους κατηγοριοποιεί και τους αντιμετωπίζει ως «κατώτερους». Τα αρνητικά στερεότυπα, οι προκαταλήψεις και ο διαφορετικός ρατσισμός με τον οποίο αντιμετωπίζονται τους δημιουργεί δυσκολίες ένταξής τους τόσο στο εργασιακό όσο και στο κοινωνικό περιβάλλον (Τσιτσιπά, 2018). Πολλοί όμως τσιγγάνοι στην Ελλάδα του 21ου αιώνα περιβάλλονται από ένα κοινωνικό αποκλεισμό. Στον τομέα της εκπαίδευσης η σχολική φοίτηση επηρεάζεται τόσο από την κονωνικοοικονομική θέση των Ρομά, όσο και από τον ρατσισμό και τις διακρίσεις που υφίστανται. Όταν ένα παιδί Ρομά εισέρχεται στο σχολικό θεσμό καλείται να επικοινωνήσει με άτομα πέραν του οικογενειακού περιβάλλοντος. Η έκβαση της επικοινωνιακής αυτής διαδικασίας θα επηρεάσει άμεσα και έμμεσα διάφορες εκφάνσεις της ζωής του (Αλεξοπούλου & Πεντέρη

2016). Οι δυσκολίες που αντιμετωπίζει ένα παιδί Ρομά στο σχολείο αποδίδονται συνήθως από τους εκπαιδευτικούς σε βιολογικά χαρακτηριστικά και όχι σε κοινωνικά περιοριστικά χαρακτηριστικά. Δεν φτάνει μια οικογένεια να θέλει να στείλει το παιδί της στο σχολείο, πρέπει και το σχολείο να είναι έτοιμο να δεχτεί παιδιά από μια μειονότητα που κουβαλάει ένα έντονο στίγμα διαφορετικότητας. Τα τελευταία χρόνια και συγκεκριμένα για τα έτη 2016-18 πραγματοποιείται το πρόγραμμα «Ένταξη και εκπαίδευση των παιδιών ρομά», το οποίο στη δράση 1 περιλαμβάνει την ενίσχυση της πρόσβασης και φοίτησης στην προσχολική αγωγή. Τονίζεται η ενημέρωση και ευαισθητοποίηση των οικογενειών των παιδιών Ρομά για τη σπουδαιότητα της εκπαίδευσης, η εξοικείωσή τους με τον πολιτισμό του σχολείου, καθώς και η δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης μεταξύ σχολείου και οικογένειας. Όλα τα παραπάνω σε συνδυασμό (όπως θα δούμε πιο κάτω) με τη δημιουργία ενός ευχάριστου μαθησιακού κλίματος και με έναν εκπαιδευτικό που θα ενισχύσει τον επικοινωνιακό λόγο των παιδιών και θα ενθαρρύνει την ανάπτυξη δεξιοτήτων θα δημιουργήσουν τους υποστηρικτικούς παράγοντες για την πρόοδο των παιδιών Ρομά (Μπενέκος, 2007).

Ο ρόλος του σχολείου και του εκπαιδευτικού. Διαμορφώνοντας εκπαιδευτικές δραστηριότητες με παιδιά Ρομά σε μια σχολική τάξη νηπιαγωγείου.

Το σχολείο δεν αποτελεί παραδοσιακό θεσμό για τους Ρομά για τους οποίους η γνώση κατακτάται με την πράξη κι όχι με τη θεωρητική διδασκαλία. Έτσι ένα μεγάλο ποσοστό των Ρομά είτε δεν έχει φοιτήσει καθόλου στο σχολείο είτε φοίτησε στις πρώτες τάξεις της στοιχειώδης εκπαίδευσης και τη διέκοψε, χωρίς ποτέ να την ολοκληρώσει. Σύμφωνα με το Liégeois (1994) το βασικότερο πρόβλημα των Ρομά είναι έλλειψη εκπαίδευσης, καθώς όλα τα προβλήματά τους απορρέουν από αυτό. Στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία υπολογίζεται ότι λιγότεροι από τους μισούς Ρομά που είναι σε σχολική ηλικία φοιτούν στις πρώτες τάξεις του δημοτικού, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό Ρομά εγκαταλείπουν το σχολείο πριν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης (Λιάπη & Γιώγου, 2018). Το συμπέρασμα ότι για τα όποια εκπαιδευτικά προβλήματα (ισχνή παρουσία στο σχολείο, διαρροή, χαμηλές επιδόσεις) των παιδιών Ρομά ευθύνονται πρωτίστως κοινωνικοί και όχι πολιτισμικοί λόγοι έχει στέρεα θεωρητικά θεμέλια στο πλαίσιο της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης τόσο διεθνώς όσο και στην Ελλάδα (π.χ. Φραγκουδάκη, 2001) αλλά και στο πλαίσιο εθνογραφικών ερευνών (π.χ. Μαγκλάρα, 2008). Παιδιά προερχόμενα από μη προνομιούχα κοινωνικά περιβάλλοντα, οι φτωχοί και οι αποκλεισμένοι, έχουν αναμενόμενα χαμηλότερες σχολικές επιδόσεις και υψηλά ποσοστά σχολικής διαρροής, όχι τόσο επειδή διαφέρουν πολιτισμικά, αλλά επειδή είναι κοινωνικά ανισότιμοι. Επιπλέον, οι ανά τριετία επαναλαμβανόμενες εκθέσεις του Οργανισμού Οικονομικής Συνεργασίας και Ανάπτυξης (ΟΟΣΑ/OECD) στις χώρες-μέλη του για τις επιδόσεις των μαθητών στο τέλος της υποχρεωτικής εκπαίδευσης επιβεβαιώνουν ότι το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο των μαθητών του δείγματος ανά χώρα αποτελεί ισχυρό παράγοντα στη διαμόρφωση της σχολικής επίδοσής τους (βλ. π.χ. OECD, 2010) Συνοπτικά: οι υψηλές επιδόσεις συναρτώνται με το κοινωνικό-οικονομικό υπόβαθρο της οικογένειας, προϋποθέτουν εξοικείωση των παιδιών με το πολιτισμικό κεφάλαιο του σχολείου και την κοινωνική εγγύτητα σχολείου/οικογένειας. Αντίστροφα, οι χαμηλές επιδόσεις εξηγούνται από την κοινωνική απόσταση ανάμεσα στο σχολείο και στην οικογένεια που ευθύνεται για τη μη έγκαιρη εξοικείωση των παιδιών με την κουλτούρα του σχολείου (Φραγκουδάκη, 2001). Σε αυτό οι Τσιγγάνοι, ως έντονα περιθωριοποιημένη ομάδα, δεν θα μπορούσαν να αποτελούν εξαίρεση. Όμως, κατά τη γνώμη μας, θεωρούμε ότι στην περίπτωση των παιδιών Ρομά συνυφαίνονται, κατά τρόπο ιδιαίτερα περίπλοκο, η κοινωνική περιθωριοποίηση, η διγλωσσία, η προφορικά οργανωμένη κοινοτική ζωή και μάθηση και ο σχολικός γραμματισμός (Σκούρτου, 2016).

Το εκπαιδευτικό τοπίο της χώρας μας αλλάζει μορφή κάτω από την επίδραση δύο βασικών παραγόντων: την υπογεννητικότητα του ελληνικού πληθυσμού και τη διαρκώς

αυξανόμενη παρουσία αλλοδαπών μαθητών. Η συνύπαρξη όλων αυτών των παιδιών, αλλά και των παιδιών Ρομά που διαθέτουν διαφορετικά κοινωνικά χαρακτηριστικά, διαμορφώνει μια νέα πραγματικότητα με αλλαγές όπως ο εκσυγχρονισμός του εκπαιδευτικού συστήματος, η υιοθέτηση του μοντέλου της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η αξιοποίηση του μορφωτικού και κοινωνικού κεφαλαίου όλων των μαθητών, η αναθεώρηση από τον εκπαιδευτικό των ήδη διαμορφωμένων στάσεων και αντιλήψεων και η εφαρμογή νέων παιδαγωγικών μεθόδων. Σύμφωνα με τον Banks (1981), όπως αναφέρεται στη Ζαχαριά (2018) προκειμένου να διατηρηθεί ένα θετικό περιβάλλον στο σχολείο με διαπολιτισμικό προσανατολισμό όλες οι πτυχές του πρέπει να εξεταστούν και να μετασχηματιστούν συμπεριλαμβανομένων των πολιτικών και των στάσεων των εκπαιδευτικών, των διδακτικών υλικών, των μεθόδων αξιολόγησης, της παροχής συμβουλών και των μορφών διδασκαλίας. Ο στόχος του σχολείου δε θα πρέπει να είναι η αφομοίωση και η εξάλειψη της πολυμορφίας, αλλά η προώθηση της διατήρησης της ετερογένειας των μαθητών.

Ο Myers (1992), όπως αναφέρεται στον Κυρέζη & Σιάτρα (2015) διαπίστωσε ότι το σχολείο είναι ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον που ενσωματώνει παιδιά με διαφορετικό πολιτισμικό, γλωσσικό, κοινωνικό υπόβαθρο ήδη διαμορφωμένο από τις οικογένειές τους. Πολλά από τα παιδιά που περνούν το κατώφλι του σχολείου για πρώτη φορά αναμένεται να μιλήσουν σε μια άγνωστη γλώσσα, να σχετισθούν με μια μεγάλη ομάδα παιδιών της ηλικίας τους, να ασχοληθούν με αφηρημένα σύμβολα και γενικότερα να κάνουν πράγματα που δεν είναι μέρος της κανονικής τους ρουτίνας. Η ανικανότητα να αντιμετωπιστούν οι όποιες διαφορές θα καταστήσει τη νέα εμπειρία δύσκολη. Οι αλλαγές στα προγράμματα είναι βασικό να συνοδεύονται από τη χρήση ευέλικτων παιδοκεντρικών μεθόδων, μεθόδων που δίνουν ενεργητικό ρόλο στους μαθητές (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008). Οι συνεργατικές μέθοδοι, τα σχέδια εργασίας, τα παιχνίδια, η δραματοποίηση, το παιχνίδι ρόλων συμβάλλουν ιδιαίτερα στην αλλαγή προοπτικής των μαθητών και αποτελούν βασική προϋπόθεση για κατανόηση, συνεννόηση και επικοινωνία μέσα και έξω από την τάξη (Κεσίδου, 2014). Σύμφωνα με τους Banks & Tucker(1998), όπως αναφέρεται στη Ζαχαριά (2018), δάσκαλος και μαθητής μαθαίνουν μαζί, μοιράζονται τον πολιτισμό τους και κατασκευάζουν νέες γνώσεις στην τάξη. Κατά συνέπεια ένας «καλός» εκπαιδευτικός δεν είναι μόνο εκείνος που κατέχει επαρκώς το αντικείμενό του, αλλά και εκείνος που έχει συνείδηση της κοινωνικής πραγματικότητας που τον περιβάλλει, αντιλαμβάνεται εγκαίρως τις κοινωνικές αλλαγές, χαρακτηρίζεται από ενσυναίσθηση, ιδιαίτερα όσον αφορά την κατανόηση προβλημάτων των άλλων που προκύπτουν από την κατάσταση που βιώνουν, ενώ καλλιεργεί τον αναστοχασμό των έως σήμερα αυτονόητων για πολλούς «κανονικοτήτων» (Κεσίδου, 2014).

Κάθε παιδί έχει διαφορετικά ενδιαφέροντα και ανάγκες αλλά και κάθε παιδί είναι ικανό για μάθηση. Στην περίπτωση του σχολικού αποκλεισμού των παιδιών Ρομά ο αποκλεισμός ενισχύεται και από το χαμηλό κοινωνικό υπόβαθρο της οικογένειας, καθώς και τον αναλφαβητισμό των γονιών. Στόχος του εκπαιδευτικού δεν είναι η προώθηση των σημερινών μαθητών με πολιτισμικές ιδιαιτερότητες σε αυριανούς περιθωριοποιημένους ενήλικες αλλά η κατανόηση, η εκτίμηση, η αναγνώριση εναλλακτικών μορφών γλώσσας και πολιτισμού. Επιπλέον, για την ορθή διαχείριση της κατάστασης στα σχολεία του 21^{ου} αιώνα, κρίνεται αναγκαία και η διαρκής επιμόρφωση του εκπαιδευτικού σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης με στόχο την επαγγελματική του ενδυνάμωση, και την εφαρμογή εκπαιδευτικών δράσεων στο σχολείο οι οποίες με τη σειρά τους θα λειτουργούν επιμορφωτικά και αναστοχαστικά για τον ίδιο, έτσι ώστε να παρατηρεί την τάξη του και να εντοπίζει τυχόν προβλήματα στην καθημερινή του πρακτική.

Ο Νόμος που καθόρισε χαρακτηριστικά τη θεσμοθέτηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην χώρα μας ήταν ο 2413/1996. Βάση του άρθρου 34 παρ.1 του 2413/1996, ο σκοπός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι η «οργάνωση και η λειτουργία σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης για την παροχή εκπαίδευσης σε

νέους με εκπαιδευτικές, κοινωνικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες» (Παρθένης & Φραγκούλης, 2015). Επίσης, με τον Νόμο 3518/2006 ψηφίστηκε η υποχρεωτική φοίτηση στο νηπιαγωγείο, μια βαθμίδα εντελώς άγνωστη για τους Ρομά. Τα παιδιά Ρομά κινούνται και διαμορφώνουν τις ταυτότητές τους ανάμεσα σε δύο πολιτισμούς και δύο γλώσσες. Μεγαλώνουν μιλώντας στο σπίτι και την κοινότητά τους τη ρομανί, ενώ στο πλαίσιο των καθημερινών συναλλαγών τους με την ευρύτερη κοινότητα μιλούν την ελληνική γλώσσα. Οι συνθήκες ανατροφής των Ρομά, καθώς και οι χαμηλές και μειωμένες προσδοκίες του σχολείου από τα παιδιά αυτά όπως και η ενοχοποίηση των ίδιων για τις κακές τους επιδόσεις οδηγούν στον αποκλεισμό των παιδιών αυτών από τη σχολική κοινότητα. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να απαιτούν την επιτυχία από όλα τα παιδιά, καθώς όλα τα παιδιά ανεξάρτητα από το περιβάλλον τους, έχουν ετοιμότητα για μάθηση (Μυτακίδου, 2011). Το σχολείο μπορεί να λειτουργήσει ως ενοποιητικός μηχανισμός που θα εξασφαλίσει ποιοτική και δίκαιη εκπαίδευση για τα παιδιά Ρομά, προσφέροντάς τους περισσότερες και ισότιμες ευκαιρίες συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία, ένα πρόγραμμα που επανασχεδιάζεται διαρκώς και στηρίζεται στην ευελιξία και τη δημιουργικότητα (Τρέσσου & Μυτακίδου, 2015).

Με βάση τα παραπάνω (από το 2012 που αναλάβαμε τη συγκεκριμένη τάξη με αμιγώς πληθυσμό Ρομά) προσπαθήσαμε να αξιοποιήσουμε τα ταλέντα και τις κλίσεις των μικρών μαθητών, να ενισχύσουμε την αυτο-εικόνα τους, καθώς επίσης μέσα από το παιχνίδι και την ευελιξία του αναλυτικού προγράμματος να εμπλέξουμε τα παιδιά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα και στη μάθηση μέσω της αλληλεπίδρασης και συνεργασίας, όχι μόνο μεταξύ τους σαν ομάδα, αλλά και με τους γονείς και τα άλλα σχολεία. Οι γονείς των παιδιών συγκεκριμένα συμμετέχουν στα δρώμενα του σχολείου είτε συγκροτώντας το Σχολικό Συμβούλιο είτε συμμετέχοντας σε δραστηριότητες της τάξης (πχ. γιορτές και περίπατοι). ‘Ολες οι δραστηριότητες, που κάποιες ενδεικτικά παρουσιάζονται στις εικόνες 1-4, διαμορφώνονται μαζί με τα παιδιά, για τα παιδιά, μέσω του ελεύθερου παιχνιδιού, της μουσικής, της ζωγραφικής, της πληροφορικής, του παραμυθιού, αλλά και του παιγνιώδους τρόπου προσέγγισης γραμμάτων και αριθμών. Τα παιδιά απολαμβάνουν την κάθε μέρα, ενισχύουν τη μάθηση, συνεργάζονται, ενώ παράλληλα συμμετέχουν ομαδικά σε ευρωπαϊκά προγράμματα.



Εικόνα 1-2. Δημιουργώντας ελεύθερα!



Εικόνα 3-4. Δραστηριότητες στο χώρο.

Χρησιμοποιώντας το σώμα και αξιοποιώντας όλα τα υλικά, τα αντικείμενα και τους χώρους του νηπιαγωγείου, εμπλέκουμε τα παιδιά σε όλα τα γνωστικά αντικείμενα με τρόπο που να έχει νόημα για τα ίδια σεβόμενοι την προσωπικότητα του καθενός και κυρίως εμπλέκοντας στοιχεία από τη δική τους κουλτούρα όπως είναι η μουσική, ο χορός, οι κατασκευές και η ενασχόληση με τις οικιακές εργασίες. Η φοίτηση των παιδιών ήταν και είναι συνεχής και δεν συνδέεται απαραίτητα (στην πλειοψηφία των περιπτώσεων) με τις οικονομικές αποδοχές που προσφέρει.

Συμπεράσματα

Για να εξασφαλιστούν στα παιδιά Ρομά περισσότερες και ισότιμες ευκαιρίες συμμετοχής στη μαθησιακή διαδικασία χρειάζεται ένα υποστηρικτικό και ευέλικτο μαθησιακό περιβάλλον με έμφαση στις διαπολιτισμικές αρχές και τα ανθρώπινα δικαιώματα, που θα λαμβάνει υπόψη τις πρακτικές όλων όσων συμμετέχουν στη διαδικασία αυτή, τους δικούς τους τρόπους και τις στρατηγικές κατάκτησης γνώσεων και απόκτησης δεξιοτήτων. Επίσης, έμφαση πρέπει να δοθεί στη χρήση εναλλακτικών μαθησιακών μεθόδων και κυρίως στο παιχνίδι, προκειμένου το μάθημα να γίνει πιο ενδιαφέρον και ευχάριστο και να συμβάλλει με τη σειρά του στη βελτίωση των εμπειριών των παιδιών Ρομά κατά την παραμονή τους στο σχολείο, αλλά και τη γενικότερη μεγαλύτερη αλληλεπίδραση με συνομηλίκους.

Αναφορές

Banks, J. & Tucker, M., (1998). Multiculturalism's Five Dimensions. *NEA Today*. Retrieved September 1, 1998 from http://www.learner.org/workshops/socialstudies/pdf/session3/3.Multiculturalism.pdf.

Αλεξοπούλου, Ε. & Πεντέρη, Ε.,(2016). «Απόψεις παιδιών Ρομά πρωτοσχολικής ηλικίας και των μητέρων τους για τη σχολική εμπειρία και τη σημασία της εκπαίδευσης: Η περίπτωση του οικισμού Αγία Σοφία Θεσσαλονίκης». *Έρευνα στην εκπαίδευση, Τόμος 5, Τεύχος 1,* σσ.129-147.

Γεωργογιάννης, Π.(2015). «Διαπολιτισμική εκπαίδευση- Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα.» *11ο Διεθνές Συνέδριο.* Συνεδριακό και Πολιτιστικό Κέντρο Πανεπιστημίου Πατρών.

Γκότοβος, Α. (2002). Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής παιδαγωγικής. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δημητριάδου, Κ. & Ευσταθίου, Μ.(2008). «Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. ΥΠ.Ε.Π.Θ., Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο (γυμνάσιο)», *Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή.* Θεσσαλονίκη, 2008.

Ζαχαριά, Ν.(2018). *Πολιτισμική ετερότητα και διαπολιτισμικότητα στην εκπαίδευση*. Μεταπτυχιακή εργασία. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων. Σχολή Επιστημών Αγωγής- Παιδαγωγικό Τμήμα Δημοτικής Εκπαίδευσης.

Κεσίδου, Α.(2014). «Προϋποθέσεις και παιδαγωγικοί χειρισμοί» στο Κατσαρού, Ε, & Λιακοπούλου, Μ.). *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο.: επιμορφωτικό υλικό.* Θεσσαλονίκη : Υ.ΠΑΙ.Θ., 2014.

Κοκκίνου, Μ.(2010). Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικός αποκλεισμός στο σχολείο. (σ.169-181, 329-331). Αθήνα:Mega Poster.

Κυρέζη, Α. & Σιάτρας, Α.(2015). «Η εκπαίδευση (ή καλύτερα ο αποκλεισμός από την εκπαιδευτική διαδικασία) των τσιγγανόπαιδων στην Ελλάδα: Η λογοτεχνία ως μέσο διδακτικής παρέμβασης» στο Π. Γεωργογιάννης (2015), Πρακτικά 10ου Διεθνούς Συνεδρίου,*Διαπολιτισμική Εκπαίδευση- Μετανάστευση και Ελληνικά ως δεύτερη ή ξένη γλώσσα.* 6-8 Ιουλίου 2007. Πάτρα.

Λιάπη,Ε. & Γιώγου, Σ.(2018). «Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στην Ελλάδα». *Ι.Α.Κ.Ε. 4ο Διεθνές Επιστημονικό Συνέδριο.* 27-29 Απριλίου 2018. Ηράκλειο.

Λυδάκη, Α. (1997). *Μπαλαμέ και Ρομά, οι Τσιγγάνοι των Άνω Λιοσίων.* Αθήνα: Καστανιώτη.

Μαγκλάρα, Μ. (2008). Εθνογραφία του γραμματισμού: όψεις και λειτουργίες του γραμματισμού σε μία τσιγγάνικη κοινότητα του νομού Θεσσαλονίκης. *Ανακοίνωση στο 10ο Συνέδριο παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου.* Ανακτήθηκε από http://www.pek.org.cy/Proceedings_2008/pdf/i5.pdf.

Μπενέκος, Δ.(2007). Η εκπαίδευση ειδικών πληθυσμιακών ομάδων στην Ελλάδα: η περίπτωση των τσιγγάνων. *Επιθεώρηση εκπαιδευτικών θεμάτων, Τεύχος 12.*

Μητακίδου, Σ. (2011). **«**Κρίσιμα θέματα στην εκπαίδευση Ρομά». *Πρακτικά της ημερίδα με θέμα**:** "Δράσεις και παρεμβάσεις για την ένταξη των παιδιών Ρομά στο σχολείο"**.*** Θεσσαλονίκη: ΠΤΔΕ/ΑΠΘ.

Νικολάου, Γ.(2011). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον –βασικές αρχές.* Αθήνα:Πεδίο.

Ντούσας, Δ. (1997*). Rom και φυλετικές διακρίσεις: στην ιστορία, την Κοινωνία, την Κουλτούρα, την Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Παρθένης, Χ. Φραγκούλης, Γ. (2015). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση απέναντι σε νέες προκλήσεις. Ρομά: μια θεωρητική και εμπειρική προσέγγιση.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σκούρτου, Ε. (2016), « Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά» στο Σκούρτου,Ε., Κούρτη-Καζούλη, Β., Σελλά-Μάζη,Ε., Χατζηδάκη, Α., Ανδρούσου, Α., Ρεβυθιάδου, Α. & Τσοκαλίδου,Π.(2016).*Διγλωσσία και Διδασκαλία της Ελληνικής ως Δεύτερης Γλώσσας*. *Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών.* Αθήνα.

Τρέσσου, Ε. & Μητακίδου,Σ.,(2015). «Παιδιά Ρομά στην εκπαίδευση:πολυπλοκότητα και προοπτικές» στο Τρέσσου, Ε., Μητακίδου, Σ. & Καραγιάννη, Γ.(ΕΠΙΜ) *ΕΝΤΑΞΗ ΡΟΜΑ ΔΙΕΘΝΗΣ ΚΑΙ ΕΛΛΗΝΙΚΗ ΕΜΠΕΙΡΙΑ ΠΟΛΥΠΛΟΚΟΤΗΤΕΣ ΣΤΗΝ ΕΝΤΑΞΗ*, Ειδικός Λογαριασμός Κονδυλίων Έρευνας Α.Π.Θ. 3ης Σεπτεμβρίου, κτήριο Κ.Ε.Δ.Ε.Α, Πανεπιστημιούπολη .

Τρουμπέτα, Σ. (Επιμ.), (2008). *Οι Ρομά στο σύγχρονο ελληνικό κράτος. Συμβιώσεις, αναιρέσεις, απουσίες.* Αθήνα: Κριτική.

Τσιτσιπά, Ε.Π.(2018), *Εκπαίδευση των Ρομά και κοινωνικός αποκλεισμός. Εκπαιδευτικές Πρακτικές και σχολική πορεία του 3ου Δ.Σχ. Ζεφυρίου.* Μεταπτυχιακή Διπλωματική Εργασία, ΠΑΝΕΠΙΣΤΗΜΙΟ ΠΕΛΟΠΟΝΝΗΣΟΥ, Τμήμα Κοινωνικής και Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Φραγκουδάκη, Ά. (2001). «Η κοινωνική ανισότητα στην εκπαίδευση». Στο Θ. δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Ά. Φραγκουδάκη, πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες (σσ. 81-165). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Η Συνάφεια της Φυσικής Αγωγής και των Εκπαιδευτικών Λειτουργών της με την Διαπολιτισμική Εκπαίδευση

Ρούσσου Μαρία
Εκπαιδευτικός Φυσικής Αγωγής, Διευθύντρια Σχολικής Μονάδας Π.Ε.
marilyn.roussou@gmail.com

Περίληψη

Με δεδομένα την ύπαρξη πολυπολιτισμικών τάξεων στα ελληνικά σχολεία και την ανάγκη μετασχηματισμού της παρεχόμενης εκπαίδευσης σε διαπολιτισμική αλλά και στο πλαίσιο της δυνατότητας ανάπτυξης αξιών και συμπεριφορών στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής, η συγκεκριμένη εισήγηση έχει σκοπό μέσω βιβλιογραφικής ανασκόπησης να αναδείξει την άμεση σχέση της Φυσικής Αγωγής και των εκπαιδευτικών λειτουργών της, με την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής με αρωγό τη φύση του μαθήματος που διδάσκουν και με εργαλεία την ανάπτυξη της ισότητας, της συνεργασίας, του αλληλοσεβασμού και της αλληλογνωριμίας, έχουν τη δυνατότητα να αναδειχθούν σημαντικοί παράγοντες προώθησης της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μιας προώθησης η οποία θα μπορούσε να μεγιστοποιηθεί και να αποβεί προεξέχουσα για τον εκπαιδευτικό χώρο εάν τους δίνονταν ευκαιρίες ώστε να αποκτήσουν εξειδικευμένες γνώσεις και κατευθύνσεις μέσα από ολοκληρωμένες επιμορφώσεις σχετικές με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, Φυσική Αγωγή, εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής

Εισαγωγή

Τις τελευταίες δεκαετίες οι συχνές μετακινήσεις πληθυσμών τροποποίησαν τον χαρακτήρα της ελληνικής κοινωνίας, δημιουργώντας ένα ποιοτικά διαφοροποιημένο κοινωνικό περιβάλλον. Η νέα αυτή πραγματικότητα έχει αντίκτυπο και στη μαθητική σύνθεση των σχολείων η οποία έχει πλέον χαρακτήρα πολυπολιτισμικό. Η κεντρική εκπαιδευτική διοίκηση για να ανταποκριθεί στη νέα πρόκληση, κάνει προσπάθειες εφαρμογής και υιοθέτησης καινοτόμων διαπολιτισμικών μοντέλων εκπαιδευτικής πολιτικής. Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης αποτελεί το εργαλείο ώστε να επιτευχθεί ισότητα σε όλους τους τομείς της κοινωνίας (Γεωργογιάννης, 1999). Στοχεύει στην ολοκληρωμένη εκπαίδευση και αγωγή των παιδιών που έχουν τις μεγαλύτερες πιθανότητες στιγματισμού περιθωριοποίησης και ακαδημαϊκής υστέρησης/αποτυχίας (Bennett, 2007). Βρίσκεται δε σε συνάρτηση, με τις πρωτοβουλίες, τις πρακτικές και τις προσεγγίσεις, των επιμέρους ιθυνόντων και των εκπαιδευτικών (Χατζησωτηρίου, 2013).

Οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής μέσα από το μάθημά τους επιδιώκουν ώστε οι μαθητές να διευθετούν ειρηνικά τα προβλήματα και τις διαφωνίες τους, να έχουν αυτοέλεγχο, να σέβονται τα συναισθήματα των συμμαθητών τους και να συνεργάζονται μεταξύ τους χωρίς να κάνουν εξαιρέσεις (Δέρρη & Αυγερινός, 2013*).* Σκοπεύουν κατ' επέκταση στην συναισθηματική και ψυχολογική ανάπτυξη όλων ανεξαιρέτως των μαθητών και στην αντιμετώπιση κοινωνικών προβλημάτων. Ο Moodley (1995)αναφέρει ότι στο παρελθόν, από τα μέσα του 20^{ου} αιώνα, ορισμένες κοινωνίες που πίστευαν στη δυναμική της πλουραλιστική τους σύνθεσης άρχισαν να χρησιμοποιούν την Φυσική Αγωγή ώστε να προωθήσουν τον αντιρατσισμό την αλληλεγγύη, τον σεβασμό και τη συνοχή στα σχολεία.

Εν συνεχεία προσεγγίζεται το θεωρητικό υπόβαθρο του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής και των καθηγητών Φυσικής Αγωγής όσον αφορά διαπολιτισμική εκπαίδευση καθώς και η επάρκεια της διαπολιτισμικής τους επιμόρφωσης. Γίνεται δε προσπάθεια να προσδιοριστούν οι μέθοδοι και οι διδακτικές προσεγγίσεις των εκπαιδευτικών Φυσικής

Αγωγής οι οποίες προωθούν την ανάπτυξη της ισότητας, της συνεργασίας, της γνωριμίας και του σεβασμού της διαφορετικότητας.

Διαπολιτισμική εκπαίδευση και Φυσική Αγωγή

Λαμβάνοντας υπόψη την καθημερινή πλέον αύξηση της εισροής μεταναστών στον ελλαδικό χώρο, κρίνεται αναγκαίο το προφίλ της ελληνικής εκπαίδευσης να αποκτήσει χαρακτήρα διαπολιτισμικό. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση σκοπεύει στην καλλιέργεια της αμοιβαίας κατανόησης, στην αλληλεπίδραση, αλλά και στην ειρηνική συνεργασία και συνύπαρξη ατόμων με διαφορετική πολιτισμική, θρησκευτική, εθνική και γλωσσική προέλευση. Οι άξονες επικέντρωσής της είναι: α) σεβασμός, β) συνεργασία, γ) γνωριμία-αποδοχή του διαφορετικού, δ) ειρηνική συνύπαρξη-ισότητα (Καλοφορίδης, 2014). Για να καταστεί αποτελεσματική η διαπολιτισμική εκπαίδευση χρειάζεται να έχει τις εξής δύο κατευθύνσεις: τις μαθητικές ομάδες μειονότητας και τις μαθητικές ομάδες πλειοψηφίας. Δια των δύο αυτών κατευθύνσεων στοχεύει στη δημιουργία ενός υπόβαθρου πνευματικού, μέσω του οποίου επιτρέπεται η εκτίμηση στο διαφορετικό, με αποτέλεσμα την ύπαρξη ανοικτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από πολιτισμική αρμονία και θα διακρίνονται από αλληλοκατανόηση, αλληλεγγύη, αλληλοαποδοχή και ισονομία (Γκότοβος, 2002). Με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, καλλιεργείται η κουλτούρα και ο πολιτισμός μιας κοινωνίας, διαμορφώνεται το σύστημα αξιών της χώρας, διαπαιδαγωγούνται οι νέες γενιές και τελικά διαμορφώνεται η συνείδηση ενός λαού. Για να πραγματοποιηθεί επιτυχώς η προσέγγισή της μέσα στο χώρο του σχολείου είναι απαραίτητο να υλοποιηθεί βάση της διεπιστημονικότητας και της διαθεματικότητας.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιδρά σημαντικά στην ενσωμάτωση όλων των μαθητών και η Φυσική Αγωγή ως μάθημα, εμπεριέχει έντονο το στοιχείο της κοινωνικής αλληλεπίδρασης διότι ο αθλητισμός και η Φυσική Αγωγή θεωρούνται χώροι ίσης ευκαιρίας και αποδοχής της διαφορετικότητας (Bayliss, 1989). Η ιδιαίτερα σημαντική συμβολή του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οφείλεται κατά ένα μεγάλο βαθμό στη «φυσιογνωμία» του μαθήματος και στη δυνατότητα που παρέχει στους μαθητές για ανάπτυξη συναισθηματικών και κοινωνικών δεξιοτήτων. Έτσι μπορεί να θεωρηθεί ένα από τα καταλληλότερα μαθήματα του σχολείου ως προς την διάχυση διαπολιτισμικών αξιών αφού αποτελεί αγαπημένο μάθημα των μαθητών αλλά και γιατί κατά την διεξαγωγή του απαιτείται η ενεργή συμμετοχή και συνεργασία των μαθητών. Σύμφωνα με τον Hoge (1996), η πράξη θεωρείται πολύ πιο σημαντική από την απλή νοητική συμμετοχή. Στο μάθημα αυτό η διαφορετική κουλτούρα και γλώσσα των μαθητών σταματά να αποτελεί πρόβλημα με αποτέλεσμα την ήπια και καθολική ενσωμάτωση των μαθητών ανεξαρτήτως της πολιτισμικής τους προέλευσης. Η Φυσική Αγωγή, εξαιτίας της επίδρασής της στην κοινωνικοποίηση και στον κοινωνικό προσανατολισμό των μαθητών, έχει τη δύναμη να βοηθήσει στην προαγωγή της διαπολιτισμικής κατανόησης και στον περιορισμό των εθνικών διακρίσεων (Chepyator-Thomson, 1994).Εδώ η διαφορετικότητα αξιοποιείται για τη μετάδοση αξιών όπως η ισονομία, η ισότητα, ίσες ευκαιρίες σε όλους (Πατσιαούρας, 2008). Είναι δε το κατάλληλο μάθημα για την ανάπτυξη της ομαδικότητας, της αυτοεκτίμησης και της αυτοπεποίθησης και συντελεί ακόμα και στην πρόληψη της εγκληματικότητας (Σίσκος & Παπαϊωάννου, 2009). Γενικότερα, η Φυσική Αγωγή παρέχει το ιδανικότερο περιβάλλον για ανάπτυξη δεξιοτήτων ζωής στους μαθητές (Danish et al, 1983). Μέσω των κοινωνικο-ηθικών της επιδιώξεων καλλιεργείται στο παιδί ο αυτοέλεγχος, η υπευθυνότητα, ο σεβασμός, η αποδοχή της διαφορετικότητας καθώς και η σωστή διαχείριση της νίκης και της ήττας (Δέρρη, 2007).Το περιεχόμενο και οι στρατηγικές διδασκαλίας της μπορούν να σχεδιάζονται με τέτοιον τρόπο ώστε να εξαλείφονται οι προκαταλήψεις και να προωθείται η διαπολιτισμική κατανόηση. Η διεξαγωγή του μαθήματος βασισμένου σε ομαδικές ενέργειες των μαθητών, τα μη συναγωνιστικά παιχνίδια, οι δραστηριότητες απόκτησης εμπιστοσύνης, τα παιχνίδια γνωριμίας και

αποδοχής του άλλου, ο σεβασμός στους κανόνες του παιχνιδιού και του αντιπάλου, αποτελούν ισχυρά εργαλεία για έναν εκπαιδευτικό Φυσικής Αγωγής, ως προς την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευση. Μέσα από τα παιχνίδια του μαθήματος καλλιεργούνται οι αξίες της ομαδικότητας της αλληλοϋποστήριξης, της συνεργασίας, του αλληλοσεβασμού της αποδοχής, χωρίς να λαμβάνεται υπόψη η καταγωγή, το φύλλο, η πολιτισμική και κοινωνική προέλευση του κάθε παιδιού. Σύμφωνα με τον Κωνσταντινάκο (2000) μέσα από το παιχνίδι και την άσκηση, υλοποιείται περισσότερο από οποιοδήποτε άλλο μάθημα η κοινωνική ένταξη των μαθητών των μειονοτήτων, αφού εκεί το πρόβλημα της γλώσσας ή της θρησκείας δεν επηρεάζει την απόδοση τους, κάτι που δεν ισχύει με τα άλλα μαθήματα.

Η Διαπολιτισμική συμβολή και διαπολιτισμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής

Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής έχουν τη δυνατότητα να εφαρμόζουν νέες ασκήσεις και προγράμματα τα οποία είναι ικανά να συμβάλλουν στην καλλιέργεια της ισότητας, της αξιοκρατίας, της δικαιοσύνης και της δημοκρατικής συνείδησης. Είναι αυτοί οι οποίοι επωμίζονται κατά πολύ την ευθύνη για τη σωστή διαπαιδαγώγηση των μαθητών ως προς την ανάπτυξη της διαπολιτισμικής τους συνείδησης (Κούλη & Παπαϊωάννου,2006). Η διαπολιτισμική αυτή συμβολή τους για να είναι ουσιαστική, χρειάζεται οι ίδιοι πρώτα να απαγκιστρωθούν από τα κοινωνικά στερεότυπα και μετά να δράσουν ώστε να αμβλύνουν τις τυχόν πολιτισμικές ανισότητες οι οποίες λαμβάνουν χώρα στο μάθημά τους. Είναι ανάγκη να έχουν αποκτήσει παιδαγωγικές γνώσεις, αξίες πανανθρώπινες, δημοκρατικές αντιλήψεις, ολοκληρωμένη προσωπικότητα και να αποσκοπούν στην συνεχή βελτίωση των μαθητών τους. Να διαθέτουν εν ολίγοις διαπολιτισμική ικανότητα, τις κατάλληλες δηλαδή κοινωνικές δεξιότητες ώστε να μπορούν να αναγνωρίζουν, να αποδέχονται αλλά και να διαχειρίζονται δημιουργικά την ετερότητα (Μάγος, 2013). Σύμφωνα με το ΔΕΠΣ (2003) μέσω των θεμελιωδών εννοιών διαθεματικής προσέγγισης και τη διακλαδωτή σύνδεση του εννοιολογικού πλαισίου της Φυσικής Αγωγής, οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής προσεγγίζουν στο μάθημά τους έννοιες συναφείς με αυτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης όπως η ομοιότητα, η διαφορά, η επικοινωνία, ο πολιτισμός, η αλληλεπίδραση, η συνεργασία, η συλλογικότητα η αλληλεξάρτηση. Βοηθούν τους μαθητές τους ώστε να κατανοήσουν πως στο μάθημα της Φυσικής Αγωγής έχουν το δικαίωμα να συμμετέχουν όλοι οι μαθητές ισότιμα. Κύρια συνιστώσα του μαθήματος αποτελεί η συνεργασία και ομαδικό πνεύμα καθώς και η ανάπτυξη φιλικών δεσμών. Τα προβλήματα που ανακύπτουν κατά την διεξαγωγή του μαθήματος επιλύονται με δημοκρατικό τρόπο και όλοι οι συμμετέχοντες στο μάθημα σε κάθε περίπτωση επωμίζονται τις ευθύνες που τους αναλογούν. Για να καταστούν δε διαπολιτισμικά ικανοί οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής είναι ανάγκη να : α) αποκτήσουν γνώσεις σχετικά με τους πολιτισμικούς προσανατολισμούς των μαθητών που διδάσκει β) κάνουν χρήση παρακινητικών στρατηγικών πολιτισμικά εναρμονισμένων γ) συσχετίζουν τους τρόπους μάθησης με την κουλτούρα δ) προτείνουν τρόπους ώστε να δημιουργηθούν τάξεις πολιτισμικά ανταποκρινόμενες ε) δίνουν παραδείγματα και πρακτικές ιδέες τα οποία θα είναι σε θέση οι μαθητές να τα χρησιμοποιούν στη διάρκεια του μαθήματος αλλά και εκτός μαθήματος (Shade et al, 1997).

Κατά τον (Henninger, 2007) σε ένα σχολικό περιβάλλον που χαρακτηρίζεται από πολιτισμική ποικιλότητα επιτυχημένος καθηγητής Φυσικής Αγωγής είναι αυτός ο οποίος καταφέρνει να καλλιεργήσει στους μαθητές του υψηλές προσδοκίες για αυτά που μπορούν να πετύχουν και να εφαρμόζει δραστηριότητες που αυξάνουν την εμπλοκή των μαθητών στη διδακτική πράξη.

Για να υλοποιήσουν όλα τα παραπάνω οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής, και να μπορέσουν να ανταποκριθούν στις ποικιλόμορφες και πολύπλευρες απαιτήσεις του μαθήματός τους ώστε να καταστούν αποτελεσματικοί στο έργο τους αλλά και να συμβάλλουν στη προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, εκτός από την

εμπειρογνωμοσύνη τους και απαιτούνται και γνώσεις που αποκτούν μέσα από την διαπολιτισμική τους επιμόρφωση. Στόχος της διαπολιτισμικής επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών Φυσικής Αγωγής είναι η απόκτηση ψυχολογικών παιδαγωγικών και διδακτικών γνώσεων και δεξιοτήτων, ώστε να συνδράμουν αποτελεσματικά στην πραγμάτωση των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μέχρι στιγμής οι σημαντικότερες ευκαιρίες που δόθηκαν στους εκπαιδευτικούς Φυσικής Αγωγής για τυπική διαπολιτισμική επιμόρφωση είναι οι δύο επιμορφώσεις που υλοποιήθηκαν σχετικά με τα προγράμματα «Ολυμπιακή Παιδεία» και «Καλλιπάτειρα».

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής με σκοπό την εφαρμογή του προγράμματος «Ολυμπιακή Παιδεία» στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης της χώρας μας, εμπεριείχε βασικές και κοινές αρχές και αξίες με αυτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η τιμιότητα, η συμμετοχή, το δικαίωμα του μη αποκλεισμού, η συνεχής συνεργασία, η αποφυγή της βίας, το Ολυμπιακό Ιδεώδες, η ισονομία, είναι μερικές από αυτές. Σύμφωνα με την Κουκουμπίκη (2004) η υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος από τους εκπαιδευτικούς προώθησε αξίες όπως αυτές της εντιμότητας, του σεβασμού, της ισότητας, της δικαιοσύνης, της ισοτιμίας, του ευγενή συναγωνισμού ανάμεσα σε άτομα και λαούς, τη διάκριση χωρίς αντιπαλότητα. Αξίες που συμβάλλουν στη διεθνή ειρήνη και στη σύσφιξη των σχέσεων μεταξύ των λαών. Οι προσχεδιασμένες ενέργειες αποτελεσματικής διδακτικής παρέμβασης των εκπαιδευτικών για την υλοποίηση του προγράμματος είχαν βασιστεί πάνω στην έννοια κλειδί, «διαφοροποίηση» (Θεοδωράκης, 2001).

Η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής με σκοπό την εφαρμογή του προγράμματος «Καλλιπάτειρα», που επίσης υλοποιήθηκε στα σχολεία της πρωτοβάθμιας εκπαίδευσης το διάστημα 2006–2008, κάλυπτε θεματικές ενότητες που προσομοιάζουν με αυτές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μερικές από αυτές ήταν: οι κοινωνικές ανισότητες και ο κοινωνικός αποκλεισμός, η αντιμετώπιση της ξενοφοβίας και του ρατσισμού, τα ανθρώπινα δικαιώματα και τα δικαιώματα του παιδιού, καθώς και η διαπολιτισμικότητα. Το συγκεκριμένο πρόγραμμα είχε σκοπό την προώθηση της ισότητας στην κοινωνία και την αντιμετώπιση του αυξανόμενου προβλήματος της ξενοφοβίας και του ρατσισμού. Στόχος του ήταν η ενεργητική συμμετοχή των μαθητών σε τροποποιημένα προγράμματα άσκησης στο σχολείο τα οποία πρόβαλαν και προωθούσαν την επικοινωνία των πολιτισμών, τον σεβασμό στα ανθρώπινα δικαιώματα, την ισότητα στην κοινωνία και την ανοχή στη διαφορετικότητα (Θεοδωράκης, 2001). Την αξία του συγκεκριμένου προγράμματος που ουσιαστικά μεταλαμπάδευε τις αξίες του Ολυμπισμού, επικυρώνει και η έρευνα που διεξήγαγαν οι Αθανασιάδου & Κουστέλιος (2014). Σύμφωνα με τα αποτελέσματά της, η εφαρμογή του προγράμματος ανέπτυξε θετικές στάσεις των παιδιών ως προς τη διαφορετικότητα στην κουλτούρα και στην εθνότητα, ενώ προήγαγε την πολιτισμική ευαισθησία.

Οι δύο παραπάνω προσπάθειες επιμόρφωσης, ήταν οι μόνες σημαντικές προσπάθειες επιμόρφωσης «κεντρικά» οργανωμένες οι οποίες συντέλεσαν στη διαπολιτισμική επιμόρφωση των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής. Λαμβάνοντας υπόψη ότι, ούτε συστηματικές ήταν αλλά ούτε και καθολικές, μπορούν να θεωρηθούν και ως μη επαρκείς για να καλύψουν τις επιμορφωτικές ανάγκες τους σε σχέση με την διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Στην Ελλάδα, οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί σχετικά με τις γνώσεις και τις στάσεις των εκπαιδευτικών της Φυσικής Αγωγής απέναντι στην πολιτισμική ετερότητα και την πολιτισμική παιδαγωγική είναι λίγες. Σε έρευνα που διεξήγαγε ο Dagkas (2007) σε καθηγητές Φυσικής Αγωγής στη Δυτική Θράκη διαπιστώθηκε ότι δεν μπορούν να ανταπεξέλθουν στο έργο τους αφού δεν έχουν την κατάλληλη παιδαγωγική κατάρτιση και επίσης ότι οι περισσότερες γνώσεις τους στη διαπολιτισμική εκπαίδευση αποκτήθηκαν μέσω των εμπειριών τους και της προσωπικής τους ενημέρωσης.

Συμπεράσματα

Η Φυσική Αγωγή μέσα από την ενίσχυση της βιωματικής αντίληψης των μαθητών για το περιβάλλον αλληλεπίδρασης, αναπτύσσει την κοινωνική υπευθυνότητά τους και καλλιεργεί την κατανόηση και τον σεβασμό προς τους άλλους (Gallahue, 1996). Σύμφωνα με τους Κούλη & Παπαϊωάννου, 2006), όλοι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν, ως διαμορφωτές χαρακτήρων, να ελευθερώνουν από τα μορφωτικά τους σύνορα τα παιδιά και να προσφέρουν σε αυτά ένα μορφωτικό περιβάλλον χωρίς προκαταλήψεις, συμβάλλοντας με αυτόν τον τρόπο στην κατανόηση και εκτίμηση των διαφορών ανάμεσα στις κουλτούρες μέσα σε μια κοινωνία πλουραλιστική.

Οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής συμβάλλουν ουσιαστικά στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ακολουθώντας συγκεκριμένες στρατηγικές και συγκεκριμένους άξονες δράσης κατά την διεξαγωγή του μαθήματός τους. Αξίες όπως η αλληλοαποδοχή η συμμετοχικότητα η ενσυναίσθηση, ,η ευαισθητοποίηση στο πολιτισμικό «άλλο», μπορούν να καλλιεργηθούν και να πραγματωθούν μέσω του μαθήματος της Φυσικής Αγωγής και τους λειτουργούς εκπαιδευτικούς της αβίαστα καθώς τους βοηθάει η ίδια η φύση του μαθήματος. Αυτό γίνεται εφικτό μέσα από διδακτικές προσεγγίσεις και δράσεις που εφαρμόζουν για την ανάπτυξη της ισότητας, της συνεργασίας, του σεβασμού και της ανάπτυξη γνωριμιών. Οι Choi & Chepyator-Thomson (2011) ύστερα από μελέτες ερευνών καταλήγουν στο συμπέρασμα πως οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής, συμβάλουν θετικά στην διαπολιτισμική εκπαίδευση, παρ’ όλο που δεν υπάρχει ένα συγκεκριμένο πλάνο ως προς την ανάπτυξη και την προαγωγή της διαπολιτισμικότητας στο μάθημα τους.

Ωστόσο, παρότι καταδεικνύεται ο πρωταγωνιστικός ρόλος των καθηγητών φυσικής Αγωγής στην προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης εντούτοις υπάρχει έλλειμμα γνώσεων και επιμόρφωσής τους σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Σύμφωνα με τον Γκότοβο (2004), οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής που εργάζονται σε σχολεία, έχουν ελλιπείς γνώσεις για τις αρχές και τους τρόπους αντιμετώπισης διαφορετικών ομάδων μαθητών με αποτέλεσμα να αντιμετωπίζουν δυσκολίες στο να εφαρμόζουν ανάλογες πρακτικές στο μάθημά τους. Σχετικά με την τυπική τους επιμόρφωση οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί δεν θεωρούν επαρκή την τυπική τους επιμόρφωση σε θέματα και διδακτικές μεθόδους διαχείρισης της διαπολιτισμικής πραγματικότητας στο μάθημά τους. Επίσης δεν αισθάνονται κατάλληλα παιδαγωγικά προετοιμασμένοι για να ανταπεξέλθουν στα καθήκοντά τους, ενώ αναφέρουν ότι τις περισσότερες γνώσεις σε σχέση με την διαπολιτισμική εκπαίδευση τις απέκτησαν μέσα από τις προσωπικές εμπειρίες τους και μέσα από αναζήτηση πληροφοριών με δική τους πρωτοβουλία (Dagkas 2007).Επιπλέον κατά τον Hermans (2002), οι εκπαιδευτικοί Φυσικής Αγωγής θεωρούν ότι έχουν αδυναμίες σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και αυτό το αποδίδουν στο ότι δεν έχουν σχετική επιμόρφωση. Ωστόσο η έλλειψη διαπολιτισμικής επιμόρφωσης μπορεί να είναι η αιτία λανθασμένων παιδαγωγικών προσεγγίσεων αλλά ακόμα και μεροληψίας από μέρους των εκπαιδευτικών. Σύμφωνα με τον Δαμανάκης (1998), η έλλειψη σχετικής με την διαπολιτισμική εκπαίδευση επιμόρφωσης και η αδυναμία των εκπαιδευτικών να αποβάλουν αντιλήψεις στερεότυπες αλλά και να αποδέχονται τις πολιτισμικές διαφορές, οδηγεί τους μαθητές στη δημιουργία προκαταλήψεων.

Εν κατακλείδι, η προσπάθεια που κάνουν οι εκπαιδευτικοί της Φυσικής Αγωγής ως προς την προώθηση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσω διδακτικών προσεγγίσεων ανάπτυξης αξιών, είναι σημαντική. Σε αυτό συντελούν η ευαισθησία, το ενδιαφέρον αλλά και οι βασικές διαπολιτισμικές γνώσεις που διαθέτουν . Γνώσεις οι οποίες πέρα από την προσωπική σχετική ενασχόληση των καθηγητών, χρειάζεται να ισχυροποιηθούν μέσα από οργανωμένες δράσεις της κεντρικής διοίκησης. Έτσι θα μπορέσει να λειτουργήσει αποτελεσματικά και ποιοτικά το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και να συμβάλει στην έλλειψη κοινωνικών ανισοτήτων. Γιατί η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αποσκοπεί μόνο

σε μια απλή μεταρρύθμιση μέσα στα σχολεία, αλλά και στην αναδιάρθρωση του πολιτισμικού και πολιτικού συγκείμενου όλης της εκπαίδευσης (Χατζησωτηρίου, 2010).

Αναφορές

Bayliss, T.(1989). PE and racism:making changes. *Multicultural Teaching, 7, 19-22.*

Bennett, C. (2007). *Comprehensive Multicultural Education: Theory and Practice. Sixth Edition.* London: Allyn & Bacon Publishers, Inc

Chepyator-Thomson, J. (1994). *Multicultural education. Culturally responsive teaching.* Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 61, 33-36.

Choi, W. & Chepyator-Thomson, J. (2011). Multiculturalism in teaching Physical Education: a review of U.S. based literature. The ICHPER-SD Journal of Research, 6, 14-20· Ανακτήθηκε στις 22/3/2015 από http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ954492.pdf

Dagkas, S. (2007). *Exploring teaching practices in physical education with culturally diverse classes: a cross- cultural study.* European Journal of Teacher Education, 30 (4), 431–443

Danish, S. J. & Hale, B. D. (1983*). Sport psychology: teaching skills to athletes and coaches*. Journal of Physical Education, Recreation and Dance, 54, 11-13. Danish, S.

Gallahue, D.L. (1996). *Developmental physical education for today's children*. Dubucue, IA : Brawn and Benchmark

Henninger, M. (2007). Lifers and troupers: urban Physical Education teachers who stay. *Journal of Teaching in Physical Education*, 26, 125-144. http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ954492.pdf

Hermans, P. (2002). *Intercultural Education in Two Teacher-training Courses in the North of the Netherlands.* Intercultural Education,13 (2), 183-19

Hoge, J. (1996). *Effective elementary social studies. Wadsworth Pub.* Στο Δέρρη, Β. και Moodley, K. (1995). *Multicultural education in Canada: historical development and current status.* Στο Δέρρη, Β. και Αυγερινός Α. Από τα σπορ στην καθημερινή ζωή. Όλοι διαφορετικοί όλοι ίσοι. Καλλιπάτειρα. Βιβλίο εκπαιδευτικού. *Αθήνα: Γραφείο Ολυμπιακής Παιδείας ΥΠ.Ε.Π.Θ*,.σ.72

Shade, B.J., Kelly, C., & Oberg, M. (1997). *Creating Culturally Responsive Classrooms.* Washington, DC: American Psychological Association

Αθανασιάδου, Ε., Κουτσέλιος, Α.(2014). Η επίδραση του προγράμματος «Καλλιπάτειρα» στις στάσεις των μαθητών και στο κλίμα στο σχολείο σε σχέση με τον Ρατσισμό και την Ξενοφοβία». Επιστημονικό εκπαιδευτικό περιοδικό «εκπαιδευτικός κύκλος». Τόμος 2 τεύχος 1. Ανακτήθηκε στις 20/2/2015 από εκπ@ιδευτικός κύκλοςhttp:// *www.educircle.gr/periodiko/*

Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Μαθήματα Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.* Αθήνα:Gutenberg.

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής.* Αθήνα: Μεταίχμιο

Γκότοβος, Α. (2004). Εκπαιδευτικοί και πολιτισμική ετερότητα: Αναπαραστάσεις των εκπαιδευτικών για τους Τσιγγάνους. Ανακτήθηκε στις 12/52015 από το http://www.uoi.gr/ROMA

Δαμανάκης, Μ. (1998). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση.* Αθήνα: Gutenberg.

ΔΕΠΠΣ (2003). *Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών.* Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο. Ανακτήθηκε στις 18 Ιανουαρίου 2016, από http://www.pi-schools.gr/programs/depps/

Δέρρη, Β. (2007). *Η φυσική αγωγή στην αρχή του21ου αιώνα. Σκοποί, στόχοι και επιδιώξεις στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση.* Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Χριστοδουλίδη.

Δέρρη, Β. και Αυγερινός Α.(2013*) Από τα σπορ στην καθημερινή ζωή. Όλοι διαφορετικοί όλοι ίσοι. Καλλιπάτειρα. Βιβλίο εκπαιδευτικού.* Αθήνα: Γραφείο Ολυμπιακής Παιδείας ΥΠ.Ε.Π.Θ, σ.10

Θεοδωράκης, Ι.(2001)Ολυμπιακή Παιδεία, Από την θεωρία στην πράξη - Έδρα ανακτήθηκε στις 6/4/2015 από www.edra.gr/pdf/2002-09-16-theoria.pdf

Καλοφορίδης, Β. (2014). *Ταυτότητα μετανάστευση και διαπολιτισμική_εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα.* Εκπαιδευτικός κύκλος, τόμος2, τεύχος 1, 2014, ανακτήθηκε στις 12/3/15 από *εκπ@ιδευτικός κύκλοςhttp://* www.educircle.gr/periodiko

Κουκουμπίκη, Ε.(2004) ΟΙ ΑΞΙΕΣ ΤΟΥ ΟΛΥΜΠΙΣΜΟΥανακτήθηκε στις 20/3/2015 *από* www.elinepa.org/index.php/el/...gr/.../173-2013-01-07-12-00-51.html

Κούλη, Ο. & Παπαϊωάννου, Α. (2006). Διαπολιτισμική Προσέγγιση στη Φυσική Αγωγή. *Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό,* 4 (2), 168-181

Κωνσταντινάκος, Π. (2000). Φυσική Αγωγή. *Σχολείο χωρίς σύνορα.* Βιβλίο της καθηγήτριας και του καθηγητή. Κέντρο Μελετών και Τεκμηρίωσης της ΟΛΜΕ.

Μάγος, Κ. (2013). «Όταν το βασιλόπουλο συνάντησε τον Κέλογλαν»: Το λαϊκό παραμύθι ως μέσο διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Στο Αγγελίδης, Π. και Χατζησωτηρίου, Χ. (Επ. Εκδ.), *Διαπολιτισμικός Διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές Προσεγγίσεις, Πολιτικές Πεποιθήσεις και Παιδαγωγικές Πρακτικές*. Αθήνα: Διάδραση. σ. 478

Πατσιαούρας, Α. (2008***).*** *Ρατσισμός και ξενοφοβία στην κοινωνία, την εκπαίδευση και τον αθλητισμό.* Αναζητήσεις στη Φυσική Αγωγή & τον Αθλητισμό, 6 (3), 279–302

Σίσκος, Β. & Παπαϊωάννου, Α. 2009. *Κοινωνική-συναισθηματική νοημοσύνη και αντιλαμβανόμενο κλίμα φροντίδας της τάξης στο μάθημα της φυσικής αγωγής*. Στα Πρακτικά του 16ου 2ιεθνούς Συνεδρίου Φυσικής Αγωγής & Αθλητισμού (Κομοτηνή, 16-18/5/2008)· www.phyed.duth.gr › index.php › prcon

Χατζησωτηρίου, Χ. (2010). *Εδραιώνοντας την διαπολιτισμική εκπαίδευση: από το διαπολιτισμικό κράτος στο διαπολιτισμικό σχολείο*. Δελτίο εκπαιδευτικού ομίλου Κύπρου 11, 6-7.

Ποιες είναι οι προκλήσεις που αντιμετωπίζουν τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο και ποια είναι τα ατομικά και κοινωνικά οφέλη για την αντιμετώπιση αυτών των προκλήσεων;

Κατσαρού Φωτεινή
ΠΕ Γεωπόνος
fotinikatsarou1@yahoo.gr

Περίληψη

Στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία τα παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο κάνουν μετεωρίζοντα βήματα ανεύρεσης ισορροπίας μέσω πολλών καθημερινών προκλήσεων, όπως η αλλαγή περιβάλλοντος, κουλτούρας, συνθηκών διαβίωσης, γλώσσας και πολιτισμικού υποβάθρου αλλά και δυσκολίες στην εκπαιδευτική τους πορείας λόγω έλλειψης εξειδικευμένων εκπαιδευτικών και χώρων διδασκαλίας, όπως και δυσκολίες επικοινωνίας μεταξύ μαθητών, εκπαιδευτικών και γονέων. Επιπλέον ο κοινωνικός αποκλεισμός, η δυσπιστία και η έλλειψη ψυχοκοινωνικής υποστήριξης αποτελούν τροχοπέδη προόδου και ευημερίας. Η αντιμετώπιση τους θα επιφέρει τόσο ατομικά όσο και κοινωνικά οφέλη προάγοντας την κοινωνία σε επίπεδα που ο 21ος αιώνας υπαγορεύει.

Λέξεις κλειδιά: Προκλήσεις, Ατομικά οφέλη, Κοινωνικά οφέλη, Παιδιά, Μετανάστευση

Εισαγωγή

Το φαινόμενο της μετανάστευσης και της μετακίνησης των πληθυσμών είναι συνυφασμένο με την ιστορία της ανθρωπότητας. Στον ελλαδικό χώρο οι μετακινήσεις πληθυσμών είναι συχνοί και πολλοί, διαμορφώνοντας για το ελληνικό έθνος έναν πολυφυλετικό χαρακτήρα. Οι ευρωπαϊκοί λαοί συνδέθηκαν με την μεταναστευτική εμπειρία μετακινούμενοι σε όλη σχεδόν την υφήλιο αναζητώντας αποικίες.

Τα τελευταία χρόνια παρατηρείται έντονη μετακίνηση πληθυσμιακών ομάδων υποκινούμενων ή αναγκαζόμενων από μια σειρά αιτιών όπως πολιτικών και οικονομικών που διαμόρφωσαν αδύνατη την παραμονή και επιβίωση στις χώρες καταγωγής τους.

Σύμφωνα με την Ύπατη αρμοστεία του ΟΗΕ, πρόσφυγες είναι τα άτομα που αναγκάζονται να εγκαταλείψουν τη χώρα καταγωγής τους ή συνήθους διαμονής τους (στην περίπτωση των ιθαγενών), εξαιτίας δικαιολογημένου φόβου δίωξης, για λόγους που σχετίζονται με τις πολιτικές τους πεποιθήσεις, την εθνική ή φυλετική τους προέλευση, τη θρησκεία τους, ή με το ότι ανήκουν σε μια ιδιαίτερη κοινωνική ομάδα. Για τους παραπάνω λόγους, δικαιούνται άσυλο και διεθνή προστασία στη χώρα όπου καταφεύγουν. Στην ευρύτερη έννοια των δικαιούχων διεθνούς προστασίας, συμπεριλαμβάνονται και τα άτομα τα οποία, χωρίς τον παραπάνω φόβο δίωξης, κινδυνεύουν να υποστούν σοβαρή βλάβη, λόγω ένοπλων συρράξεων ή γενικευμένης βίας. Χαρακτηριστικό και των δυο περιπτώσεων είναι ότι οι πρόσφυγες δεν μπορούν να απολαύσουν προστασίας στη χώρα καταγωγής ή συνήθους διαμονής τους.

Μετανάστες είναι τα άτομα που εγκαταλείπουν τη χώρα καταγωγής τους προσβλέποντας σε καλύτερες συνθήκες εργασίας και γενικά διαβίωσης, στις χώρες τελικού προορισμού τους. Αν και ολοένα περισσότερο σήμερα οι λόγοι του ξεριζωμού είναι αναγκαστικοί, παρά αποτέλεσμα «ελεύθερης επιλογής» (ιδιαίτερα σε περιπτώσεις φυσικών ή περιβαλλοντικών καταστροφών ή απόλυτης φτώχειας), οι μετανάστες έχουν καταρχήν τη δυνατότητα να επιστρέψουν στην πατρίδα τους όποτε το θελήσουν, σε αντίθεση με τους πρόσφυγες.(Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ. 2012).

Σύμφωνα με τον Διεθνή Οργανισμό Μετανάστευσης (ΔΟΜ), ως μετανάστευση ορίζεται η «διαδικασία της μετακίνησης είτε διαμέσου των διεθνών συνόρων είτε εντός ενός κράτους. Πρόκειται για την μετακίνηση πληθυσμού με σκοπό την εγκατάσταση, περικλείοντας κάθε

είδος μετακίνησης ανθρώπων. Αφορά τη μετανάστευση προσφύγων, εκτοπισμένων προσώπων και οικονομικών μεταναστών». Το φαινόμενο της μετανάστευσης είναι πολυσύνθετο και δεν επηρεάζει μόνο το άτομο που μεταναστεύει, αλλά επιδρά και στις κοινωνίες προορισμού. Για τον λόγο αυτό κρίνεται αναγκαία η θέσπιση μεταναστευτικής - εκπαιδευτικής πολιτικής μεταξύ των κρατών που αποτελούν τόπους προσέλευσης ή προορισμού προσφύγων, ώστε να καθοριστούν τα δικαιώματα και οι υποχρεώσεις των μεταναστών και να αποφευχθεί το κλίμα ανασφάλειας και σύγχυσης μεταξύ γηγενών και μεταναστών. ("Glossary of Migration", 2004).

Σε όλον τον κόσμο, τουλάχιστον 79,5 εκατομμύρια άνθρωποι έχουν αναγκαστεί να εγκαταλείψουν τις εστίες τους, 26 εκατομμύρια εξ αυτών είναι πρόσφυγες και ανάμεσά τους τα μισά είναι παιδιά. (Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ, 2020)

Στο πλαίσιο της προσπάθειας για ικανοποίηση των εκπαιδευτικών αναγκών που προκύπτουν για τα παιδιά των προσφύγων είναι δυνατό να δημιουργηθούν δομές υποδοχής και εκπαίδευσης προσφύγων (Δ.Υ.Ε.Π) (Φ.Ε.Κ 2985/30/8/2017, Φ.Ε.Κ Τεύχος Α΄102/12/6/2018) και τάξεις υποδοχής (Τ.Υ) (Φ.Ε.Κ 3879/21/9/2010) για το σύνολο των μαθητών της πρωτοβάθμιας και τους μαθητές της δευτεροβάθμιας μέχρι την ηλικία του γυμνασίου, καθώς και τάξεις υποδοχής (Τ.Υ) για τα προσφυγόπουλα και τα παιδιά των μεταναστών, τα οποία έχουν ηλικία αντίστοιχη των μαθητών λυκείου (Μ.Καρατσιώρη, 2020).

Σύμφωνα με στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας για το 2019 στο δημοτικό σχολείο εγγράφτηκε ποσόστο παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο 77%, 31% στη δευτεροβάθμια και μόνο 3% στην τριτοβάθμια. Αυτά τα παιδιά έχουν να αντιμετωπίσουν μια σειρά προκλήσεων καθημερινά, στην επιβίωση τους αλλά και στην ένταξη και λειτουργιά τους στο σχολικό πλαίσιο. Η αντιμέτωπη αυτών των προκλήσεων έχει τόσο ατομικά όσο και κοινωνικά οφέλη.

Προκλήσεις

Πρόσφυγας ή μετανάστης τόσο αποκλίνουσα ιδιότητα αλλά και τόσο συγκλίνουσα. Άνθρωποι όλοι τους που δεν συνεχίζουν την ζωή τους στον τόπο που γεννηθήκαν αλλά η καθημερινότητα τους αναπτύσσεται σε ένα «άλλο», «διαφορετικό», «ξένο» μετερίζι, ενήλικες αλλά και παιδιά που η ξενοιασιά κατέχει συχνά μικρό κομμάτι της ψυχής τους, μέλη μια ομάδας, μιας οικογένειας που ονειρεύεται ένα ευοίωνο μέλλον, που είναι πάντα και για όλους συνυφασμένο με την ατομική και συλλογική πρόοδο. Προσοδοφότερος τρόπος όλων των μελλοντικών προοπτικών η εκπαίδευση.

Οι μαθητές που προέρχονται από οικογένειες προσφύγων και μεταναστών αντιμετωπίζουν συχνά δυσκολίες στην προσαρμογή στο νέο μαθησιακό περιβάλλον (Ευρωπαϊκή Ένωση, 2020).

Αλλαγή περιβάλλοντος

Μεγάλος αριθμός παιδιών έχουν κάνει μεγάλα, επικίνδυνα και πολύ αρχέγονα ταξίδια προσπαθώντας να διαφύγουν από βίαιες συνθήκες διαβίωσης, συχνά έχοντας βιώσει και την απώλεια αγαπημένων προσώπων. Στη χώρα υποδοχής η αβεβαιότητα σχετικά με τη μονιμότητα του καθεστώτος παραμονής τους, δημιουργεί στους ίδιους αλλά και στους γονείς ή κηδεμόνες τους, άγχος ή ψυχικά τραύματα.

Αλλαγή κουλτούρας

Στατιστικά στοιχεία της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ δείχνουν ότι κυρίως οι Ασιατικές και λιγότερο οι Αφρικανικές, είναι οι χώρες προέλευσης των παιδιών με μεταναστευτικό υπόβαθρο. Στην κουλτούρα των Ευρωπαϊκών λαών τα δεδομένα και «αποδεκτά» στάνταρ έναντι των Ασιατικών και Αφρικανικών λαών απέχουν αρκετά, όπως η θέση της γυναίκας στην οικογένεια, ο ρόλος του πατέρα, η ενδυμασία αναπόφευκτα αμφισβητούνται και ελέγχονται κριτικά.

Αλλαγή γλώσσας

Η γλώσσα αποτελεί μία αξία, ένα από τα βασικά συστατικά της ιδιαίτερης ταυτότητας ενός ατόμου και κατ' επέκταση ενός λαού όχι μόνο έναν κώδικα συνεννόησης. Η μητρική είναι η γλώσσα των αισθήσεων, της οσμής, της γεύσης, των ονείρων. Η γλώσσα της τρυφερότητας, των παιδικών αναμνήσεων, που εκφράζει με έναν τρόπο αυθεντικό τον ψυχισμό κάθε ανθρώπου. Τα παιδιά στη χώρα υποδοχής πρέπει να μετουσιώσουν όλα όσα η μητρική γλώσσα σημαίνουν για εκείνα μέσα σε μια νέα γλώσσα, κουβαλώντας υποσυνείδητα τα νοήματα που μέχρι τώρα εισέπραξαν στη πορεία τους. Δυσκολίες στην κατάκτηση γλωσσικού επιπέδου επιβραδύνουν την μαθησιακή διαδικασία και την κοινωνική ένταξη τους σε όλα τα επίπεδα της καθημερινότητας

Αλλαγή πολιτιστικού υπόβαθρου

Τα παιδιά που έρχονται από άλλες χώρες εμφανίζουν δυσκολίες διότι συχνά έρχονται αντιμέτωποι με ένα εντελώς άγνωστο για αυτούς πολιτισμικό υπόβαθρο. Ο καθηγητής Γεώργιος Μπαμπινιώτης αναφέρει «Ισχυρίζομαι ότι για τους (αρχαίους) Έλληνες ίσχυε η εξίσωση «Πολιτισμός = Παιδεία». Η παιδεία και ο πολιτισμός έννοιες που διαφέρουν όσο και συγκλίνουν από λαό σε λαό. Τα παιδιά αντιμετωπίζουν την πρόκληση των συγκρίσεων και αναζητήσεων.

Αλλαγή συνθηκών διαβίωσης

Ο χώρος, ο τόπος, η οικογένεια αλλά και οι ίδιοι σαν οντότητες πέρασαν δια πυρός και σιδήρου προσαρμοζόμενοι ώστε να συνεχίσουν. Η σχολική πραγματικότητα προωθεί τον προγραμματισμό και την ρουτίνα για τους μαθητές που τους βοηθά στην απόκτηση σταθερότητας. Συγκεράζονται λοιπόν, από τη μια η διάχυτη αστάθεια και από την άλλη η σταθερότητα του σχολείου.

Έλλειψη αξιολόγησης ακαδημαϊκού επιπέδου των μαθητών

Οι γηγενής μαθητές που εντάσσονται στη σχολική κοινότητα διαχωρίζονται με ηλικιακά κριτήρια, νοούμενου ότι έχουν το ίδιο ακαδημαϊκό επίπεδο. Το ίδιο κριτήριο αξιολόγησης εφαρμόζεται και στα παιδιά με μεταναστευτική βιογραφία, με σκοπό να εντάξει παιδιά κοντινών ηλικιών και αναγκών σε όσο το δυνατόν ομοιογενή σύνολα. Η αξιολόγηση του ακαδημαϊκού επιπέδου των μαθητών όμως φέρνει στην επιφάνεια κενά και ελλείψεις. Παράλληλα, διοικητικής και οργανωτικής φύσεως δυσκολίες παρατηρούνται κατά την εγγραφή των μαθητών με συχνότερη την εσφαλμένη δήλωση της ηλικία των παιδιών από τους γονείς.

Ανεπάρκεια σε σχολικούς χώρους

Ο πληθυσμός της χώρας άλλαξε, απέκτησε πολυχρωμία και πολυφωνία. Η άυλη σχολική τάξη φωτίστηκε από το πρίσμα της πολυπολιτισμικότητας αλλά η αίθουσα παρέμεινε η ίδια, δημιουργήθηκαν έτσι ανάγκες δημιουργίας τάξεων υποδοχής, τάξεων στέγασης πολυπληθέστερων τμημάτων σε ορισμένες γεωγραφικές περιοχές. Η ανεπάρκεια σχολικών χώρων και εκπαιδευτικών με κατάρτιση στην εκπαίδευση παιδιών προσφύγων και μεταναστών ασφυκτιά τις αναδυόμενες ανάγκες με κύριους αποδέκτες τους μαθητές.

Δυσκολίες επικοινωνίας εκπαιδευτικών – μαθητών

Η γλώσσα, το κυριότερο μέσο επικοινωνίας, σε πολυπολιτισμικές τάξεις συχνά είναι απούσα ή χειρίζεται με μεγάλη δυσκολία μεταξύ των δυο αλληλοεπιδρώντων πλευρών. Ειδικά στις μικρές ηλικίες όπου η μητρική είναι η γλώσσα έκφρασης του ίδιου του ψυχισμού των παιδιών οδηγεί στην επικοινωνία μέσω άλλων μονοπατιών όπως η τέχνη.

Δυσκολίες επικοινωνίας εκπαιδευτικών – γονέων

Σκόπελο επικοινωνίας βρίσκουν εκατέρωθεν εκπαιδευτικοί και γονείς, ανησυχώντας ο καθένας από τη σκοπιά του για την πρόοδο του μαθητή. Η γλώσσα για άλλη μια φορά τροχοπέδη αλλά και εφαλτήριο για υπερπήδηση εμποδίων.

Ένας επιπρόσθετος παράγοντας που επιφέρει σε αρκετές περιπτώσεις προβλήματα στην είσοδο των προσφυγόπουλων στο σχολείο είναι οι αντιδράσεις και οι ενστάσεις από τους συλλόγους γονέων και κηδεμόνων των σχολικών μονάδων, καθώς και των συλλόγων διδασκόντων (Καρατσιωρη , 2020).

Κοινωνικός αποκλεισμός, δυσπιστία και έλλειψη ψυχοκοινωνικής υποστήριξης

Ο άνθρωπος είναι κοινωνικό ον και επιθυμεί να ανήκει σε μια ομάδα στην οποία να έχει την αποδοχή της. Η κοινωνία ως ευρύτερη ομάδα ένταξης αποδεχόμενη καλοπροαίρετα τη διαφορετικότητα των ατόμων βοηθά στην μετατροπή της διαφορετικότητας σε δύναμη προόδου. Παιδία με μεταναστευτικό υπόβαθρο όμως δεν τυγχάνουν συνήθως τα παραπάνω. Σωσίβιο στην αναζήτηση της κοινωνικής τους θέσης αποτελεί η ψυχοκοινωνική υποστήριξη που όμως και αυτή είναι σε πρόωρο στάδιο καθολικής εφαρμογής.

Οφέλη Ένταξης Παιδιών Προσφύγων Και Μεταναστών Στην Εκπαίδευση

Η ένταξη των προσφύγων και των μεταναστών, σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης, αφορά τους εξής τέσσερις βασικούς τομείς: τον οικονομικό, τον κοινωνικό, τον πολιτισμικό και τον πολιτικό. Η βασική προϋπόθεση για την ένταξη είναι η απόκτηση γλωσσικών δεξιοτήτων μέσω της παροχής δωρεάν μαθημάτων. Επίσης, τα μαθήματα γλώσσας που συνοδεύονται από επαγγελματικό προσανατολισμό και πρακτική εργασία, επιτυγχάνουν με μέγιστο τρόπο το μεταβατικό στάδιο προς στην απασχόληση. Η είσοδος στην αγορά εργασίας αποτελεί το βασικότερο στάδιο στη διαδικασία ένταξης, διότι ωφελεί τόσο τα άτομα που εμπλέκονται όσο και την οικονομία της χώρας υποδοχής. Στόχος είναι η δημιουργία ενός μοντέλου ένταξης, στο οποίο θα λειτουργούν ταυτόχρονα, εκπαιδευτικά προγράμματα, προγράμματα κατάρτισης γλωσσικής επάρκειας και επαγγελματικής προϋπηρεσίας, αλλά και επαφή με τον τοπικό πληθυσμό. Οι βασικοί παράγοντες που μπορεί να επηρεάσουν την ταχύτητα, την έκταση, την επιτυχία ή αποτυχία της διαδικασίας ένταξης είναι η κοινωνική δικτύωση και η διάδραση με την πολιτισμική ζωή του τόπου. Η οικονομική ανισότητα, η εθνικότητα και τα αίτια της μετανάστευσης, είναι στατιστικά οι κυριότεροι παράγοντες που δυσχεραίνουν τη διαδικασία της ένταξης (διαΝΕΟσις, 2020).

Η ενταξιακή εκπαίδευση είναι διεθνώς αναγνωρισμένη και με βάση τις αρχές της διαμορφώνεται η εκπαιδευτική πολιτική στις περισσότερες ανεπτυγμένες και αναπτυσσόμενες χώρες. Το ενδιαφέρον για την προώθηση αυτού το μοντέλου διαχείρισης της διαφορετικότητας απασχολεί έντονα τόσο τις κυβερνήσεις των κρατών, όσο και την ακαδημαϊκή και εκπαιδευτική κοινότητα. Επιπλέον, το ενδιαφέρον ενισχύεται και με μία σειρά ερευνών που ασχολούνται συστηματικά με ζητήματα που αφορούν την ενταξιακή εκπαίδευση. Παρά τη συστηματική ενασχόληση, παρατηρείται διεθνώς μεγάλη απόσταση μεταξύ της πολιτικής ρητορικής περί ένταξης και της εκπαιδευτικής πραγματικότητας (Γεωργίτσα, 2017).

Με την ενταξιακή εκπαίδευση συνιστάται ο καλύτερος τρόπος καταπολέμησης των διακρίσεων, δημιουργούνται φιλόξενες σχολικές κοινωνίες, οικοδομούνται ευπρόσδεκτες κοινωνίες για όλους και εφαρμόζεται η «εκπαίδευση για όλους». Συνεπώς, η ενταξιακή εκπαίδευση δεν είναι ο αυτοσκοπός, αλλά το μέσο για να αλλάξουν κοινωνικά δεδομένα (Ζώνιου-Σιδέρη, 2000).

Σύμφωνα με τον Κυπριωτάκη (2001), η προώθηση της ενταξιακής εκπαίδευσης συνδέεται άρρηκτα με ζητήματα κοινωνικής δικαιοσύνης, ανθρωπίνων δικαιωμάτων και κατάργησης των διακρίσεων. Αυτό σημαίνει κοινή φοίτηση στο σχολείο για όλα τα παιδιά χωρίς διακρίσεις, προκαταλήψεις, στιγματισμό με κύριο σκοπό την ένταξη κάθε νέου ατόμου στην κοινότητα.

Όπως αναφέρει η Φραγκουδάκη (1985), η ετερότητα είναι χαρακτηριστικό όλων των μαθητών που έχουν διαφορετικά πολιτισμικά και εθνολογικά στοιχεία από τον κυρίαρχο πληθυσμό και αυτή προσδιορίζει και την ταυτότητά τους. Επομένως, η εκπαίδευση, έχοντας ως βάση τη δικαιοσύνη και την παροχή ισότιμης μόρφωσης, οφείλει τις ετερότητες να τις

λάβει υπόψη της, να τις σεβαστεί και όχι να τις καταργήσει. Με αυτό τον τρόπο, το σχολείο, ως θεσμός κοινωνικής ενσωμάτωσης των μελών μιας κοινωνίας, και η εκπαίδευση γενικότερα παρέχουν τις κυρίαρχες αρχές και γνώσεις που επικρατούν σε μια κοινωνία και διαμορφώνουν την εθνική ταυτότητα του ατόμου.

Αναφορικά με το ευαίσθητο θέμα της εκπαίδευσης και ένταξης των μεταναστών στην Ελλάδα ήταν αναγκαίο να ακολουθηθούν πολιτικές που θα άρουν την πολιτισμική και θρησκευτική ετερότητα, προκειμένου μέσω της κοινωνικής ένταξης να μη διακυβευτεί η κοινωνική συνοχή αν μεταφερθεί στην επόμενη γενιά το αίσθημα του διαχωρισμού και της αποτυχίας. Αυτό το ζητούμενο καθίσταται πιο επιτακτικό όταν η εισροή μεταναστών είναι αυξημένη, όπως συμβαίνει τα τρία τελευταία χρόνια (Palaiologou, 2016).

Το 2005 με τον νόμο 3386 «Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια» ρυθμίστηκε το θέμα της πρόσβασης των ανήλικων αλλοδαπών στην εκπαίδευση, που υποχρεούνται στην ελάχιστη σχολική φοίτηση και έχουν την ίδια πρόσβαση στις δραστηριότητες της εκπαιδευτικής κοινότητας. Ο νέος νόμος προβλέπει το δικαίωμα φοίτησης στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση των αλλοδαπών που τελείωσαν τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση, ενώ εξαιρούνται κατάθεσης δικαιολογητικών όσα παιδιά είναι πρόσφυγες και έχουν την προστασία της Ελλάδας ή της Ύπατης Αρμοστείας ή κατάγονται από περιοχές με έκρυθμη κατάσταση ή έχουν αιτηθεί ασύλου ή απλώς διαμένουν στην Ελλάδα και δεν ρυθμίστηκε η νόμιμη παραμονή τους.

Το σχολείο και κυρίως οι σχέσεις που αναπτύσσονται σε αυτό μπορούν να αποτελέσουν μια εξαιρετικά σταθεροποιητική, θετική και παιδαγωγική εμπειρία στη ζωή ενός παιδιού και να το βοηθήσουν να ξεπεράσει κάποια δύσκολα βιώματα. Σε συνδυασμό με την υποστηρικτική βοήθεια στο σπίτι ή στην εξωσχολική ζωή από γονείς, κηδεμόνες και άλλα μέλη της οικογένειας, πολλά παιδιά και μαθητές θα ξεπεράσουν τις δυσκολίες που βιώνουν χωρίς πρόσθετη βοήθεια.

Συμπεράσματα

Οι άνθρωποι με μεταναστευτικό υπόβαθρο ζουν συνεχώς μέσα στην αβεβαιότητα. Ακόμη και όταν φθάσουν σε μια χώρα όπου τους παραχωρηθεί στέγη και τα παιδιά τους λάβουν εκπαίδευση πάντα θα υπάρχει άγχος για το αύριο και συνεπώς άμβλυνση των ψυχικών τραυμάτων. Η εξομάλυνση αυτών των τραυμάτων βοηθά τα παιδιά να πιστέψουν στις δυνατότητες τους και να δώσουν την μάχη για το μέλλον με εφαλτήριο γονείς και οικογένεια. Η εκμάθηση της γλώσσας προλαμβάνει τη γκετοποίηση και την απομόνωση.

Η εκπαίδευση παιδιών είναι το κλειδί και το μέσο ώστε να βρεθεί κοινός τόπος επικοινωνίας μεταξύ των ατόμων της κοινωνίας. Η αθωότητα των παιδιών με την οποία βλέπουν μόνο τα μάτια του συνομιλητή τους και όχι πίσω από αυτά τα βιώματα τους, την προέλευση τους, την οικογένεια τους, τα πρεσβεύω του έθνους τους αλλά μόνο και μόνο την ψυχή του παιδιού και φίλου τους πρέπει να αποτελέσει θεμέλιο λίθο οικοδόμησης της πραγματικότητας.

Ας γίνει το παράδειγμα τους, παράδειγμα όλων και τρόπος σκέψης.

Το ζήτημα της αντιμετώπισης των προκλήσεων που βιώνουν παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο είναι τεράστιο και απαιτεί συνεχή έρευνα, και παρακολούθηση. Η κοινωνία πρέπει να αφουγκράζεται τα μέλη της αλλά και τα μέλη της να φροντίσουν την κοινωνία. Η υπερπήδηση των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν παιδιά με μεταναστευτικό υπόβαθρο χρειάζεται βούληση επίλυσης τόσο ατομική, όσο και πολιτική ώστε τα οφέλη της να είναι ατομικά και κοινωνικά.

Αναφορές

Glossary of Migration. (2004). Retrieved 10 December 2020, from https://publications.iom.int/system/files/pdf/iml_1_en.pdf

ODP. (2020). Situation Mediterranean Situation. Retrieved 9 December 2020, from https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179

Palaiologou, N., (2016). *Intercultural Education in Greece: Activities for Immigrant and Refugee Children, Their Impact on Future Teachers. International Journal of Language and Applied Linguistics*, 2016; 2 (Special Issue: Intercultural and the 21st Century School): 15-33.

Γεωργίτσα, Α. (2017). *Η ένταξη των παιδιών των μεταναστών στην εκπαίδευση και την κοινωνία της Ευρώπης. Πολιτικές και πρακτικές για την αντιμετώπιση της προσφυγικής κρίσης στην Ελλάδα και στη Γερμανία.* (Μεταπτυχιακό). Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου.

διαΝΕΟσις. Οργανισμός Έρευνας και Ανάλυσης., (2020). *Συγκριτική Ανάλυση Ένταξης Προσφύγων και Μεταναστών στην Ελλάδα.*, (σελ.20-22).

Ζώνιου-Σιδέρη, Α. (2000).*Ουτοπία ή Πραγματικότητα.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Καραμπελιάς, Γ. (2015). «Εισαγωγή». Στο: Γ, Καραμπελιάς., Ν, Δημητριάδης, Γ, Ρακκάς., (επιμ.), . *Παγκοσμιοποίηση και μετανάστευση. Η Ελλάδα ανάμεσα στο μεταναστευτικό και τη δημογραφική κατάρρευση*. Αθήνα : Εναλλακτικές Εκδόσεις., (σελ.12-13).

Καρατσιωρη Μ. (2020). *Εκπαίδευση Προσφύγων .Διαπολιτισμική Εκπαίδευση (Intercultural Education)* – Κύκλος Β (Ιούνιος 2020), Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Κυπριωτάκης, Α. (2001). *Μια Παιδαγωγική: Ένα Σχολείο για Όλα τα Παιδιά.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαυρίδου Μ (2020). *Προοπτικές Κοινωνικής και Οικονομικής Ένταξης Προσφυγών και Μεταναστών στην Ελλάδα και στην Ευρωπαϊκή Ένωση*. (Μεταπτυχιακό). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2020). *Ισχυρίζομαι ότι για τους (αρχαίους) Έλληνες ίσχυε η εξίσωση «Πολιτισμός = Παιδεία». ΤΟ ΒΗΜΑ*. Retrieved from https://www.tovima.gr/2020/11/18/opinions/politismos-paideia/

Νόμος 3386/2005 - ΦΕΚ Α-212/23-08-2005. (2005). *Είσοδος, διαμονή και κοινωνική ένταξη υπηκόων τρίτων χωρών στην Ελληνική Επικράτεια.*. Αθήνα: Εθνικό Τυπογραφείο.

Πυργιωτάκης, Ι. (2010), *Εισαγωγή στην Παιδαγωγική Επιστήμη*, Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τσαούσης, Δ. (1990), *Η κοινωνία του ανθρώπου*, Αθήνα: Gutenberg.

Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ. (2020). *Έκθεση Υ.Α.: Άμεση απειλή ο κορωνοϊός για την εκπαίδευση των προσφύγων – τα μισά παιδιά πρόσφυγες στον κόσμο βρίσκονται εκτός σχολείου - UNHCR Ελλάδα.* Retrieved 9 December 2020, from https://www.unhcr.org/gr/16321-unhcr-report-coronavirus-dire-threat-refugee-education.html

Ύπατη Αρμοστεία του ΟΗΕ. (2020). Στατιστικά - UNHCR Ελλάδα. Retrieved 9 December 2020, from https://www.unhcr.org/gr/%cf%83%cf%84%ce%b1%cf%84%ce%b9%cf%83%cf%84%c

ΥΠΟΥΡΓΕΙΟ ΠΑΙΔΕΙΑΣ & ΘΡΗΣΚΕΥΜΑΤΩΝ (2020) . Retrieved 10 December 2020, from https://www.minedu.gov.gr/tothema-prosfigiko-m

Φραγκουδάκη, Α. (1985).*Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης-Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο.* Αθήνα: Παπαζήση.

Οι Απόψεις των Εκπαιδευτικών για τις Στρατηγικές Μάθησης, Την Εκπαιδευτική Διαδικασία Και Τα Αποτελέσματα Της Τυπικής Εκπαίδευσης των Παιδιών Προσφύγων.

Αρμανίδου Κωνσταντίνα
Τμήμα Γαλλικής γλώσσας και Φιλολογίας, ΑΠΘ
nan.tia3@hotmail.com

Περίληψη

Είναι πλέον γεγονός πως η Ελλάδα έχει χαρακτηριστεί ως χώρα υποδοχής προσφύγων. Η νέα κοινωνική πραγματικότητα που αφορά στην προσαρμογή και στη φοίτηση των παιδιών προσφύγων στο σχολείο και στα ζητήματα που προκύπτουν σχετικά με τη διαπολιτισμική αγωγή επηρεάζουν την εκπαιδευτική διαδικασία και τις εκπαιδευτικές πρακτικές που υιοθετούνται. Η παρούσα μελέτη έχει ως σκοπό να διερευνήσει τις απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις πρακτικές που ακολουθούν για την ένταξη των παιδιών προσφύγων στην τυπική εκπαίδευση. Τα αποτελέσματα της έρευνας ανέδειξαν τη σπουδαιότητα της ψυχοκοινωνικής ένταξης των παιδιών προσφύγων, η οποία συνδέεται με τη γνωστική κατάκτηση και τη συμπερίληψή τους.

Λέξεις- Κλειδιά: Απόψεις εκπαιδευτικών, εκπαίδευση προσφύγων, διαπολιτισμική εκπαίδευση, στρατηγικές μάθησης

Εισαγωγή

Στο σύγχρονο σχολείο, χαρακτηριζόμενο πλέον ως πολυπολιτισμικό, η εκπαιδευτική διαδικασία γίνεται όλο και πιο απαιτητική λόγω της αυξανόμενης ετερογένειας της σχολικής τάξης. Ο εκπαιδευτικός καλείται να εναρμονίσει και να ενισχύσει την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών όχι μόνο εντός της σχολικής τάξης, αλλά γενικότερα μέσα στο σχολικό περιβάλλον(Γκόβαρης,2004). Τα προγράμματα της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης οργανώνονται με βάση την κοινωνικο-πολιτισμική μάθηση μέσα από βιωματικά εργαστήρια, τα οποία στοχεύουν σε μια διαφορετική προσέγγιση της γλώσσας ,προωθώντας την ολιστική διάσταση της μάθησης και κατά συνέπεια την αποτελεσματικότερη επικοινωνία μεταξύ των μελών της σχολικής κοινότητας(Freire,2005).

Από τα παραπάνω προκύπτει η αναγκαιότητα της μελέτης των απόψεων των εκπαιδευτικών σχετικά με τις στρατηγικές ενίσχυσης που υιοθετούν για την απόκτηση γλωσσικών και ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των παιδιών προσφύγων, όπως επίσης και για την ψυχοκοινωνική τους ενδυνάμωση ,προκειμένου να κατανοήσουμε τις στρατηγικές μάθησης που αξιοποιούν οι εκπαιδευτικοί και τους τρόπους με τους οποίους αποτιμούν τα μαθησιακά αποτελέσματα. Ως μάθηση ορίζεται η "συνεχόμενη μεταβολή και απόκτηση των γνώσεων, δεξιοτήτων, στρατηγικών, τάσεων και μορφών συμπεριφοράς του ατόμου, η οποία θεωρείται αποτέλεσμα εμπειριών" (Μαριδάκη-Κασσωτάκη,2011). Ο εποικοδομητισμός (constructivism) είναι μια νέα σχετικά θεωρία κατά την οποία η μάθηση επιτυγχάνεται μέσα από τη σύνθεση νέων εμπειριών σε συνδυασμό με τις γνώσεις και τις εμπειρίες που έχουν ήδη αποκτηθεί(Σολομωνίδου,2001).Οι δυο κύριες θεωρίες που σχετίζονται με την ανάπτυξη και ερμηνεία του εποικοδομητισμού είναι η θεωρία του Piaget και του Vygotsky. Ο Jean Piaget υποστηρίζει ότι η γνώση είναι μια διαδικασία κατασκευής νοημάτων που στηρίζεται στην εμπειρία του ατόμου, επομένως η γνώση του ατόμου δημιουργείται από την αλληλεπίδραση με το περιβάλλον του. Ο Leontiev Vygotsky τονίζει το ρόλο που παίζουν οι κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες στη διαδικασία της μάθησης και της ανάπτυξης γενικότερα του ατόμου (Cole&Cole,2000). Με βάση την κονστρουκτιβιστική προσέγγιση ο στόχος της διδασκαλίας των μαθητών δεν είναι απλά η μετάδοση της πληροφορίας, αλλά η ενθάρρυνση του μαθητή από τον εκπαιδευτικό να

δημιουργήσει τη γνώση με σκοπό να αναπτύξει μετέπειτα τις απαραίτητες δεξιότητες για την αξιολόγηση, οργάνωση και απόκτηση της νέας πληροφορίας (Brunning, Schraw & Ronning,1999). Σε μελέτες για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων αναδεικνύεται η διάκριση ανάμεσα στις ανάγκες των παιδιών που σχετίζονται με την ψυχοκοινωνική ευεξία και τη συμπερίληψη τους (inclusion), όπως επίσης και τη μάθηση ως απόκτηση γνώσεων και δεξιοτήτων που επιδιώκει το σχολείο (Hayward,2017·Pastoor,2017). Πορίσματα ερευνών στο διεθνή χώρο συνηγορούν στο γεγονός πως η μάθηση έχει έναν ολιστικό χαρακτήρα. Οι Arnot and Pirson(2005),προτείνοντας ένα "ολιστικό μοντέλο" εκπαίδευσης, αποδεικνύουν πως όταν οι εκπαιδευτικοί ενός σχολείου δίνουν έμφαση στη δημιουργία ενός ασφαλούς πλαισίου τότε καλύπτονται οι ψυχοκοινωνικές ανάγκες των μαθητών , όπως επίσης και οι γλωσσικές. Στην ίδια λογική η μελέτη του Pastoor(2017), δίνει έμφαση στην ανάγκη για μια ολιστική προσέγγιση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα και έξω από τα πλαίσια μάθησης. Τα διαφορετικά πλαίσια μάθησης δίνουν ευκαιρίες μάθησης και κοινωνικής ένταξης στους μαθητές πρόσφυγες. Η πρόκληση για τους δασκάλους είναι να επιτύχουν τη συμμετοχή των μαθητών στην εκπαιδευτική διαδικασία προωθώντας την ψυχοκοινωνική και κοινωνική τους ένταξη.Αντίστοιχα σε έρευνα της Hayward(2017), παρουσιάζονται οι ανάγκες των παιδιών προσφύγων σε ότι αφορά την ψυχοκοινωνική τους ευεξία και τη συμπερίληψή τους. Οι πρακτικές που εφαρμόζονται είναι η κριτική σκέψη, μέσα από δραστηριότητες που αποσκοπούν στο να σκέφτονται οι μαθητές κριτικά και με βάση γνώσεις που έχουν αποκτήσει ήδη, ο σεβασμός, εξαλείφοντας ρατσιστικές συμπεριφορές και δημιουργώντας ένα φιλικό κλίμα, η ασφάλεια, να νιώθουν ότι βρίσκονται σε ένα ασφαλές περιβάλλον με σκοπό την ενσωμάτωση τους και την κατάκτηση της γνώσης και τέλος η αλληλεπίδραση με τη μητρική τους γλώσσα, όπου από τη μια οι μαθητές πρόσφυγες νιώθουν οικεία χρησιμοποιώντας τη μητρική τους, από την άλλη οι γηγενείς μαθητές εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους μαθαίνοντας νέες λέξεις και ανακαλύπτοντας νέους πολιτισμούς.

Συμπερασματικά, με βάση τις παραπάνω μελέτες που αναπτύχθηκαν σχετιζόμενες με τις καλές πρακτικές που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί για την εκπαίδευση των μαθητών προσφύγων διαπιστώθηκε πως το κύριο μέλημά τους είναι η κοινωνικοσυναισθηματική υποστήριξη των παιδιών μέσα από τη δημιουργία ενός ασφαλούς περιβάλλοντος με σεβασμό στην επικοινωνία και την αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών αλλά και μεταξύ των εκπαιδευτικών και μαθητών. Επιπλέον, ο ρόλος των πολιτισμικών παραγόντων για την απόκτηση των ακαδημαϊκών δεξιοτήτων των μαθητών προσφύγων ενισχύουν την εκτίμηση, το σεβασμό και την αποδοχή της κουλτούρας και του πολιτισμού τους στη χώρα υποδοχής. Όλες οι παραπάνω μέθοδοι φαίνεται να αξιοποιούνται θετικά από τους εκπαιδευτικούς με στόχο όχι μόνο την ένταξη των μαθητών προσφύγων στο σχολείο και την απόκτηση της γνώσης , αλλά στο μέλλον σε μια πιο ομαλή ενσωμάτωση στο κοινωνικό σύνολο.

Μεθοδολογική Προσέγγιση

Μεθοδολογία και ερευνητικό εργαλείο

Στην ποιοτική προσέγγιση επιδιώκεται η σε βάθος διερεύνηση απόψεων και εμπειριών συγκεκριμένων ατόμων αναφορικά με κάποιο φαινόμενο με σκοπό το αποτέλεσμα που θα προκύψει να μπορούν οι ερευνητές να το επεξεργαστούν (Μαντζούκας,2007). Για την επίτευξη αυτού του σκοπού ο ερευνητής επιλέγει τη "σκόπιμη δειγματοληψία", επιλέγοντας άτομα και τοποθεσίες που θα τον βοηθήσουν να κατανοήσει το κεντρικό φαινόμενο (Creswell,2011). Η παρούσα έρευνα είναι ποιοτική και βασίζεται στην ημιδομημένη συνέντευξη.

Ημιδομημένη συνέντευξη

Ως μέσο συλλογής δεδομένων για την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη. Με τον όρο ερευνητική συνέντευξη αναφερόμαστε στη συζήτηση μεταξύ δύο ατόμων με σκοπό την απόκτηση πληροφοριών σχετικών με την

έρευνα που διεξάγεται και επικεντρώνεται στους στόχους της έρευνας μέσω περιγραφής και ερμηνείας (Mason,2006). Ο τύπος της ημιδομημένης συνέντευξης επιλέχθηκε λόγω της δυνατότητας ευελιξίας από πλευράς ερευνητή να κάνει προκαθορισμένες ερωτήσεις, αλλά να μπορεί συγχρόνως να τροποποιεί τη διατύπωση των ερωτημάτων με βάση τους συμμετέχοντες (Ιωσηφίδης, 2008).

Συμμετέχοντες

Για τη συλλογή των δεδομένων αναζητήθηκαν δώδεκα εκπαιδευτικοί Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης (δημοτικό- νηπιαγωγείο) ,ως κριτήριο επιλογής τέθηκε να συμμετέχουν εκπαιδευτικοί που στις τάξεις τους φοιτούν γηγενείς με πρόσφυγες μαθητές.

Μέθοδος ανάλυσης δεδομένων

Η ανάλυση των δεδομένων από τις συνεντεύξεις έγινε με τη μέθοδο της θεματικής ανάλυσης. Είναι μια μέθοδος η οποία εντοπίζει , περιγράφει και κατηγοριοποιεί θέματα που προκύπτουν από τα ερευνητικά δεδομένα (Braun&Clarke,2006). Οι θεματικές ενότητες προέκυψαν από τη δημιουργία κωδίκων, οι οποίοι αποδόθηκαν σε μεταγεγραμμένα κείμενα συνέντευξης, έτσι ώστε να αναλυθούν και να δοθούν απαντήσεις στα ερευνητικά μας ερωτήματα.

Αποτελέσματα

Στο παρόν κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής έρευνας μέσω των συνεντεύξεων των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν. Οι θεματικοί στόχοι που ερευνήθηκαν αφορούν στις προτεραιότητες που θέτουν οι εκπαιδευτικοί για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, στις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία και τις στρατηγικές που υιοθετούν για την αντιμετώπισή τους , στις θεωρίες μάθησης που επιλέγουν και τέλος στα κριτήρια αποτίμησης των αποτελεσμάτων των στρατηγικών τους.

Προτεραιότητες που θέτουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία

Η ανάλυση των αποτελεσμάτων κατέδειξε πως ένας από τους κεντρικούς στόχους που θέτουν οι εκπαιδευτικοί κατά την εκπαίδευση των μαθητών προσφύγων είναι η κοινωνικο-συναισθηματική υποστήριξη, η οποία φαίνεται να συντελεί τόσο στη γνωστική ανάπτυξη των παιδιών , όσο και στην αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών. Με βάση τον Πίνακα 1, η έμφαση στην κοινωνικο-συναισθηματική υποστήριξη των μαθητών φαίνεται από τη συχνότητα εμφάνισης κατηγοριών με σχετικό περιεχόμενο (ψυχολογική ενδυνάμωση, η αποδοχή από την ομάδα της τάξης, η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών, δημιουργία συνεργατικού κλίματος) που δηλώνει η πλειοψηφία των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Πίνακας 1: Στόχοι για πρόσφυγες μαθητές

Κατηγορία	**Κοινωνικο-συναισθηματική υποστήριξη**	**Αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών**	**Απόκτηση επικοινωνιακών δεξιοτήτων**	**Δημιουργία συνεργατικού κλίματος**
Εκπαιδευτικοί	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12	1,2,3,4,5,6,7, 8,9,10,11,12	1,2,3,5,8,9,10,11,12	1,2,3,4,5,6,7,8,9,10,11,12
Σύνολο συμμετεχόντων	12	12	9	12

Δυσκολίες και εμπόδια στη διδασκαλία και μάθηση

Ένα ακόμη καίριο ζήτημα που αφορά στην εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων είναι οι δυσκολίες και τα εμπόδια που αντιμετωπίζουν καθημερινά οι εκπαιδευτικοί κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Ένα από τα πιο σημαντικά προβλήματα που αναδείχθηκαν από τις συνεντεύξεις του δείγματος, όπως φαίνεται στον **πίνακα 2**, είναι καταρχήν η έλλειψη της

γλωσσικής επικοινωνίας λόγω αδυναμίας κατανόησης της ελληνικής γλώσσας, αλλά και αδυναμίας κατανόησης της γλώσσας των προσφύγων από την πλευρά των εκπαιδευτικών.

Μια ακόμη δυσκολία που έχουν να αντιμετωπίσουν οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί είναι ο περιορισμένος διδακτικός χρόνος. Οι εκπαιδευτικοί θεωρούν μεγάλο αντίπαλό τους το χρόνο κατά την εκπαιδευτική διαδικασία καθώς πολλές φορές αναγκάζονται να διαθέσουν επιπλέον προσωπικό χρόνο εκτός διδακτικής ώρας προκειμένου να βοηθήσουν τους πρόσφυγες μαθητές στην κατανόηση των δραστηριοτήτων που κάνουν μέσα στη σχολική τάξη. Χαρακτηριστικά αναφέρουν:

Πίνακας 2: Δυσκολίες- Εμπόδια στη διδασκαλία και μάθηση

Κατηγορία	**Έλλειψη γλωσσικής επικοινωνίας**	**Αφιέρωση επιπλέον χρόνου στη μάθηση των παιδιών προσφύγων**	**Δυσκολίες γονέων να βοηθήσουν τα παιδιά λόγω γλωσσικού, μορφωτικού πλαισίου**
Εκπαιδευτικοί	1,2,3,4,5,6,9,10,11, 12	2,3,4,11,12	1,5,6,10,3
Σύνολο συμμετεχόντων	10	5	5

Στρατηγικές ενίσχυσης

Η ετερογένεια της σχολικής τάξης οδήγησε τους εκπαιδευτικούς στην ανάγκη για αναπροσαρμογή της διδασκαλίας τους και την υιοθέτηση μιας διαφοροποιημένης διδασκαλίας, η οποία βασίζεται σε κονστρουκτιβιστικές προσεγγίσεις και τονίζει την κατάκτηση της μάθησης μέσω της αλληλεπίδρασης με το περιβάλλον αλλά και με τους συνομηλίκους ανάλογα με τις εμπειρίες και τα βιώματα που φέρουν από τη χώρα προέλευσης (Tomlinson,2004a).

Παραδείγματα τέτοιων στρατηγικών, όπως φαίνεται στον **πίνακα 3**,είναι η εξατομικευμένη διδασκαλία με σκοπό την αντιμετώπιση μαθησιακών δυσκολιών, η διαφοροποιημένη παιδαγωγική με άλλο υλικό, όπως για παράδειγμα οι εργασίες με διαβαθμισμένη δυσκολία, η ομαδοσυνεργατική προσέγγιση , για παράδειγμα δραστηριότητες σε ομάδες για την εκμάθηση της γλώσσας και τέλος η βιωματική προσέγγιση , η αναπαράσταση της ζωής των προσφύγων και του ερχομού τους στη χώρα υποδοχής. Συγκεκριμένα αναφέρουν:

Πίνακας 3: Στρατηγικές ενίσχυσης

Κατηγορία	**Ένταξη του υπολογιστή**	**Οργάνωση παιχνιδιών με σκοπό την αλληλεπίδραση και την επικοινωνία**	**Διαφοροποιημένη παιδαγωγική**	**Βιωματική προσέγγιση**
Εκπαιδευτικοί	3,4,7,9,11,12	1,2,3,4,11	10,11,4,1	10,4,1,7
Σύνολο συμμετεχόντων	6	5	4	4

Θεωρίες μάθησης που παραπέμπουν στις στρατηγικές που ακολουθούν οι εκπαιδευτικοί

Στη συγκεκριμένη ενότητα αναλύονται οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις θεωρίες μάθησης που αξιοποιούν κατά την εκπαίδευση των μαθητών προσφύγων. Στο πρώτο ερώτημα, όπως παρατηρούμε και στον Πίνακα 4, που αφορούσε στο πώς οργανώνουν τη δράση τους προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές φέρονται να αξιοποιούν τις εμπειρίες και τα βιώματα των παιδιών προσφύγων και να δημιουργούν ευκαιρίες προβολής του πολιτισμού τους. Με βάση τη θεωρία του Piaget , για την αναγνώριση της αξίας των προϋπάρχουσων εμπειριών στην υποστήριξη της μάθησης, οι

εκπαιδευτικοί υιοθετούν ένα εποικοδομητικό μοντέλο μάθησης που στηρίζεται στις δυνατότητες των παιδιών και στις γνώσεις τους (Cole&Cole,2000). Συγκεκριμένα:

Ένα εξίσου σημαντικό στοιχείο που παραθέτουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με την οργάνωση μάθησης των προσφύγων σχετίζεται με την εξασφάλιση της αλληλεπίδρασης μεταξύ των μαθητών. Με βάση τη θεωρία του Vygotsky, οι κοινωνικοί και πολιτισμικοί παράγοντες είναι εκείνοι που συντελούν στη δημιουργία της γνώσης , στη διαδικασία της μάθησης και στην εξέλιξη του ατόμου(Cole&Cole,2000). Η αλληλεπίδραση που επιτυγχάνεται εντός και εκτός του σχολικού πλαισίου, πολλές φορές και εκτός ωραρίου αποτελεί την κινητήριο δύναμη για τα παιδιά από τη μια να ενσωματωθούν στην ομάδα του σχολείου, από την άλλη δίνεται η δυνατότητα στους εκπαιδευτικούς να αξιοποιήσουν το πολιτισμικό και μορφωτικό κεφάλαιο των μαθητών προβάλλοντας τη διαφορετικότητα και αξίες όπως η ισότητα, ο σεβασμός και η αποδοχή. Χαρακτηριστικά είναι τα αποσπάσματα:

Πίνακας 4: Οργάνωση της μάθησης και αξιολόγηση εμπειριών

Κατηγορία	Αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών	Χρήση εξειδικευμένου υλικού
Εκπαιδευτικοί	3,6,12	1,2,4,10,11
Σύνολο συμμετεχόντων	3	5

Κριτήρια αποτελεσματικότητας των διαδικασιών μάθησης

Στην παρούσα ενότητα οι εκπαιδευτικοί του δείγματος περιγράφουν τα κριτήρια που θέτουν προκειμένου να πετύχουν τα αποτελέσματα που επιδιώκουν και κάνουν μια αποτίμηση της αποτελεσματικότητας των διαδικασιών μάθησης που επιλέγουν. Στο ερώτημα που αφορούσε τα κριτήρια αποτελεσματικότητας των διαδικασιών μάθησης οι εκπαιδευτικοί δίνουν μεγάλη βαρύτητα στη συναισθηματική κάλυψη των προσφύγων μαθητών , που έχει ως αποτέλεσμα την ένταξή τους στην ομάδα και τη συμμετοχή τους σε δραστηριότητες, πράγμα το οποίο φαίνεται στον **πίνακα 5**. Με βάση το κονστρουκτιβιστικό πλαίσιο η ανάπτυξη του ατόμου προκύπτει από την ενεργό προσαρμογή του στο περιβάλλον. Όσο πιο γρήγορα και εύκολα προσαρμόζεται το παιδί στο περιβάλλον της τάξης τόσο πιο εύκολα κατακτά τη γνώση. Όσο πιο πολύ ο εκπαιδευτικός ενισχύει την αυτοπεποίθηση του παιδιού και προβάλλει την προσωπικότητα του μαθητή πρόσφυγα τόσο πιο εύκολα γίνεται αποδεκτός από το σύνολο και δένεται με την υπόλοιπη ομάδα. Ο λόγος τους αποδεικνύει τη σπουδαιότητα της συναισθηματικής ασφάλειας που επιδιώκουν:

Επιπλέον, ένα ακόμη κριτήριο που τονίστηκε είναι η αποτελεσματικότητα της επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα. Όσο πιο οικεία νιώθουν μέσα στο περιβάλλον του σχολείου οι μαθητές πρόσφυγες τόσο μεγαλύτερη είναι η αποτελεσματικότητα στη γλώσσα και τη επικοινωνία. Σ'αυτό όμως συνετέλεσε και ο ρόλος του σχολείου καθώς οι εκπαιδευτικοί θεωρούν πως το σχολείο έδωσε κανονικότητα στις ζωές των παιδιών προσφύγων και στις οικογένειές τους, τους έδωσε ρουτίνα , ένα πρόγραμμα καθημερινό. Πλέον το σχολείο αποκτάει ένα άλλο πρόσωπο με καινοτόμες δράσεις και νέους τρόπους διδασκαλίας. Αξιοποιούνται η γλωσσική και πολιτισμική ετερότητα και δημιουργείται ένα σχολείο για όλους, βασική αρχή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Πίνακας 5: Κριτήρια αποτελεσματικότητας των διαδικασιών μάθησης

Κατηγορία	Επίτευξη συναισθηματικής ασφάλειας	Αποτελεσματικότητα επικοινωνίας στην ελληνική γλώσσα	Αδυναμία αξιολόγησης της αποτελεσματικότητας
Εκπαιδευτικοί	2,4,5,7	,7,10	1,8,11
Σύνολο	4	3	3

συμμετεχόντων

Συμπεράσματα

Η έρευνα κατέληξε σε ιδιαίτερα ενδιαφέροντα αποτελέσματα όσον αφορά τον τρόπο με τον οποίο οι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις θεωρίες μάθησης κατά την εκπαιδευτική διαδικασία , καθώς και τις στρατηγικές ενίσχυσης που υιοθετούν για την εκπαίδευση των μαθητών προσφύγων. Σαφώς, τα αποτελέσματα της ερευνητικής διαδικασίας εστιάζουν σε ένα μικρό δείγμα εκπαιδευτικών , ωστόσο φανερώνουν οπτικές των εκπαιδευτικών πεποιθήσεων.

Τα συμπεράσματα που προέκυψαν από την έρευνα κατηγοριοποιήθηκαν με βάση τους θεματικούς άξονες ,οι οποίοι αφορούν α) στις απόψεις των εκπαιδευτικών για τους στόχους που θέτουν κατά την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων, β) στις απόψεις τους για τις δυσκολίες που συναντούν, γ) στις απόψεις τους για τις θεωρίες μάθησης που υιοθετούν και δ) στις απόψεις τους για την αποτίμηση των αποτελεσμάτων κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Με βάση τις συνεντεύξεις των εκπαιδευτικών καθίσταται φανερό πως οι εκπαιδευτικοί σαν προτεραιότητά τους θέτουν την ψυχο-κοινωνική υποστήριξη των μαθητών προσφύγων , η οποία μπορεί να συμβάλλει ουσιαστικά στη γνωστική κατάκτηση και στην ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων. Σύμφωνα με τους Huffman&Speer(2000) η ανάπτυξη των παιδιών αναπτύσσεται μέσα σε ένα περιβάλλον που υπάρχει συναισθηματική σχέση. Όταν τα παιδιά νιώσουν ότι βρίσκονται σε ένα υποστηρικτικό περιβάλλον μπορούν να ανταποκριθούν με επιτυχία στη μαθησιακή διαδικασία και να επιτύχουν προσωπικούς στόχους.

Ένα ακόμη σημαντικό στοιχείο που αναδείχθηκε από τους περισσότερους συμμετέχοντες είναι οι δυσκολίες που αντιμετωπίζουν κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Η έλλειψη της γλωσσικής επικοινωνίας και η έλλειψη επαφής των γονέων με το σχολείο είναι τα δύο κυριότερα εμπόδια που αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί στην καθημερινότητά τους. Η άγνοια της ελληνικής γλώσσας και η αδυναμία των γονέων να ενταχθούν σε ένα τελείως διαφορετικό πολιτισμικό περιβάλλον και σε μια διαφορετική κουλτούρα καθιστά το έργο τους ακόμη πιο δύσκολο. Τα συγκεκριμένα ευρήματα συμφωνούν με τα ευρήματα της βιβλιογραφίας και θεωρείται το πιο σημαντικό εμπόδιο (Δαμανάκη,2000· Βαρλοκώστα & Τριανταφυλλίδου, 2003· Aydin& Kaya,2017· Taylor& Sidhu,2012, Kanoute, 2002).

Μια ακόμη δυσκολία που επισημάνθηκε και θεωρείται εξίσου σημαντική για την εκπαίδευση των μαθητών προσφύγων είναι η έλλειψη χρόνου, καθώς οι εκπαιδευτικοί από τη μια προσπαθούν να ακολουθήσουν το αναλυτικό πρόγραμμα , από την άλλη όμως έχουν να αντιμετωπίσουν τους μαθητές πρόσφυγες που μπορεί ηλικιακά να βρίσκονται στην Έκτη Δημοτικού αλλά γνωστικά να βρίσκονται στην Ά Δημοτικού. Το γεγονός αυτό δυσκολεύει το έργο των εκπαιδευτικών και παρόλο που θέλουν να διαθέσουν επιπλέον χρόνο σε δημιουργικές και βιωματικές δραστηριότητες συχνά δεν έχουν ούτε την κατάρτιση αλλά ούτε και την υλικοτεχνική υποδομή. Οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επιμόρφωσή τους παρακολουθώντας ειδικά σεμινάρια προσπαθώντας να ενισχύσουν τις γνώσεις τους ώστε να μπορέσουν να ενισχύσουν και τη γνώση των μαθητών προσφύγων. Επίσης, ένα εύρημα που συμφωνεί με την ανασκόπηση της βιβλιογραφίας (Kaukko & Wilkinson,2018· Rutter, 2006).

Ακόμη ένα στοιχείο που πρέπει να επισημανθεί ως σημαντικό για την εκπαίδευση των παιδιών προσφύγων είναι κατά πόσο οι εκπαιδευτικοί λαμβάνουν υπόψη τις προηγούμενες εμπειρίες και γνώσεις των παιδιών. Από τα ευρήματα προκύπτει πως οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί αξιοποιούν τις εμπειρίες των μαθητών προσφύγων και προσπαθούν να τις εντάξουν στην εκπαιδευτική διαδικασία ενισχύοντας με αυτόν τον τρόπο και τη μάθηση των γηγενών μαθητών καθώς εμπλουτίζουν το λεξιλόγιό τους και αποκτούν γνώσεις για νέους πολιτισμούς και νέες εμπειρίες, στοιχεία που συνάδουν με την παρούσα βιβλιογραφία (Nykiel- Herbert,2010· McBrien ,2005· Kaplan et al.,2016).

Το στοιχείο όμως εκείνο που δεν αναλύθηκε τόσο στη βιβλιογραφία σχετίζεται με τις θεωρίες μάθησης που υιοθετούν οι εκπαιδευτικοί προκειμένου να βοηθήσουν τους μαθητές πρόσφυγες κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην παρούσα έρευνα δίνουν μεγάλη βαρύτητα στην προβολή του πολιτισμού των μαθητών προσφύγων μέσα από την οργάνωση δράσεων όπου αναγνωρίζεται η διαφορετικότητα και η ισότητα, αρχές που διέπουν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Προωθείται η βιωματική εκπαίδευση, όπου οι εκπαιδευτικοί υιοθετούν στοιχεία της καθημερινότητας προκειμένου οι μαθητές πρόσφυγες να εξοικειώνονται με τη χώρα υποδοχής. Τα παραπάνω εντοπίζονται στη βιβλιογραφία(Pollak,2008· Arnot and Pirson,2005· Hayward,2017).

Προτάσεις

Ανακεφαλαιώνοντας, με βάση τα όσα ειπώθηκαν από τους εκπαιδευτικούς που έλαβαν μέρος στην έρευνα θα διατυπωθούν κάποιες προτάσεις που έχουν ως σκοπό τη βελτίωση της εκπαιδευτικής διαδικασίας για τους μαθητές πρόσφυγες και την καλύτερη εφαρμογή των στρατηγικών ενίσχυσης που ακολουθούν. Συγκεκριμένα οι προτάσεις είναι οι ακόλουθες:

1. *Διασφάλιση ενός θετικού κλίματος στα πλαίσια του σχολείου*
2. *Κατάρτιση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών*
3. *Αξιοποίηση των προηγούμενων εμπειριών των παιδιών προσφύγων προκειμένου να ενισχύεται η αυτοεκτίμηση τους και να ενισχύεται η αλληλεπίδραση μεταξύ των μαθητών.*
4. *Ενίσχυση της συνεργασίας του σχολείου με τους γονείς των παιδιών προσφύγων προκειμένου να μπορούν και οι ίδιοι να βοηθούν τα παιδιά στο σπίτι*

Βιβλιογραφικές Αναφορές

Βαρλοκώστα , Σ. και Τριανταφυλλίδου, Λ. (2003). *Επίπεδα Γλωσσομάθειας στην Ελληνική ως Δεύτερη Γλώσσα*. Αθήνα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής.

Γκόβαρης , Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Ατραπός.

Δαμανάκης, Μ., (2000). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα*. Διαπολιτισμική προσέγγιση. Αθήνα :Gutenberg.

Ιωσηφίδης, Θ. (2008). *Ποιοτικές μέθοδοι έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες*. Αθήνα: Κριτική.

Μαντζούκας Σ., 2007. *Ποιοτική έρευνα σε έξι εύκολα βήματα: Η επιστημολογία, οι μέθοδοι και η παρουσίαση*. Νοσηλευτική,46(2), 176-187.

Μαριδάκη-Κασσωτάκη, Α. (2011). *Παιδαγωγική ψυχολογία*. Αθήνα : Διάδραση.

Σολομωνίδου, Χ. (2001). *Σύγχρονη Εκπαιδευτική Τεχνολογία. Υπολογιστές και μάθηση στην κοινωνία της γνώσης*. Θεσσαλονίκη: Κώδικας.

Arnot, M. & Pirson, H. (2005). *The Education of Asylum- Seeker and Refugee Children. A study of LEA and School Values Policies and Practices*. Cambridge, UK: Faculty of Education, University of Cambridge.

Aydin, H. & Kaya, Y. (2017). *The educational needs of and barriers faced by Syrian Refugee students in Turkey: a qualitative case study*. Intercultural Education,28(5), 456-473. doi:10.1080/14675986.2017.1336373.

Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using Thematic Analysis in Psychology*. Qualitative Research in Psychology, 3(2),77-101. Ανακτήθηκε στις 15/12/2018 από: http://dx.doi.org.10.1191/14780887069qp063oa.

Brunning, R.H., Schraw, G.L. & Ronning, R.R.(1999). *Cognitive psychology and instruction (3rd ed.)*. Upper Saddle River, NJ: Pearson Education.

Creswell, J.W.(2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση. Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Αθήνα: Ίων.

Cole M. & Cole, S. (2000). *Η Ανάπτυξη των Παιδιών :Η Αρχή της Ζωής*. Αθήνα: Τυπωθήτω

Freire,P. (2005). *Teachers as cultural workers.* Letters to those who dare teach. Boulder, Colorado: Westview Press

Hayward, M. (2017). *Teaching as a primary therapeutic intervention for learners from refugee backgrounds,* Intercultural Education, 28(2), 165181, DOI:10.1080/14675986.2017.1294391.

Huffman, L.R. & Speer P.W.(2000). *Academic performance among at- risk children : The role of developmentally appropriate practices*. Early childhood Research Quarterly, 15, 167-184.

Kanoute', F. (2003). *Profils d' acculturation d' 'eleves issus de l'immigration recente 'a Montreal.* Revue des sciences de l'education*, 28*(1), 171-198.

Kaplan, I., Stolk, Y., Valibhou, M., Tucher, A. & Baker, J. (2016). *Cognitive assessment of refugee children: effects of trauma and new language acquisition*. Transcultural Psychiatry, 53(1), 81-109, DOI:10.1177/1363461515612933.

Kaukko, M. & Wilkinson, J. (2018). "Learning how to go on":refugee students and informal learning practices international. Journal of inclusive education*,* DOI: 10.1080/13603116.2018.1514080.

Mason, J. (2006). *Mixing methods in a qualitatively driven way*. Qualitative Research, Vol. 6(1), 9-25.

McBrien, J. L. (2005). *Educational needs and barriers for refugee students in the United States: A review of the literature.* Review of Educational Research, 75(3), 329–364.

Nykiel-Herbert, B. (2010). *Iraqi refugee students: From a collection of aliens to a community of learners.* Multicultural Education, 17(3), 2–14.

Pastoor, L.d.W.(2017). *Reconceptualising refugee education exploring the diverse learning contexts of unaccompanied young refugees upon resettlement.* Intercultural Education, 28(2), 143-164

Pollak,A.(2008). *Discrimination and good practice activities in education*: *trends and developments in the 27 EU Member States*. Intercultural Education,19(5),395-406.

Rutter, J. (2006). *Refugee Children in the UK*. London: Open University Press.

Taylor, S. & Sidhu, R. K. (2012). *Supporting refugee students in schools: what constitutes inclusive education?*. International Journal of Inclusive Education, 16(1), 39-56. doi: 10.1080/13603110903560085.

Tomlinson, C.A. (2004a). *Differentiation in diverse settings: a consultan 's experiences in two similar school districts.* School Administrator, 61(7), 28-36.

Διδακτική Παρέμβαση Διαφοροποιημένης Διδασκαλίας σε πολυπολιτισμική τάξη

Χατζηλέλεκας Δημοσθένης Α.
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου Δασκάλων στο ΠΕΚΕΣ Θεσσαλίας
Διδάκτορας Πανεπιστημίου Θεσσαλίας –
dichatzi@sch.gr

Περίληψη

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η διερεύνηση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποιημένης διδασκαλίας μέσα από μια διδακτική παρέμβαση 13 διδακτικών ωρών, σε μία πολυπολιτισμική τάξη ενός σχολείου της Λάρισας, με 15 μαθητές/μαθήτριες που φοιτούσαν στην ΣΤ' τάξη Δημοτικού. Σκοπός της ποιοτικής έρευνας ήταν η ενδυνάμωση του γλωσσικού μαθήματος και της γλωσσικής ταυτότητας, αξιοποιώντας τις κινηματογραφικές ταινίες στη διδασκαλία. Τα αποτελέσματα της έρευνας κατέδειξαν ότι εφαρμόζοντας τη διαφοροποιημένη διδασκαλία και την αξιοποίηση κινηματογραφικών ταινιών στην εκπαιδευτική πράξη, οι δίγλωσσοι/δίγλωσσες μαθητές/μαθήτριες συμμετέχουν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία, καλλιεργούν τον γραπτό και προφορικό τους λόγο, ενδυναμώνουν τη γλωσσική ταυτότητα, εμπλέκοντας τη μητρική τους γλώσσα στη μαθησιακή διαδικασία. Τα παραπάνω ευρήματα τονίζουν την αναγκαιότητα εγκόλπωσης διδακτικών και παιδαγωγικών στρατηγικών, διαφοροποιημένης διδασκαλίας, για τη διαχείριση της πολιτισμικής και γλωσσικής ετερότητας στο ελληνικό σχολείο.

Λέξεις-Κλειδιά: Διαφοροποιημένη διδασκαλία, πολυπολιτισμική τάξη

Εισαγωγή

Με την παρούσα διδακτική παρέμβαση αποσκοπούμε στην εφαρμογή της παιδαγωγικής διδακτικής προσέγγισης της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με σκοπό την ενίσχυση της μητρικής γλώσσας των μαθητών/μαθητριών και της ταυτότητάς τους.

Η εργασία μας χωρίζεται σε τέσσερα κεφάλαια με επιμέρους υποκεφάλαια. Στο πρώτο κεφάλαιο παρουσιάζεται το θεωρητικό πλαίσιο, πάνω στο οποίο στηρίχθηκε η παρούσα διδακτική παρέμβαση. Αναφερόμαστε στη διαφοροποιημένη διδασκαλία και στην πολυτροπικότητα. Στο δεύτερο κεφάλαιο παρουσιάζεται η μεθοδολογία της έρευνας και συγκεκριμένα: οι στόχοι, τα ερευνητικά ερωτήματα, τα εργαλεία συλλογής ερευνητικών δεδομένων και ο σχεδιασμός της διδακτικής παρέμβασης. Στο τρίτο κεφάλαιο παρουσιάζονται τα αποτελέσματα της ποιοτικής ανάλυσης των δεδομένων που συλλέχθηκαν και στο τέταρτο κεφάλαιο ακολουθούν τα συμπεράσματα και η συζήτηση των αποτελεσμάτων, συγκριτικά, με άλλα ερευνητικά αποτελέσματα.

Θεωρητικό πλαίσιο

Διαφοροποιημένη διδασκαλία

Η διαφοροποιημένη διδασκαλία αναγνωρίζει τις ιδιαιτερότητες των μαθητών/μαθητριών σε επίπεδο: κοινωνικο-συναισθηματικό, πολιτισμικό, ικανοτήτων και προσπαθεί να βοηθήσει όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες να κατακτήσουν την ακαδημαϊκή, κοινωνική και συναισθηματική τους ανάπτυξη (Βαλιαντή & Νεοφύτου, 2017: 15-16). Η εφαρμογή των αρχών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας με την παράλληλη χρήση των πολυτροπικών κειμένων θα μπορούσε να υποστηρίξει τους μαθητές και τις μαθήτριες διαφορετικής μαθησιακής ετοιμότητας, επιδόσεων και πολιτισμικού/γλωσσικού υπόβαθρου (Dimitriadou, Tamtelen & Tsakou, 2011). Όμως, για να καταστεί αποτελεσματική, η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, πρέπει ο εκπαιδευτικός να διαθέτει χαρακτηριστικά δημιουργικότητας, ευελιξίας, προσαρμοστικότητας,

συνεργασίας, αναγνώρισης του/της μαθητή/μαθήτριας ως διαφοροποιημένη οντότητα, μια ευρεία γκάμα εργαλείων, δυνατότητα χρήσης μέσων και τρόπων αξιολόγησης, ευελιξία στην αντιστοίχιση έργων και μαθητών/μαθητριών, ικανότητα εξεύρεσης πόρων και υλικών, συνεχή αναστοχασμό και διάθεση υποστήριξης (Birmijoin, 2005).

Πολυτροπικότητα

Το πολυτροπικό κείμενο ενθαρρύνει, ενθουσιάζει, εμπλέκει όλους τους μαθητές και όλες τις μαθήτριες και διασυνδέει με τις δικές τους πολιτισμικές και κοινωνικές εμπειρίες, παρέχει ένα περισσότερο αναπαραστατικό σύστημα για τη δημιουργία νοήματος (Ajayi, 2009: 586-587). Οι κινηματογραφικές ταινίες παρακινούν τα παιδιά να γίνουν ενεργοί θεατές, ικανοί να ανακαλύπτουν τους κατασκευαστικούς κώδικες που κρύβονται κάτω από τον μανδύα της κυρίαρχης οπτικοακουστικής κουλτούρας, οξύνοντας το προσωπικό τους βλέμμα. Είναι όμως, και ένα σύγχρονο εργαλείο κατανόησης, συσχετισμού και κριτικής σκέψης, που πυροδοτεί τη φαντασία, ενθαρρύνει τον διάλογο (Αθανασάτου κ.ά., 2004: 11), βοηθάει στην προσέγγιση της γνώσης από διαφορετικές οπτικές (Lardoux, 2014: 17). Η αξιοποίηση των κινηματογραφικών ταινιών είναι ιδιαίτερα αποτελεσματική στο γλωσσικό μάθημα, όταν μετά τη θέαση της ταινίας, τα παιδιά μπαίνουν στη διαδικασία της γραπτής κριτικής ανάλυσης, δομώντας με επιχειρήματα όσα είδαν (Fleckenstein, Calendrillo και Worley, 2014: 66-67).

Μεθοδολογία της έρευνας

Σκοπός και ερευνητικά ερωτήματα της διδακτικής παρέμβασης

Σκοπός του ερευνητή είναι η εφαρμογή κάποιων μεθοδολογικών και παιδαγωγικών πρακτικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, ώστε οι μαθητές/μαθήτριες μέσα σε μια ετερογενή γλωσσικά και πολιτισμικά τάξη να χρησιμοποιήσουν τις γλώσσες τους, προκειμένου να ενδυναμώσουν την ταυτότητά τους και να νιώσουν ότι αυτή γίνεται αποδεκτή στο πλαίσιο του σχολείου. Τα ερευνητικά ερωτήματα που δημιουργήσαμε και καθοδήγησαν την ποιοτική έρευνά μας ήταν τα εξής:

1. Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας και η χρήση της μητρικής γλώσσας ενδυναμώνουν την ταυτότητα των δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών σε μια ετερογενή γλωσσικά και πολιτισμικά, τάξη;
2. Η εφαρμογή της διαφοροποιημένης διδασκαλίας βοηθά τους μαθητές/μαθήτριες να αποκτήσουν φωνή στη μαθησιακή διαδικασία;
3. Η εφαρμογή των στρατηγικών της διαφοροποιημένης διδασκαλίας βοηθά στην ενίσχυση του προφορικού και γραπτού λόγου των μαθητών/μαθητριών;
4. Η αξιοποίηση των κινηματογραφικών ταινιών στη διδασκαλία επιδρά θετικά στην ανάπτυξη, κριτικά, εγγράμματων ταυτοτήτων;

Τόπος και χρόνος συλλογής δεδομένων

Η έρευνα πραγματοποιήθηκε σε ένα 10/θέσιο δημοτικό σχολείο της Λάρισας. Το βασικό κριτήριο επιλογής του σχολείου ήταν ο πολυπολιτισμικός και πολυγλωσσικός του χαρακτήρας. Η έρευνα υλοποιήθηκε σε δύο φάσεις. Στην πρώτη, διεξήχθη η παρατήρηση της διδασκαλίας του μαθήματος της γλώσσας και στη δεύτερη έγινε η διδακτική παρέμβαση. Η παρατήρηση πραγματοποιήθηκε κατά το διάστημα 14-18 Σεπτεμβρίου 2020. Η διδακτική παρέμβαση διεξήχθη από τις 21 Σεπτεμβρίου 2020 έως τις 9 Οκτωβρίου 2020, κατά τις εβδομαδιαίες, καθορισμένες ώρες διδασκαλίας του γλωσσικού μαθήματος.

Συμμετέχοντες

Το σύνολο του δείγματος της παρούσας έρευνας ήταν 15 μαθητές/μαθήτριες, που φοιτούσαν στην Στ’ τάξη του Δημοτικού σχολείου, εκ των οποίων τα 9 ήταν αγόρια και τα 6 ήταν κορίτσια. Από τους 15 μαθητές/μαθήτριες, οι 6 μαθητές/μαθήτριες ήταν δίγλωσσοι/δίγλωσσες. Οι εννέα μαθητές/μαθήτριες καταγόταν από την Ελλάδα, τρεις από την Αλβανία και τρεις από το Πακιστάν. Όσον αφορά στο γλωσσικό επίπεδο, υπήρχαν

μεγάλες αποκλίσεις. Οι μαθητές/μαθήτριες από την Αλβανία είχαν πολύ χαμηλό επίπεδο στον γραπτό λόγο, ενώ οι μαθητές/μαθήτριες από το Αφγανιστάν και το Πακιστάν είχαν προβλήματα κατανόησης στον προφορικό λόγο και μεγάλες δυσκολίες στην παραγωγή του γραπτού λόγου, αν και είχαν παρακολουθήσει και το τμήμα ΖΕΠ ΙΙ. Διαμορφώθηκαν 3 ομάδες, οι οποίες, η καθεμία απαρτιζόταν από 3 μαθητές/μαθήτριες από την Ελλάδα, έναν/μία μαθητή/μαθήτρια από την Αλβανία και έναν/μία μαθητή/μαθήτρια από το Πακιστάν, ώστε οι 2 δίγλωσσοι/ες κάθε ομάδας να βοηθιούνται από τους συμμαθητές/συμμαθήτριές τους από την Ελλάδα που κατέχουν πιο καλά την Ελληνική γλώσσα.

Ερευνητική προσέγγιση

Σύμφωνα με τα ερωτήματα που θέσαμε, για την έρευνά μας επιλέξαμε την ποιοτική προσέγγιση. Επιλέξαμε την ποιοτική έρευνα, διότι δίνει τη δυνατότητα στον ερευνητή/ερευνήτρια να διαμορφώσει μία συνολική εντύπωση για τη διδασκαλία και τη μάθηση σε μια συγκεκριμένη τάξη ή σχολείο στηρίζεται σε μικρά δείγματα ατόμων, σε μεμονωμένα άτομα ή περιοχές, οι πληροφορίες σχολιάζονται ως λεκτικά σύνολα, επιτρέποντας τη λεπτομερειακή περιγραφή λίγων περιπτώσεων σε βάθος από τη σκοπιά του υποκειμένου (Καραγεώργος, 2002: 74).

Συγχρόνως, η έρευνά μας, συνιστά έρευνα διδακτικής παρέμβασης, που εντάσσεται στο πλαίσιο της έρευνας δράσης, που ο/η εκπαιδευτικός έχει διπλό ρόλο: του/της διδάσκοντα/διδάσκουσας και του/της ερευνητή/ερευνήτριας (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 17). Σκοπός και επίκεντρο αυτής της έρευνας είναι να επηρεάσει ή να μεταβάλει και να βελτιώσει κάποια όψη ή να εμπλέξει σε συνεργασία, ακολουθώντας το μοντέλο έρευνας της κυκλικής ή σπειροειδούς διαδικασίας, που αποτελείται από τα στάδια της αναγνώρισης/παρατήρησης, του σχεδιασμού, της δράσης/παρακολούθησης και του κριτικού αναστοχασμού/αξιολόγησης με κυρίαρχο τον αναστοχασμό σε κάθε φάση της (Κατσαρού & Τσάφος, 2003: 75).

Εργαλεία συλλογής δεδομένων

Από τον εκπαιδευτικό-ερευνητή, ως εργαλεία συλλογής δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν: η παρατήρηση, η συνέντευξη και η τήρηση ημερολογίου.

Η παρατήρηση

Ο εκπαιδευτικός/ερευνητής επέλεξε το είδος της θεατής, μη συμμετοχικής παρατήρησης από το πίσω μέρος της τάξης για να ανακαλύψει στοιχεία, για τα οποία οι συμμετέχοντες/συμμετέχουσες δεν θα μιλούσαν ελεύθερα οι ίδιοι (Καραγεώργος, 2002: 170) και για να διαπιστωθεί ο τρόπος διαχείρισης της ετερογένειας του μαθητικού πληθυσμού των δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών στην τάξη.

Η συνέντευξη

Επιλέξαμε την ημιδομημένη συνέντευξη με ερωτήσεις κλειστού και ανοικτού τύπου (Καραγεώργος, 2002: 160) με τον εκπαιδευτικό και τους/τις μαθητές/μαθήτριες της τάξης. Η ημιδομημένη συνέντευξη ήταν ομαδική, με χαρακτηριστικά ευέλικτης συζήτησης και συνέντευξης με τους/τις μαθητές/μαθήτριες της τάξης.

Ημερολόγιο

Η έρευνα δράσης περιλαμβάνει την τήρηση ημερολογίου για την εξασφάλιση δεδομένων και την αποτύπωση της προόδου και των σκέψεων των γνώσεων των μαθητών/μαθητριών από την εφαρμογή των πρακτικών, με σκοπό τον αναστοχασμό των πρακτικών και των συνεπειών τους και για να προσδώσει τη διάσταση της κριτικής στάσης στην προσπάθεια αλλαγής (Altrichter et al., 1993: 12).

Υλικό της έρευνας

Το υλικό της έρευνας περιλαμβάνει ατομικά και ομαδικά αφηγηματικά και πληροφοριακά κείμενα γύρω από τον κινηματογράφο και κείμενα ταυτότητας, που παράγονται κατά τη διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης, με βάση τα ενδιαφέροντα, τις κλίσεις και τη γνωστική ετοιμότητα των μαθητών/μαθητριών. Όσον αφορά στα ατομικά κείμενα, παράχθηκαν: κείμενα ταυτότητας, περίληψης, προφορικής αναδιήγησης της ταινίας, κείμενα για τα δικαιώματα. Τα ομαδικά κείμενα που παράχθηκαν ήταν: αναδιήγηση της ταινίας με παντομίμα, κόμικ, δίγλωσση σύνοψη σεναρίου, παραγωγή ταινίας.

Η διδακτική παρέμβαση

Στη διδακτική παρέμβαση χρησιμοποιούμε τις κινηματογραφικές ταινίες ως πολυτροπικά κείμενα, σύμφωνα με τη διδακτική ενότητα του σχολικού βιβλίου της γλώσσας της Στ' Δημοτικού: «Κινηματογράφος-Θέατρο». Καθοδηγηθήκαμε από τους επιμέρους στόχους της συγκεκριμένης ενότητας: Επανάληψη κειμένων αναφορικού λόγου, επιλογή και χρήση κατάλληλων γλωσσικών μέσων για εμπέδωση των γραμματικών φαινομένων, όπως των χρονικών και επιθετικών προσδιορισμών, χρήση μεταφοράς και παρομοίωσης (Ιορδανίδου κ.ά., 2012).

Διδακτικοί στόχοι

Η διδακτική παρέμβαση στοχεύει στην: ανάπτυξη του γραπτού και προφορικού λόγου των μαθητών/μαθητριών μέσω της εφαρμογής της στρατηγικής της διαφοροποιημένης διδασκαλίας, στην αξιοποίηση των κινηματογραφικών ταινιών για την ενδυνάμωση της γλώσσας και την καλλιέργεια, κριτικά εγγράμματων ταυτοτήτων, των μαθητών/μαθητριών μέσα από την κριτική επεξεργασία των ταινιών, στην κατανόηση των συμβάσεων των κειμενικών ειδών (περίληψη ταινίας, σύνοψη σεναρίου), που σχετίζονται με τον κινηματογράφο, στην ανάπτυξη ικανότητας γραπτής και προφορικής έκφρασης στην μητρική γλώσσα και την αξιοποίησή της στη μαθησιακή διαδικασία και την παραγωγή δίγλωσσου υλικού.

Σχεδιασμός διδακτικής παρέμβασης

Η διδακτική αξιοποίηση των βίντεο και των ταινιών μικρού μήκους οργανώθηκε σε τέσσερις φάσεις. Στην πρώτη φάση γινόταν η θέαση/ανάγνωση του/της βίντεο/ταινίας μικρού μήκους. Στη δεύτερη φάση γινόταν η κριτική επεξεργασία, συζητώντας για την πλοκή, τους πρωταγωνιστές, τα δομικά στοιχεία, το μήνυμα-ιδεολογία. Στην τρίτη φάση μελετήθηκαν οι τεχνικές και οι εκφραστικοί τρόποι και στην τέταρτη φάση γινόταν η παραγωγή ατομικών και ομαδικών κειμένων με βάση το μοντέλο του Faustlich (Σοφός, 2014).

Διδακτικό υλικό

Το κύριο διδακτικό υλικό στη διδασκαλία ήταν οι κινηματογραφικές ταινίες μικρού μήκους και τα βίντεο. Αν προβαίναμε στην προβολή ταινιών μεγάλης διάρκειας, η προβολή θα ήταν αποσπασματική. Συνάμα, οι ταινίες μικρού μήκους είναι ιδιαίτερα πυκνογραμμένες και σ' αυτές συμπυκνώνονται ιδέες, μηνύματα, νοήματα (Γρόσδος, 2009).

Τα στάδια της διδακτικής παρέμβασης

Η διδακτική παρέμβαση ακολούθησε τρία στάδια: τη διεξαγωγή της παρατήρησης του επιπέδου των μαθητών/μαθητριών ως προς τον βαθμό συμμετοχής, τη διεξαγωγή συνεντεύξεων με τον εκπαιδευτικό για τις στρατηγικές και μεθόδους που ακολουθεί και την ομαδική συνέντευξη με τους/τις μαθητές/μαθήτριες για τη στάση τους στη διγλωσσία και τα ενδιαφέροντά τους.

Εφαρμογή της διδακτικής παρέμβασης:

1η ημέρα: Διάρκεια 90'

Το πρώτο διδακτικό δίωρο προβάλαμε δύο ταινίες μικρού μήκους, που σχετίζονταν με την ιδέα αποδοχής της πολυπολιτισμικότητας και της πολυγλωσσίας. Προβλήθηκαν οι ταινίες: «Fortress Europe», «childhood with four languages», μετά από επιλογή των μαθητών/μαθητριών. Έγινε κριτική ανάγνωση των δύο ταινιών, εντοπίστηκαν οι πρωταγωνιστές, συζητήθηκε η δράση, το είδος των ταινιών, ο τρόπος δημιουργίας τους, τα μηνύματα που εκπέμπουν. Οι μαθητές/μαθήτριες επεξεργάστηκαν κριτικά, τα οπτικά στοιχεία, με στόχο την ανάπτυξη προφορικού λόγου, σχετικά με τον ρόλο της γλώσσας και την επικοινωνία των διαφορετικών πολιτισμών. Συζητήθηκε το θέμα της ένταξης ενός αλλοδαπού μαθητή στο ελληνικό σχολείο, αγγίζοντας παραμέτρους, όπως η γλωσσική και θρησκευτική ταυτότητα, αλλά και η ξενοφοβία. Ακολούθησε παραγωγή γραπτού λόγου, κειμένων ταυτότητας, περιγράφοντας προσωπικές εμπειρίες και κάνοντας συγκρίσεις, γράφοντας στη μητρική τους γλώσσα.

2η ημέρα: Διάρκεια 90’

Στο δεύτερο διδακτικό δίωρο προβλήθηκαν οι ταινίες μικρού μήκους: «Οι παλιάτσοι» και «Η μικρή τσιγγάνα». Μετά την προβολή των ταινιών, οι μαθητές/μαθήτριες χωρίστηκαν σε ομάδες, με τη μορφή που προαναφέραμε και επεξεργάστηκαν τα στοιχεία των ταινιών. Στη συνέχεια μοιράστηκαν τα αποτελέσματα με τα υπόλοιπα παιδιά. Η πρώτη ομάδα εντόπισε το είδος και την πλοκή των ταινιών, η δεύτερη ομάδα, τους πρωταγωνιστές και τον ρόλο τους στην πλοκή και η τρίτη ομάδα, τον τόπο, τον χρόνο αφήγησης, αλλά και τις επιλογές των δημιουργών. Στην ολομέλεια της τάξης επισημάνθηκαν τα μηνύματα των παιδικών ταινιών.

Στην επόμενη δραστηριότητα επιδιώξαμε να καλλιεργήσουμε την ανάγκη έκφρασης περίληψης των ταινιών, επεξηγώντας συνάμα και τον τρόπο διαμόρφωσής της. Οι ομάδες συμπλήρωσαν γραφικό οργανωτή για τον τρόπο διαμόρφωσής της. Στην ομάδα με το χαμηλότερο επίπεδο γραπτού λόγου στην ελληνική γλώσσα δόθηκε γραφικός οργανωτής μερικώς συμπληρωμένος. Ο σκοπός ήταν να κατανοήσουν τις συμβάσεις του κειμενικού είδους της περίληψης των ταινιών. Στους/στις δίγλωσσους/δίγλωσσες μαθητές/μαθήτριες έγινε η υπόδειξη, να γράψουν στη μητρική τους γλώσσα. Τα κείμενα διαβάστηκαν στην ολομέλεια, ακολούθησε αυτοαξιολόγηση και ετεροαξιολόγηση. Από τα κείμενα προέκυψε η συχνή χρήση χρονικών προσδιορισμών και ακολούθησε συζήτηση για τον ρόλο τους στην πρόταση.

3η ημέρα: Διάρκεια 45’

Προβλήθηκε η επίσημη περίληψη των ταινιών, προχωρήσαμε σε αξιολόγηση, σύμφωνα με τους γραφικούς οργανωτές, εντοπίστηκαν εκφραστικά μέσα του κειμένου, αξιολογήθηκε το λεξιλόγιο, η έκταση, η τεχνική απόκρυψης του τέλους. Αμέσως μετά, έγραψαν την περίληψη των ταινιών, για να συμπεριλάβουν στοιχεία που αναδείχθηκαν.

4η ημέρα: Διάρκεια 45’

Προβλήθηκαν οι ταινίες «Κραυγή» και «Παίρνουμε θέση». Η ταινία «Κραυγή» έχει θέμα τους πρόσφυγες. Η ταινία «Παίρνουμε θέση», λαμβάνει θέση ενάντια στον ρατσισμό και στην ξενοφοβία. Μετά έγινε επεξεργασία, αναφέροντας συναισθήματα των ηρώων. Εκφράστηκαν προσωπικές εμπειρίες, εντοπίστηκαν εκφραστικά μέσα και τεχνικές, προωθήθηκε το μήνυμα της ελεύθερης έκφρασης, στη δραστηριότητα της ιδεοθύελλας για τις λέξεις «κραυγή» και «ξενοφοβία». Δόθηκε η δυνατότητα επιλογής δραστηριότητας αναδιήγησης των ταινιών, όπως η έκφραση με κόμικς, ποίημα, παντομίμα, ζωγραφιά, γραπτή περίληψη.

5η ημέρα: Διάρκεια 90’

Παρουσιάστηκαν οι εργασίες με σκοπό την επισήμανση σημείων για την ανάπτυξη του γραπτού λόγου, σύγκριναν τον ρόλο του δασκάλου της ταινίας και του σχολείου, δημιουργήθηκε λίστα δικαιωμάτων. Συνεχίσαμε με την επεξεργασία, στην οποία επισημάνθηκε το αίσθημα της ενσυναίσθησης, εντοπίστηκαν μηνύματα, έγιναν προτάσεις.

Οι μαθητές και οι μαθήτριες επεξεργάστηκαν σε ομάδες: πολυτροπικά κείμενα, αποσπάσματα της εικονογραφημένης σύμβασης για τα δικαιώματα του παιδιού.

6η ημέρα: Διάρκεια 90'

Οι μαθητές και οι μαθήτριες δημιούργησαν πολυτροπικά κείμενα με θέμα τα δικαιώματα, στη μητρική τους γλώσσα, εμπλεκόμενοι/ες σε μια ευχάριστη γι' αυτούς δραστηριότητα και αποφασίστηκε η δημιουργία ταινίας απ' όλη την τάξη. Σχεδιάστηκαν τα βήματα και ανέλαβαν ενεργό δράση, καταγράφοντας τις ιδέες τους.

7η ημέρα: Διάρκεια 45'

Συζήτησαν για το μήνυμα που ήθελαν να δώσουν, επιχειρηματολόγησαν με προτάσεις και δημιούργησαν τον κορμό του σεναρίου.

8η ημέρα: Διάρκεια 90'

Ασκήθηκαν στην παραγωγή σύναψης σεναρίου και στην εικονογράφησή του. Διαμορφώθηκαν τρεις ομάδες, επεξεργαζόμενοι/ες την αρχή, τη μέση και το τέλος. Τα γραπτά κείμενα των παιδιών ενσωματώθηκαν σε βίντεο με τις αντίστοιχες ζωγραφιές, μέσω του προγράμματος «movie maker» και δημιουργήθηκε η πολύγλωσση ταινία.

Αποτελέσματα

Χρήση της μητρικής γλώσσας

Τα παιδιά έδειξαν ιδιαίτερη έκπληξη, στη δυνατότητα που τους δόθηκε να χρησιμοποιήσουν τη μητρική τους γλώσσα και μάλιστα, ρώτησαν, αν είναι δικαίωμά τους να μιλούν τη μητρική γλώσσα στο σχολείο. Όταν οι δίγλωσσοι/ες μαθητές/μαθήτριες αντιλήφθηκαν ότι η γλώσσα τους γίνεται αποδεκτή, ανέπτυξαν κίνητρο για συμμετοχή. Σύμφωνα με τον Cummins (1999), η επιβεβαίωση της ταυτότητας δημιουργεί κίνητρα για μάθηση. Η προβολή της πολύγλωσσης ταινίας ενθουσίασε όλους και όλες, ενισχύοντας την αυτοπεποίθησή τους και συνάμα την παρώθηση για συμμετοχή, κάτι που επιβεβαιώνεται από ερευνητικές εργασίες (Brooks & Lewis, 2009). Τα κείμενα των δίγλωσσων μαθητών/μαθητριών μεταφραζόταν από τον εκπαιδευτικό μέσω του μεταφραστή της google, με σκοπό να χρησιμοποιούνται συστηματικά στο μάθημα, μιας και η παιδαγωγική μετάφραση διευκολύνει τους/τις δίγλωσσους/ες μαθητές/μαθήτριες στην κατανόηση της λειτουργίας των γλωσσικών συστημάτων της μητρικής και της δεύτερης γλώσσας (Δογορίτη, 2017).

Αξιοποίηση των ενδιαφερόντων των μαθητών

Η λήψη της ομαδικής συνέντευξης των μαθητών/μαθητριών, μας βοήθησε στο να αντλήσουμε πληροφορίες για τα ενδιαφέροντά τους. Μας ανέφεραν ότι παρακολουθούν ταινίες στον ελεύθερο χρόνο τους. Στις συνεντεύξεις επισήμαναν με προθυμία ότι τους άρεσε η συζήτηση και η κριτική ανάλυση και παρακινήθηκαν στο μοίρασμα προσωπικών εμπειριών. Όπως διαπιστώνεται ερευνητικά, η ενασχόληση με θέματα από την πραγματική ζωή, βοηθά στην ενεργοποίηση των ενυπαρχόντων γνωστικών σχημάτων των παιδιών και κινητοποιεί το ενδιαφέρον τους (Περιστέρη, 2008). Αξιοποιώντας τα ενδιαφέροντά τους, τα οποία διερευνήσαμε στην ομαδική συνέντευξη, υπήρξε μεγάλη προθυμία συμμετοχής στις δραστηριότητες, κάτι που αποδεικνύεται και ερευνητικά. Η διδασκαλία που λαμβάνει υπόψη τα ενδιαφέροντα των μαθητών/μαθητριών βελτιώνει την ακαδημαϊκή επίδοση και καλλιεργούνται θετικές στάσεις για το σχολείο και τη μάθηση (Κουτσελίνη, 2009).

Δυνατότητα επιλογής γλώσσας

Η δυνατότητα επιλογής της μητρικής γλώσσας στις εργασίες, τους/τις έδωσε κίνητρο να την χρησιμοποιήσουν μέσα στην τάξη. Όπως μας ανέφεραν, αν και στην αρχή ήταν αρκετά προβληματισμένοι για τη χρήση της και αρκετά επιφυλακτικοί, μετά την ανταλλαγή απόψεων στις ομάδες, τους άρεσε η ιδέα του μοιράσματος λέξεων της δικής τους γλώσσας με τα άλλα παιδιά.

Τα κείμενα ταυτότητας ως κείμενα ενδυνάμωσης της ταυτότητας των μαθητών/μαθητριών

Στα κείμενα ταυτότητας ο αφηγητής μεταφέρει προσωπικά βιώματα και εμπειρίες ζωής και μέσω αυτών, εμείς επιδιώξαμε την αποδοχή και ενδυνάμωσή τους. Η θετική ανατροφοδότησή τους είχε ως αποτέλεσμα την επιβεβαίωση του εαυτού τους (Τσοκαλίδου & Κομπιάδου, 2014: 45). Από την προσπάθεια μοιράσματος των στοιχείων της ταυτότητας των παιδιών, με σκοπό την ενδυνάμωση των στοιχείων αυτών από τις προσωπικές τους αφηγήσεις και τον γραπτό λόγο τους, δημιουργήθηκε ένα ευνοϊκό κλίμα αποδοχής της συνύπαρξης και της αναγκαιότητάς της και αισθάνθηκαν όμορφα, όταν μοιράστηκαν εμπειρίες και βιώματα με τους/τις συμμαθητές/συμμαθήτριές τους. Η θετική ανατροφοδότηση του εκπαιδευτικού ενδυνάμωνε την επιβεβαίωση του εαυτού τους.

Στάσεις των μαθητών/μαθητριών απέναντι στη χρήση των δύο γλωσσών και τη διγλωσσία

Μέσα από την ομαδική συνέντευξη, τον προφορικό διάλογο και τα πολυτροπικά κείμενα των μαθητών/μαθητριών διαφάνηκαν οι στάσεις τους απέναντι στη γλώσσα και τη διγλωσσία. Η μαθήτρια 4 και οι μαθητές 5 και 6 που προερχόταν από το Πακιστάν, ανέφεραν ότι δυσκολεύονται στη μετάφραση και μπερδεύονται, όταν μιλάνε και τις δύο γλώσσες. Οι μαθήτριες 1 και 2 και ο μαθητής 3 από την Αλβανία, μας είπαν ότι δεν της αρέσει να μιλάνε τη μητρική τους γλώσσα στο σχολείο και ότι τη μιλάνε μόνο με τους γονείς τους. Ωστόσο, παρά τις εκφρασμένες δυσκολίες, όλοι και όλες υπογράμμισαν τα θετικά στοιχεία της συνύπαρξης και της γνώσης πολλών γλωσσών. Ως προς τη χρήση των δύο γλωσσών, η μαθήτρια 4 και οι μαθητές 5 και 6 έκαναν ενδοπροτασιακές και ενδολεξικές εναλλαγές, όταν κλήθηκαν να μεταφέρουν στα κείμενα ταυτότητας, βιώματα και συναισθήματα. Εξάλλου, τα δίγλωσσα άτομα έχουν διττά δικαιώματα και υποχρεώσεις και η εναλλαγή κωδίκων δηλώνει με πληρότητα τα βιώματα και τα συναισθήματα (Τσοκαλίδου, 2000).

Διαφοροποίηση διδακτικού υλικού και ως προς το προϊόν

Η διαφοροποίηση του διδακτικού υλικού έγινε σύμφωνα με τον βαθμό ετοιμότητας και τα ενδιαφέροντα των μαθητών/μαθητριών. Η συζήτηση και η παρουσίαση του αποσπάσματος του κειμένου της σύμβασης των δικαιωμάτων του παιδιού, διαβαθμισμένης δυσκολίας ήταν αρκετά επιτυχημένες και η χρήση του γραφικού οργανωτή για την προσέγγιση της περίληψης ταινιών αποτέλεσε χρήσιμο εργαλείο για την οπτικοποίηση πληροφοριών και την οργάνωση περιεχομένου, κάτι που επισημαίνεται και ερευνητικά (Fox & Hoffman, 2011: 77). Για τη μαθήτρια 4 και τους μαθητές 5 και 6 που είχαν χαμηλό επίπεδο στην κατανόηση και στην παραγωγή γραπτού λόγου, ο γραφικός οργανωτής δεν αποδείχθηκε τόσο αποτελεσματικός.

Η παρουσίαση της περίληψης με εναλλακτικούς τρόπους και η έκφραση των παιδιών για τα δικαιώματά τους με κόμικς, ζωγραφιά, ποίημα, παντομίμα κ.ά., τους χαροποίησε ιδιαίτερα, όσο και η παρουσίασή τους στην ολομέλεια. Η ποικιλία των τρόπων έκφρασης, τους ενθουσίασε και τους ενθάρρυνε να παρουσιάσουν τις γνώσεις και τις ιδέες τους, όπως συμπεραίνεται και ερευνητικά (Κουτσελίνη, 2009: 18).

Παραγωγή γραπτών κειμένων, περιλήψεων, τελικών προϊόντων

Μετά την προβολή των ταινιών, οι μαθητές και οι μαθήτριες έγραψαν τις προσωπικές εμπειρίες και τα συναισθήματα που είχαν βιώσει και τους θύμιζαν οι ταινίες. Τα κείμενα γράφτηκαν στα ελληνικά, εκτός από: τον μαθητή 3, που έγραψε στα αλβανικά, τη μαθήτρια 4 και τους μαθητές 5 και 6, που έγραψαν στα Πουντζάμπι. Ήταν κείμενα μικρά, περιεκτικά και αναφέρθηκαν σε αντίστοιχα περιστατικά που συνάντησαν με τις παρέες τους, λόγω της διαφορετικής πολιτισμικής τους παράδοσης και λόγω της διαφορετικής γλώσσας. Κάποιοι/ες είχαν συντακτικά λάθη, έκαναν επαναλήψεις και υπήρχε έλλειψη συνδετικών λέξεων.

Επίσης, κλήθηκαν να γράψουν δύο κείμενα περιλήψεων μετά την προβολή των ταινιών μικρού μήκους: «Fortress Europe», «childhood with four languages», αφού συμβουλεύτηκαν τους γραπτούς οργανωτές. Η δεύτερη περίληψη γράφτηκε μετά την επεξεργασία των ταινιών: «Οι παλιάτσοι» και «Η μικρή τσιγγάνα». Μικρή βελτίωση παρατηρήθηκε στην παραγωγή των δεύτερων κειμένων της περίληψης μετά την επεξεργασία που προηγήθηκε. Διαπιστώσαμε καλύτερη σύνδεση προτάσεων και βελτιωμένη χρήση των χρονικών συνδέσμων.

Στο τέλος της διδακτικής παρέμβασης, οι μαθητές/μαθήτριες ανέλαβαν τη συγγραφή σύνοψης σεναρίου ταινίας σε δύο γλώσσες και την εικονογράφησή του. Έτσι, προέκυψαν τρία κείμενα σεναρίου, ένα στα ελληνικά, ένα στα αλβανικά, ένα στα πουντζάμπι και τρεις ζωγραφιές που αναπαριστούν την αρχή, τη μέση και το τέλος της ταινίας. Τα προϊόντα ενσωματώθηκαν σε μορφή βίντεο για τη δημιουργία της ταινίας της τάξης. Για την εικονογράφηση του σεναρίου δημιουργήθηκαν τρείς ομάδες. Σταδιακά, οι μαθητές/μαθήτριες απέκτησαν μια ολοκληρωμένη θέαση του περιεχομένου και των μηνυμάτων του οπτικοακουστικού κειμένου μέσα από την ερμηνευτική ανάλυση των βίντεο, των ταινιών και των θεμάτων τους, κάτι που επισημαίνεται και ερευνητικά (Σοφός, 2014). Στάθηκαν κριτικά, απέναντι στα μηνύματα, αποκωδικοποίησαν υπόρρητες έννοιες και από καταναλωτές μετατράπηκαν σε μελετητές και ερευνητές. Κατάφεραν να αναγνωρίζουν τι λέει ο δημιουργός, αλλά και με ποιον τρόπο το λέει. Τα πορίσματα αυτά συμφωνούσαν με ανάλογες έρευνες (Γρόσδος, 2009).

Συμπεράσματα

Όπως προκύπτει από την ποιοτική ανάλυση των παραγόμενων γραπτών κειμένων και από τον διάλογο μέσα στην τάξη, οι μαθητές και οι μαθήτριες, για τη δημιουργία τρίγλωσσης ταινίας, αξιοποίησαν τη μητρική τους γλώσσα ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο για μάθηση. Αντίστοιχες είναι και οι διαπιστώσεις των (Leoni et al., 2011), όταν οι μαθητές/μαθήτριες δημιούργησαν δίγλωσσα βιβλία. Καλλιεργήθηκε η αυτοπεποίθηση και το αίσθημα της επιτυχίας, δημιουργήθηκε ο ζήλος της παρουσίασης των δικών τους προϊόντων και της δικής τους τρίγλωσσης ταινίας, κινητοποιήθηκαν ενεργά στη μαθησιακή διαδικασία. Τα αποτελέσματά μας συμφωνούν με αυτά των (Brooks-Lewis, 2009), που τονίζουν τα ψυχικά οφέλη από τη χρήση της μητρικής γλώσσας από τους δίγλωσσους/δίγλωσσες μαθητές/μαθήτριες και την ενίσχυση της αυτοπεποίθησής τους. Οι διαλογικές συζητήσεις και η δημιουργία πολυτροπικών κειμένων οδήγησαν τους μαθητές και τις μαθήτριες στην έκφραση των ταυτοτήτων τους, στην ενίσχυση της αυτοπεποίθεσης και της αυτοεικόνας τους, κάτι που επιβεβαιώνεται και ερευνητικά (Leoni et al. 2011). Η δυνατότητα επιλογής υλικού, θέματος, τύπου και τρόπου εργασίας βοήθησε στη μαθησιακή διαδικασία και την αύξηση του βαθμού εμπλοκής στις δραστηριότητες, κάτι που αποδεικνύεται και ερευνητικά (Tomlinson, 1999). Η ανάγνωση και θέαση πολυτροπικών κειμένων ενθάρρυνε τη διασύνδεση κειμενικών εμπειριών με τις δικές τους κοινωνικοπολιτισμικές, διαπιστώσεις που συμφωνούν με αντίστοιχες έρευνες (Ajayi, 2008). Βελτιώθηκαν οι γραπτές περιλήψεις που κλήθηκαν να συντάξουν και η οπτική τροπικότητα αποτέλεσε διαθέσιμο πόρο για τη δημιουργία νοήματος, κάτι που διαπιστώνεται και σε αντίστοιχες έρευνες (Βαλιαντή, Κουτσελίνη, Κυριακίδη, 2010). Με την κριτική προσέγγιση ποικίλων κοινωνικών ζητημάτων μπήκαν οι βάσεις για την ανάπτυξη κριτικού γραμματισμού, θέση που επισημαίνεται και ερευνητικά (Cummins, 1999). Αναρωτήθηκαν για τον σκοπό, τη λειτουργία και τα συμφέροντα που εξυπηρετούν οι ταινίες, αναγνώρισαν τους κατασκευαστικούς κώδικες πίσω από τα οπτικοακουστικά προϊόντα, θέσεις που υποστηρίζονται σε έρευνες που πραγματοποιήθηκαν (Αθανασάτου κ.ά., 2011).

Περιορισμοί

Το μέγεθος του δείγματος της μιας τάξης ήταν μικρό και η διάρκεια της διδακτικής παρέμβασης δεν ήταν μεγάλη. Τα αποτελέσματα της έρευνας συμφωνούν με τα αποτελέσματα άλλων ερευνών, δεν μπορούν όμως, να γενικευτούν.

Βιβλιογραφία

Ajayi, L. (2009). English as a second language learners' exploration of multimodal texts in a junior high school. *Journal of adolescent & adult literacy,* 52(7), pp. 585-595.

Altrichter, H., Posch, P. & Somekh, B. (1993). *Teachers investigate their work: an introduction to the methods of action research*. London: Routledge.

Birmijoin, K. (2005). Differentiation and high-stakes testing: an oxymoron?. *Theory into Practice*, 44, pp. 254-261.

Brooks-Lewis, K. A. (2009). Adult learners' perceptions of the incorporation in foreign language teaching and learning. *Applied Linguistics*, 30(2), pp. 216-235.

Dimitriadou, C., Tamtelen, E., & Tsakou, E. (2011). Multimodal texts as instructional tools for intercultural education: A case study. *Intercultural Education,* 22(2), pp. 223-228.

Fleckenstein, K. S., Calendrillo, L. T. & Worley, D. A. (2014). *Η γλώσσα και η εικόνα στη διδασκαλία της κατανόησης και παραγωγής γραπτού λόγου: διδάσκοντας τον οπτικό γραμματισμό*, Παπαδημητρίου, Φ. (Επιμέλεια-Θεώρηση). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Fox, J. & Hoffman, W. (2011). *The differentiated instruction book of lists*. San Francisco: Jossey-Bass.

Lardoux, X. (2014). For a european film education policy. Retrieved from: http://www.europacreativamedia.cat/rcs_media/for_a_european_film_education_policy.pdf. Προσπελάστηκε: 28/8/2018.

Leoni, L., Cohen, S. Cummins, J., Bismilla, V., Bajwa, M., Hanif, S., Khalid, K., Shahar, T. (2011). "I'm not just a coloring person": teacher and student perspectives on identity text construction. In J. Cummins & M. Early (Eds.), *identity texts: the collaborative creation of power in multilingual schools*. Stoke-on-trent: Trentham Books, pp. 45-57.

Αθανασάτου, Ι., Καλαμπάκας, Ε. & Παραδείση, Μ. (2011). Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στην εκπαίδευση. Στο: Π. Ι. (Ed.), βασικό επιμορφωτικό υλικό. Τόμος Γ': Αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση. Αθήνα: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο, σσ. 1-60.

Βαλιαντή, Σ., Κουτσελίνη, Ι. Μ. & Κυριακίδης, Λ. (2010). *Αποτελέσματα έρευνας για την εφαρμογή και αξιολόγηση της αποτελεσματικότητας της διαφοροποίησης της διδασκαλίας στις τάξεις μικτής ικανότητα*. Πρακτικά 11ου συνεδρίου της Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου, (σσ. 255-272). Λευκωσία: Κύπρος.

Βαλιαντή, Σ. & Νεοφύτου, Λ. (2017). *Διαφοροποιημένη διδασκαλία: λειτουργική και αποτελεσματική εφαρμογή*. Αθήνα: Πεδίο.

Γρόσδος, Σ. (2009). Οπτικοακουστικός γραμματισμός και εκπαίδευση. Το παιδί παραγωγός οπτικοακουστικών προϊόντων. Πανελλήνιο συνέδριο «*παιδί και οπτικοακουστικά μέσα επικοινωνίας*». Θεσσαλονίκη.

Δογορίτη, Ε. (2017). Από την παιδαγωγική μετάφραση στη διαμεσολάβηση στο πλαίσιο της διδασκαλίας των ειδικών γλωσσών: μια (α)συνήθης πρακτική; Συνέδριο «*ελληνική γλώσσα και ορολογία*», Αθήνα: 9-11 Νοεμβρίου 2017.

Ιορδανίδου, Α. Αναστασοπούλου, Α., Γαλανόπουλος, Ι., Δρυς, Ι., Κόττα, Α., Χαλικιάς, Π. (2012). Γλώσσα Στ' δημοτικού: *λέξεις… φράσεις… κείμενα*, Αθήνα: Ινστιτούτο Τεχνολογίας Υπολογιστών και Εκδόσεων Διόφαντος.

Καραγεώργος, Δ. (2002). *Μεθοδολογία έρευνας στις επιστήμες της αγωγής. Μια διδακτική προσέγγιση*. Αθήνα: Σαββάλας.

Κατσαρού, Ε. & Τσάφος, Β. (2003). *Από την έρευνα στη διδασκαλία. Η εκπαιδευτική έρευνα δράσης.* Αθήνα: Σαββάλας.

Κουτσελίνη, Μ. (2009). *Διαφοροποίηση διδασκαλίας/μάθησης σε τάξεις μικτής ικανότητας και η αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας*. Τόμος προς τιμή της Ευγενίας

Κουτσουβάνου, Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Σοφός, Α. (2014). Παιδαγωγική αξιοποίηση κινηματογραφικής ταινίας και βίντεο στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στο: Αλιβίζος Σοφός & Κώστας Βρατσάλης (επιμ.) Παιδαγωγική *αξιοποίηση των νέων μέσων στην εκπαιδευτική διαδικασία.* Αθήνα: ΙΩΝ, σσ.119-146.

Τσοκαλίδου, Ρ. & Κομπιάδου, Ε. (2014). Κείμενα ταυτότητας: η σημασία τους για τους/τις συγγραφείς και τους/τις αναγνώστες/-τριές τους. *Πολύδρομο* 7, σσ. 43-47.

Η εκπαίδευση ως μέσο άμβλυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων. Προτάσεις για την εξομάλυνση των αντιθέσεων στον χώρο της εκπαίδευσης

Γούτου Ελένη
Εκπαιδευτικός Π.Ε 70, MEd, Α/θμια Εκπαίδευση Λάρισας,
elgoutou@gmail.com

Περίληψη

Η έννοια της ισότητας που αποτελεί το θεμέλιο της κοινωνικής δικαιοσύνης, και είναι συνυφασμένη με την καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων, με τον όρο της διαφορετικότητας, της ισοπολιτείας και της αξιοκρατίας, προβάλλεται σήμερα ως απαίτηση. Ειδικότερα, οι μαθητές που προέρχονται από αδύναμες κοινωνικές ομάδες και χαρακτηρίζονται από ιδιαιτερότητες που συνδέονται με την κοινωνική καταγωγή, το πολιτισμικό υπόβαθρο, την κουλτούρα και τους γλωσσικούς-εθνικούς κώδικες επικοινωνίας, εισέρχονται σ’ ένα σχολικό περιβάλλον που αδυνατεί να ανταποκριθεί στις ανάγκες τους. Συνεπώς, αν και έχουν ίση πρόσβαση στο αγαθό της εκπαίδευσης, δεν μπορούν να εκμεταλλευτούν τις ευκαιρίες, αφού η ισότητα των ευκαιριών είναι μάλλον τυπική και οι μαθητές είναι άνισα προετοιμασμένοι για να αξιοποιήσουν τις ευκαιρίες που τους προσφέρει το εκπαιδευτικό σύστημα. Η παρούσα εργασία επεξεργάζεται σημαντικές πτυχές του ζητήματος των ανισοτήτων και προτείνει τρόπους υπέρβασης αυτών, καταλήγοντας πως το εκπαιδευτικό σύστημα έχει ανάγκη από μια νέα μεταρρυθμιστική πνοή και ένα ποιοτικό άλμα που θα στοχεύει στη συγκρότηση ολοκληρωμένης αντισταθμιστικής αγωγής, στη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αξιοποίηση νέων εκπαιδευτικών πρακτικών.

Λέξεις κλειδιά: Εκπαίδευση, ανισότητες, ευφυΐα, σχολική επίδοση, κοινωνικό έλλειμμα, αντισταθμιστική πολιτική, διαπολιτισμική αγωγή

Εισαγωγή

Από τα μέσα του 20ου αιώνα το κοινωνικό αίτημα για την εκπαιδευτική ισότητα που επιτάσσει η δημοκρατία, κάνει ήδη την εμφάνισή του (Provenzo, 2008). Από το 1970 γίνονται προσπάθειες προώθησης της ισότητας στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες σε σχέση με το φύλο, την κοινωνική προέλευση και την καταγωγή, με στόχο όλοι οι μαθητές να μπορούν να φτάσουν στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από την κοινωνική τους προέλευση. Έχει γίνει αντιληπτό πως η κοινωνική ανισότητα σχετίζεται τόσο με τις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, όσο και με την κοινωνική κινητικότητα, καθώς η εκπαίδευση αποτελεί την προϋπόθεση το άτομο να φτάσει σε υψηλότερο κοινωνικό status (Cingano, 2015· Brown et al., 2013). Στη συνέχεια, θα αναφερθούν σημαντικές πτυχές του ζητήματος με βάση τα πορίσματα των σύγχρονων ερευνών και θα γίνει απόπειρα ανίχνευσης των ανισοτήτων στην εκπαίδευση, τις συνέπειες που έχει για την κοινωνία και το άτομο και θα αναζητηθούν τρόποι εξάλειψής τους.

Ισότητα παροχών

Σύμφωνα με την άποψη του Παπανούτσου (1965, όπ. αναφ. στο Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 2003), η ελεύθερη πρόσβαση στην εκπαίδευση θα ανοίξει τον δρόμο για την εξάλειψη των εκπαιδευτικών και των κοινωνικών ανισοτήτων, αφού θα παρέχεται η ευκαιρία στους ικανούς μαθητές να ανέλθουν κοινωνικά μέσω της εκπαίδευσης. Κατά συνέπεια, αν προσφέρονται σε όλους τους μαθητές ίσες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, δεν θα χάνονται τα ταλέντα που έτυχε να γεννηθούν σε λιγότερο προνομιακές οικογένειες. Επιπλέον, σύμφωνα με τη «θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου» του Schultz (1972), πρέπει

να εξισωθούν οι εκπαιδευτικές ευκαιρίες των πιο αδικημένων κοινωνικών ομάδων, καθώς αυτό θα συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη, την ευρωστία της χώρας και την εξάλειψη της φτώχειας, γιατί η επένδυση στον άνθρωπο, θα οδηγήσει στη γενικότερη ευημερία (Μυλωνάς, 1991· Yen-Ting, 2018). Με άλλα λόγια, η ισότητα παροχών αναφέρεται στην ισότητα εισόδου που σημαίνει πως πρέπει να εξαλειφθούν όλες οι κοινωνικές διαφορές, ώστε να παρέχονται σε όλους τους μαθητές σχολικής ηλικίας δάσκαλοι, σχολικά κτίρια, ίδια βιβλία και όμοια αναλυτικά προγράμματα. Επιπρόσθετα, η ισότητα της εισόδου συμπληρώνεται με τη χρήση αντικειμενικών και κοινωνικά ουδέτερων μεθόδων (αδιάβλητες εξετάσεις, αντικειμενική βαθμολογία κ.ά) (Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, 2003).

Ευφυΐα και σχολική επίδοση

Η ισότητα στην εκπαίδευση για πολλά χρόνια, λοιπόν, σήμαινε την αποδοχή της επιλογής ως μια διαδικασία «ξεδιαλέγματος» των μαθητών στους ικανούς και στους λιγότερα ικανούς για τα γράμματα. Αυτό επιβεβαιώνεται από την άποψη του Ευάγγελου Παπανούτσου, του εμπνευστή της εκπαιδευτικής μεταρρύθμισης, του αγωνιστή της εκπαιδευτικής ισότητας και μία από τις προοδευτικές φυσιογνωμίες της δεκαετίας του 60΄, ο οποίος θεωρούσε πως όταν η κοινωνική δικαιοσύνη και η αξιοκρατία εδραιωθούν, οι έχοντες έφεση στα γράμματα, θα προχωρήσουν απρόσκοπτα στις ανώτερες βαθμίδες εκπαίδευσης. Αυτή η αντίληψη επικράτησε περίπου για μια εικοσαετία στους κύκλους των προοδευτικά διανοούμενων της εποχής, οι οποίοι διεκδικούσαν την πλήρη κοινωνική ισότητα, ώστε το μόνο κριτήριο για το ποιος προχωρά προς την ανώτερη εκπαίδευση και ποιος όχι να είναι μόνο η διαφορά των ατομικών ικανοτήτων και η έφεση για μόρφωση. Ωστόσο, στην αντίληψη αυτή υπάρχει η θεωρητική θεώρηση για τη φυσική ανισότητα των ατόμων απέναντι στην εκπαίδευση. Με άλλα λόγια, η άνιση επίδοση των μαθητών νοείται ως φυσική συνέπεια των ατομικών διαφορών ευφυΐας ή διανοητικών ικανοτήτων και η εξισωτική προσπάθεια στηρίζεται στην άποψη πως οι άνθρωποι διαιρούνται από τη φύση τους σε ικανούς και σε λιγότερο ικανούς για γράμματα, αντίληψη που δυστυχώς γίνεται αποδεκτή μέχρι και σήμερα από μια μερίδα εκπαιδευτικών (Φραγκουδάκη, 2001· Gewirtz, 2010). Οι πιο σύγχρονες προσεγγίσεις δίνουν μεγάλη βαρύτητα στο κοινωνικό πλαίσιο και δεν περιορίζονται στη νοημοσύνη που εκτιμάται με εργαλεία μέτρησης, εκφράζοντας αντιρρήσεις για το κατά πόσο τα εργαλεία αυτά πραγματικά αξιολογούν τις ικανότητες του ατόμου να τα καταφέρει γενικά και όχι τις γνώσεις και τις εμπειρίες που έχει αποκτήσει. Η σχολική επίδοση έχει συσχετιστεί με την ανάπτυξη της αφηρημένης λογικής σκέψης και γι' αυτό το σχολείο θα πρέπει να εστιάσει περισσότερο σ' αυτό, καθώς οι μαθητές από μη προνομιούχα κοινωνικά στρώματα μειονεκτούν σ' αυτό με αποτέλεσμα να παρουσιάζουν χαμηλές επιδόσεις (Gross, 2001).

Ωστόσο, ο Jacguard (2010), ο Γάλλος νομπελίστας γενετιστής, υποστήριξε πως είναι λάθος να κατατάσσουμε τους ανθρώπους σε περισσότερο ή λιγότερο έξυπνους και μάλιστα τόνισε πως όλοι είναι ικανοί να ολοκληρώσουν τις σπουδές τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Ειδικότερα, η ευφυΐα είναι συνάρτηση γονιδίων, περιβάλλοντος και της δυναμικής του ατόμου. Οι έρευνες στην Αμερική και στις αγγλοσαξωνικές χώρες ανέδειξαν ως πιο έξυπνα τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικά τάξεων και μάλιστα με υψηλές σχολικές επιδόσεις. Η άποψη στερείται λογικής, διότι σημαίνει πως η ευφυΐα κατανέμεται με ταξικά κριτήρια (Κυρίδης, 1996). Επιπλέον, η ανθρώπινη ευφυΐα, λόγω της πολυπλοκότητας, δεν είναι εύκολο να μετρηθεί, υπάρχουν διάφορα είδη ευφυΐας που έχουν άπειρες δυνατότητες εξέλιξης με την επίδραση περιβαλλοντικών παραγόντων και εξάλλου οι διαφορετικές κουλτούρες εξελίσσουν και καλλιεργούν διαφορετικά αυτή την ικανότητα (Φραγκουδάκη, 2001· Gardner, 2010). Για τον Gardner (2010) σε μια σχολική τάξη οι νοημοσύνες δεν είναι άνισες αλλά διαφορετικές.

Αντισταθμιστική ισότητα

Η ισότητα στην εκπαίδευση ταυτίζεται με τον όρο της αντισταθμιστικής ισότητας που αποβλέπει στην εξίσωση των δυνατοτήτων των μαθητών και αντικατοπτρίζει την τάση προς την αντιστάθμιση των διαφορών. Επιπρόσθετα, στοχεύει στο αποτέλεσμα και ο ρόλος της είναι να εξισορροπήσει το κοινωνικό έλλειμμα που σχετίζεται με το φύλο, την κοινωνική τάξη και το μορφωτικό και το κοινωνικό επίπεδο του ατόμου, μέσω της αύξησης των παροχών προς τους κοινωνικά αδύναμους μαθητές (Ρετάλη & Χατζηνικήτα, 2015· Λιάμπας & Τουρτούρας, 2008).

Ακολουθούν ορισμένες όψεις της αντισταθμιστικής παρέμβασης.

Οι κοινωνικά αδύναμοι μαθητές συνήθως χαρακτηρίζονται από φτωχό και περιορισμένο γλωσσικό κώδικα επικοινωνίας, καθώς έχουν περιορισμένες ευκαιρίες συζήτησης με τα μέλη της οικογένειας (Bernstein, 1974) και επειδή η σχολική αποτυχία ή επιτυχία όλων των μαθητών οφείλεται σημαντικά στην ικανότητά τους να χειρίζονται τη γλώσσα σύμφωνα με τις απαιτήσεις του σχολείου, οι γλωσσικές παρεμβάσεις από την προσχολική ηλικία είναι σημαντικές (Φραγκουδάκη, 1985).

Ειδικότερα, στα πλαίσια της αντισταθμιστικής παρέμβασης, η οργάνωση της βιβλιοθήκης, με τη συμβουλή της εκπαιδευτικής κοινότητας, προσφέρει σε όλους τους μαθητές ένα περιβάλλον εγγραμματισμού και θα βοηθήσει τους μαθητές να προετοιμαστούν για τη δια βίου μάθηση. Επίσης, είναι σημαντικό η καλλιέργεια της φιλαναγνωσίας, το ενδιαφέρον και η αγάπη για το βιβλίο να οικοδομούνται από τα παιδιά μέσα από δραστηριότητες που κινούν το ενδιαφέρον τους, όπως είναι η διαδικασία του δανεισμού. Αυτό καταδεικνύεται με την έρευνα που διεξήχθη στα νηπιαγωγεία της Ρεθύμνου από την Τάφα (2001), σύμφωνα με την οποία η λειτουργία της βιβλιοθήκης συνέβαλε στη συστηματική επαφή των μαθητών με διάφορες μορφές γραπτού και προφορικού λόγου, στην ανακάλυψη του πολυδιάστατου κόσμου του βιβλίου, στην απόκτηση της συμπεριφοράς του αναγνώστη και προπαντός πρόσφερε ίσες ευκαιρίες πρόσβασης στο βιβλίο. Η λειτουργία της δανειστικής βιβλιοθήκης υπό την εποπτεία μεγαλύτερων μαθητών συμβάλλει στον εμπλουτισμό του λεξιλογίου (Rafaelle & Knoff, 1999) και οι επισκέψεις του σχολείου σε χώρους πολιτισμού και τέχνης συμβάλλουν στον εμπλουτισμό των ερεθισμάτων. Επιπρόσθετα, προτείνεται στους γονείς να αφηγούνται ιστορίες και να συζητάνε περισσότερο με τα παιδιά τους.

Σήμερα οι γονείς παροτρύνονται να συναινούν με τη φοίτηση των παιδιών τους στο Ολοήμερο Σχολείο, καθώς είναι ο χώρος όπου επιτελείται η ενισχυτική διδακτική παρέμβαση και ο εμπλουτισμός της γλωσσικής δυνατότητας. Επιπλέον, ο ρόλος του Ολοήμερου Σχολείου είναι διπλός, κοινωνικός και παιδαγωγικός. Κοινωνικός, γιατί απασχολεί τους μαθητές με δημιουργικές δραστηριότητες και προετοιμάζει καθημερινά τις απογευματινές ώρες τους μαθητές για την επόμενη μέρα, ενώ οι γονείς εργάζονται και μάλιστα χωρίς πρόσθετη οικονομική επιβάρυνση. Ωστόσο, είναι και παιδαγωγικός, αφού προβαίνει στη διαφοροποίηση της διδασκαλίας, συμβάλλει στην ανάπτυξη νέων δεξιοτήτων και στην τόνωση της αυτοεκτίμησης των μαθητών. Ακόμα, οι μαθητές απαλλαγμένοι από το άγχος της βαθμολογίας, μπορούν καλύτερα να ανταποκριθούν στις σχολικές απαιτήσεις (Σοφιανίδου, 2004) και ταυτόχρονα συντελεί στην ανάπτυξη στενότερων σχέσεων μεταξύ εκπαιδευτικού και μαθητών που βοηθά στην επίτευξη μαθησιακών στόχων, με την προϋπόθεση το Ολοήμερο Σχολείο να αντιμετωπίζεται ως χώρος εργασίας και όχι ως χώρος φύλαξης των μαθητών (Νικολάου, 2005).

Επίσης, λειτουργούν τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας και Τάξης Υποδοχής εντός σχολείου για τα παιδιά που χρειάζονται βοηθητική διδασκαλία και εκμάθηση της ελληνικής αντίστοιχα (Eurydice, 2018). Βέβαια, τα παραπάνω προγράμματα δεν έχουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα, γιατί η απομάκρυνση των μαθητών από την τάξη δημιουργεί το αίσθημα της μειονεξίας και μάλλον είναι προτιμότερο οι παρεμβάσεις να γίνονται εντός τάξης, διότι η απομόνωση στο όνομα της ενίσχυσης, κάνει το σύστημα ακόμα πιο άδικο (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000).

Παρ’ όλα αυτά, η προσέγγιση αυτή της αντισταθμιστικής ισότητας δεν οδηγεί σε εξάλειψη των ανισοτήτων, αφού δεν μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αποσυνδεθούν από τα χαρακτηριστικά που τους καθιστούν κοινωνικά ευάλωτους (Μάνου, 2007). Μεταξύ άλλων, στην περίπτωση της Ελλάδας, η οικονομική κρίση έχει οδηγήσει σε ένταση των ανισοτήτων (Καλεράντε, 2018).

Η ταξικά διαφοροποιημένη κουλτούρα

Σύμφωνα με τον Bourdieu (1984, όπ. αναφ. στο Φραγκουδάκη, 1985), κάθε κοινωνική τάξη έχει δικά της πολιτισμικά πρότυπα. Ωστόσο, η κυρίαρχη τάξη έχει τη δύναμη να αποδίδει μεγαλύτερη αξία στη δική της πολιτισμική κληρονομιά, οπότε περισσότερο ευνοημένοι είναι οι απόγονοί της, εν αντιθέσει με τους απόγονους των αδύναμων κοινωνικά τάξεων. Οι μαθητές από κυρίαρχη τάξη έχουν προνομιακή σχέση με τη γνώση και την κουλτούρα του σχολείου που μελλοντικά θα τους εξασφαλίσει ανώτερη θέση στην κοινωνική ιεραρχία και ένα υψηλό status, ενώ η κοινωνικοποίηση στο σχολείο αποτελεί γι’ αυτούς τη συνέχεια της πρωτογενούς κοινωνικοποίησης εντός της οικογένειας. Επίσης, είναι πλήρως εξοικειωμένοι με τις μεθόδους, τις δεξιότητες και το περιεχόμενο της επικοινωνίας, ενώ οι μαθητές από μη προνομιούχες κοινωνικά τάξεις βρίσκονται σ’ ένα περιβάλλον άγνωστο για αυτούς και έχουν περισσότερες πιθανότητες να δυσκολευτούν να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις του σχολείου. Κατ’ αυτή την έννοια, ο χώρος του σχολείου δεν είναι ο χώρος όπου αποκτούν δεξιότητες και γνώσεις ή αποκλείονται από αυτές, αλλά ο χώρος όπου αδυνατούν να μετατρέψουν το πολιτισμικό τους κεφάλαιο σε οικονομικό και κοινωνικό. Συνεπώς, το σχολείο δεν επιτυγχάνει να εξισώσει τις ανισότητες, αλλά λειτουργεί ως χώρος αναπαραγωγής αυτών, ενισχύοντας την ισχύουσα κοινωνική δομή και αποτυγχάνοντας να συμβάλλει στην κοινωνική κινητικότητα και τη δικαιοσύνη (Φραγκουδάκη, 1985· Μυλωνάς, 1991)). Επίσης, για πολλά χρόνια η θεωρία της πολιτισμικής ένδειας υποστήριζε πως η οικογένεια και τα πολιτισμικά ερεθίσματα που μεταβιβάζονται στα παιδιά, θεωρούνταν υπεύθυνα για την άνιση σχολική επίδοση, υπονοώντας πως η κουλτούρα τους είναι φτωχή, με συνέπεια να μην μπορούν να καλλιεργήσουν τις νοητικές τους ικανότητες και δεξιότητες για να γίνουν καλοί μαθητές, αλλά αυτό δεν υφίσταται, καθώς δεν υπάρχει κουλτούρα κατώτερη ή φτωχή. Η κοινωνική προκατάληψη, λοιπόν, αξιολογεί όλες τις μορφές κουλτούρας, πλην της επίσημης, ως κατώτερες ή ανύπαρκτες (Δαμανάκης, 1997). Είναι γενικά αποδεκτό πως τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικά στρωμάτων έχουν μεγαλύτερη εξοικείωση με τη γενίκευση και την αφαίρεση και άρα ευνοούνται, επειδή το σχολείο μεταδίδει γνώσεις επαγωγικές δηλ. από το γενικό στο ειδικό, ενώ οι μαθητές από κατώτερα κοινωνικά στρώματα ξεκινούν αντίστροφα να μαθαίνουν, από το καθημερινό και οικείο προς το γενικό, από την εμπειρική διαπίστωση, από τα επιμέρους στη σύνθεσή τους, με αποτέλεσμα να δυσκολεύονται στο σχολείο. Συνεπώς, οι πολιτισμοί είναι ισότιμοι, απλά διαφορετικοί (Φραγκουδάκη, 1985).

Τα πορίσματα της σύγχρονης έρευνας

Σήμερα, οι περισσότερες ανισότητες εντοπίζονται σε ευαίσθητους και απαιτητικούς τομείς της εκπαίδευσης, όπως ο χώρος της Ειδικής Αγωγής (European Commission, 2018). Οι οικογένειες των προνομιούχων τάξεων δημιουργούν υψηλές προσδοκίες και κίνητρα για μάθηση και συμβάλλουν στην υιοθέτηση θετικής στάσης για το σχολείο (Bourdieu, 1985). Αυτή η ταξική διαφοροποίηση παρεμποδίζει τη σχολική εξέλιξη των μαθητών των ευάλωτων ομάδων, ενώ σύμφωνα με τον Coleman (1967), οι παράγοντες που ευθύνονται για τη χαμηλή σχολική επίδοση είναι το οικογενειακό περιβάλλον και η κοινωνική προέλευση.

Με βάση τα πορίσματα των σύγχρονων ερευνών, η βελτίωση της σχολικής επίδοσης των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες μπορεί να επιτευχθεί, αν ενισχυθεί η πολιτισμική τους ταυτότητα που θα οδηγήσει στην αύξηση της αυτοεκτίμησης, μέσω της εφαρμογής της διαπολιτισμικής προσέγγισης (Mutekwe, 2016). Περισσότερο θα

ωφεληθούν μαθητές με διαφορετική μητρική γλώσσα, οι μειονότητες και οι μαθητές από χαμηλά κοινωνικά στρώματα (ΟΟΣΑ, 2021).

Επίσης, η γλώσσα του σχολείου είναι η γλώσσα των ανώτερων κοινωνικών στρωμάτων (της κυρίαρχης κουλτούρας) που δυσκολεύει την εκκίνηση και τη γενικότερη εξέλιξη των μαθητών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Έρευνες έδειξαν πως υπάρχει συνάφεια μαθησιακών δυσκολιών στην ανάγνωση και τη γραφή των μαθητών του Δημοτικού με το χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό και μορφωτικό επίπεδο της οικογένειας (Κολιάδης, Βαλσάμη & Κουμπιάς, 1999· Sewell & Shah, 1968), καθώς και η υποτίμηση της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών συνδέεται με τη σχολική αποτυχία (Νικολάου, 2000).

Ακόμα, μεγάλες διαρροές από εκπαιδευτικές βαθμίδες παρατηρούνται στους μαθητές από εργατικές και αγροτικές οικογένειες με χαμηλό εισόδημα και μορφωτικό επίπεδο των γονέων (Κάτσικας & Καββαδίας, 2000). Στην Ελλάδα το ποσοστό διαρροής φτάνει το 11,4% ενώ στους αλλοδαπούς μαθητές είναι πολύ υψηλό 45,8% (Ευρωπαϊκή Επιτροπή, 2013). Σύμφωνα με τον Κυρίδη (1996), υπάρχει θετική συσχέτιση του μορφωτικού επιπέδου των γονέων με το υψηλό ποσοστό εισαγωγής στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση. Τα παιδιά των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων, των μειονοτήτων ή των ομάδων εκείνων που χαρακτηρίζονται ως «κοινωνικά ευάλωτες» έχουν συνήθως χαμηλές σχολικές επιδόσεις, εμφανίζουν ψηλά ποσοστά σχολικής αποτυχίας και συχνά εγκαταλείπουν νωρίς το σχολείο. Αντίθετα, τα παιδιά των ανώτερων κοινωνικών τάξεων έχουν καλές σχολικές επιδόσεις, φτάνουν μέχρι τις ψηλότερες εκπαιδευτικές βαθμίδες και φοιτούν σε μεγάλα ποσοστά στους κλάδους εκείνους που θεωρούνται υψηλού κύρους (Karabel & Halsey, 1977· Duru-Bellat, 2002).

Επιπρόσθετα, αν και η σχολική διαρροή είναι πιο μικρή σήμερα, τα παιδιά που εγκαταλείπουν το σχολείο πριν ολοκληρώσουν την υποχρεωτική εκπαίδευση ανήκουν στις πιο φτωχές και κοινωνικά περιθωριοποιημένες ομάδες (Ασκούνη, 2008). Αξίζει να επισημάνουμε πως τα παιδιά μη προνομιούχων κοινωνικών ομάδων και μεταναστών επιλέγουν την τεχνική εκπαίδευση που εξακολουθεί σήμερα να είναι υποτιμημένη (Χατζηκυριάκου & Ασκούνη, 2018), ενώ όσο ψηλότερα στην κοινωνική κλίμακα τοποθετείται η οικογένεια, τόσο ψηλότερη παρουσιάζεται η σχολική επίδοση των παιδιών (Gouvias et al., 2012). Στην Ελλάδα, αν και το εκπαιδευτικό σύστημα είναι αρκετά δημοκρατικό και ανοιχτό, εντούτοις παρατηρείται πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου και αυτό οφείλεται στα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά των διαφόρων περιοχών (οικονομικά, κοινωνικά, γεωγραφικά κ.ά.), γι’ αυτό χρειάζεται ολοκληρωμένη προσέγγιση με πολιτικές που θα λαμβάνουν υπόψη τα χαρακτηριστικά αυτά και όχι κοινά εθνικά μέτρα (Kyridis, 2011). Η οικονομική και κοινωνική στέρηση οδηγούν τους μαθητές σ’ ένα εκπαιδευτικό μειονέκτημα και μάλιστα κάποιες «αδύναμες» κοινωνικά ομάδες έχουν ιστορία σχολικής αποτυχίας, με συνέπεια τα μέλη τους να μην αξιολογούν ως έκπληξη ότι για τους άλλους είναι «αποτυχημένοι» με δυσμενείς συνέπειες για τη σχολική πρόοδο (Frawley, 2014), ενώ στην έρευνα των Ross & Leathwood (2013), το μισό δείγμα μαθητών που συμμετείχε στην έρευνα εγκατέλειψε το σχολείο λόγω της σχολικής εμπειρίας που ήταν γεμάτη με απογοητεύσεις και αποκλεισμούς.

Η νέα γνώση οικοδομείται πάνω στη γνώση που ήδη κατέχουν οι μαθητές, η οποία προέρχεται από το οικογενειακό και το κοινωνικό περιβάλλον. Για τους μαθητές που προέρχονται από οικογένειες με χαμηλό οικονομικό, μορφωτικό επίπεδο αυτό αποτελεί ιδιαίτερα σημαντικό εμπόδιο, καθώς οι γνώσεις τους, όταν εισέρχονται στο εκπαιδευτικό σύστημα, μπορεί να είναι σημαντικά λιγότερες από αυτές που κατέχουν οι συμμαθητές τους και απαιτούνται στο σχολείο. Έτσι, δημιουργείται ένα εκπαιδευτικό κενό που δεν είναι εύκολο να καλυφθεί. Αυτό είναι ιδιαίτερα εμφανές και στην περίπτωση των δίγλωσσων μαθητών, αυτών που προέρχονται από μειονότητες ή από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Ειδικότερα, το χαμηλό μορφωτικό υπόβαθρο της μητέρας συσχετίζεται με τη χαμηλή επίδοση. Οι μαθητές αυτοί καλούνται εξ αρχής να καλύψουν τη διαφορά που τους

χωρίζει από τους συνομηλίκους τους κι έτσι, αν και φοιτούν στο ίδιο εκπαιδευτικό σύστημα, έχουν να αντιμετωπίσουν μεγαλύτερες προκλήσεις και εμπόδια που υπό τις δεδομένες συνθήκες μπορεί να είναι ακόμη και ανυπέρβλητα (ΟΟΣΑ, 2012).

Σε κάθε περίπτωση, όπως επισημαίνεται από τον ΟΟΣΑ (2012), σημαντικό ρόλο στη σχολική επίδοση των μαθητών αυτών διαδραματίζουν οι κρατικές πολιτικές για τη μετανάστευση. Το σχολείο είναι απαραίτητο να διαμορφωθεί κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να παρέχει στους μαθητές τα εφόδια που απαιτούνται ώστε να αναπτυχθούν, να τους μάθει να αξιοποιούν τον τεράστιο όγκο πληροφοριών που είναι διαθέσιμος στη σύγχρονη εποχή προς όφελος δικό τους και της κοινωνίας (OECD, 2018).

Ο εκπαιδευτικός είναι αυτός που εκπροσωπεί την κυρίαρχη κουλτούρα και μεταφέρει τη γλώσσα της. Ο ρόλος του τονίζεται στα αποτελέσματα της έκθεσης του ΟΟΣΑ (2013), όπου αναφέρεται ότι οι καλές σχέσεις ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές αποτελούν παράγοντα βελτίωσης της εικόνας των μαθητών για το σχολείο. Οφείλει να ενημερώνεται για τις εξελίξεις στον χώρο της εκπαίδευσης και της κοινωνίας, να αναπροσαρμόζει τον τρόπο διδασκαλίας, έτσι ώστε να προσεγγίζει όλους τους μαθητές, ανεξάρτητα από το αν ανήκουν σε «αδύναμες» κοινωνικά ομάδες και να μην λειτουργεί ως φορέας στερεοτύπων και προκαταλήψεων της κοινωνίας, εφαρμόζοντας τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης που συμβάλλει στην εξάλειψη των ανισοτήτων στην εκπαίδευση.

Συμπεράσματα

Αυτό που τελικά μένει αναπάντητο είναι, αν και κατά πόσο το κράτος μπορεί να αμβλύνει τις κοινωνικές αντιθέσεις, προβαίνοντας σε μια γενναία μεταρρύθμιση και παρέχοντας περισσότερες εκπαιδευτικές ευκαιρίες, έτσι ώστε ο καθένας θα έχει την ευκαιρίες να ανελιχθεί κοινωνικά. Ωστόσο, μάλλον το ερώτημα αυτό οδηγεί σε αδιέξοδο, καθώς η συνύπαρξη των ευκαιριών και της κοινωνικής ισότητας είναι πρακτικά ανέφικτη, αφού το πλέγμα των κοινωνικών και ταξικών σχέσεων στο οποίο κινούμαστε είναι σε σημαντικό βαθμό διαμορφωμένο και δημιουργεί αντιθέσεις που πυροδοτούν σημαντικά προβλήματα στην εκπαίδευση. Παρ ʻ όλα αυτά, το σχολείο μπορεί να συμβάλλει σημαντικά στην απάλυνση των προβλημάτων και να βοηθήσει στην αντιμετώπιση της σχολικής αποτυχίας των μαθητών που έτυχε να γεννηθούν σε λιγότερο «προνομιούχες» οικογένειες.

Ως προς τις παιδαγωγικές πρακτικές, σύμφωνα με τη γράφουσα, θα πρέπει να υιοθετηθούν τελείως διαφορετικές πρακτικές από τις ισχύουσες. Ειδικότερα, το σχολείο να γίνει φιλόξενο, να καλοδέχεται όλα τα παιδιά και όχι μόνο εκείνα που είναι εξοικειωμένα με τους κανόνες που ισχύουν στο σχολείο, να μεταδίδει συστηματικά τις γνώσεις και τις δεξιότητες σε όλους τους μαθητές, να μην ξεδιαλέγει παιδιά που ήδη έχουν αποκτήσει αρκετές δεξιότητες από το οικογενειακό τους περιβάλλον και να πορεύεται μόνο με αυτά, ενώ τα υπόλοιπα να τα περιθωριοποιεί, ταξινομώντας τα στην κατηγορία των μαθητών που «υστερούν» ως λιγότερα ικανά και να επιρρίπτει την ευθύνη στους γονείς. Ακόμα, το σχολείο θα πρέπει να σέβεται τους διαφορετικούς ατομικούς ρυθμούς εξέλιξης των μαθητών, να ενισχύει τις προσπάθειες όλων των μαθητών και να τα επιβραβεύει, να σέβεται την πολιτισμική προπαιδεία των μαθητών. Ακόμα, η διδασκαλία να έχει ως αφετηρία το γνωστό και το οικείο στους μαθητές και να καταλήγει στο γενικό και να αξιοποιεί πολύχρωμα βιβλία, διασκεδαστικά και απολαυστικά με κείμενο στην αρχή απλό (Π.χ κόμικς) με προοδευτική αύξηση της δυσκολίας. Επίσης, όσο πιο μικρός είναι ο αριθμός των μαθητών σε μία τάξη, κυρίως στο νηπιαγωγείο και στις πρώτες τάξεις του Δημοτικού, τόσο πιο ωφέλιμη είναι η φοίτηση, καθώς ο μικρός αριθμός των μαθητών επιτρέπει πιο εξειδικευμένη διδασκαλία στους μαθητές που δυσκολεύονται (Goldstein, 2012).

Αξίζει να αναφέρουμε τη μέθοδο που προτείνει ο Freinet (1994, όπ. αναφ. στο Φραγκουδάκη, 2001), σύμφωνα με την οποία το σχολείο πρέπει να χρησιμοποιεί τη φυσική εκμάθηση της γλώσσας, με αποτέλεσμα, περίπου σε χρονικό διάστημα τριών ετών, τα παιδιά όλων των χωρών ανεξάρτητα από τον πολιτισμό, την τεχνολογική ανάπτυξη και την ταξική θέση της οικογένειας να μάθουν την πρότυπη γλώσσα που παίζει καθοριστικό ρόλο

στη διδασκαλία όλων των μαθημάτων. Όπως, λοιπόν, οι γονείς αντιμετωπίζουν το βρέφος ως φυσικό συνομιλητή και κάθε λάθος/αδέξια γλωσσική προσπάθεια επιβραβεύεται, το ίδιο θα πρέπει να κάνει το σχολείο δηλ. να μην ασκεί αρνητική κριτική σε κάθε απόκλιση από τους κανόνες της πρότυπης γλώσσας, υπερτονίζοντας το λάθος. Επιπλέον, ο Freinet πρότεινε οι μαθητές της Α΄ Τάξης Δημοτικού να διδάσκονται τον γραπτό κώδικα επικοινωνίας μέσα από τις αφηγήσεις των ίδιων των μαθητών, με στόχο να μαθαίνουν τη γραπτή μορφή της γλώσσας που μιλούν, έτσι ώστε να εξαλειφθεί η δυσκολία που δημιουργεί η πρότυπη γλώσσα, στην οποία είναι γραμμένα όλα τα σχολικά εγχειρίδια.

Τέλος, η λήψη μέτρων από την Πολιτεία και η εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η συνεργασία με τους γονείς, η εργασία των παιδιών σε ομάδες με παιδιά από διαφορετικά κοινωνικά και πολιτισμικά περιβάλλοντα, συνεργατικά προγράμματα με άλλα σχολεία, η ενθάρρυνση των μαθητών για οργάνωση πολιτισμικών δραστηριοτήτων, η αλλαγή του περιεχομένου της εκπαίδευσης, η βελτίωση των μεθόδων διδασκαλίας με σύγχρονες τεχνικές (Χατζηδήμου, 2006), όπως ενεργές και βιωματικές μορφές μάθησης, η εξατομικευμένη και διαφοροποιημένη διδασκαλία (Κυρίδης, 1996) και η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των αλλοδαπών μαθητών που θα συμβάλλει στη διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας (Γκότοβος, 2002), μπορεί να μειώσουν το κοινωνικό χάσμα και τις ανισότητες. Επιπλέον, η σημερινή κοινωνία, λόγω της πολυπολιτισμικότητας, απαιτεί την υιοθέτηση παιδαγωγικών πρακτικών στηριγμένες στην ένταξη και την ενσωμάτωση, με κύριο ρόλο του σχολείου να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές στο αξίωμα της ισότητας όλων και όποια διαφορετικότητα να αποτελέσει παράγοντα ενδυνάμωσης (Γκότοβος, 2002).

Αναφορές

Bernstein, B. (1974). *Class, codes and control. Theoretical studies towards a sociology of language. London*: Routledge & K. Paul.

Bourdieu, (1985). Το συντηρητικό σχολείο: οι ανισότητες στην εκπαίδευση και την παιδεία. Στο Α. Φραγκουδάκη (Επιμ.), *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης. Θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο* (σσ. 357-391). Αθήνα: Παπαζήσης.

Brown, P., Reay, D., & Vincent, C. (2013). Education and social mobility. *British Journal of Sociology of Education, 34*(5-6), 637-643.

Cingano, F. (2015). *Income inequality, social mobility and economic growth*. Paris: OECD Publishing.

Coleman, J. (1967). *The concept of equality of educational opportunity.* Baltimore, MD: John Hopkins University.

Duru-Bellat, M. (2002). *Les inégalités sociales à l'école. Genèse et mythes*, Paris: PUF.

European Commission, (2018). *Education and training monitor 2018. Greece.* Luxemburg: Publication Office of the European Union.

Eurydice, (2018). *Ellada*: *Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Μεταρρυθμιστικές παρεμβάσεις.* Ανακτήθηκε από https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/primary-education-20_el

Ευρωπαϊκή Επιτροπή (2013). *Πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου.*

Frawley, D. (2014). Combating educational disadvantage through early years and primary school investment. *Irish Educational Studies*, 153-171.

Gardner, H. (2010). *Frames of mind. Η θεωρία πολλαπλών τύπων νοημοσύνης.* Αθήνα: Μαραθιά.

Gewirtz, S. C. (2010). *Κατανοώντας την εκπαίδευση: Μια κοινωνιολογική θεώρηση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Goldstein, J. (2012). *Play in children's development, Health and Well-being*. Brussels: TIE.

Gross, R. (2001). *Psychology: The science of mind and behavior*. London: Hooden & Stoughton.

Gouvias, D., Katsis, A., Limakopoulou, A. (2012). «School achievement and family background in Greece: a new exploration of an omnipresent relationship», *International Studies in Sociology of Education*, *22*(2), 125-145.

Jacquard, A. (2010). *Εγώ και οι άλλοι. Μια γενετική προσέγγιση*. Αθήνα: Κάτοπτρο.

Karabel, J. & Halsey, A.H. (1977). (eds) *Power and Ideology in Education*, New York: Oxford University Press.

Kyridis, A. T. (2011). Educational inequalities and school dropout in Greece. *International Journal of Education, 3,* 23-30.

Mutekwe, E. (2016). Interrogating the social class assumptions and classroom implications of Bernstein's Pedagogic discourse of visible and invisible pedagogies. *Journal of Sociology and Social Anthropology, 7*(2), 118-125.

OECD, (2018). *The future of education and skills. Education 2030.* Ανακτήθηκε από http://www.oecd.org/education/2030/

Provenzo, E. (Ed.) (2008). *Encyclopedia of the Social & Cultural Foundations of Education.* Thousand Oaks, Ca: Sage Publications.

Raffaele, L., & Knoff, H. (1999). Improving home-school collaboration with disadvantaged families: organizational principles, perspectives and approaches. *School Psychology Review, 28*(3), 448-466.

Ross, A. & Leathwood, C. (2013). Problematising Early School Leaving*. European Journal of Education, 48*(3), 405-418.

Schultz, T. (1972). *Investment in education*. Chicago: The University of Chicago Press.

Sewell, W., & Shah, V. (1968). Social class, parental encouragement and educational aspiration. *American Journal of Sociology, 73*, 559-572.

Yen-Ting, L. (2018). New concepts of equality of educational opportunity. *Universal Journal of Educational Research, 6*(3), 399-403.

Ασκούνη, Ν. (2008). «Η διαρροή των μαθητών της μειονότητας της Θράκης από την υποχρεωτική εκπαίδευση» στο Δραγώνα, Θ. & Φραγκουδάκη, Α. (επιμ.), *Πρόσθεση, όχι αφαίρεση, πολλαπλασιασμός, όχι διαίρεση. Η μεταρρυθμιστική παρέμβαση στην εκπαίδευση της μειονότητας της Θράκης,* Αθήνα: Μεταίχμιο, 123-137

Γκότοβος, Α. (2002). *Εκπαίδευση και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής αγωγής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (1997*). Η εκπαίδευση των παλινοστούντων και των αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα.* Αθήνα: Gutenberg.

Καλεράντε, Ε. (2018). Λειτουργικές προϋποθέσεις οργάνωσης δημοκρατικής εκπαίδευσης σε περίοδο όξυνσης των κοινωνικών ανισοτήτων: Εκπαιδευτικές λογο-αναλυτικές προσεγγίσεις δομών ευκαιρίας για μαθητές με ιδιαίτερη κλίση. Στο Σ. Νικολάου, Μ. Ελευθεράκης, Ε. Καλεράντε, Π. Γιαβρίμης, & Γ. Κουστουράκης (Επιμ.), *Νέες προκλήσεις στην εκπαίδευση και τη δημοκρατία* (σσ.193-230). Αθήνα: Gutenberg

Κάτσικας, Χ., & Καββαδίας, Γ. (2000). *Η ανισότητα στην ελληνική εκπαίδευση: Η εξέλιξη των ευκαιριών πρόσβασης στην ελληνική εκπαίδευση 1960-2000*. Αθήνα: Gutenberg.

Κολιάδης, Ε., Βαλσάμη, Ν., & Κουμπιάς, Ε. (1999, Οκτώβριος). Συνάφεια αναγνωστικών δυσκολιών με το κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και τη σχολική επίδοση των μαθητών δημοτικού. *Πρακτικά του Η΄ Διεθνούς Επιστημονικού Συνεδρίου «Σχολική αποτυχία και κοινωνικός αποκλεισμός: Αιτίες, συνέπειες και αντιμετώπιση»* (σσ. 99-111), Ιωάννινα.

Κοντογιαννοπούλου-Πολυδωρίδη, Γ. (2003). *Εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Κυρίδης, Α. (1996). *Εκπαιδευτική ανισότητα: Οριοθέτηση και προσπάθειες θεωρητικής προσέγγισής της.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη

Λιάμπας, Τ., & Τουρτούρας, Χ. (2008, Νοέμβριος). Φύλο, τάξη και μορφωτικό επίπεδο ως παράγοντες συνδιαμόρφωσης της σχολικής σταδιοδρομίας. *Πρακτικά συνεδρίου από το Διεθνές συνέδριο « Επιστημονικός Διάλογος για την Ελληνική Εκπαίδευση. Τυπική, μη*

τυπική και άτυπη εκπαίδευση στην Ελλάδα. Βηματισμοί αλλαγής της εκπαιδευτικής πολιτικής, της εκπαίδευσης και του περιεχομένου της» (σσ.279-293), Αθήνα.

Μάνου, Ι. (2007, Μάιος). Η αντισταθμιστική αγωγή στο νηπιαγωγείο για ίσες εκπαιδευτικές αφετηρίες, βάση για αντιμετώπιση του προβλήματος της συνολικής ανάπτυξης και κυρίως της ανάπτυξης της δημιουργικής σκέψης των νηπίων και των παιδιών. *Πρακτικά του Ελληνικού Ινστιτούτου Εφαρμοσμένης Παιδαγωγικής και Εκπαίδευσης (ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.ΕΚ.). 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με Θέμα: «Σχολείο ίσο και παιδιά άνισα»* (σσ.120 -127), Αθήνα.

Μυλωνάς, Θ. (1991). *Κοινωνική αναπαραγωγή στο σχολείο: Θεωρία κι εμπειρία.* Αθήνα: Ίκαρος.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική Διδακτική: Το νέο περιβάλλον – βασικές αρχές.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

ΟΟΣΑ, (2012). *Πώς τα πηγαίνουν οι μαθητές με μεταναστευτικό υπόβαθρο στα σχολεία με χαμηλό κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο;* Ανακτήθηκε από http://iep.edu.gr/pisa/images/publications/infocus/pisa_in_focus_22.pdf

ΟΟΣΑ, (2013). *What do students think about school*? Ανακτήθηκε από https://www.oecd-ilibrary.org/education/what-do-students-think-about-school_5k4c78mk3g6f-en

ΟΟΣΑ, (2021). *Adapting Curriculum to Bridge Equity Gaps*. Ανακτήθηκε από https://www.oecd-ilibrary.org/education/adapting-curriculum-to-bridge-equity-gaps_6b49e118-en

Ρετάλη, Κ., & Χατζηνικήτα, Β. (2015). Κοινωνικο-οικονομικό επίπεδο και επίδοση στην κατανόηση κειμένου των δεκαπεντάχρονων μαθητών/τριών στην Ελλάδα. *Το Βήμα των Κοινωνικών Επιστημών, 65*, 78-100.

Σοφιανίδου, Ε. (2004). Η χρησιμότητα των προγραμμάτων οργάνωσης της μελέτης. Στο: Α. Καλαντζή-Αζίζι & Μ. Ζαφειροπούλου, *Προσαρμογή στο σχολείο: Πρόληψη και αντιμετώπιση των δυσκολιών.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Τάφα, Ε. (2001). Η βιβλιοθήκη στην τάξη της προσχολικής εκπαίδευσης: Η οργάνωση και η λειτουργία της στο πλαίσιο του προγράμματος για την ανάδυση του γραπτού λόγου. Στο: Π. Παπούλια-Τζελέπη, *Ανάδυση του γραμματισμού. Έρευνα και Πρακτική.* Αθήνα: Καστανιώτης.

Φραγκουδάκη, Α. (1985). *Κοινωνιολογία της εκπαίδευσης: θεωρίες για την κοινωνική ανισότητα στο σχολείο.* Αθήνα: Παπαζήσης.

Φραγκουδάκη, Α. (2001). Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο. Η σχολική αποτυχία και η σχέση της με τις πεποιθήσεις για την ευφυΐα. Στο: Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου, & Α Φραγκουδάκη, *Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο.* Πάτρα: ΕΑΠ.

Χατζηδήμου, Δ. (2007). *Εισαγωγή στη θεματική της Διδακτικής: Συμβολή στη θεωρία και την πράξη της διδασκαλίας.* Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Χατζηκυριάκου, Ευ. & Ασκούνη, Ν. (2018). «Η επιλογή του Επαγγελματικού Λυκείου από αλλοδαπούς μαθητές: ταξικές παράμετροι της σχολικής εμπειρίας» στο Βιτσιλάκη, Χ. & Γουβιάς, Δ. (επιμ.), ***Πρακτικά 2ου Πανελλήνιου Συνεδρίου*** Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης: «Εκπαίδευση και κοινωνία στην εποχή της κρίσης», Ρόδος, Τ.Ε.Π.Α.Ε.Σ.

Socio-cultural conditions of socialization of Greek youngsters in Diaspora

Διαλεκτόπουλος Θανάσης
Συντονιστής Α'/θμιας & Β'/θμιας Εκπ/σης χωρών Δ. Ευρώπης στις Βρυξέλλες
dialektopoulos@live.nl

Abstract

In order to investigate the socio-cultural conditions of socialization of Greek youngsters in Diaspora we approached the organized Communities and asked young people to collaborate with us by answering descriptively to certain questions. 26 young people responded, each from a different country in the world. The results showed that the two homelands of the young people balance in their inner world: they feel at home in both countries, they find it important to know about the cultural past of both countries, they access useful both languages for future vocational rehabilitation (although the language of their country of residence is at the time being more useful) and they do not feel foreign any of the two languages. In the survey it is also showed that young people are interested in the development of the cultural capital of their Greek identity and maintain strong emotional bounds with Greece. Generally speaking with rational criteria they give priority to the country of residence, while with emotional criteria they place Greece in a higher position.

Keywords: Greek diaspora, Hellenic homogenea, Greek youngsters, Greeks abroad.

Introduction

Greek Diaspora is called the whole population of people of Greek descent second, third, fourth and further generation born and raised in host countries abroad. The emigrant Greeks in every corner of the world, according general calculations, are estimated between a minimum of 2,700,000 and a maximum of 4,500,000 people (Chasiotis, 1993: 167· Ministry of Foreign Affairs, 1992).

“The Greek Diaspora”, writes Prof. M. Damanakis, “is the expression of Greek universality. A universality that always accompanied the Greeks to their various historical adventures ....” (Damanakis, 2007: 17). Of course, Diaspora through migration has entered over the years as well as the new developments at the global level in a transitional stage. Now the institutional development of the Greek Diaspora and its identity in general will have to be redefined in relationship with Greece, the country of residence and the world affairs.

The point at issue of this problematization is the new generations. How the new generations will be able to maintain and cultivate any Greek elements which exist inside themselves. Maintenance of the cultural identity of the young generations is the new challenge of our times (Dialektopoulos, 2004: 219f).

Formation of the problem

In the process of socialization of young Greeks in Diaspora, what generally happens in the procedure of interaction of two cultures (this of the country of residence and that of the country of origin) is the gradual decline of the language and culture of the country of origin (Greece) and the assimilation of new generations in the socio-cultural systems of the countries of residence (Damanakis, 1997· Hatzidaki, 1994). As expected, the Greek Communities over the years are varied demographically as the mixed marriages are increasing and thus the assimilation of the new generations in the local communities is inevitable. This can lead the young generations to lack of interest in what is happening in Greece and unwillingness to learn their cultural heritage. It can also result in loosening the emotional ties with Greece and even the lack of desire to visit it (Dialektopoulos, 2020).

The question is whether the youngsters of Diaspora keep a balanced cognitive and emotional relationship with Greece (Emke-Papadopoulou, 1986· Damanakis, 1989· Cummins, 1981).

Presumptions of the research

Basic presumptions of the research is that young people of Diaspora a) are not interested in the Greek cultural capital of their identity through acquisition of cognitive contents of the cultural heritage of Greece, b) the emotional ties with Greece have eased and hence they keep a negative attitude towards the Greek language and culture. As a result they do not wish to visit Greece.

Methodology-Research sample

We appointed to the Greek Communities in the Diaspora and asked to indicate us a young person aged 22 to 33 years old to collaborate with us, after we clarified first the purpose of our research. The only condition in choosing the youngsters was that they should able to express themselves in writing Greek fluently. The great majority of the representatives of the Greek Communities has responded to our call. They suggested 26 young people, each from a different country of the world, willing to participate in the research. On the basis of a questionnaire, we asked the youngsters to give us descriptive answers on questions related to factors and processes of their socialization in both socio-cultural systems (country of origin and country of residence). The approach involved both rational and emotional criteria.

The research of the socio-cultural conditions of socialization – at an individual level – of the youngsters is attempted according to the following dimensions of description and analysis (Damanakis, 2007: 31ff):

a. cognitive dimension (knowledge of historical, cultural, social, etc. elements from Greece),
b. emotional dimension (attitudes towards the Greek language and culture, desire to visit Greece).

Our research, conducted in 2010, can be characterized as case study, since from each country we have received a representative sample and analyzed the phenomenon in question, namely the socio-cultural conditions of socialization of each youngster. Each case represents a separate "unit" of a set of similar units, e.g. young people of Greek origin in a Community. The results of each case generally are not representative, but this does not preclude some generalization also in other cases.

Results

Interesting results came out of the descriptions of the youngsters concerning the socio-cultural conditions of their socialization in the countries where they live.

Cognitive dimension

i. Knowledge of historical-cultural elements

The youngsters, in their majority, state that they have greater knowledge of historical-cultural elements of the country of residence and consider it normal because there they have attended the various levels of education as well as because in daily life they become receivers of historical, cultural, social, etc. elements.

A young woman from Austria: "I think I have greater knowledge about Austria than about Greece. This is because I have followed the Austrian school and grew up in Vienna. (...) In addition I live longer in this country, except the vacation periods. To broaden my knowledge about Greece I have to look for information, while about Austria my knowledge is impressed unconsciously throughout the daily routine."

Knowledge of historical-cultural elements about Greece is acquired through their visits during the holiday period, when they have the opportunity to visit sites of archaeological interest and participate in cultural events, through the study of books with historical and cultural content, through information on the Internet and satellite television. It is also notable that they express their unabated interest to know as well as possible the history and culture of Greece and its contemporary culture.

Some young people say they have equal knowledge for both countries but in “different domains.” About Greece they know more about history, culture and art, while about the country of residence they know more about the social system, the political situation and the economy.

Two youngsters state that although they have been born and attended the training in their residence country “certainly know more about the Greek civilisation”. This is attributed to the important socialising work of their parents, in the rich and interesting historical and cultural past of Greece and their good awareness in cultural issues.

A young man from Australia: “Although I have read a lot about Australia's history, my knowledge about Greece is definitely greater. This may be due to the fact that Greek culture is the basis of world civilization, something that my parents did not fail to teach me ever since my childhood.”

Knowledge of historical-cultural elements about Greece can draw young people by studying books in their spare time. Almost all of them say they read books with Greek content, even though their time is often limited and they have increased obligations:

A young woman from Turkey: “In my spare time, in between other things, I read books which concern Greece. The problem is that I have almost no free time.”

The study of Greek books brings many benefits to both linguistic and cultural capital of the youngsters. It introduces them in depth in the structures of language and reveals to them aspects of the Greek society resulting to the strengthening the ethno-cultural identity.

A young woman from France: “The development of my Greek identity is largely due to reading Greek books. (...) Reading the book Philhellenes of Mimika Kranaki, it helped me understand many of the feelings, thoughts and attitudes that my parents, grandparents and the circle of Greeks had here in France.”

The cognitive dimension of socialization of the young people includes the recognition of them of issues that reflect the cultural heritage of Greece in their countries of residence. Everyone without exception declares that the ‘presence’ in Greece is evident in the countries where they live.

A young woman from the Netherlands: “Greek influences in the Dutch society are many; men find that in language, philosophy, architecture, sports. Elements of Greek myths and ancient tragedies are often used in Dutch poetry, prose, drama and art in general.”

The acceptance of the cultural capital of the youngsters associated with the country of origin honours them in the society of their country of residence and stimulates their ethno-cultural identity.

A young woman from Georgia: “In Georgia everybody admires the Greek culture and, when they hear that I am a Greek, I feel they respect me.”

A way that the young people can improve their language level and increase their knowledge in historical-cultural data about Greece, but also learn about the daily life is satellite television.

A young woman from Egypt: “Satellite TV came into our lives and you have the impression that you live in Greece. Almost all the time I watch Greek programs, while very rare foreign. One way or another with the satellite TV you have a daily contact with Greece, you hear the news, you watch films and various other programs.”

Of the 26 young people the 18 have access in their countries of residence in the Greek satellite television and the internet and watch the Greek news and other informational and

entertainment programs. Of those who have access to the Greek satellite TV almost all of them watch equal programs of both countries. It is characteristic that many young people express their dissatisfaction about the content and the quality of the Greek TV programs broadcasted by satellite.

A young man from Luxembourg: "Unfortunately the Greek channels have poor programs which are not very interesting for the Greek young people abroad. The programs are mostly limited to news which man to understand should attend and know perfectly the Helladic reality."

ii. Possession and use of the Greek language

In our research the young people were asked which language is for them more useful (the Greek, the language of the country of residence or both). Of course the Greek language is limited to the territories of the family, the Greek School and Community institutions.

A young woman from South Africa: "When I am among Greek people in family, friends and church environment I use as a communication code the Greek language. But when I'm in the University among fellow South African students or outside the family environment I use in my daily conversations the English language. It is understood that both languages are equally essential to me and I do not feel any of them as a foreign."

Sometimes, even in circles of the Community, it's not sure that the Greek language is getting practised due to the gradual intergenerational 'erosion'. This is expected and to some extent can be considered as normal.

A young man from Georgia: "It often happens in a group of friends to posses most of us the Greek language, but because one or two persons who are not familiar with the Greek we are forced to communicate in another language common to everyone."

The youngsters find for the future useful both languages mainly because of the prospects that open in the business sector.

A young woman from Egypt: "At the moment I need the Greek language in my working milieu as well as for my interactions with members of the Community. If in the future I decide to live and work in Greece, I will not have any language problem. (...) The knowledge of the Arabic language would help me a lot in the professional sector in the future in any country I choose to live. So I think that both languages are useful to me."

Generally, more useful language for the young people in the dominant socio-cultural system of the country where they live is the language of the country of residence. The functions of Greek language and the cultural activities are restricted to the realm of family and Community – provided of course that the last is organized and operates collectively – so the Greek language and culture can't be useful for social and professional advancement of people in the wider environment of the country of residence.

Unlike the practical reasons that the language of the country of residence is most useful for the young people, the Greek language takes a higher position inside them calculated with emotional criteria.

A young man from Denmark: "The Greek language is in my heart, but here where I live more useful is for me the Danish language because in daily life I' am associated more with Danes."

A young girl from Russia: "Most useful I consider the Russian language for purely operational reasons."

From the above and other aspects of everyday experience is getting clear that young people in the Diaspora oppose in the assimilative socio-cultural environment and in the assimilative linguistic policy of the country of residence their strong emotional relationship with Greece. The Greek language judged by rational criteria (financial and operational) falls short in front of the respective criteria of the country of residence. But with emotional criteria, the Greek language ranks first in the soul and heart of the young people.

Emotional dimension

i. Attitudes towards languages and cultures of both countries

Investigating – at individual level – the emotional dimension of socialization of the young people we realise that their attitudes towards languages and cultures of both countries (country of residence and country of origin) are generally characterized by a balance.

A young woman from Austria: "My relationship with both countries is equally good without competitiveness. My relationship with each country has its own uniqueness and charm. At the same time it offers different experiences and expands with its own special way my spiritual and psychological horizons. (…) I do not want to disadvantage any of the two, because each in its own way gives me a lot. Each one has its own sake, the pros and cons and contributes to my personal development. I could never imagine my life without Greece, nor could I miss Vienna."

When youngsters asked which language they feel as a foreign (Greek, the language of the country of residence, neither of the two, both) the overwhelming majority stated that feels none of the two languages as a foreign. Of course the possession and use of the Greek language in the country of residence is limited to family environment and the Community so that the young people do not practice it enough and in this way there are created serious deficiencies in their language capital.

A young woman from Holland: "None of the two languages, neither the Dutch nor the Greek, I feel as foreign. But I do not speak both languages at the same level. Dutch is my mother tongue and I speak it better than Greek. Dutch is to me more natural and therefore more useful language: I can express myself and talk more comfortably because I always have ready the appropriate vocabulary even in specialized scientific discussions. (...) In Greece, in discussions on everyday things people do not understand that I have been born and raised up abroad. But often I realise that I make some grammatical mistakes and my participation in 'difficult' discussions is somehow limited."

Although the young people have followed education in the language of their country of residence, they consider the Greek language especially important in the formation of their identity and feel it familiar.

A young woman from Argentina: "The Greek language and culture is a wealth and a compass that guides us to the future. Our mother tongue is our identity and this identity must be preserved. Even though we live far away from the national centre we reveal our identity when we speak Greek."

Three young people state that they feel the Greek language rather as a foreign. They give therefore their own interpretations:

A young woman from Russia: "From the two languages I feel more as a 'foreign' the Greek, because with my friends and my family we communicate primarily in Russian, also the environment is Russian as well as the church liturgy. But I do not want to say that the Greek language is to me 'foreign' (that's why I put the word foreign in quotes). It is to me my mother tongue that I have to cultivate it better. English is for me a foreign language, even though I possess it very good."

Towards the cultural heritage of Greece but also that of the country of residence the young people show a positive attitude. All of them consider it important to know the cultural past of their both homelands.

A young woman from Argentina: "It is very important for a Greek from the Diaspora of second and third generation to know the cultural heritage of Greece along with the cultural heritage of the country of residence. Knowing the cultural heritage of Greece man knows his roots, origins, and finally learns who he is. Knowing the cultural heritage of the country where he lives, he learns to respect the local residents and their creations, conditions for harmonious and peaceful coexistence. Having a man such bases can design with safety his future between the two countries."

ii. Desire to visit Greece

In the emotional dimension of socialization of the young people – at individual level – are also included their needs to visit Greece (frequency of visits) and the reasons (motives) that lead them to it. Of course, the key factor is the geographical distance between country of residence and Greece. Young people who live in European countries or in countries near Greece (e.g. Egypt) visit Greece more frequently than young people who live in remote countries and other continents.

A young man from Sweden: "The ability for me to visit Greece every year is possible, while for some other young people of the Greek Diaspora who live in distant countries, for example in Australia or America, it is not so easy."

Young people who live in Europe are visiting Greece, in general, more than once a year, both in summer and occasionally during the Christmas holidays and Easter.

A young woman from Egypt: "Now that I live permanently in Cairo I go to Greece three to four times a year. Indeed, once a customs official at the airport in Athens told me: 'What are all these stamps in your passport, wandering bird you'. I remember once I went to Greece a weekend just to attend the wedding of a friend of mine."

Young people living in distant countries in other continents, although willing and seeking to come to Greece in the summer, this is not always possible. Sometimes elapse two or three years since their last visit. The reasons may mainly be economic.

A young woman from Russia: "Unfortunately the economic conditions do not give me the opportunity to visit Greece often. The problem is that in order to visit Greece is required a visa and the Greek Consulate is located 550 km. away from our city."

The motivations of the visits vary, but they are always associated with visiting relatives.

A young man from Belgium: "I visit Greece for its natural beauties, the hospitality of its people, the cleanliness of beaches, but mainly for family reasons. Most of my cousins live there and every year we meet again and enjoy together the incomparable Greek summer."

Some young people combine holiday and work.

A young man from Denmark: "The last three years I go every summer to Greece with my parents and we all enjoy our vacations together. I practice while I work my hobby which is dance performances. I work in big hotels, where in the evenings Greek nights are organized for tourists. With my team, who are none other than my own parents, we appear in the musical and dancing part of the program."

The Greek government, through its institutions gives incentives for young people to participate in summer hosting programs and trainings.

A young man from Italy: "To Greece I go once a year, usually in the summer, for holidays but also through hospitality programs of the General Secretariat for Greeks Abroad that gives valuable opportunities to the Greek youngsters abroad to have direct contact with Greek culture and Greek language."

Regular visits to Greece stimulate the ethno-cultural identity of the young people and build steady links with the country of origin.

A young woman from Finland: "…the last time I try to go to Greece for vacation at least once a year, but also to see my relatives. I want to get close to my roots. I remember in my carefree childhood the summers in the village with my grandfather and grandmother. I keep contact with my relatives in Greece and I speak Greek, something that I like because I practice everything I learn during the winter in theory."

Conclusions

Evaluating the survey results, we conclude that the young people generally have a balanced relationship with the country of origin and the country of residence: they evaluate useful both languages for future vocational rehabilitation (although the language of their country of residence is at the moment more useful), they have for their country of residence

better knowledge of general nature (social issues, economics, politics), but they know for Greece more historical and cultural issues. They consider it important to know the cultural past of both countries, they feel as homeland both countries and they do not feel any of the two languages as foreign. They visit Greece as often as they can, usually in the summer. It becomes obvious that with rational criteria they give priority to the country of residence, while with emotional criteria Greece is for them in high position.

On this basis we can formulate the view that the two homelands balance in the inner world of the bicultural-bilingual socialised young people. In other words, through the powerful socio-cultural milieu of the society of the country of residence the 'weak' Greek language and culture come to balance to a great extent in the inner world of the young people with the 'strong' language and culture of their country of residence. Language is an expression but also a factor in maintaining the national identity; therefore the loss of the Greek language implies the loss of the Greek identity.

It should also be noted that the content of the Greek identity of youngsters in the Diaspora – concerning the cognitive level – is researched into its own context. About that writes Prof. M. Damanakis (2007: 149): "The research on the content of the Greek identity of youngsters in the Diaspora in relation with the Greek culture brings us, if not to the conclusion, at least to the impression that the Greek youngsters of the Diaspora compared with those in Greece have cognitive deficits. Such a conclusion, however, is highly ethnocentric and wrong, since the cognitive contents of Greek youngsters in the Diaspora should not refer directly and explicitly in the Greek language and culture. Therefore, an approach of the content of the ethno-cultural identity in relation and with a reference point the Greek culture has no meaning."

Finally, it should not escape our attention that the cultivation of the Greek content of the identity of the Greek youngsters in the Diaspora should be in conjunction with social, cultural, economic and political conditions in the country of residence so that people without being assimilated into the dominant cultural system must have the ability to be fully integrated in that system and to participate actively in social, cultural, economic and political institutions of both countries.

References

Chasiotis, J. (1993). *Overview of the History of Modern Greek Diaspora*. Thessaloniki: Vanias.

Cummins, J. (1981). *Bilingualism and minority-language children*. Ontario: OISE Press.

Damanakis, M. (1989). Immigration and Education. Athens: Gutenberg.

Damanakis, M. (1997). Theoretical approach to the socialization of youngsters in Belgium and France. In M. Damanakis (Ed.), *The education of youngsters in Belgium and France*. Athens: Gutenberg, 89-171.

Damanakis, M. (2007). *Identities and Education in the Diaspora*. Athens: Gutenberg.

Dialektopoulos, Th. (2004). *Two in One.... Bicultural-Bilingual socialisation of Greek pupils in Holland*. Athens: Kion.

Dialektopoulos, Th. (2020). *Ethnocultural identity of Greek pupils abroad and Intercultural Education*. Thessaloniki: HARIS MEPE

Emke-Papadopoulou, H. (1986). *Immigration and Repatriation Problems. Athens: IMEO/EDIM.*

Hatzidaki, A. (1994). *Ethnic Language Use Among Second Generation Greek Immigrants in Brussels*. Brussels: Vrije Universiteit Brussels.

Ministry of Foreign Affairs, Directorate of Greeks Abroad (1992). *Hellenism Abroad*. Athens: Ekdotiki Ellados.

Η συναισθηματική επίδραση των χρωμάτων και η συμβολή τους στην πολιτισμική κουλτούρα των λαών

Αμαραντίδου Δέσποινα
Εκπαιδευτικός Αγγλικής Γλώσσας, Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση Νομού Δράμας
damarant@sch.gr

Περίληψη

Ο κάθε πολιτισμός χαρακτηρίζεται από διάφορα στοιχεία, όπως μνημεία, ιστορία, ενδυμασία και τέχνη. Σημαντικό παράγοντα αποτελεί και η συμβολή των χρωμάτων στην κουλτούρα των πολιτισμών, καθώς τα χρώματα επηρεάζουν την ψυχή, το σώμα, τα συναισθήματα και την σκέψη των ανθρώπων. Τα χρώματα χρησιμοποιήθηκαν και χρησιμοποιούνται για να εκφράσουν ιδέες και απόψεις και για να περιγράψουν την καθημερινότητα των ανθρώπων και κατά επέκταση των λαών, προκαλώντας διαφορετικά ερεθίσματα και διαφορετικά συναισθήματα στους αποδέκτες. Η παρούσα εργασία αποσκοπεί στην παρουσίαση της έννοιας των χρωμάτων και σε μία αναλυτική περιγραφή του κάθε χρώματος. Επίσης, εστιάζει στην ψυχοφυσιολογία και στην κατηγοριοποίηση των χρωμάτων (βασικά, ουδέτερα, ψυχρά, θερμά) καθώς επίσης και στον ρόλο που έχουν στην τέχνη και στον πολιτισμό των λαών με ενδεικτικά παραδείγματα.

Λέξεις κλειδιά: Ανάλυση χρωμάτων, συναισθήματα, πολιτισμός, τέχνη, ψυχοφυσιολογία

Εισαγωγή

Σύμφωνα με τον Kandinsky (1981), το χρώμα είναι ένα πλήκτρο και ένα μέσο για την άσκηση της άμεσης επήρειας πάνω στην ψυχή, η οποία είναι ένα πιάνο με πολλές χορδές που κινείται από τον καλλιτέχνη και δονεί τις ψυχές. Το χρώμα αποτελεί ένα από τα βασικότερα στοιχεία της καθημερινότητάς και των αισθήσεών καθώς οι άνθρωποι ζουν και μεγαλώνουν σε έναν κόσμο όπου κυριαρχούν τα χρώματα. Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι δεν αφορά μόνο στην όραση, δηλαδή στον τρόπο που ο καθένας βλέπει και αντιλαμβάνεται τον κόσμο αλλά επηρεάζει το σώμα, το πνεύμα και το φάσμα των συναισθημάτων των αποδεκτών. Αυτό που πρέπει να τονιστεί είναι ότι το χρώμα επηρεάζει τον κάθε άνθρωπο με διαφορετικό τρόπο. Για παράδειγμα, το κόκκινο χρώμα σε μερικούς ανθρώπους προκαλεί επιθετικότητα ενώ σε άλλους προσφέρει ενέργεια, θάρρος και ζωντάνια. Αντίστοιχα, μερικοί άνθρωποι αντιλαμβάνονται το μπλε χρώμα ως ήρεμο χρώμα ενώ άλλοι ως ψυχρό και απόμακρο. Επίσης, ο τρόπος που τα χρώματα επιδρούν στον άνθρωπο είναι κάτι που διαφέρει από πολιτισμό σε πολιτισμό. Διαφορετική για παράδειγμα επίδραση έχει το κόκκινο χρώμα στους Λατινοαμερικάνους και διαφορετική στους βόρειο-Ευρωπαίο

Η επίδραση των χρωμάτων στον άνθρωπο οφείλεται κυρίως σε δύο παράγοντες: στο ένστικτο και στην έμφυτη γνώση του ανθρώπου και στη μάθηση, στην κοινωνική μίμηση, στον πολιτισμό του. Για όλα αυτά τα ζητήματα, υπάρχουν τομείς της ψυχολογίας και της φυσιολογίας που ασχολούνται με τα χρώματα και ερευνούν τις επιδράσεις τους στα συστήματα του ανθρώπινου σώματος. Και ακριβώς επειδή η επίδραση των χρωμάτων διαφέρει από άνθρωπο σε άνθρωπο, και από πολιτισμό σε πολιτισμό, κανένα χρώμα δεν είναι απόλυτα αρνητικό ή απόλυτα θετικό. Αντίθετα, τα περισσότερα χρώματα μπορούν να έχουν πολλαπλές επιδράσεις και πολλές φορές οι επιδράσεις αυτές είναι διαφορετικές μεταξύ τους.

Ορισμός της έννοιας του χρώματος

Αυτό που κοινώς αναφέρεται ως χρώμα ενός αντικειμένου είναι, στην πραγματικότητα, η αντίληψη του ανθρώπου της ηλεκτρομαγνητικής ακτινοβολίας, μία αίσθηση που

δημιουργείται στον εγκέφαλο από μέρος της αλληλουχίας των ηλεκτρικών ώσεων που φθάνουν σε αυτόν μέσω του οπτικού νεύρου (Griffiths, 1976). Η πληροφορία για το χρώμα αφορά τις συχνότητες της προσπίπτουσας ακτινοβολίας που μπορεί να ανιχνευθεί στους κατάλληλους υποδοχείς και κωδικοποιείται μέσα στα ηλεκτρικά αυτά σήματα. Οι ηλεκτρικές ώσεις που αφορούν σε πληροφορία χρώματος προέρχονται από εξειδικευμένους φωτοευαίσθητους υποδοχείς του ματιού, τα κωνία, τα οποία είναι αισθητήρια κύτταρα στον αμφιβληστροειδή υπεύθυνα να αναλύουν τα χρώματα και να αντιλαμβάνονται τη φωτεινότητα Ένα χρώμα που παίρνει μορφή στον εγκέφαλο μπορεί να προέρχεται από μία συχνότητα ή συνδυασμό περισσότερων συχνοτήτων του ορατού φάσματος.

Η εμφάνιση του χρώματος ενός αντικειμένου ή ενός διαλύματος, από φυσικής άποψης απαιτεί την ύπαρξη τριών παραμέτρων: μιας φωτεινής πηγής, ενός αντικειμένου που να αντιδρά με την προσπίπτουσα ακτινοβολία και ενός παρατηρητή. Ο παρατηρητής προσλαμβάνει και επεξεργάζεται την ανακλώμενη ακτινοβολία με το μάτι και τον εγκέφαλό του. Ένας σφαιρικός ορισμός, λοιπόν, της έννοιας του χρώματος θα πρέπει να περιλαμβάνει και να συνδέει τη φυσική και αντικειμενική διεργασία της παραγωγής μιας διέγερσης, με τη μορφή φωτός και πρόσπτωσής του στο αντικείμενο, και το υποκειμενικό της αποτέλεσμα, δηλαδή την αντίληψη της ανακλώμενης ακτινοβολίας από το μάτι του παρατηρητή και τη μεταβίβαση και επεξεργασία της από τον εγκέφαλο. Το χρώμα, λοιπόν, δεν είναι χαρακτηριστικό ενός αντικειμένου, όπως είναι ο όγκος ή η μάζα, αφού υπάρχει μόνο στο μυαλό του παρατηρητή και μπορεί να οριστεί ως το αποτέλεσμα μιας ορισμένης ακτινοβολίας στο ανθρώπινο μάτι και στον εγκέφαλο. Στο φάσμα του ορατού, το κόκκινο έχει το μεγαλύτερο μήκος κύματος και το ιώδες το μικρότερο.

Κατηγοριοποίηση των χρωμάτων

Αρχικά τα χρώματα μπορούν να χωριστούν σε δύο βασικές κατηγορίες, τα θερμά και τα ψυχρά χρώματα. Τα θερμά χρώματα αντιπροσωπεύουν το πάθος, τον ενθουσιασμό, τη δύναμη και την ενέργεια. Τα πιο κοινά θερμά χρώματα είναι το κόκκινο, το πορτοκαλί και το κίτρινο. Από την άλλη πλευρά τα ψυχρά χρώματα όπως το μπλε, το μωβ και το πράσινο αντιπροσωπεύουν την ηρεμία, τη σταθερότητα, τον επαγγελματισμό και δίνουν την αίσθηση της αξιοπιστίας. Είναι βασικό να αναφερθεί ότι ακόμα και αν τα περισσότερα χρώματα ταιριάζουν σε μία από δύο κατηγορίες, κάθε χρώμα έχει μοναδικά χαρακτηριστικά που προκαλούν συγκεκριμένα ερεθίσματα στον ανθρώπινο εγκέφαλο.

Σημαντική είναι και η κατηγορία των βασικών, δευτερογενών και παραπληρωματικών χρωμάτων. Βασικά χρώματα κατά τον Πολύγνωτο (4ος αιώνας) είναι το άσπρο, το κόκκινο, το κίτρινο και το μαύρο (Ανδρόνικος, 1986). Ενώ σύμφωνα με τον Πλίνιο τα κύρια χρώματα είναι το μαύρο, το λευκό και το κόκκινο. Στους τελευταίους αιώνες και στις μέρες μας τα βασικά (πρωτογενή ή κύρια) χρώματα είναι το κόκκινο (vermillon), το κίτρινο (citron) και το μπλε (ultramarine). Θεωρούνται βασικά διότι δεν προκύπτουν από την ανάμειξη άλλων χρωμάτων. Τα δευτερογενή (παράγωγα, σύνθετα) χρώματα είναι το πορτοκαλί, το μοβ και το πράσινο. Τα χρώματα αυτά προκύπτουν από την ανάμειξη ίσων ποσοτήτων, ανά δύο, των βασικών χρωμάτων: κόκκινο και κίτρινο γίνεται πορτοκαλί, κόκκινο και μπλε δίνει μοβ, κίτρινο και μπλε δίνει πράσινο. Τα παραπληρωματικά ή μεικτά χρώματα (πορτοκαλί, μοβ, πράσινο) προκύπτουν από την ανάμειξη άνισων ποσοτήτων, ανά δύο, των βασικών χρωμάτων αλλά και με την προσθήκη του άσπρου ή του μαύρου χρώματος.

Μία άλλη κατηγοριοποίηση αφορά στα ουδέτερα χρώματα όπου συμπεριλαμβάνεται το γκρι, το μαύρο, το λευκό, το μπεζ, το καφέ, το κρεμ. Τα ουδέτερα χρώματα αποκαλούνται και μπαλαντέρ γιατί έχουν την ιδιότητα να παίρνουν από τα χρώματα που είναι δίπλα τους. Συνήθως τα ουδέτερα χρώματα λειτουργούν ως υπόβαθρο. Το συνηθέστερο όλων είναι ότι συνδυάζονται με λεπτομέρειες πιο ανοιχτών χρωμάτων. Ωστόσο, μπορούν να χρησιμοποιηθούν και μόνα τους και να δημιουργήσουν πολύ

εντυπωσιακά σχέδια. Η εντύπωση που δημιουργούν αυτά τα χρώματα βασίζεται κατά πολύ στα χρώματα με τα οποία πλαισιώνονται.

Τα βασικά χρώματα και οι αποχρώσεις τους είναι αντίθετα με τα συμπληρωματικά τους. Το κόκκινο χρώμα είναι αντίθετο του πράσινου χρώματος και των αποχρώσεων του διότι δε συμμετέχει στη δημιουργία του. Το κίτρινο χρώμα είναι αντίθετο του μωβ χρώματος για τον ίδιο ακριβώς λόγο. Παρομοίως, το μπλε χρώμα είναι αντίθετο του πορτοκαλί χρώματος. Τα τρία ζεύγη, λοιπόν, των συμπληρωματικών χρωμάτων είναι κόκκινο-πράσινο, κίτρινο-μωβ και μπλε-πορτοκαλί. Η σύνθεση η οποία αποτελείται από αντίθετα χρώματα είναι αρμονική, έχει δυναμισμό και παρουσιάζει εικαστικό ενδιαφέρον.

Τέλος, συγγενικά ονομάζονται τα χρώματα εκείνα τα οποία περιέχουν το ίδιο βασικό χρώμα. Το πορτοκαλί και το πράσινο και οι αποχρώσεις τους είναι συγγενικά του κίτρινου, επειδή το περιέχουν. Το πορτοκαλί και το μωβ και οι αποχρώσεις τους είναι συγγενικά του κόκκινου, διότι το περιέχουν. Επίσης, το μωβ και το πράσινο και οι αποχρώσεις τους είναι συγγενικά του μπλε χρώματος.

Αναλυτική παρουσίαση των χρωμάτων

Οι περισσότεροι άνθρωποι παραδέχονται ότι υπάρχουν χρώματα που επηρεάζουν τη διάθεσή τους, ωστόσο υπάρχει κάτι περισσότερο από μια γενική αίσθηση. Η ψυχολογία του χρώματος βασίζεται στις συναισθηματικές, και μερικές φορές ακόμα και στις σωματικές επιδράσεις που δημιουργούν τα χρώματα στους ανθρώπους. Λαμβάνοντας υπόψη ότι υπάρχουν πολιτισμικές παραλλαγές που επηρεάζουν το νόημα ορισμένων χρωμάτων (ροζ για τα κορίτσια και μπλε για τα αγόρια), υπάρχουν κοινά αποδεκτές ψυχολογικές επιδράσεις των χρωμάτων. Τα χρώματα μπορούν να έχουν άμεση επίδραση στη διάθεσή των ανθρώπων (Μπέλλας, 2000; Stahel, 1987), όπως φαίνεται αναλυτικά παρακάτω.

Το λευκό βοηθά στη διανοητική διαύγεια, ενθαρρύνει την αποσαφήνιση των σκέψεων και ενεργοποιεί νέες δράσεις καθώς συμβολίζει το νέο ξεκίνημα. Είναι το χρώμα της απόλυτης καθαρότητας και της αγνότητας και προκαλεί συναισθήματα ειρήνης, γαλήνης και ελευθερίας, ενώ διαλύει το στρες και την απελπισία. Παρόλα αυτά, η υπερβολή στη χρήση του, μπορεί να προκαλέσει αισθήματα μοναξιάς, αποχωρισμού και απομόνωσης. Στο φάσμα των χρωμάτων, το λευκό είναι ένα από τα πιο ουδέτερα χρώματα.

Το μαύρο δημιουργεί την αίσθηση του απαρατήρητου και της κενότητας, αλλά μπορεί να προκαλέσει και αισθήματα δυναμικότητας, ισχύος και εξουσίας. Είναι μυστηριώδες και σχετίζεται με τη σιωπή και μερικές φορές με τον θάνατο. Το μαύρο είναι παθητικό χρώμα και μπορεί ανάλογα με τον άνθρωπο να αποτελέσει ανασταλτικό παράγοντα στην ανάπτυξη και σε αλλαγές στην προσωπικότητα του. Γενικά, θεωρείται ότι είναι ένα ξεκούραστο χρώμα, όπως και η νύχτα.

Το γκρι είναι το χρώμα της ουδετερότητα, της ανεξαρτησίας και της αυτονομίας, αν και συνήθως θεωρείται αρνητικό χρώμα. Μπορεί να είναι το χρώμα της υπεκφυγής και της ανευθυνότητας (εφόσον δεν είναι ούτε μαύρο ούτε λευκό). Το γκρι δείχνει χωρισμό, έλλειψη συμμετοχής, αντικειμενικότητα στην κρίση και, ενδεχομένως, μοναξιά. Στον αντίποδα, συνδυάζεται με την έννοια της διάνοιας και της εκλεπτυσμένης κομψότητας.

Το καφέ είναι το χρώμα της γης και του σπιτιού. Προκαλεί αισθήματα σταθερότητας, ζεστασιάς, ισορροπίας, θαλπωρής και ασφάλειας. Μερικές φορές το καφέ μπορεί να συνδέεται με την συγκρατημένη συγκίνηση και την απομόνωση από τον κόσμο.

Το κόκκινο έχει αποδειχθεί ότι αυξάνει την πίεση του αίματος και τονώνει τα επινεφρίδια. Η διέγερση των επινεφριδίων, βοηθά τους ανθρώπους να γίνουν δυνατοί και αυξάνει την αντοχή. Αν και το κόκκινο θεωρείται ότι είναι το χρώμα της ζωτικότητας και της φιλοδοξίας, αρκετές φορές σχετίζεται και με το θυμό. Ενώ μπορεί να διαλύσει τις αρνητικές σκέψεις, μπορεί επίσης και να κάνει κάποιον οξύθυμο και να ενισχύει τον εγωκεντρισμό. Διεγείρει την ενέργεια και τη δράση και δίνει μία αίσθηση εμπιστοσύνης και προστασίας. Τέλος, εφιστά την προσοχή περισσότερο από κάθε άλλο χρώμα.

Αντίθετα, το ροζ που είναι μία ανοιχτή απόχρωση του κόκκινου βοηθά τους μυς να χαλαρώσουν και προκαλεί αισθήματα ηρεμίας, προστασίας και θαλπωρής. Μπορεί να ελαττώσει τον ερεθισμό και την επιθετικότητα, καθώς συνδέεται με το συναίσθημα της ανιδιοτελούς αγάπης και εμπνέει εμπιστοσύνη. Θεωρείται ότι είναι το χρώμα της νεανικότητας και της διασκέδασης.

Το πορτοκαλί έχει αποδειχθεί ότι είναι ευεργετικό για το πεπτικό σύστημα και μπορεί να ενισχύσει το ανοσοποιητικό σύστημα. Έχει μόνο θετικές επιπτώσεις για την συναισθηματική κατάσταση των ανθρώπων, καθώς σχετίζεται με την κοινωνικότητα και διεγείρει τη δραστηριότητα. Ανακουφίζει από τα συναισθήματα της απαισιοδοξίας, την έλλειψη αυτοεκτίμησης και αποτελεί ένα αντικαταθλιπτικό χρώμα. Επιπλέον, είτε αρέσει πολύ είτε όχι και για αυτόν τον λόγο θεωρείται ένα από τα πιο αμφιλεγόμενα χρώματα.

Το κίτρινο έχει αποδειχθεί τονωτικό του εγκεφάλου. Αυτή η διέγερση μπορεί να κάνει τους ανθρώπους πιο αποφασιστικούς και έτοιμους για δράση. Όπως και το πορτοκαλί, το κίτρινο είναι ένα ενθαρρυντικό χρώμα. Επίσης σχετίζεται με το πνεύμα: τη διορατικότητα, τη μνήμη, την καθαρή σκέψη, τη λήψη αποφάσεων, την ευθυκρισία αλλά και με το ευρηματικό και καινοτόμο πνεύμα. Χτίζει την αυτοπεποίθησή, ενθαρρύνει την αισιοδοξία, την οργάνωση και είναι ένα από τα πιο χαρούμενα χρώματα στο φάσμα των χρωμάτων.

Το πράσινο βοηθά την καρδιά να έρθει σε φυσική ισορροπία και χαλάρωση. Χαλαρώνει τους μυς και δημιουργεί αισθήματα φιλικότητας, άνεσης, χαλάρωσης, αυτοσυγκέντρωσης και ηρεμίας. Στους περισσότερους ανθρώπους προσφέρει μία αίσθηση ανανέωσης και αρμονίας και απαλύνει τα έντονα συναισθήματα. Ωστόσο, τα πιο σκούρα και γκρίζα πράσινα μπορεί να φέρουν το αντίθετο αποτέλεσμα. Τα λαδί χρώματα φέρνουν στο νου τη φθορά και το θάνατο και μπορεί στην πραγματικότητα να έχουν αρνητικές συνέπειες για τη σωματική και τη συναισθηματική υγεία.

Σε αντίθεση με το κόκκινο, το μπλε αποδείχτηκε ότι ελαττώνει την αρτηριακή πίεση και μπορεί να συνδεθεί με το λαιμό και τον θυρεοειδή αδένα. Προκαλεί επίσης μια πολύ δροσερή και χαλαρωτική επίδραση, δημιουργεί μία αίσθηση ηρεμίας και συνδυάζεται με τη νύχτα. Το βαθύ μπλε διεγείρει την υπόφυση, που ρυθμίζει τον ύπνο και έχει επίσης αποδειχθεί ότι βοηθάει τη σκελετική δομή διατηρώντας το μυελό των οστών υγιή. Τα ανοικτό μπλε είναι χρήσιμο για την εξάλειψη της αϋπνίας και βοηθάει στην αποβολή του άγχους. Όπως και το κίτρινο, το μπλε εμπνέει τον έλεγχο του πνεύματος, τη διαύγεια και τη δημιουργικότητα. Ωστόσο, το πολύ σκούρο μπλε μπορεί να είναι καταθλιπτικό. Γενικά, το μπλε συνδέεται συναισθηματικά με την ηρεμία, την ψυχρότητα, την ωριμότητα, την ευθύνη και δηλώνει συντηρητικότητα και εμπιστοσύνη. Επίσης, προωθεί την παραγωγικότητα και την αξιοπιστία. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι τα λογότυπα γνωστών εταιρειών, όπως Facebook, Google, Linkedin που χρησιμοποιούν ως βασικό χρώμα το μπλε.

Το μωβ έχει αποδειχθεί ότι ανακουφίζει από καταστάσεις όπως ηλιακά εγκαύματα, λόγω του εξαγνιστικού και αντισηπτικού αποτελέσματός του. Επίσης, καταστέλλει την πείνα και εξισορροπεί το μεταβολισμό του σώματος. Οι μωβ αποχρώσεις έχουν χρησιμοποιηθεί για τη φροντίδα των ψυχικών διαταραχών του νευρικού συστήματος, επειδή έχουν δείξει ότι βοηθούν στην εξισορρόπηση του νου και τη μεταστροφή της εμμονής και της φοβίας. Θεωρείται ότι σχετίζεται με την πνευματικότητα και τη δημιουργικότητα επειδή προκύπτει από την ανάμειξη του μπλε με το κόκκινο.Το λουλακί συνδέεται συχνά με τη δεξιά πλευρά του εγκεφάλου, που σημαίνει ένταση, διαίσθηση και φαντασία. Το βιολετί συνδέεται με την ειρήνευση και την καταπολέμηση του στρες και του φόβου. Επιπλέον, συνδέεται με την ευαισθησία στην ομορφιά, τα υψηλά ιδανικά και ενισχύει τη δημιουργικότητα, την πνευματικότητα και τη συμπόνια. Η ψυχική δύναμη και το αίσθημα προστασίας έχουν συνδεθεί επίσης με τα ιώδη χρώματα.

Το χρώμα στην ιστορία της τέχνης

Στις διάφορες ιστορικές εποχές η κλίμακα των χρωμάτων που χρησιμοποιούσαν οι καλλιτέχνες υπέστη αλλαγές και εμπλουτισμούς ανάλογα με τις χρωστικές ουσίες που είχαν στην διάθεσή τους, ανάλογα με τις αντιλήψεις τους για την φύση και το φως και ανάλογα με την όρασή τους. Η αντίληψη του χρώματος εκτός από τους ζωγράφους, απασχόλησε έντονα τους ψυχολόγους, τους μουσικούς, ακόμα και τους ποιητές. Ο καθένας από τη δική του σκοπιά συσχέτισε τα χρώματα με τα συναισθήματα. Στη ζωγραφική το χρώμα χρησιμοποιήθηκε ανάλογα με τις αντιλήψεις της κάθε εποχής και τα αισθήματα του κάθε ζωγράφου (Read, 1970).

Οι προϊστορικοί άνθρωποι ταυτίζονταν με τη φύση, πιστεύοντας ότι είναι ταυτόχρονα και άνθρωποι και ζώα, όπως στα παραμύθια. Τα χρώματα που χρησιμοποιούσαν προέρχονταν από φυσικά υλικά και φαίνεται ότι τους απέδιδαν μαγικές ιδιότητες. Οι ζωγραφισμένες εικόνες ίσως είχαν σκοπό να τους προστατεύσουν από τα στοιχεία της φύσης και από τα πνεύματα. Ήταν μια πρώτη απόπειρα κατάκτησης της φύσης. Οι αρχαίοι Αιγύπτιοι έχτιζαν ναούς φωτός και χρώματος για θεραπευτικούς σκοπούς. Συσχετίζοντας τα χρώματα με τους θεούς, πίστευαν ότι το κάθε χρώμα συνδέεται με μια διαφορετική πλευρά του θεϊκού και επηρεάζει μια πλευρά της ζωής. Στην αρχαιότητα κυριαρχούσε η προτίμηση για τις αρμονίες του κόκκινου, του μαύρου, του άσπρου και τις ώχρας, ίσως επειδή τα πράσινα και τα γαλάζια χρώματα ήταν σπάνια και ασταθή ενώ στην Αίγυπτο και στην Περσία υπάρχουν δείγματα ζωηρής και λεπτής πολυχρωμίας.

Είναι σημαντικό να αναφερθεί ότι η Ρωμαϊκή ζωγραφική έφτασε σε μια νατουραλιστική απόδοση των χρωματικών άξιων του φωτός στην ατμόσφαιρα και στην Βυζαντινή εποχή έφτασε σε εκπληκτικές αρμονίες και κομψότητα, όπως φαίνεται στα ψηφιδωτά. Στην αναγέννηση άρχισαν και πάλι να θεωρούν το χρώμα σαν ιδιότητα του φωτός και για αυτόν τον λόγο άρχισαν να παριστάνουν και να το αποδίδουν όχι με πολύτιμες ύλες άλλα με χρωστικές ουσίες. Ο 17ος αιώνας ακολούθησε την ερμηνεία του Λεονάρντο Ντα Βίντσι που προτίμησε τις αντιθέσεις του φωτός από τις αντιθέσεις των χρωμάτων.

Η μοντέρνα τέχνη στρέφεται προς την χρησιμοποίηση των χρωμάτων άσχετα με την αξία τους αλλά με τον τονικό χαρακτήρα των διάφορων υλικών που έχουν εισαχθεί στην ζωγραφική σύνθεση των χρωμάτων. Δύο συμπληρωματικά χρώματα όταν τοποθετούνται το ένα δίπλα στο άλλο αναδεικνύονται αμοιβαία καθώς παράγουν τη μέγιστη δυνατή αντίθεση, ενώ όταν αναμιχθούν δίνουν ένα άχρωμο γκρίζο. Θερμά και βασικά χρώματα είναι το κόκκινο, το κίτρινο το πορτοκαλί και τα παράγωγά τους, τα οποία όταν τοποθετούνται στον ζωγραφικό πίνακα φαίνονται σαν να προσεγγίζουν το θεατή να τα θαυμάσει.

Στις αρχές της δεκαετίας του 1900, ο Πικάσο είχε βυθιστεί στην κατάθλιψη με αποτέλεσμα οι φιγούρες του να βασίζονται στο μπλε χρώμα για την ενίσχυση της θλίψης. Ο Ιμπρεσιονισμός (τέλος 19ου-αρχές 20ού αιώνα) αποτέλεσε τομή στην ιστορία του χρώματος, καθώς άνοιξε το δρόμο του εμπλουτισμού της παλέτας του καλλιτέχνη με καθαρά χρώματα και αποχρώσεις, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον του στο παιχνίδισμα του φωτός και όχι στην ακρίβεια του σχεδίου. Ο 20ος αιώνας έφερε στο προσκήνιο καλλιτεχνικά ρεύματα και καλλιτέχνες που αποθέωσαν το χρώμα και σε πολλές περιπτώσεις το ανέδειξαν ως θεματικό στοιχείο του έργου τους.

Η σημασιολογία των χρωμάτων στους πολιτισμούς των λαών

Πολλοί αρχαίοι πολιτισμοί, όπως οι Αιγύπτιοι και οι Κινέζοι, χρησιμοποίησαν το χρώμα σαν εργαλείο θεραπείας και ίασης (Anderson, 2020). Η χρωματοθεραπεία αξιοποιούσε τις ιδιότητες εκείνες των χρωμάτων για να διεγείρει συγκεκριμένα ζωτικά όργανα ή βιολογικές λειτουργίες. Για παράδειγμα, το κόκκινο χρησιμοποιήθηκε για την καλή κυκλοφορία του αίματος, το κίτρινο για το νευρικό σύστημα και την εξυγίανση του σώματος, το πορτοκαλί για τους πνεύμονες, το μπλε για την ανακούφιση από τον πόνο και το μοβ για τα δερματικά προβλήματα. Στις μέρες μας, ψυχολογικές έρευνες έχουν δείξει ότι η επίδραση που έχουν

τα χρώματα στη διάθεση των ανθρώπων ισχύει, αλλά είναι μικρής διάρκειας και άρα, προσωρινή. Επίσης, πολλοί είναι εκείνοι, οι οποίοι μελέτησαν τους πολιτισμικούς συμβολισμούς των χρωμάτων, σύμφωνα με τους οποίους το κάθε χρώμα έχει διαφορετική σημασία. Ενδεικτική παρουσίαση των χρωμάτων στους πολιτισμούς περιλαμβάνει τα παρακάτω στοιχεία για τα χρώματα (Sarget, 1987).

- Άσπρο: Στην Ινδία, το άσπρο είναι το χρώμα που φορούν στις κηδείες ενώ στη Δύση συμβολίζει την αγνότητα, την αθωότητα, την καλοσύνη και την ειρήνη. Στην Κίνα, στην Ιαπωνία και στην αυτοκρατορική Ρώμη είναι το χρώμα που συμβολίζει τον θάνατο. Επιπλέον, στις ανατολικές χώρες συνδέεται με την ψυχρότητα και τη στειρότητα.
- Μαύρο: Το μαύρο είναι το χρώμα του πένθους και της απώλειας στη Δύση, αλλά οι νύφες στην Ισπανία παραδοσιακά φορούν μαύρο νυφικό και δαντελωτή μαντίλα για να δείξουν ότι θα είναι αφοσιωμένες στον άντρα τους μέχρι τον θάνατο. Στην Αφρική, το μαύρο είναι σύμβολο εμπειρίας και σοφίας ενώ στην Ιαπωνία είναι το χρώμα του μυστηρίου και της νύχτας και υποδηλώνει την ανυπαρξία και τον θυμό. Στην Ινδία, κάνουν μια μαύρη βούλα στο πρόσωπο των νεογέννητων για να διώχνει το κακό μάτι.
- Κόκκινο: Στη Νότιο Αφρική το κόκκινο συμβολίζει το αιματοκύλισμα της εποχής του Απαρτχάιντ και θεωρείται πια το χρώμα του πένθους ενώ οι Ρωμαίοι συνέδεαν το κόκκινο με τον θεό του πολέμου. Στη Δύση, το κόκκινο είναι συνώνυμο με το πάθος για αυτό υπάρχουν πολλές κόκκινες κάρτες και κόκκινα λουλούδια την Ημέρα του Αγίου Βαλεντίνου. Στην Κίνα, συμβολίζει τη μακροζωία, την καλή τύχη και την ευημερία και είναι το χρώμα που φορούν παραδοσιακά οι νύφες. Είναι το χρώμα της Κινέζικης Πρωτοχρονιάς, όταν οι άνθρωποι βάζουν χρήματα μέσα σε κόκκινους φακέλους σαν δώρο. Το κόκκινο είναι το χρώμα της αγνότητας και του έρωτα στην Ινδία και όταν οι γυναίκες παντρεύονται βάφουν τη χωρίστρα στα μαλλιά τους με κόκκινο χρώμα. Στη Βυζαντινή κοινωνία ήταν μεγάλη η σημασία του πορφυρού χρώματος που αντιπροσώπευε προ πάντων το αυτοκρατορικό χρώμα. Μόνο ο αυτοκράτορας υπέγραφε με πορφυρό μελάνι, καθόταν επάνω σε πορφυρό θρόνο και φορούσε πορφυρά υποδήματα.
- Πράσινο: Το πράσινο είναι το χρώμα του χρήματος και της φύσης στις ΗΠΑ και συμβολίζει το περιβάλλον ενώ στην Ανατολή, το πράσινο συμβολίζει τη γονιμότητα και την καινούρια αρχή. Μπορεί επίσης να αντιπροσωπεύει την απιστία καθώς στην Κίνα, όταν κάποιος φοράει ένα πράσινο καπέλο σημαίνει ότι η γυναίκα του δεν του είναι πιστή. Στη Βρετανία είναι το χρώμα της ζήλιας ενώ στην Ιρλανδία είναι το χρώμα της καλής τύχης. Το πράσινο ήταν το αγαπημένο χρώμα του προφήτη Μωάμεθ και είναι το χρώμα του Παραδείσου. Στη Νότια Αμερική το πράσινο χρώμα συνδυάζεται με το χρώμα του θανάτου και σε κάποιες τροπικές χώρες συμβολίζει τον κίνδυνο. Επιπλέον, το Σαιντ Μόριτζ στην Ελβετία, θεωρείται η πιο πράσινη, από οικολογικής άποψης, πόλη στον κόσμο, σύμφωνα με τον παγκόσμιο δείκτη περιβαλλοντικής απόδοσης.
- Μπλε: Στην Ιαπωνία, το μπλε σημαίνει σεξουαλική πίστη και είναι, επίσης, ένα από τα χρώματα για καλή τύχη. Αντίθετα στη Δύση, το μπλε συνδέεται με τη θλίψη και την κακή διάθεση. Επιπλέον, το μπλε είναι το χρώμα του Κρίσνα στον Ινδουισμό και αντιπροσωπεύει την αγάπη και την ουράνια χαρά ενώ για τους Εβραίους συμβολίζει την αγιότητα και για τους Κινέζους την αθανασία. Στο Ισλάμ το μπλε και το τιρκουάζ είναι το χρώμα της ισλαμικής θρησκείας και είναι το χρώμα που έχουν τα Τζαμιά (Μπλε Τζαμί). Επίσης, συμβολίζει την ειρήνη, την αλήθεια και τη συνεργασία και έχει χρησιμοποιηθεί στη σημαία των Ηνωμένων Εθνών και της Ενωμένης Ευρώπης,
- Κίτρινο: Στην Κίνα το κίτρινο συνδέεται με την πορνογραφία και είναι επίσης το χρώμα των αυτοκρατόρων και του ιερού. Στην Αίγυπτο είναι το χρώμα του πένθους

και της θλίψης, επειδή συνδέεται με το χρυσό, το οποίο αντιπροσωπεύει την αιώνια ζωή. Στην πόλη των πυραμίδων κυριαρχεί σίγουρα το κίτρινο, το οποίο ήταν συνυφασμένο με τις θεότητες των αρχαίων Αιγυπτίων. Η κίτρινη βαφή που χρησιμοποιούσαν κατά κύριο λόγο για τα υφάσματα, παραγόταν από ένα κίτρινο ορυκτό που περιείχε αρσενικό και ήταν ιδιαίτερα τοξικό. Τέλος, το κίτρινο είναι το ένα από τα έξι μόνο χρώματα που χρησιμοποιούνται στην Αιγυπτιακή τέχνη. Οι Ιάπωνες θεωρούν ότι είναι το χρώμα της προδοσίας αλλά και της γενναιότητας. Στην Ευρώπη είναι το χρώμα της δειλίας, της αδυναμίας και της προδοσίας και ειδικά στη Γερμανία και τη Γαλλία είναι το χρώμα της ζήλιας.

- Πορτοκαλί: Στην Αμερική, το πορτοκαλί, είναι το χρώμα της κολοκύθας και συμβολίζει το Χαλοουίν (Halloween), το οποίο συνδέεται με την υπερφυσική ιδιότητα και γιορτάζεται στις 31 Οκτωβρίου. Στην Ινδία είναι ιερό χρώμα, ενώ κυριαρχεί και στην γιορτή των χρωμάτων, το ετήσιο Holi όπου οι πιστοί πετάνε χρώματα σε σκόνη ο ένας στον άλλο και λαμβάνει χώρα στις αρχές της άνοιξης. Για τους Βουδιστές αποτελεί το χρώμα της πνευματικότητας και της γαλήνης ενώ στην Ιαπωνία είναι το χρώμα του πολιτισμού και της γνώσης.
- Ροζ: Στην Κίνα, όπου το χρώμα ήταν άγνωστο μέχρι πρόσφατα, το σύμβολο του ροζ σημαίνει ξένο χρώμα. Στην Κορέα συμβολίζει την εμπιστοσύνη και στις αγγλόφωνες χώρες είναι το χρώμα των μικρών κοριτσιών.
- Μοβ: Το μοβ είναι το χρώμα του πένθους για τις χήρες στην Ταϊλάνδη και υποδηλώνει θλίψη, ενώ στη Δύση, το μοβ ή πορφυρό είναι το χρώμα της αριστοκρατίας. Το πρώτο πορφυρό είχε φτιαχτεί από τη βλέννα θαλάσσιων σαλιγκαριών. Χρειάστηκαν περισσότερα από 12.000 σαλιγκάρια για να φτιαχτεί λίγο περισσότερο από ένα γραμμάριο. Ήταν οι Ρωμαίοι αυτοί που έκαναν το χρώμα αυτό σύμβολο γοήτρου. Ο Ιούλιος Καίσαρας όρισε με διάταγμα ότι κανείς άλλος δεν επιτρεπόταν να φοράει αυτό το χρώμα εκτός από τον εαυτό του.
- Καφέ: Στη Δύση, το καφέ είναι το χρώμα της γης και συμβολίζει τον υγιεινό τρόπο ζωής, τη γονιμότητα και τη φύση. Στην Ινδία, το καφέ είναι ένα από τα πολλά χρώματα του πένθους ενώ για τους Ιάπωνες υποδηλώνει τη δύναμη και την ανθεκτικότητα.
- Γκρι: Το γκρι είναι συνδεδεμένο με τη μεγάλη ηλικία, τη μουντάδα και την πλήξη για τις Δυτικές χώρες και αντιπροσωπεύει τη συναισθηματική στειρότητα. Είναι το χρώμα της στάχτης και είναι επίσης το χριστιανικό σύμβολο για την ανάσταση των νεκρών. Τα όνειρα συχνά απεικονίζονται σε γκρι χρώμα και το γκρίζο μπορεί να συμβολίζει το υποσυνείδητο.

Συμπεράσματα

Η συμβολή των χρωμάτων στις Τέχνες και στον Πολιτισμό είναι ιδιαίτερης σημασίας καθώς μέσα από τα χρώματα εκφράζονται συναισθήματα, σκέψεις, ιδέες, απόψεις και ερεθίσματα. Οι άνθρωποι χρησιμοποιούν τα χρώματα για να περιγράψουν εικόνες, να αναπαραστήσουν την καθημερινότητά τους, να υλοποιήσουν τις επιθυμίες τους και να επικοινωνήσουν με τους συνανθρώπους τους. Κατά την εξελικτική πορεία του κάθε ανθρώπου τα χρώματα και οι αποχρώσεις τους ερμηνεύονται ως σύμβολα ιδεών, τόσο από τους καλλιτέχνες όσο και από τους φιλοσόφους των διάφορων εποχών. Σύμφωνα με μελέτες, τα χρώματα επηρεάζουν το περιβάλλον και την ψυχική διάθεση των ανθρώπων, την υγεία και την κουλτούρα στην οποία ανήκουν. Και ακριβώς επειδή η επίδραση των χρωμάτων διαφέρει από άνθρωπο σε άνθρωπο, και από πολιτισμό σε πολιτισμό, κανένα χρώμα δεν είναι απόλυτα αρνητικό ή απόλυτα θετικό. Αντίθετα τα περισσότερα χρώματα μπορούν να έχουν πολλαπλές επιδράσεις και πολλές φορές οι επιδράσεις αυτές αντίθετες μεταξύ τους.

Αναφορές

Anderson, M. (2020). *Η θεραπεία με τα χρώματα*. Αθήνα: Μπαρμπουνάκης.

Griffiths, J. (1976). Colour and Constitution of Organic Molecules. London: Academic Press.

Haller, K. (2019). The Little Book of Colour: How to use the psychology of color to transform your life. Australia: Penguin Books.

Kandinsky W. (1981). Για το πνευματικό στην τέχνη. Μτφ. Παράσχης Μ. Εκδόσεις: Νεφέλη, Αθήνα, σ. 78.

Longair**,** M.S. (2008). Maxwell and the science of colour. Philosophical Transactions of the Royal Society A. Mathematical, Physical and Engineering Studies. Retrieved from: https://doi.org/10.1098/rsta.2007.2178.

Read, H. (1970). *Education through art.* London: Faber & Faber.

Sarget, W. (1987). *Το χρώμα στη φύση και στην τέχνη.* Αθήνα: Κάλβος.

Stahel, N. (1987). Το σχέδιο ως έκφραση ψυχικού συναισθήματος. Αθήνα: Επικαιρότητα.

Ανδρόνικος, Μ. (1986). *Ο Πλάτων και η τέχνη.* Νεφέλη, Αθήνα.

Μπέλλας Θ. (2000). Το Ιχνογράφημα του παιδιού. Ελληνικά Γράμματα, σελ.132 .

Σχολικός εκφοβισμός. Η ρατσιστική διάσταση του θέματος

Μίτιλης Αχιλλέας
Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διδάσκων Πανεπιστημίου Λευκωσίας, τ. Σχολικός Σύμβουλος, ΥΠΑΙΘ
achmitilis@gmail.com

Ζέρβα Βασιλική Δέσποινα
Εκπαιδευτικός ΠΕ02, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Πανεπιστημίου Λευκωσίας,
valina1995zerva@gmail.com

Περίληψη

Ο ρατσιστικός σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μία από τις πιο σύγχρονες πτυχές ενός φαινομένου που απασχολείτην διεθνή κοινότητα και την Ελλάδα, τουλάχιστον για έναν αιώνα. Στη σχολική πρακτική δύναται να εκδηλωθεί με διάφορες μορφές, ενώ ορισμένες φορές υπάρχει εναλλαγή των ρόλων του θύτη και του θύματος, ανάλογα με την ισχύ της κάθε κοινωνικής ομάδας. Για την αντιμετώπιση του ρατσιστικού σχολικού εκφοβισμού απαιτείται συνδυασμένη δράση αφ' ενόςτης Πολιτείας και των υφιστάμενων πολιτικών, αφ' ετέρου δε των σχολικών μονάδων, της σχολικής ηγεσίας και των εκπαιδευτικών. Ιδιαίτερο ενδιαφέρον παρουσιάζουν οι απόψεις των μαθητών επί του θέματος και η ακρόαση των φωνών τους, ενώ στο τέλος κατατίθενται ορισμένες προτάσεις καταπολέμησης του φαινομένου μαζί με τα τελικά συμπεράσματα.

Λέξεις κλειδιά: σχολικός εκφοβισμός, συμπερίληψη, διαπολιτισμική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί ένα παγκόσμιο φαινόμενο της κοινωνίας (Georgiou&Stavrinides, 2008), οι επιπτώσεις του οποίου είναι σοβαρές, κυρίως όσον αφορά στα συναισθήματα των παιδιών. Στην Ελλάδα, ο σχολικός εκφοβισμός παρουσιάζει έξαρση τον τελευταίο αιώνα (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016). Επιπλέον, στη σημερινή εποχή οι μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία αυξάνονται διαρκώς (Λαγουδάκος, 2013) με αποτέλεσμα την εμφάνιση μιας ιδιάζουσας πτυχής του φαινομένου, όπως είναι ο ρατσιστικός σχολικός εκφοβισμός, ο οποίος εκδηλώνεται με άμεσο ή με έμμεσο τρόπο και σχετίζεται με τις πολιτισμικές διαφορές (εθνικότητα, τόπος καταγωγής) των μαθητών (Smith, 2003). Ιδιαίτερη αναφορά μάλιστα πρέπει να γίνει στη φυλετική προκατάληψη, η οποία υπάρχει σε όλους τους λαούς και σε όλες τις κοινωνίες του κόσμου και είναι πολύ δύσκολο να αντιμετωπιστεί ή έστω να απομονωθεί και να μελετηθεί, εξ αιτίας των ποικίλων προσεγγίσεων και θεωρήσεών της. Είναι χαρακτηριστικό ότι ήδη από το μακρινό 1973 ο H. J. Ehrlichείχε συγκεντρώσει περίπου δεκαπέντε ορισμούς της, οι οποίοι προφανώς έχουν αυξηθεί κατά πολύ περισσότερο, όσο αυξάνονται και οι μελετητές και οι συγγραφείς που ασχολούνται με το αντικείμενο αυτό (Μίτιλης, 1998).

Η συχνότητα των φαινομένων ρατσιστικού, και όχι μόνο, σχολικού εκφοβισμού και η πολύ δυσάρεστη κατάσταση που έχει δημιουργηθεί στα σχολεία και την ευρύτερη κοινωνία είναι οι λόγοι που οδήγησαν στην επιλογή του συγκεκριμένου θέματος για τον σχολικό εκφοβισμό των μαθητών μεταναστευτικής ή/και προσφυγικής βιογραφίας. Βασικός άξονας της προσέγγισης του φαινομένου που επιχειρείται είναι η διαπίστωση ότι «το παιδί που προκαλεί προβλήματα, ΈΧΕΙ προβλήματα!».

Αρκετοί μαθητές του Δημοτικού και του Γυμνασίου δέχονται συχνά ποικίλα απρεπή ρατσιστικά σχόλια, εξαιτίας της καταγωγής τους, ενώ πολύ συνηθισμένο είναι και το φαινόμενο της απομόνωσης και της περιθωριοποίησης από την κυρίαρχη πολιτισμική ομάδα, εκείνων των συμμαθητών τους που έχουν διαφορετική φυλετική καταγωγή ή/και πολιτισμικό υπόβαθρο από την πλειονότητα. Δεν είναι λίγες οι περιπτώσεις όπου ένας

μαθητής γίνεται αποδέκτης υποτιμητικών και χλευαστικών σχολίων για την καταγωγή του, επειδή ακριβώς επικρατεί στην τοπική κοινωνία μία αρνητική εντύπωση ή/και απλή άποψη για την χώρα καταγωγής του μαθητή. Στην εργασία αυτή, αρχικά αναφέρονται συνοπτικά διάφορες μορφές του σχολικού εκφοβισμού και στη συνέχεια περιγράφεται λεπτομερώς το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού για τους μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας. Επίσης, καταγράφονται οι υφιστάμενες πολιτικές, αλλά και οι απόψεις γηγενών και μεταναστών μαθητών για το φαινόμενο. Στο τέλος καταγράφονται τρόποι αντιμετώπισης του φαινομένου από τη σχολική ηγεσία, το οικογενειακό περιβάλλον των μαθητών, τη σχολική μονάδα και τους εκπαιδευτικούς.

Σχολικός εκφοβισμός

Ο σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μία πράξη που γίνεται συνειδητά και με επανάληψη από τον θύτη προς το θύμα και ο θύτης στοχεύει να υποδουλώσει ή να κάνει κακό στο θύμα (Olweus, 1993). Ο σχολικός εκφοβισμός εκδηλώνεται με άμεσο αλλά και με έμμεσο τρόπο. Όταν εκδηλώνεται με άμεσο τρόπο, το θύμα βιώνει μία ξεκάθαρη επίθεση, ενώ όταν παρουσιάζεται με έμμεσο τρόπο το θύμα βιώνει απομόνωση, υποτίμηση και ταπείνωση (Olweus, 1994). Ένας μαθητής βιώνει σχολικό εκφοβισμό όταν του ασκούνται κατ' επανάληψη άσχημες ή αρνητικές πράξεις από έναν ή πολλούς μαθητές (Olweus, 2009). Σύμφωνα με τον Olweus (1993), στο φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού, το θύμα βρίσκεται σε μειονεκτική θέση (σωματικά ή ψυχολογικά) με αποτέλεσμα να μην έχει τη δυνατότητα για άμυνα. Σύμφωνα με τον Μπαμπινιώτη (2005), η βία ασκείται σωματικά, ψυχολογικά ή λεκτικά προκειμένου να γίνει φανερή η υπεροχή κάποιου.

Χώροι εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού

Μία σχολική μονάδα αποτελείται από διάφορους χώρους. Η πλειοψηφία περιστατικών εκφοβισμού εκδηλώνεται στο προαύλιο του σχολείου (Παραδεισιώτη & Τζιόγκουρος, 2008). Αρκετά, βέβαια, είναι τα περιστατικά που εκδηλώνονται στο γήπεδο του σχολείου, ενώ λιγότερα εκδηλώνονται στις τουαλέτες και στη διαδρομή από και προς το σχολείο και ακόμη λιγότερα περιστατικά εκφοβισμού εκδηλώνονται μέσα στην τάξη.

Συνηθισμένες μορφές εκδήλωσης του σχολικού εκφοβισμού

Σύμφωνα με τους Κουρκούτα και Κοκκιάδη (2015), ο εκφοβισμός στη σχολική μονάδα αποτελεί ένα από τα πιο περίπλοκα προβλήματα. Οι πιο συνηθισμένες μορφές εκδήλωσης του φαινομένου είναι οι εξής:

Αρχικά, η σωματική βία, η οποία διαχωρίζεται σε άμεση και έμμεση (Rigby, 2008).Η άμεση περιλαμβάνει τη ρίψη αντικειμένων και επιθέσεις, ενώ η έμμεση την κλοπή ή το κρύψιμο πραγμάτων(ό.π.). Οι τραυματισμοί, το σπρώξιμο και οι κλοτσιές αποτελούν τους βασικούς τρόπους εκδήλωσης (Olweus 1993). Μία άλλη μορφή σχολικού εκφοβισμού είναι η λεκτική επίθεση (ψευδείς φήμες ή προσβλητικά λόγια), η οποία στοχεύει στην υποβάθμιση του μαθητή-θύματος ώστε να μην μπορεί να συνάψει εύκολα φιλίες ο μαθητής- θύμα με τα υπόλοιπα παιδιά του σχολείου (Bright, 2005).Επιπλέον, ο κοινωνικός εκφοβισμός στοχεύει στον κοινωνικό αποκλεισμό του θύματος (Fitzpatrick&Buzzey, 2011). Επίσης, υπάρχει ο σεξουαλικός εκφοβισμός, ο οποίος εκδηλώνεται με λεκτικούς υπαινιγμούς προσβλητικού περιεχομένου ή με σεξουαλική παρενόχληση (Καούρη, 2017). Σύμφωνα με τον Αραβανή (2016), σε ένα περιστατικό σχολικού εκφοβισμού μπορούν να εμπλακούν οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί ή/και άτομα από το κοινωνικό περιβάλλον. Τέλος, υπάρχει και ο ηλεκτρονικός εκφοβισμός ο οποίος εκδηλώνεται μέσα από το διαδίκτυο, τον ηλεκτρονικό υπολογιστή και

τα κινητά τηλέφωνα (Boulton, M.J., Hardcastle, K., Down, J., Fowles, J. & Simmonds, J.A., 2013).

Ρατσιστικός Σχολικός Εκφοβισμός

Στη σημερινή εποχή, οι κοινωνίες χαρακτηρίζονται από πολυπολιτισμικότητα και εθνοπολιτισμική ετερότητα με αποτέλεσμα τόσο οι κυρίαρχες όσο και οι μειονοτικές ομάδες του πληθυσμού να επιθυμούν να κάνουν φανερή την ύπαρξή τους στην κοινωνία (Μανιάτης, 2010). Αυτή η επιθυμία συχνά οδηγεί σε συγκρούσεις μεταξύ των κυρίαρχων και των μειονοτικών ομάδων. Τα θύματα αισθάνονται ότι έχουν αποκλειστεί από την κοινωνία και από την χώρα στην οποία διαμένουν (ό.π.). Στον ρατσιστικό σχολικό εκφοβισμό, η μειονοτική ομάδα φαίνεται υποδεέστερη (ShangE. Haas, Seung-JinJang, 2015). Ο ρατσιστικός εκφοβισμός μπορεί να εκδηλωθεί είτε με άμεσο είτε με έμμεσο τρόπο και περιλαμβάνει όλες τις επιθέσεις που προαναφέρθηκαν στις βασικές μορφές σχολικού εκφοβισμού (Smith, 2003). Σχετίζεται περισσότερο με το άτομο και όχι τόσο με τον τύπο του εκφοβισμού επειδή δύναται να εκδηλωθεί λεκτικά, σωματικά, συναισθηματικά ή και με σεξουαλικό περιεχόμενο (Rigby, 2001). Ο ρατσισμός και ο εκφοβισμός δημιουργούν τον ρατσιστικό εκφοβισμό (Sullivan, etal., 2004).Σύμφωνα με τον Αραβανή (2016), ο ρατσιστικός σχολικός εκφοβισμός αποτελεί μία μορφή σχολικού εκφοβισμού που οφείλεται σε φυλετικά χαρακτηριστικά, στη θρησκεία και την καταγωγή του θύματος και έχει ως στόχο τον κοινωνικό αποκλεισμό του θύματος. Άτομα με διαφορετικό χρώμα αποτελούν τα πιο συχνά θύματα ρατσιστικού σχολικού εκφοβισμού (Smith, 2004). Σε ένα περιστατικό ρατσιστικού σχολικού εκφοβισμού, ο θύτης υποστηρίζει την εθνική του ταυτότητα και δρα με βίαιο τρόπο απέναντι στο θύμα που έχει διαφορετική εθνική ταυτότητα από τον ίδιο (Αραβανής, 2016). Οι μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας συνήθως γίνονται θύματα σχολικού εκφοβισμού εξαιτίας των προκαταλήψεων και των αρνητικών απόψεων που επικρατούν στην κοινωνία για μερικές ομάδες του κοινωνικού συνόλου (Δραγώνα, Σκούρτου & Φραγκουδάκη, 2001).

Άξιο αναφοράς είναι και το γεγονός ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να μην είναι μονόπλευρος, δηλαδή να μην πραγματοποιείται μόνο από τους γηγενείς μαθητές προς τους μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας, αλλά και το αντίστροφο. Πιο συγκεκριμένα, υπάρχουν σχολεία όπου παρατηρείται μια ασυνήθιστη συγκέντρωση και υπεροχή του αριθμού των μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας συγκριτικά με τον αριθμό των γηγενών (Ρετάλη, 2013). Αυτή λοιπόν, η αίσθηση ισχύος των παιδιών μεταναστευτικής βιογραφίας και των κοινών στοιχείων τους, είναι δυνατόν να τους οδηγήσει στην εκδήλωση από τους ίδιους εκφοβιστικών συμπεριφορών έναντι των Ελλήνων μαθητών (Vervoort et al.,2010).

Όλα τα παραπάνω αποδεικνύουν, ότι ο σχολικός εκφοβισμός μπορεί να είναι αμφίδρομος, με εκδήλωση εκφοβιστικών ρατσιστικών συμπεριφορών εκατέρωθεν. Η θυματοποίηση είτε των μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας είτε των γηγενών έχει σοβαρό αντίκτυπο σε ψυχοσυναισθηματικό επίπεδο ή/και οργανικό με την εκδήλωση διάφορων διαταραχών (Nikolaou, Kaloyirou & Spyropoulou, 2019) ή ακόμα σε επίπεδο σχολικών επιδόσεων και επιτυχιών, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό επίπεδο σχετικά με την αποδοχή και τη συμπερίληψη τους (Αγγελίδης, 2011).

Έχουν διενεργηθεί διάφορες έρευνες για τον ρατσιστικό σχολικό εκφοβισμό. Στις Σκανδιναβικές χώρες οι μετανάστες μαθητές, οι οποίοι έχουν γεννηθεί σε διαφορετική χώρα από αυτήν που διαμένουν, γίνονται ευκολότερα θύματα ρατσιστικού εκφοβισμού από τους γηγενείς μαθητές αλλά και από τους μετανάστες μαθητές οι οποίοι όμως έχουν γεννηθεί στη χώρα στην οποία διαμένουν (Strohmeier&Kama, 2011).Οι μετανάστες μαθητές που έχουν γεννηθεί στη χώρα που διαμένουν δεν παρουσιάζουν επιθετική συμπεριφορά, για να γίνουν αποδεκτοί στη χώρα διαμονής (Strohmeier, Fandren, Stefanek & Spiel, 2011).

Στον αντίποδα, η διαφορετικότητα των πολιτισμών στις αυστριακές σχολικές μονάδες αποτελεί ευκαιρία για ομαδική συνεργασία μεταξύ των μαθητών (Stefanek, Strohmeier, Schoot &Spiel, 2011).

Υφιστάμενες πολιτικές

Τόσο για την παρεμπόδιση όσο και για την εξάλειψη του σχολικού εκφοβισμού, το ΥΠΠΕΘ ανέπτυξε πρακτικές, καθοδηγούμενο από την Κεντρική Επιστημονική Επιτροπή (ΚΕΕ) (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης & Νικολόπουλος, 2016). Υλοποιήθηκαν αρκετές πρακτικές (ό.π.). Συγκεκριμένα, οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων για πρώτη φορά εκπαιδεύτηκαν για θέματα που σχετίζονται με τον σχολικό εκφοβισμό. Μία ακόμη σημαντική δράση που υλοποιήθηκε ήταν η καταγραφή περιστατικών σχολικού εκφοβισμού ή σχολικής βίας από τους εκπαιδευτικούς των σχολείων. Επίσης, υλοποιήθηκαν έρευνες σχετικές με το φαινόμενο στα σχολεία. Ακόμη, δόθηκαν σε μαθητές και γονείς φάκελοι με αντίστοιχο εκπαιδευτικό υλικό και υπήρχε οδηγός αντιμετώπισης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού.

Το 2012, τέθηκε σε λειτουργία το Παρατηρητήριο Σχολικής Βίας και Σχολικού Εκφοβισμού από το Υπουργείο Παιδείας για την εξάλειψη περιστατικών εκφοβισμού στις σχολικές μονάδες (Κιοσσέ & Κιουρτσίδου, 2017). Το Παρατηρητήριο στοχεύει στην ασφάλεια όλων των μελών του σχολείου . Συγκεκριμένα, καταγράφει περιστατικά σχολικής βίας, τα μεταφέρει στους αντίστοιχους για το θέμα φορείς, σχεδιάζει και επιβλέπει ανάλογες δράσεις για τη σχολική μονάδα, κατευθύνει τη σχολική μονάδα για τους τρόπους διαχείρισης των περιστατικών και πραγματοποιεί διάφορες έρευνες σχετικές με το θέμα. Οι δράσεις του Παρατηρητηρίου αφορούν όλα τα σχολεία.

Σύμφωνα με τους Αρτινοπούλου, Μπαμπάλη και Νικολόπουλο (2016), στον ελληνικό χώρο, υπάρχουν μερικοί φορείς οι οποίοι συνεργάζονται με τις Διευθύνσεις της Εκπαίδευσης για θέματα που σχετίζονται με τη βία και τον εκφοβισμό στη σχολική μονάδα, πάντα σύμφωνα με τους νόμους που ισχύουν. Το «Χαμόγελο του Παιδιού» ανήκει σε αυτούς τους φορείς και αποτελεί μία Μη Κυβερνητική Οργάνωση. Ο Βοηθός Συνήγορος του παιδιού και οι Συμβουλευτικοί Σταθμοί Νέων ανήκουν σε τέτοιου είδους φορείς (ό.π.).

Στην Κύπρο υλοποιήθηκε το πρόγραμμα «ΔΑΦΝΗ ΙΙ» που περιελάμβανε την έκδοση ενός εγχειριδίου για γονείς και εκπαιδευτικούς και σχετιζόταν με την αντιμετώπιση του εκφοβισμού στις σχολικές μονάδες (Παραδεισιώτη&Τζιόγκουρος, 2008). Ακολούθησε και δεύτερο εγχειρίδιο. Επίσης, στην Κύπρο υλοποιήθηκε ένα πρόγραμμα με το όνομα ΔΡΑ.ΣΕ. -Δράσεις Σχολικής και Κοινωνικής Ένταξης- (Χατζησωτηρίου& Αγγελίδης, 2018). Το συγκεκριμένο πρόγραμμα στόχευε στην αρμονία και στη συνοχή της κοινωνίας και γι’ αυτόν τον λόγο υλοποιήθηκαν αντίστοιχες δράσεις.

Σύμφωνα με τους Χατζησωτηρίου και Αγγελίδη (2018), η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελούσε και αποτελεί βασικό στόχο της Ευρωπαϊκής Ένωσης. Έτσι, υλοποιήθηκαν αντίστοιχες πρακτικές οι οποίες ήταν επικεντρωμένες σε αυτόν τον στόχο. Η «Λευκή Βίβλος» εκδόθηκε το 2008 από το Συμβούλιο της Ευρώπης, έχοντας ως βάση τη διαπολιτισμικότητα σε παγκόσμιο επίπεδο(Council of Europe, 2008). Σύμφωνα με τους Χατζησωτηρίου και Αγγελίδη (2018), ένας σημαντικός στόχος της έκδοσης της «Λευκής Βίβλου» ήταν να κυριαρχήσει το δημοκρατικό πνεύμα σε όλο τον κόσμο.

Ο Ρόλος της Σχολικής Ηγεσίας

Ο ρόλος του διευθυντή στη σημερινή σχολική μονάδα είναι καταλυτικός και απαιτητικός (Αθανασίου, Σταύρου & Κωνσταντίνου, 2011). Ο εκάστοτε, λοιπόν, διευθυντής μιας σχολικής μονάδας οφείλει να δρα με τους εξής τρόπους προκειμένου να συμβάλει στην πρόληψη και την αντιμετώπιση του ρατσιστικού σχολικού εκφοβισμού:

Αρχικά, σύμφωνα με τον Κωτσίκη (1993), κρίνεται απαραίτητο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας να είναι ενημερωμένος και να

προσαρμόζεται στις νέες καταστάσεις, αφού η σχολική μονάδα αποτελεί ένα σύστημα της κοινωνίας που βρίσκεται σε συνεχή αλληλεπίδραση με την ευρύτερη κοινωνία.

Ο διευθυντής οφείλει να διοργανώνει με δική του πρωτοβουλία σεμινάρια για τους εκπαιδευτικούς του σχολείου, τα οποία σχετίζονται με την εξάλειψη του εκφοβισμού στα σχολεία, αλλά και τον σεβασμό απέναντι στη διαφορετικότητα (Μιχαήλ, 2015).

Είναι ιδιαίτερα σημαντικό ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας να βεβαιώνεται συνεχώς αν οι εκπαιδευτικοί βοηθούν τους μαθητές να κατανοήσουν τον τρόπο, με τον οποίο προκύπτουν οι γνώσεις και ταυτόχρονα τον τρόπο, με τον οποίο οι γνώσεις επηρεάζονται από άλλες απόψεις, που ενδεχομένως σχετίζονται με την εθνικότητα και τις φυλές της ανθρωπότητας (Code, 1991).

Για την αντιμετώπιση του ρατσιστικού σχολικού εκφοβισμού, είναι επίσης αναγκαίο ο διευθυντής του σχολείου να στηρίζει και να ενθαρρύνει τους μετανάστες μαθητές, οι οποίοι έχουν βρεθεί θύματα σχολικού εκφοβισμού εξαιτίας της καταγωγής τους (Μιχαήλ, 2015).

Επιπρόσθετα, ο διευθυντής του σχολείου οφείλει να ηγείται κατά τη διαδικασία αναδιάρθρωσης των σχολικών μονάδων, προκειμένου να επικρατήσει στο σχολείο μία υποστηρικτική κουλτούρα, σύμφωνα με την οποία όλοι οι μαθητές (γηγενείς και μετανάστες) θα έχουν ισότιμη αντιμετώπιση στις σχολικές δραστηριότητες (Banks&Banks, 1995).

Τέλος, κρίνεται αναγκαίο ο διευθυντής της σχολικής μονάδας να συνεργάζεται με αντίστοιχους για το θέμα φορείς αλλά και με την υπόλοιπη κοινωνία (Μιχαήλ, 2015). Είναι φανερό ότι ο ρόλος ενός διευθυντή μιας σχολικής μονάδας είναι ιδιαίτερα σημαντικός για θέματα που σχετίζονται με τον ρατσιστικό εκφοβισμό.

Απόψεις των μαθητών για τον Ρατσιστικό σχολικό εκφοβισμό

Οι έρευνες που έχουν διεξαχθεί για τη σχέση που έχει η σχολική επιθετικότητα με την εθνοπολιτισμική προέλευση των μαθητών βασίζονται κατά κύριο λόγο στην εύρεση διαφορών μεταξύ των κυρίαρχων και των μειονοτικών ομάδων που συνυπάρχουν σε μια σχολική μονάδα (Σακκά & Μάρκος, 2013).Μία έρευνα που έγινε σε σχολεία της Θράκης, όπου συμμετείχαν μαθητές που φοιτούσαν στις τάξεις Γυμνασίου και Λυκείου, είχε ως αποτελέσματα τα εξής: Οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα ισχυρίστηκαν ότι γίνονται θύματα εκφοβισμού λίγες φορές. Επίσης, ανέφεραν ότι στις λίγες φορές που γίνονται θύματα εκφοβισμού στη σχολική μονάδα, αυτό οφείλεται στην καταγωγή τους (ό.π.). Οι ντόπιοι μαθητές από την πλευρά τους ισχυρίστηκαν ότι υπάρχει μεγάλος κίνδυνος για τους ίδιους να πέσουν θύματα εκφοβισμού.

Σύμφωνα με τους Αρτινοπούλου, Μπαμπάλη και Νικολόπουλο (2016), πραγματοποιήθηκε μία έρευνα από το Υπουργείο Παιδείας Έρευνας και Θρησκευμάτων σε μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης που σχετιζόταν με το φαινόμενο του σχολικού εκφοβισμού στις ελληνικές σχολικές μονάδες. Σύμφωνα λοιπόν με την έρευνα αυτή, οι μαθητές ερωτήθηκαν σε πρώτο στάδιο για τους λόγους εκδήλωσης περιστατικών σχολικού εκφοβισμού. Στην ερώτηση αυτή, 9.563 μαθητές απάντησαν ότι τα περιστατικά σχολικής βίας σχετίζονται με τον τόπο ή την χώρα από την οποία κατάγονται οι μαθητές-θύματα. Επίσης, στην ίδια ερώτηση, 3.709 μαθητές απάντησαν ότι οι μαθητές μειονοτήτων γίνονται θύματα ενδοσχολικής βίας. Βέβαια, υπήρχε και ένα ποσοστό μαθητών (40.27%) που απάντησε ότι τα περιστατικά ενδοσχολικής βίας οφείλονται σε άλλους λόγους. Μία άλλη απάντηση που έδωσαν οι μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αφορούσε τον τρόπο ανταπόκρισής τους σε τέτοιου είδους περιστατικά. Οι περισσότεροι μαθητές (6.741 σε αριθμό) ανταποκρίθηκαν με γέλιο. Ένας μικρότερος αριθμός μαθητών (6.458) συμμετείχε στο περιστατικό προκειμένου αυτό να φτάσει στο τέλος. Ένας ακόμα μικρότερος αριθμός μαθητών (3.977) απομακρύνθηκαν από το περιστατικό. Από όλους τους μαθητές, οι 3.489

φοβήθηκαν. Τέλος, 1609 ήταν οι μαθητές που προσπάθησαν να συμμετάσχουν στο περιστατικό και 1449 μαθητές αντέδρασαν με βίαιο τρόπο. Όσον αφορά τα συναισθήματα των μαθητών, οι περισσότεροι (6.592) αισθάνθηκαν λύπη, ενώ 5.167 μαθητές ήταν απαθείς. Αρκετοί ήταν οι μαθητές (4.527) οι οποίοι θύμωσαν, λίγοι ήταν αυτοί που αγχώθηκαν (2.629) και 1.955 μαθητές είχαν τύψεις. Μία άλλη ερώτηση στους μαθητές Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης αφορούσε τον τρόπο αντιμετώπισης του φαινομένου. Οι περισσότεροι μαθητές (13.923 σε αριθμό) απάντησαν ότι οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να έχουν μία αυστηρότερη συμπεριφορά σε τέτοιου είδους περιστατικά. Τέλος, ένας σχετικά μεγάλος αριθμός μαθητών (9.523) απάντησε ότι πρέπει να υπάρχει ειρηνικό πνεύμα στη σχολική μονάδα (ό.π.).

Προτάσεις καταπολέμησης ρατσιστικού σχολικού εκφοβισμού

Σε επίπεδο σχολικής μονάδας

Στη σημερινή εποχή, οι μαθητές με διαφορετική πολιτισμική ταυτότητα πληθαίνουν διαρκώς (Λαγουδάκος, 2013). Κρίνεται λοιπόν απαραίτητο τόσο η σχολική μονάδα, όσο και ο εκπαιδευτικός, να δρουν αποτελεσματικά, προκειμένου να υπάρχει αποδοχή της διαφορετικής πολιτισμικής ταυτότητας από τους μαθητές. Αρχικά, πρέπει να υπάρχουν χώροι στους οποίους οι μαθητές θα απασχολούνται δημιουργικά όταν σχολάνε (Μιχαήλ, 2015). Συγκεκριμένα, με τις ασχολίες αυτές (ανάγνωση βιβλίων, κατασκευές κλπ.), οι μαθητές θα μπορούν να αναπτύξουν τις κοινωνικές τους δεξιότητες και να αφυπνιστούν πάνω σε θέματα σχετικά με τις συγκρούσεις. Επιπλέον, πρέπει να δίνεται ιδιαίτερη σημασία στο εκπαιδευτικό υλικό που σχετίζεται με τα ανθρώπινα δικαιώματα, με τις κοινωνικές αξίες και με την αντιμετώπιση συγκρούσεων.Επίσης, μία χρήσιμη πρακτική αποτελεί η υλοποίηση δραστηριοτήτων που περιλαμβάνει υπόδυση ρόλων (Λαγουδάκος, 2013). Με τη συγκεκριμένη πρακτική, οι μαθητές θα είναι σε θέση να κατανοήσουν τα συναισθήματα κάποιου άλλου συμμαθητή τους (ό.π.).Γενικότερα, σύμφωνα με τον Mokia (2019), στο σχολείο πρέπει να εφαρμόζονται πρακτικές οι οποίες θα προωθούν στους μαθητές την αποδοχή. Έτσι θα αποφεύγονται οι διαταραχές μεταξύ των μαθητών εξαιτίας της διαφορετικής πολιτισμικής τους ταυτότητας.Τέλος, μία αποτελεσματική πρακτική είναι η οργάνωση ομαδικών δραστηριοτήτων στο σχολείο (Αρτινοπούλου, Μπαμπάλης& Νικολόπουλος, 2016). Συγκεκριμένα, θα είχε ενδιαφέρον οι δραστηριότητες να σχετίζονται με διάφορα αθλήματα ώστε οι μαθητές να εκτονώνουν εκεί τον θυμό τους.

Σε επίπεδο εκπαιδευτικών

Σήμερα,επικρατεί διαφοροποίηση, όσον αφορά στην εθνικότητα και τον πολιτισμό των μαθητών στα σχολεία της Ελλάδας (Αραβανής, 2016). Κρίνεται λοιπόν απαραίτητο να μελετηθεί και να αντιμετωπιστεί το φαινόμενο του ρατσιστικού σχολικού εκφοβισμού. Σύμφωνα με τους Αρτινοπούλου, Μπαμπάλη και Νικολόπουλο (2016), οι εκπαιδευτικοί της σχολικής μονάδας οφείλουν να έχουν μια άρτια εκπαίδευση πάνω στο φαινόμενο του ρατσιστικού σχολικού εκφοβισμού, προκειμένου να μπορούν να ανταποκριθούν σε αντίστοιχα περιστατικά.Έτσι θα μπορούν να παρεμβαίνουν, όταν χρειάζεται και με τον κατάλληλο τρόπο (ό.π.). Είναι πολύ σημαντικό ένας εκπαιδευτικός να έχει την ικανότητα να αναγνωρίζει και να εντοπίζει περιστατικά σχολικού εκφοβισμού (Μιχαήλ, 2015). Ταυτόχρονα, οφείλει να συνεργάζεται με τη διεύθυνση της εκάστοτε σχολικής μονάδας για τον εντοπισμό των περιστατικών εκφοβισμού και να αναφέρει σε αυτήν τα σοβαρότερα περιστατικά. Χρήσιμο είναι, επίσης, ο εκπαιδευτικός της σχολικής μονάδας να παίρνει πρωτοβουλίες για την υλοποίηση προγραμμάτων που σχετίζονται με την πρόληψη σχολικού εκφοβισμού. Κατά τη διάρκεια του μαθήματος είναι χρήσιμο να γίνονται συζητήσεις για τον ρατσισμό ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές (Brown&Kysilka 2002: 110-111). Οι εκπαιδευτικοί δεν πρέπει σε καμία περίπτωση να κάνουν διακρίσεις στους μαθητές εξαιτίας της καταγωγής τους (Λαγουδάκος, 2013). Όλοι οι μαθητές ανεξαρτήτως καταγωγής πρέπει να λαμβάνουν τα ίδια μορφωτικά εφόδια από τους

εκπαιδευτικούς.Τέλος, ο εκπαιδευτικός πρέπει να προσπαθεί διαρκώς για τη δημιουργία μιας θετικής αύρας στην τάξη. Βέβαια, μερικοί μαθητές έχουν μία καλή συμπεριφορά κατά τη διάρκεια της διδασκαλίας και δεν είναι εύκολο να αντιληφθεί κανείς ότι συμπεριφέρονται με άσχημο τρόπο στο διάλειμμα (Allen, 2010).

Συμπεράσματα

Εξαιτίας του σχολικού εκφοβισμού, οι μαθητές-θύματα έχουν επιπτώσεις στον κοινωνικό αλλά και στον συναισθηματικό τομέα (Rigby, 2008). Σύμφωνα με τον Αραβανή (2016) στο σημερινό ελληνικό σχολείο επικρατεί διαφοροποίηση σχετικά με την εθνική και πολιτισμική ταυτότητα των μαθητών. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι απαραίτητη για την εξάλειψη του φαινομένου, καθώς μέσα από αυτήν καλλιεργείται η αλληλεπίδραση, η αμοιβαία κατανόηση και οι ειρηνικές σχέσεις ανάμεσα σε μαθητές με διαφορετική πολιτισμική, εθνική και γλωσσική ταυτότητα (Καλοφορίδης, 2014). Ο στόχος της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης επικεντρώνεται στην ανάπτυξη σεβασμού και ενσυναίσθησης των γηγενών μαθητών απέναντι στους μαθητές με μεταναστευτική βιογραφία. Οι όροι Συμπερίληψη και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση είναι άμεσα συνδεδεμένοι με κοινό στόχο την αλληλεπίδραση (Χατζησωτηρίου& Αγγελίδης, 2018). Όπως αναφέρθηκε στον κορμό της εργασίας, οι εκπαιδευτικοί των σχολικών μονάδων καιοι διευθυντές τους οφείλουν να προβούν στις αντίστοιχες ενέργειες προκειμένου να μειωθεί ή/και να εξαλειφθεί το φαινόμενο του ρατσιστικού σχολικού εκφοβισμού. Επίσης, στη σχολική μονάδα πρέπει να εφαρμόζονται πρακτικές που θα συμβάλουν στην αντιμετώπιση αυτής της δυσάρεστης κατάστασης. Αξίζει τον κόπο να αναλογιστούν και να αναλάβουν όλοι τις ευθύνες τους και να έρθουν στη θέση (ενσυναίσθηση) των μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας, που δέχονται ρατσιστικό εκφοβισμό στη σχολική μονάδα. Σε κανέναν δεν θα άρεσε να βρεθεί σε κάποια άλλη χώρα ως μετανάστης ή πρόσφυγας και να πέσει θύμα σχολικού εκφοβισμού εξαιτίας της καταγωγής του. Σίγουρα αυτή η κατάσταση δεν θα τον χαροποιούσε καθόλου. Οφείλουν λοιπόν όλοι να αποβάλουντις ρατσιστικές στερεοτυπικές αντιλήψεις που επικρατούν στη σημερινή κοινωνία απέναντι στους μαθητές με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο και να συμβάλουν με τη σειρά τους στον εκδημοκρατισμό και τη μείωση ή/και εξάλειψη του φαινομένου του ρατσιστικού εκφοβισμού από τις επόμενες γενιές μαθητώντόσο στη σχολική μονάδα, όσο και στο ευρύτερο κοινωνικό περιβάλλον.

Εν κατακλείδι, θα πρέπει όλοι οι εμπλεκόμενοι να συμβάλουν στη βελτίωση και τον εκδημοκρατισμό της πραγματικής «βαριάς βιομηχανίας» της Ελλάδας, που δεν είναι άλλη από την Εκπαίδευση! Αυτή είναι άλλωστε που παράγει τα καλύτερα και πιο πολύτιμα «προϊόντα», δηλαδή τους μαθητές της, οι οποίοι θα εξελιχθούν στους νέους επιστήμονες! Άσχετα αν η οικονομική δυσπραγία και οι περιορισμένες δυνατότητες της χώρας μας, οδηγούν τα εξαιρετικά αυτά «προϊόντα» του ελληνικού εκπαιδευτικού συστήματος σε αναζήτηση καλύτερης τύχης στην αλλοδαπή, όπου και διαπρέπουν!

Αναφορές

Allen, Kathleen. (2010). Classroom Management, Bullying, and Teacher Practices. *TheProfessionalEducator*, 34(1).

Banks, J. & Banks, C. (1995). *Handbook of Research on Multicultural Education.* New York: Simon& Schuster/Macmillan.

Boulton, M.J., Hardcastle, K., Down, J., Fowles, J. & Simmonds, J.A. (2013) Comparison of Preservice Teachers' Responces to Cyber Versus Traditional Bullying Scenarios: Similarities and Differences and Implications for Practice. *Journal of Teacher Education*. 1-11.

Bright, R. (2005). It's just a grade 8 girl thing: Aggression in teenage girls. *Gender and Education*, (17) 1, p.93-10l. Doi: https://doi.org/10.1080/0954025042000301320.

Brown, S. &Kysilka, M. (2002). *Applying Multicultural and Global Concepts in the Classroom and Beyond.* Boston et al: Allyn and Bacon.

Code, L. (1991). *What Can She Know? Feminist theory and the construction of knowledge.* Ithaca, NY: Cornell University Press.

Council of Europe (2008), White Paper on intercultural dialogue: "living together as equals in dignity", launched by the Council of Europe Ministers of Foreign Affairs at their 118th Ministerial Session, Strasbourg, 7 May 2008.

Fitzpatrick, S. &Bussey, K. (2011). The development of the social bullying involvement scales. *Aggressive Behavior*, 37(2), 177–192.

Georgiou, S. N. &Stavrinides, P. (2008). Bullies, Victims and Bully - Victims. *Psychosocial Profiles and Attribution Styles. School Psychology International*, 29 (5), 574- 589.

Mokias,J.A.(2019).Comparative approach of educational policy of Greece to inercultural education with other European countries. *Journal of Contemporary Education Theory & Research,* 3(1), 21–24. https://doi.org/10.5281/zenodo.3598695

Nikolaou, G., Kaloyirou, C. & Spyropoulou, A. (2019). *Bullying and ethnic diversity: investigating their relation in the school setting. Intercultural Education.*Ανακτήθηκεαπό:https://www.researchgate.net/publication/332597429_Bullying_and_ethnic_diversity_investigating_their_relation_in_the_school_setting

Olweus, D. (1993). *Bullying at school – What we know & what we can do.* New York: Blackwell Press.

Olweus, D. (1994). Annotation: Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Child PsychoLPsychi,* 35(7),1171-1190.

Olweus, D. (2009). Understanding and researching bullying: Some critical issues. In S. Jimerson, S. Swearer & D. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp.9–33). NewYork: Routledge.

Rigby, K. (2001). Health consequences of bullying and its prevention in schools. Doctoral dissertation. Guilford Press.

Rigby, K., (2008). *Children and Bullying. How Parents and Educators Can Reduce Bullying at School.* USA: BlackwellPublishing.

Rigby, K. (2008). *Σχολικός εκφοβισμός. Σύγχρονες απόψεις*. Αθήνα: Τόπος.

Shang E. Haas, Seung-Jin Jang, (2015), Immigration, threat perception, and national identity: Evidence from South Korea. *International Journal of Intercultural Relations*, 44, pp. 53-62. Ανακτήθηκεστις 30 Μαρτίου 2021 απότοhttps://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S014717671400145X

Smith, P. K. (2003). *Violence in schools: The response in Europe*. London; New York: Routledge Falmer.

Smith, P. K. (2004). Bullying: Recent Developments. *Child and Adolescent Mental Health,* 9 (3), 98-103.

Stefanek, Elisabeth, Strohmeier, Dagmar, Schoot, Rens van de & Spiel, Christiane. (2011). Bullying and Victimization in Ethnically Diverse Schools: Risk and Protective Factors on the Individual and Class Level. *International Journal of Developmental Science*, 5 , 1-12.

Strohmeier, Dagmar, Fandrem, Hildegunn, Stefanek, Elisabeth & Spiel, Christiane. (2011). Personality and Social Psychology The goal to be accepted by friends as underlying function of overt aggressive behaviour in immigrant adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology.*

Strohmeier, Dagmar & Kama, Antti. (2011). Intrapersonal and Interpersonal Risk Factors for Peer Victimization in Immigrant Youth in Finland. *Developmental Psychology*, 47(1), 248-258.

Sullivan, K., Cleary, M. & Sullivan, G. (2004). *Bullying in secondary schools: What it looks like and how to manage it.* ThousandOaks, CA: CorwinPress.

Vervoort, M.H.M., Scholte, R.H.J. & Overbeek, G. (2010). Bullying and Victimization Among Adolescents: The Role of Ethnicity and Ethnic Composition of School Class. *JournalofYouthandAdolescence,* 39, 1–11.

Αγγελίδης, Π. (2011). *Παιδαγωγικές της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Αθανάσιου, Φ., Σταύρου, Λ. & Κωνσταντίνου, Μ. (2011). *Ο ρόλος του σχολείου στην εφαρμογή προγραμμάτων πρόληψης της παιδικής επιθετικότητας.* 3ο Γενικό Λύκειο Ζωγράφου. Ανακτήθηκε 7 Απριλίου, 2021 από https://3lykzografou.wordpress.com/2011/11/25/%CF%8C-%CE%AF-gamm/.

Αραβανής, Σ. (2016). Ο ρόλος του εκπαιδευτικού σε Τάξεις Υποδοχής με Σύριους πρόσφυγες μαθητές: Προβλήματα και προκλήσεις, *Νέα Παιδεία*, τχ. 159, 68-75.

Αραβανής, Σ. (2016). Σχολικός εκφοβισμός- βία και πρόσφυγες μαθητές: Μια βιβλιογραφική επισκόπηση. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση, 62,* 29-41. Ανακτήθηκε 19 Μαρτίου, 2021, από https://ojs.lib.uom.gr/index.php/paidagogiki/article/view/8721/8773

Αρτινοπούλου, Β., Μπαμπάλης, Θ. & Νικολόπουλος, Β. (2016). *Πανελλήνια έρευνα για την Ενδοσχολική Βία και τον Εκφοβισμό στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση.* Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων. Ανακτήθηκε από https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2016/08_03_16_ereyna_bulling.doc

Δραγώνα, Θ., Σκούρτου, Ε. & Φραγκουδάκη, Α. (2001). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες- Κοινωνικές Ταυτότητες/Ετερότητες-Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο.* (Τόμ. Α). Πάτρα: Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο.

Καλοφορίδης, Β. (2014). Ταυτότητα, μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα. Εκπαιδευτικός κύκλος, 2 (1), 199-216. Ανακτήθηκε από https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2014/teuxos1/teuxos1_12.pdf

Καούρη, Χ. (2017)*«Σχολική Βία: Διερεύνηση των χαρακτηριστικών του Θύτη και του Θύματος, ο ρόλος της Σχολικής Κοινότητας και της Οικογένειας στην αντιμετώπιση και την πρόληψη του φαινομένου»,* Διδακτορική Διατριβή, Πάτρα, Ιανουάριος 2017.

Κιοσσέ, Ε. & Κιουρτσίδου, Δ. (2017). Σχολικός εκφοβισμός στην πρωτοβάθμια και δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Ο σημαντικός ρόλος των εκπαιδευτικών στην ανίχνευση, πρόληψη και αντιμετώπιση του φαινομένου. *Εκπαιδευτικός κύκλος*, 5(2), 77-102. Ανακτήθηκε:https://journal.educircle.gr/images/teuxos/2017/teuxos2/teyxos_5_2_6.pdf

Κουρκούτας, Η. & Κοκκιάδη, Μ. (2015). Από τη σχολική βία και τον ενδοσχολικό εκφοβισμό στο «ενταξιακό σχολείο». *Επιστημονική Επετηρίδα Παιδαγωγικού Τμήματος Νηπιαγωγών Πανεπιστημίου Ιωαννίνων,* 8, 56-89. Ανακτήθηκε 26/03/2021 από: http://dx.doi.org/10.12681/jret.9095

Κωτσίκης, Β. (1993). *Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΕΛΛΗΝ.

Λαγουδάκος, Μ. Γ. (2013). Η διαπολιτισμική Εκπαίδευση στο Ελληνικό Εκπαιδευτικό Σύστημα. http://2pek-athin.att.sch.gr/images/FOLDERS/Dhmosieyseis_Arthra/diapolitismik%20lagoudakos.pdf

Μανιάτης, Π. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα: Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. *Μέντορας*, 12, 118-139. Ανακτήθηκε 5 Απριλίου, 2021, από http://www.pi-schools.gr/download/publications/mentor/mentor_12.pdf

Μίτιλης, Α. (1998). *Οι Μειονότητες μέσα στη Σχολική Τάξη. Μια Σχέση Αλληλεπίδρασης.* Αθήνα: Οδυσσέας

Μιχαήλ, Η. (2015). Οδηγός Διαχείρισης Περιστατικών Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού. Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων της Ελλάδος, έργο «Εκπόνηση επιμορφωτικού εκπαιδευτικού ενημερωτικού υλικού και προγράμματος σπουδών επιμόρφωσης», Πράξεις «Ανάπτυξη και Λειτουργία Δικτύου Πρόληψης και Αντιμετώπισης των Φαινομένων Σχολικής Βίας και Εκφοβισμού», των Αξόνων Προτεραιότητας 1 & 2.

Μπαμπινιώτης, Γ. (2005). *Λεξικό της νέας ελληνικής γλώσσας*. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας.

Παραδεισιώτη, Α. & Τζιόγκουρος, Π. (2008). *Η εκφοβιστική συμπεριφορά μεταξύ των μαθητών στο σχολείο. Εγχειρίδιο για τους εκπαιδευτικούς*. ΕυρωπαϊκόΠρόγραμμαΔάφνηII.

Ρετάλη, Κ. (2013). *Επίδοση μαθητών με μεταναστευτικό υπόβαθρο στην Ελλάδα: Ευρήματα και προκλήσεις.* Στο: Π. Αγγελίδης & Χ. Χατζησωτηρίου (Επιμ.) Διαπολιτισμικό

Διάλογος στην Εκπαίδευση: Θεωρητικές προσεγγίσεις, πολιτικές πεποιθήσεις και παιδαγωγικές πρακτικές. Ζεφύρι: Διάδραση.

Σακκά, Δ. & Μάρκος, Α. (2013). Από την πλευρά των εφήβων: Η βία και η επιθετικότητα στο σχολείο σε σχέση με την εθνοπολιτισμική προέλευση και το φύλο http://ejournals.lib.auth.gr/psyannals/article/viewFile/4269/4350

Χατζησωτηρίου, Χ. & Αγγελίδης, Π. (2018). *Ευρωπαϊσμός και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: Από το Υπερεθνικό στο Σχολικό Επίπεδο*. Ζεφύρι: Διάδραση.

Συμπερίληψη προσφυγόπουλων. Ο ρόλος του σχολείου

Μίτιλης Αχιλλέας

Εκπαιδευτικός ΠΕ70, Διδάσκων Πανεπιστημίου Λευκωσίας, τ. Σχολικός Σύμβουλος, ΥΠΑΙΘ
achmitilis@gmail.com

Τζήμα Μαρκέλλα

Εκπαιδευτικός ΠΕ60, Μεταπτυχιακή φοιτήτρια Πανεπιστημίου Λευκωσίας, ΥΠΑΙΘ,
tzima.m1@live.unic.ac.cy

Περίληψη

Το προσφυγικό – μεταναστευτικό πρόβλημα δημιουργεί νέα δεδομένα, αλλά και προβλήματα, στα περισσότερα κράτη που καλούνται να διαχειριστούν αυτή τη νέα πραγματικότητα. Η πολυπλοκότητα του φαινομένου δυσκολεύει ακόμη περισσότερο την κατάσταση, καθώς δεν υπάρχουν κοινά αποδεκτές λύσεις ή/και πρακτικές. Η παρούσα εργασία σκοπεύει στην ανάλυση και κριτική προσέγγιση της συμπερίληψης των προσφύγων μαθητών στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, διαμέσου μιας πολυεπίπεδης οπτικής και με γνώμονα τις αξίες και τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης. Αρχικά γίνεται μια παρουσίαση των υφιστάμενων πολιτικών στην Ευρώπη και την Ελλάδα με αναφορές στις πρόσφατες νομοθετικές ρυθμίσεις και συμφωνίες. Στη συνέχεια επιχειρείται μια ανάλυση του ρόλου της σχολικής ηγεσίας στο μικροεπίπεδο της σχολικής μονάδας και τέλος γίνεται αναφορά στις απόψεις των μαθητών, αλλά και στις προτάσεις ενίσχυσης της συμπερίληψής τους μαζί με τα τελικά συμπεράσματα

Λέξεις κλειδιά:συμπερίληψη, προσφυγόπουλα, σχολείο, διαπολιτισμική εκπαίδευση

Εισαγωγή

Το προσφυγικό πρόβλημα απασχολεί τα περισσότερα κράτη του κόσμου στην εποχή μας και η διαχείρισή του αποτελεί θέμα ύψιστης προτεραιότητας τόσο για τα ίδια τα κράτη, όσο και για τους διεθνείς Οργανισμούς, που επιδεικνύουν ιδιαίτερο ενδιαφέρον για το ζήτημα. Οι προσφυγικές ομάδες στις χώρες υποδοχής ζουν σε απομονωμένες Δομές ή στην καλύτερη περίπτωση, αποτελούν ενταγμένες ομάδες μεταναστών, με εμφανή όμωστα στοιχεία της διαφοροποίησης από τον υπόλοιπο πληθυσμό, καθώς συγκροτούν μειονοτικές ομάδες πληθυσμού μέσα στο κοινωνικό σύνολο.Αυτή η κατάσταση αποτελεί μία ακόμη επιβεβαίωση του μεγάλου Κοινωνικού Ψυχολόγου SergeMoscovici, ο οποίος ήδη από το 1979 μίλησε για «Εποχή των Μειονοτήτων» (Μίτιλης, 1998).Τραγικές φιγούρες αυτού του προβλήματος αποτελούν τα μικρά παιδιά, ιδίως τα ασυνόδευτα, τα οποία καλούνται να ενταχθούν και να ζήσουν σε ένα καινούριο, ανοίκειο και αφιλόξενο τις περισσότερες φορές περιβάλλον, που επηρεασμένο από ξενοφοβικές τάσεις και αντιλήψεις, στέκεται απέναντί τους με προβληματισμό και καχυποψία. Η μοναδική ίσως ελπίδα αυτών των παιδιών είναι η εκπαίδευση και οι ευκαιρίες που μπορεί να τους προσφέρει ένα καλά δομημένο και οργανωμένο εκπαιδευτικό σύστημα.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάλυση και κριτική προσέγγιση της συμπερίληψης των μαθητών προσφύγων στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, διαμέσου

μιας πολυεπίπεδης οπτικής και με γνώμονα τις αξίες και τις αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης.

Είναι κοινά αποδεκτό ότι η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση αποτελεί το πιο σύγχρονο εκπαιδευτικό ζητούμενο, το οποίο επαφίεται στο ευρύτερο φάσμα της συμπεριληπτικής προσέγγισης (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Συνεπώς, είναι πρόδηλο, ότι καθίσταται ταυτόχρονα, ως το πιο κατάλληλο ερμηνευτικό εργαλείο προσέγγισης του θέματος της συμπερίληψης των προσφύγων. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση λοιπόν, αποτελεί το πρίσμα θεώρησης της επικείμενης ανάλυσης και κριτικής αντιμετώπισης του ζητήματος της συμπερίληψης των μαθητών προσφύγων στην εκπαίδευση και, παράλληλα, συνιστά τον ζητούμενο στόχο μετουσίωσής της στην εκπαιδευτική πράξη.

Στο σημείο αυτό, κρίνεται σκόπιμο να δοθεί ένας συνοπτικός ορισμός της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, καθώς και ορισμένες θεμελιώδεις αρχές του περιεχομένου της έννοιας και του όρου. Σύμφωνα με την UNESCO, η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση συνιστά ένα δυναμικό και μη στατικό όρο, νοουμένου ότι εστιάζει και επικεντρώνεται στη διαδικασία της μάθησης και την αλληλεπίδραση των υποκειμένων μεταξύ τους, ανεξαρτήτως καταγωγής, προέλευσης και πολιτισμικών χαρακτηριστικών. Παράλληλα, στοχεύει στην ενίσχυση των μειονοτικών κοινωνικών ομάδων, έτσι ώστε να αμβλυνθεί και να μηδενιστεί το ενδιάμεσο κοινωνικό και εκπαιδευτικό χάσμα μεταξύ της κυρίαρχης και μη, κοινωνικής ομάδας. Συνεπώς, αποσκοπεί στην εκπαιδευτική μετουσίωση των Ανθρωπίνων Δικαιωμάτων και στην αποδόμηση των κοινωνικών στερεοτύπων και ανισοτήτων, όχι μόνο στο μικροεπίπεδο της εκπαίδευσης, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικοπολιτικό γίγνεσθαι (UNESCO, 2006).

Το ζήτημα της συμπερίληψης των μαθητών προσφύγων στο εκπαιδευτικό συγκείμενο λοιπόν, είναι αναγκαίο να αναλυθεί με πολυεπίπεδο τρόπο, εστιάζοντας στο τρίπτυχο της εκπαιδευτικής πολιτικής, της σχολικής μονάδας και της διαπολιτισμικής εκπαιδευτικής πρακτικής στην τάξη (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Η αιτιολογία της άνωθεν τοποθέτησης έγκειται στο γεγονός ότι το εκπαιδευτικό συγκείμενο αποτελεί ένα ευρύ φάσμα, άρρηκτα συνδεδεμένο με ιστορικούς και κοινωνικοπολιτικούς παράγοντες, συνεπώς η ανάλυση και ερμηνεία της συμπερίληψης των προσφύγων, δε θα μπορούσε ποτέ να αναλυθεί και να εξεταστεί επαρκώς, με μονοσήμαντο και μονοδιάστατο τρόπο, παραβλέποντας κάποιο από τα παραπάνω επίπεδα θέασης του τριπτύχου ερμηνείας (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Συνεπώς, η δυνητική ερμηνεία ανάλυσης και κριτικής προσέγγισης του ζητήματος, οργανώνεται διαμέσου μίας παραγωγικής συλλογιστικής πορείας, περνώντας από το γενικό στο ειδικό. Πιο συγκεκριμένα δηλαδή, από την εκπαιδευτική πολιτική και το αναλυτικό πρόγραμμα, στη σχολική μονάδα και τάξη.

Υφιστάμενες πολιτικές

Το πρώτο πεδίο εκκίνησης της συλλογιστικής πορείας έχει ως αφορμή την εκπαιδευτική πολιτική σε ευρωπαϊκό και εγχώριο επίπεδο. Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση οριοθετήθηκε και υιοθετήθηκε, ως όρος, για πρώτη φορά από τα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης και το Συμβούλιο της Ευρώπης από την αρχή του 21^{ου} αιώνα και μετά (ΣτΕ, 2016α). Πιο συγκεκριμένα, το 2002 το Συμβούλιο της Ευρώπης πραγματεύθηκε ζητήματα σχετικά με τη θρησκευτική αγωγή, καταλήγοντας στην παραδοχή, ότι το γνωστικό αντικείμενο της θρησκείας δύναται να αποτελέσει διαπολιτισμικό μέσο αποδοχής και αλληλοκατανόησης μεταξύ των διαφορετικών πολιτισμικών κουλτουρών και κατ’ επέκταση, να χρησιμοποιηθεί ως διαθρησκευτικός διάλογος εντός των διαφορετικών πολιτισμικών κοινωνικών ομάδων (EuropeanCouncil, 2002).

Από το 2005 και έπειτα, με την 3^{η} Σύνοδο Κορυφής στη Βαρσοβία και το 2008 με το πρόταγμα της «Λευκής Βίβλου για το Διαπολιτισμικό Διάλογο», το Συμβούλιο της Ευρώπης επικεντρώνεται στην ενίσχυση της δημοκρατίας και των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, διαμέσου της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης (ΣτΕ, 2016α). Παράλληλα, δίνεται έμφαση στη

θεώρηση και κατάφαση της εκπαίδευσης, ως το πιο καθοριστικό και θεμελιώδες μέσο προάσπισης της ισότητας και καταπολέμησης των κοινωνικών διακρίσεων (Συρρή, 2011). Στη συνέχεια, το Συμβούλιο της Ευρώπης με μία σειρά ψηφισμάτων, προσανατολίστηκε στην κοινωνική ένταξη των μεταναστών και προσφύγων, στην αντιρατσιστική εκπαίδευση και την κοινωνική δικαιοσύνη (Grant&Portera, 2010).

Ωστόσο, αξίζει να αναφερθεί ότι το κίνητρο και το έναυσμα προς μία τέτοια διαπολιτισμική κατεύθυνση της εκπαιδευτικής πολιτικής από τα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης, φέρεται να είναι η μεταναστευτική και προσφυγική κρίση, που χαρακτηρίζει τις τελευταίες δεκαετίες και που, σαν ιστορική και κοινωνική συγκυρία, επηρέασε σε σημαντικό βαθμό τα ευρωπαϊκά κέντρα λήψης αποφάσεων (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Συνεπώς, το διαπολιτισμικό εγχείρημα, εκκινώντας από μία πρωτόλεια τοποθέτηση περί πολυπολιτισμικότητας και πλουραλισμού, εξακολουθεί να διατηρεί στόχους ένταξης, διαχείρισης και κοινωνικής συνοχής, από τα θεσμικά όργανα της Ευρωπαϊκής Ένωσης (Dasli, 2018).

Από το 2008 λοιπόν, η Ευρωπαϊκή Ένωση θέτει στο στόχαστρο το αναλυτικό πρόγραμμα και το προσεγγίζει κριτικά, με γνώμονα τη διαπολιτισμική ερμηνεία και θεωρία, που είχε πλέον συζητηθεί και οριστεί επαρκώς από τα προγενέστερα ευρωπαϊκά συμβούλια (Hadjisoteriou, Faas& Angelides, 2013). Σκοπός είναι η διαβούλευση γύρω από ζητήματα ανασχεδιασμού, επαναδιαμόρφωσης του αναλυτικού προγράμματος, της πολιτότητας και της δημοκρατικής συμμετοχής, της ένταξης των μεταναστών υπηκόων, της πολυγλωσσίας ή διγλωσσίας και της επιμόρφωσης ενηλίκων. Με βάση αυτό το πλαίσιο λοιπόν, διαμορφώθηκε το έγγραφο της Πράσινης Βίβλου (EuropeanCommission, 2008α).

Με την Πράσινη Βίβλο και το ψήφισμα του Ευρωπαϊκού Κοινοβουλίου στις 2 Απριλίου του 2009, γίνεται η εκ νέου προσπάθεια χάραξης εκπαιδευτικής πολιτικής και διαπολιτισμικής ατζέντας, άμεσα ανταποκρινόμενης στη θέαση και τον ανασχεδιασμό του υπάρχοντος αναλυτικού προγράμματος και του εκπαιδευτικού μηχανισμού εν γένει (Sikorskaya, 2017). Πιο συγκεκριμένα, δίνονται ορισμένες προτάσεις και λύσεις μετουσίωσης της διαπολιτισμικής προσέγγισης στην εκπαιδευτική πράξη και το εκπαιδευτικό σύστημα. Παράλληλα, γίνεται η συσχέτιση μεταξύ της κοινής παραδοχής, ότι τα κράτη μέλη της Ευρωπαϊκής Ένωσης, βάσει της αρχής της επικουρικότητας, έχουν τον πρώτο λόγο του εγχειρήματος της αναδιαμόρφωσης της εκπαιδευτικής τους πολιτικής, με την προσδοκία, ως προς την άμεση ανταπόκρισή τους στη διαπολιτισμική διαχείριση (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Συνεπώς, η Ευρωπαϊκή Ένωση εγκαλεί τα κράτη μέλη της, διαμέσου των παραπάνω ενεργειών, διαβουλεύσεων και ψηφισμάτων, σε έναν επαναπροσδιορισμό της εκπαιδευτικής τους πολιτικής και στην υιοθέτηση της διαπολιτισμικής προσέγγισης στο αναλυτικό τους πρόγραμμα. Θέτει το ζήτημα της συμπερίληψης των μειονοτικών κοινωνικών ομάδων, των μεταναστών και προσφύγων στις εκπαιδευτικές δομές και της ευρύτερης ένταξής τους στο κοινωνικό σύνολο (Catarci&Fiorucci, 2015). Οι θέσεις λοιπόν της ευρωπαϊκής εκπαιδευτικής πολιτικής, ως προς το ζητούμενο του διαπολιτισμικού εκπαιδευτικού συστήματος, διέρχονται πεδίων, όπως αυτού της ανάπτυξης δικτύων συνεργασίας μεταξύ συναφών φορέων και εκπαιδευτικών δομών, της σύνδεσης της εκπαιδευτικής κοινότητας με τη δημόσια σφαίρα σε πολιτικό, αλλά και κοινωνικό επίπεδο, της εκπαιδευτικής εφαρμογής της πολυγλωσσίας διαμέσου της αντισταθμιστικής προώθησης των εκάστοτε μητρικών γλωσσών, του ρόλου της άτυπης μάθησης, της κατάρτισης των εκπαιδευτικών και της επιμόρφωσης των πολιτών σε ζητήματα διαπολιτισμικότητας(Voinea, 2012).

Περνώντας λοιπόν, στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, το άνωθεν πρόταγμα, φέρεται να μην εφαρμόζεται, ωστόσο εντοπίζεται σε ένα νομικό και θεωρητικό τουλάχιστον, επίπεδο (Παπαδόπουλος, 2011). Το αναλυτικό πρόγραμμα και το εκπαιδευτικό σύστημα ακολουθεί έναν εθνοκεντρικό εκπαιδευτικό προσανατολισμό και

δεν εμφανίζει σημεία ταύτισης με τις διαπολιτισμικές αρχές και αξίες, παρά μόνο σε ένα μικρό και επιδερμικό επίπεδο (Palaiologou&Faas, 2012). Κατ’ επέκταση το ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο χαρακτηρίζεται ως μονογλωσσικό και μονοπολιτισμικό (Σούλης, 2008).

Η Ελλάδα λοιπόν, ως κράτος μέλος της Ευρωπαϊκής Ένωσης κλήθηκε να αντεπεξέλθει στη διαπολιτισμική διαχείριση και να συμπλεύσει με το διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό εγχείρημα, που δεσπόζει στην Ευρώπη (Καλοφορίδης, 2014). Η εκπαιδευτική πολιτική της Ελλάδας δρομολογήθηκε με ανάλογο τρόπο τα τελευταία χρόνια και εξακολουθεί να διατηρεί μέχρι και σήμερα, τμήματα ένταξης προσφύγων, ορισμένα φροντιστηριακά τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας και τάξεις υποδοχής ΖΕΠ (Σούλης, 2008). Γίνεται αντιληπτό λοιπόν, ότι οι παραπάνω εκπαιδευτικές ενέργειες, δεν λαμβάνουν χώρα εντός των σχολείων με ολιστικό και συμπεριληπτικό τρόπο, ούτε ανάγονται σε κάποιον καθολικό σχετικό ανασχεδιασμό του αναλυτικού προγράμματος, που να αποσκοπεί στη συμπερίληψη των προσφύγων στα σχολεία (Maniatis, 2012).

Τέλος, είναι αναγκαίο να τονιστεί ότι σε κοινωνικοπολιτικό μακροεπίπεδο, και όχι μόνο στο πεδίο της εκπαίδευσης, οι πρόσφυγες διώκονται, παραγκωνίζονται και περιθωριοποιούνται, όπως επίσης και οι εκπαιδευτικοί, που τους υπερασπίζονται. Μερικά παραδείγματα αποτελούν τα γεγονότα στο σχολείο του Ίππειου στη Μυτιλήνη, οι απάνθρωπες συνθήκες, στις οποίες εξαναγκάζονται να ζουν οι πρόσφυγες στα «κέντρα φιλοξενίας» και οι χρονοβόρες γραφειοκρατικές διαδικασίες, στις οποίες υποβάλλονται.

Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας

Με βάση το πνεύμα της συμπερίληψης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, οι σχολικοί ηγέτες καλούνται να διαδραματίσουν ενεργό ρόλο ως προς την προώθηση της κοινωνικής δικαιοσύνης, της κοινωνικής ισότητας, της ενίσχυσης των μειονοτικών κοινωνικών ομάδων και της δημιουργίας ενός κλίματος συνεργασίας, πρωτοβουλίας από κοινού, όλων των υποκειμένων, που εμπλέκονται στην εκπαιδευτική κοινότητα (Αγγελίδης, 2019). Η σχολική ηγεσία λοιπόν, δεν οφείλει μόνο να εφαρμόζει τις διαπολιτισμικές αρχές και τις αξίες της συμπερίληψης, αλλά είναι αναγκαίο να προωθεί ένα ευέλικτο μοντέλο οργάνωσης, το οποίο θα ευνοεί και θα ενθαρρύνει τη δράση και τη συμμετοχή των εκπαιδευτικών, των μαθητών και της οικογένειας (Αγγελίδης &Αβραamίδου, 2011).

Αναφορικά με τα παραπάνω, προκύπτουν διαφορετικά μοντέλα σχολικής ηγεσίας, όπως αυτό της συναλλακτικής ηγεσίας, της μετασχηματιστικής ηγεσίας και της ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Η διαφοροποίηση και ο εννοιολογικός διαχωρισμός των παραπάνω στιλ ηγεσίας, έγκειται στον τρόπο με τον οποίο ερμηνεύουν, οριοθετούν και συσχετίζουν το ρόλο του εκάστοτε σχολικού ηγέτη με την πολιτισμική «ετερότητα» (Collard, 2007), τον πολιτισμικό πλουραλισμό, θα λέγαμε σήμερα.

Η συναλλακτική ηγεσία λοιπόν, συνδέεται με το παραδοσιακό και αφομοιωτικό μοντέλο προσέγγισης του πολιτισμικού πλουραλισμού εντός της σχολικής μονάδας, από το οποίο και απορρέει ο εκάστοτε ρόλος του σχολικού ηγέτη. Σύμφωνα με τη συναλλακτική ηγεσία, ο σχολικός ηγέτης ενστερνίζεται τη θεωρία του πολιτισμικού «ελλείμματος», συνεπώς, ο ρόλος του περιχαρακώνεται ως κατασταλτικός, συντηρητικός και μονοσήμαντος, αφού στοχεύει αποκλειστικά στην πολιτισμική αφομοίωση και ένταξη των μαθητών της μειονοτικής κοινωνικής ομάδας (Ngo, 2013).

Αντίθετα, η μετασχηματιστική ηγεσία στοχεύει στις πολυπολιτισμικές αρχές και αξίες και προσεγγίζει με διαφορετικό τρόπο τον πολιτισμικό πλουραλισμό, συγκριτικά με το μοντέλο της συναλλακτικής ηγεσίας (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Το μετασχηματιστικό μοντέλο ηγεσίας δεν εστιάζει απλά στην ομαλή λειτουργία και συνοχή της σχολικής μονάδας και της εκπαιδευτικής κοινότητας, αλλά υιοθετεί έναν τρόπο διαχείρισης, που εστιάζει στις πολιτισμικές διαφορές μεταξύ των μαθητών της κυρίαρχης και μη, κοινωνικής ομάδας, διαμέσου μίας επιφανειακής σήμανσης της πολυσημίας και του πολιτισμικού πλουραλισμού (Moss, O’Mara&McCandless, 2017) . Συνεπώς, δεν αποσκοπεί

τόσο στην αφομοίωση των μειονοτήτων στην κουλτούρα της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας, αλλά ταυτόχρονα δεν εμβαθύνει και στα καθοριστικής σημασίας ζητήματα, όπως είναι οι πολιτισμικές σχέσεις εξουσίας. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα, να μην πληροί τις προϋποθέσεις για το συμπεριληπτικό και διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό ζητούμενο (Easley&Tulowitzki, 2013).

Το μοντέλο ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη είναι εκείνο, που καθίσταται κατάλληλο και ικανό να πλαισιώσει και να αγκαλιάσει, τις μειονοτικές κοινωνικές ομάδες και να μετουσιώσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σχολική ηγεσία και οργάνωση (Zembylas, 2010). Το συγκεκριμένο μοντέλο ηγεσίας εμφανίζει τελείως διαφορετικό τρόπο προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας της μαθητικής κοινότητας (Zembylas&Iasonos, 2010). Ο πιο καθοριστικός και καταλυτικός παράγοντας, που το διαφοροποιεί από τα υπόλοιπα μοντέλα ηγεσίας, είναι η παραδοχή ότι ο σχολικός ηγέτης, μπορεί να διακρίνει τις πολιτισμικές διαφορές ως κοινωνικοπολιτικές απολήξεις, που εδράζονται σε ένα σύστημα σχέσεων εξουσίας και ιεράρχησης (Brooks, Normore&Wilkinson, 2017) .

Πιο συγκεκριμένα, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας με βάση το μοντέλο για την κοινωνική δικαιοσύνη, προωθεί τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, αφού αποσκοπεί στη συμπερίληψη των προσφύγων στη μαθησιακή διαδικασία και στη λήψη αποφάσεων (Maxwell, Locke&Scheurich, 2014). Σύμφωνα με το άνωθεν μοντέλο ηγεσίας, ο σχολικός διευθυντής οφείλει να υιοθετήσει τη συμπεριληπτική κουλτούρα και ταυτόχρονα, την αντίληψη ότι η έννοια του πολιτισμού αποτελεί προϊόν κοινωνικής κατασκευής κι ότι δε συνιστά μία μονολιθική και καθολική, ουσιοκρατική ιδέα (Campbell, 2000). Ως εκ τούτου λοιπόν, ο διευθυντής του σχολείου διαμοιράζει την εξουσία, ενθαρρύνει τη δράση και τη συμμετοχή της εκπαιδευτικής ολότητας και δεν αποφεύγει τις συζητήσεις κριτικής προσέγγισης και τις δράσεις εντός του σχολείου, που άπτονται θεμάτων φυλής, φύλου, φτώχειας, σεξουαλικότητας ή αναπηρίας (Jones&Ringler, 2021).

Παράλληλα, είναι αναγκαίο η σχολική ηγεσία να επιδιώκει τη δημιουργία και σύναψη δικτύων συνεργασίας με άλλες εκπαιδευτικές μονάδες ή διεπιστημονικούς φορείς, που σχετίζονται με θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και συμπερίληψης (Pitts&Spillane, 2009). Με τον τρόπο αυτό επιτυγχάνεται το άνοιγμα της εκάστοτε εκπαιδευτικής κοινότητας και η σύνδεσή της με τη δημόσια κοινωνικοπολιτική σφαίρα, εφόσον διαμέσου συζητήσεων, σχεδιάζονται και οι απαραίτητες δράσεις, που δε λαμβάνουν χώρα αποκλειστικά στο μικροεπίπεδο της εκάστοτε σχολικής μονάδας, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό πεδίο (Angelle&Torrance, 2019). Είναι καθοριστικής σημασίας λοιπόν, η ανάπτυξη και λειτουργία ενός δικτύου συνεργασίας, όχι μόνο με τους άμεσα εμπλεκόμενους φορείς, αναφορικά με το ζήτημα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, αλλά και με τους ίδιους τους γονείς (Theodorou, 2014), οι οποίοι αποτελούν ένα ξεχωριστό κομμάτι της σχολικής πραγματικότητας, που πρέπει να λειτουργεί συνεπικουρικά και παράλληλα με τους στόχους της σχολικής μονάδας.

Συμπερασματικά λοιπόν, ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας σχετικά με τη συμπερίληψη των προσφύγων στο εκπαιδευτικό συγκείμενο, έρχεται σε άμεση ανταπόκριση με το μοντέλο ηγεσίας για την κοινωνική δικαιοσύνη και με τη σύναψη συνεργατικών διεπιστημονικών δικτύων επίλυσης και διαπολιτισμικής δράσης (Hajisoteriou, Karousiou&Angelides, 2018). Η υιοθέτηση της κριτικής προσέγγισης της πολυπολιτισμικότητας από τη σχολική ηγεσία και την ευρύτερη εκπαιδευτική οργανωτική δομή, αποτελεί το ζητούμενο και αναγκαίο πρίσμα ερμηνείας της πολιτισμικής «ετερότητας», συνοδευόμενη με τις απαραίτητες προεκτάσεις σε θεσμικό επίπεδο και στις πολιτισμικές και κοινωνικές σχέσεις εξουσίας (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Απόψεις των μαθητών και προτάσεις ενίσχυσης της συμπερίληψής τους

Φτάνοντας στο μικροεπίπεδο της σχολικής τάξης και της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην πράξη, αξίζει να γίνει αναφορά στις μαρτυρίες και απόψεις των μαθητών της

κυρίαρχης και μη, κοινωνικής ομάδας, αναφορικά με τα βιώματά τους στην καθημερινή σχολική πραγματικότητα.

Το ερευνητικό υλικό, που είναι βασισμένο στις φωνές των μαθητών γύρω από αυτά τα θέματα, ειδικά στο ελληνικό εκπαιδευτικό συγκείμενο, είναι σχετικά περιορισμένο έως και ανεπαρκές. Ωστόσο, βάσει δείγματος των υπαρχόντων και σχετικών με το θέμα, ερευνητικών δεδομένων, οι μαρτυρίες, οι απόψεις και τα βιώματα των μαθητών φαίνεται να ποικίλουν και να καθορίζονται σε μεγάλο βαθμό από στερεότυπες και ρατσιστικές αντιλήψεις (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Οι μαρτυρίες των μαθητών λοιπόν, διακρίνονται στις εξής κατηγορίες προσεγγίσεων και ερμηνείας του πολιτισμικού πλουραλισμού, αυτήν της πολιτισμικής υστέρησης και ελλείμματος και αυτήν της διαπολιτισμικής ανταλλαγής (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Βάσει της προσέγγισης του πολιτισμικού ελλείμματος, οι μαθητές ερμηνεύουν τον πολιτισμικό πλουραλισμό, έχοντας ως κεντρικό άξονα τον κυρίαρχο πολιτισμό, αυτόν δηλαδή της χώρας υποδοχής, βάσει του οποίου, όλες οι διαφορετικές πολιτισμικές κοινωνικές ομάδες ετεροκαθορίζονται και κρίνονται ως ανεπαρκείς και ελλιπείς. Η προσέγγιση αυτή εστιάζει στην παραδοχή της αφομοίωσης και ένταξης αυτών των μειονοτικών κοινωνικών ομάδων στην κυρίαρχη (Motti-Stefanidi, 2014).

Στην αντίπερα όχθη, μαρτυρίες και απόψεις των μαθητών σχετικά με τη διαπολιτισμική ανταλλαγή, εδράζονται σε μία θετική και εποικοδομητική προσέγγιση του πολιτισμικού πλουραλισμού, γεγονός που δίνει έναυσμα στην καταπολέμηση των κοινωνικών ανισοτήτων, αλλά και στην αντίληψη του κοινωνικού φαινομένου του ρατσισμού και της κοινωνικής αδικίας (Motti-Stefanidi, 2015). Είναι καταλυτικής σημασίας το γεγονός ότι τα παιδιά είναι σε θέση να αντιλαμβάνονται ένα ρατσιστικό περιστατικό, εντός ενός μονοπολιτισμικού και εθνοκεντρικού εκπαιδευτικού συστήματος (Archakis, 2018). Συνεπώς, αυτό δείχνει πόσο σημαντικό είναι να υπάρχει συμπεριληπτική κουλτούρα και ένα διαπολιτισμικό αναλυτικό πρόγραμμα, αφού μπορεί να συμβάλλει δυνητικά στην απόκτηση ενός οξύτατου αισθητηρίου αντίληψης των κοινωνικών αδικιών.

Επιπρόσθετα, υπάρχουν μαθητές, που λειτουργούν ως διαμεσολαβητές και μεταφραστές μεταξύ των γηγενών και των αλλόγλωσσων μαθητών, με ορισμένους μάλιστα να δηλώνουν επιβαρυμένοι από αυτήν τη διαδικασία (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Παράλληλα, υπάρχουν μαρτυρίες παιδιών προσφύγων και μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας, που εκφράζουν τον προβληματισμό και την ανησυχία τους σχετικά με τη μητρική τους γλώσσα, καθώς φοβούνται ότι θα τη χάσουν (Giavrimis, Konstantinou&Hatzichristou, 2003). Ταυτόχρονα, υφίστανται πολλές μαρτυρίες παιδιών της μειονοτικής κοινωνικής ομάδας, που έχουν υποστεί λεκτική και σωματική κακοποίηση και έχουν υπάρξει θύματα ρατσιστικών περιστατικών (Zembylas, 2012).

Όλα τα παραπάνω καταδεικνύουν το ζητούμενο της συμπερίληψης των μαθητών προσφύγων στο εκπαιδευτικό συγκείμενο. Η επίτευξη της συμπερίληψης των μαθητών προσφύγων έγκειται σε επίπεδο χάραξης πολιτικής, αναλυτικού προγράμματος, σχολικής ηγεσίας και πρακτικών εφαρμογών στην τάξη (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018).

Αναφορικά με τις εκπαιδευτικές πρακτικές στην τάξη, ο εκπαιδευτικός, που ενστερνίζεται και καλείται να εφαρμόσει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, οφείλει πρωτίστως να μην προσδοκά αποκλειστικά και μόνο την απόκτηση γνωστικών δεξιοτήτων, αλλά να δίνει έμφαση στην ισότιμη και ενεργή συμμετοχή του μαθητικού συνόλου (Αγγελίδης, 2019). Το πιο σημαντικό λοιπόν, είναι η διαδικασία της μάθησης και οι τρόποι, με τους οποίους οι μαθητές εμπλέκονται σε αυτήν (Maniatis, 2012). Συνεπώς, ο εκπαιδευτικός καλείται να διαμορφώσει ένα άρτιο, κατάλληλο και πλούσιο σε ερεθίσματα εκπαιδευτικό περιβάλλον, που θα ανταποκρίνεται στις ανάγκες όλων των μαθητών.

Το εκπαιδευτικό αυτό περιβάλλον οφείλει να είναι φιλικά διακείμενο στους πρόσφυγες μαθητές και να μη λαμβάνουν χώρα οι κοινωνικές διακρίσεις (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Παράλληλα, είναι σημαντικές οι μέθοδοι και οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες, που

εστιάζουν στην κοινωνικο-συναισθηματική ανάπτυξη, την κριτική σκέψη όλων των μαθητών και τις πολιτισμικά αειφόρες συζητήσεις (Κεσίδου, 2018). Συνεπώς, για την επίτευξη όλων των παραπάνω, τα πιο σύγχρονα και κατάλληλα εκπαιδευτικά μοντέλα είναι η μαθητοκεντρική μέθοδος και η εξατομικευμένη, διαφοροποιημένη διδασκαλία. Κατ' επέκταση και όσον αφορά στην προσέγγιση των γνωστικών περιοχών, είναι αναγκαία η διαθεματικότητα και η βιωματική μάθηση (Δημητριάδου & Ευσταθίου, 2008).

Στο πλαίσιο της διαθεματικότητας και της βιωματικής μάθησης, υπάρχουν ορισμένες εκπαιδευτικές τεχνικές, όπως η μέθοδος project, τα παιχνίδια ρόλων, η μαθητική έρευνα επίλυσης προβλήματος, η αξιοποίηση της άτυπης εκπαίδευσης και η λογοτεχνία βάσει υλικού αποδόμησης των κοινωνικών στερεοτύπων (Αγγελίδης, 2019).

Τέλος, είναι ύψιστης σημασίας η ύπαρξη της διγλωσσίας και της πολυγλωσσίας, όχι αποκλειστικά απευθυνόμενης στους μαθητές πρόσφυγες, αλλά και στους μαθητές της κυρίαρχης κοινωνικής ομάδας (Zavala, 2018). Συνεπώς, είναι σημαντικό να μην αποκόπτονται από το σχολικό πλαίσιο οι μαθητές πρόσφυγες με ξεχωριστή παρακολούθηση των τμημάτων ένταξης, ενώ παράλληλα, θα πρέπει να γίνει ολική αναδιαμόρφωση των σχολικών μονάδων και προγραμμάτων, με σκοπό την εξάλειψη του κινδύνου της γκετοποίησης των προσφύγων μαθητών.

Συμπεράσματα

Καταλήγοντας, για να καταστεί εφικτή η συμπερίληψη των προσφύγων στο εκπαιδευτικό συγκείμενο, απαιτείται η ολική αναδιαμόρφωση του αναλυτικού προγράμματος και του εκπαιδευτικού συστήματος. Ως εκ τούτου, δεν είναι δυνατόν να εφαρμοστεί η διαπολιτισμική εκπαίδευση και η συμπερίληψη των μαθητών προσφύγων με ουσιώδη και επαρκή τρόπο, με το υπάρχον αναλυτικό πρόγραμμα (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018), το οποίο χρειάζεται αναπροσαρμογή και αναδιάρθρωση.

Για το λόγο αυτό, είναι απαραίτητη η πολυδιάστατη αναδιάρθρωση και προσέγγιση του εκπαιδευτικού συστήματος από το μακροεπίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής στο μικροεπίπεδο της σχολικής ηγεσίας και της σχολικής τάξης, αναφορικά με το ζητούμενο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Η σχολική ηγεσία αποτελεί τον συνδετικό κρίκο ανάμεσα στο ψυχρό και αποστειρωμένο από πρακτικές οδηγίες Πρόγραμμα Σπουδών και την καθημερινότητα της σχολικής ζωής, η οποία χαρακτηρίζεται από ποικιλία, ζωντάνια και πολυμορφία. Χωρίς αυτήν την πολυεπίπεδη προσέγγιση, δεν αντιμετωπίζονται επιτυχώς τα εμπόδια, που οδηγούν τελικά στη μονοπολιτισμικότητα και τη μονολιθικότητα των εκπαιδευτικών σχεδιασμών και προγραμμάτων.

Τέλος, η υιοθέτηση συμπεριληπτικής κουλτούρας από το εκπαιδευτικό συγκείμενο, παράλληλα καισε συνδυασμό με τον εκδημοκρατισμό του σχολείου, μπορεί να ωθήσει στην άμβλυνση και εξαφάνιση του χάσματος μεταξύ των κυρίαρχων και μη, κοινωνικών ομάδων και στην ενίσχυσή των μαθητών προσφύγων, διαμέσου ενός φιλικά διακείμενου σχολείου προς αυτούς, το οποίο είναι σε θέση να διαπλάσει υγιείς προσωπικότητες και να προετοιμάσει τους αυριανούςυπεύθυνους πολίτες.

Αναφορές

Angelle, P., &Torrance, D. (2019). *Cultures of social justice leadership: An Intercultural Context of Schools*. London: Palgrave Macmillan.

Archakis, A. (2018). The representations of racism in immigrant students' essays in Greece. *Pragmatics. Quarterly Publication Of The International Pragmatics Association (Ipra)*, *28*(1), 1-28. doi: 10.1075/prag.16016.arc

Brooks, J., Normore, A., & Wilkinson, J. (2017). School leadership, social justice and immigration. *International Journal Of Educational Management*, *31*(5), 679-690. doi: 10.1108/ijem-12-2016-0263

Campbell, A. (2000). Cultural identity as a social construct. *Intercultural Education*, *11*(1), 31-39. doi: 10.1080/14675980050005370

Catarci, M., & Fiorucci, M. (2015). *Intercultural education in the European context*. Ashgate Publising.

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organisation (UNESCO) (2006). *Guidelines on intercultural education.* Paris: UNESCO.

Collard, J. (2007). Constructing theory for leadership in intercultural contexts. *Journal Of Educational Administration*, *45*(6), 740-755. doi: 10.1108/09578230710829919

Council of Europe (2002). "The new challenge of intercultural education: religious diversity and dialogue in Europe". Strasbourg: Council of Europe.

Dasli, M. (2018). UNESCO guidelines on intercultural education: a deconstructive reading. *Pedagogy, Culture & Society*, *27*(2), 215-232. doi: 10.1080/14681366.2018.1451913

Easley, J., & Tulowitzki, P. (2013). Policy formation of intercultural and globally minded educational leadership preparation. *International Journal Of Educational Management*, *27*(7), 744-761. doi: 10.1108/ijem-04-2012-0050

Giavrimis, P., Konstantinou, E., & Hatzichristou, C. (2003). Dimensions of immigrant students' adaptation in the Greek schools: self-concept and coping strategies. *Intercultural Education*, *14*(4), 423-434. doi: 10.1080/1467598032000139859

Grant, C., & Portera, A. (2010). *Intercultural and multicultural education*. New York: Routledge.

Hadjisoteriou, C., Faas, D., & Angelides, P. (2013). The Europeanisation of intercultural education? Responses from EU policy-makers. *Educational Review*, *67*(2), 218-235. doi: 10.1080/00131911.2013.864599

Hajisoteriou, C., Karousiou, C., & Angelides, P. (2018). INTERACT: building a virtual community of practice to enhance teachers' intercultural professional development. *Educational Media International*, *55*(1), 15-33. doi: 10.1080/09523987.2018.1439709

Jones, K., & Ringler, M. (2021). Shifting principal preparation candidates' common beliefs of diversity in school settings. *SchoolLeadership&Management*, 1-10. doi: 10.1080/13632434.2020.1866527

Maniatis, P. (2012). Critical Intercultural Education: Necessities and Prerequisites for its Development in Greece. *Journal for Critical Education Policy Studies*, 10 (1), 156-167

Maxwell, G., Locke, L., & Scheurich, J. (2014). The Rural Social Justice Leader: An Exploratory Profile in Resilience. *Journal Of School Leadership*, *24*(3), 482-508. doi: 10.1177/105268461402400304

Moss, J., O'Mara, J., & McCandless, T. (2017). School leadership and intercultural understanding: school foyers as situated spaces for doing diversity. *International Journal Of Inclusive Education*, *21*(9), 956-973. doi: 10.1080/13603116.2017.1324527

Motti-Stefanidi, F. (2014). Immigrant Youth Adaptation in the Greek School Context: A Risk and Resilience Developmental Perspective. *Child Development Perspectives*, *8*(3), 180-185. doi: 10.1111/cdep.12081

Motti-Stefanidi, F. (2015). Risks and resilience in immigrant youth adaptation: Who succeeds in the Greek school context and why?. *European Journal Of Developmental Psychology*, *12*(3), 261-274. doi: 10.1080/17405629.2015.1020787

Ngo, B. (2013). Culture Consciousness Among Hmong Immigrant Leaders. *American Educational Research Journal*, *50*(5), 958-990. doi: 10.3102/0002831213494262

Palaiologou, N., & Faas, D. (2012). How 'intercultural' is education in Greece? Insights from policymakers and educators. *Compare: A Journal Of Comparative And International Education*, *42*(4), 563-584. doi: 10.1080/03057925.2012.658276

Pitts, V., & Spillane, J. (2009). Using social network methods to study school leadership. *International Journal Of Research & Method In Education*, *32*(2), 185-207. doi: 10.1080/17437270902946660

Sikorskaya, I. (2017). Intercultural education policies across Europe as responses to cultural diversity (2006-2016). Retrieved 13 April 2021, fromhttp://dx.doi.org/10.14273/unisa-951

ΣτΕ. (2016α). CouncilofEurope. Ανακτήθηκεαπόhttps://www.coe.int/el/web/about-us/achievements

Theodorou, E. (2014). The invation of Trojan hourse: Relationships of immigrant families and schools-issues, challenges and possibilities. In C. Hajisoteriou & K. Xenofontos (Eds) *Intercultural education: Challenges, pedagogical considerations and suggestions* (pp. 134-152). Kavala: Saitas publications (In Greek).

Voinea, M. (2012). The role of intercultural education in defining the system of individual values. *Procedia - Social And Behavioral Sciences*, *33*, 288-292. doi: 10.1016/j.sbspro.2012.01.129

Zavala, V. (2018). LANGUAGE AS SOCIAL PRACTICE: DECONSTRUCTING BOUNDARIES IN INTERCULTURAL BILINGUAL EDUCATION. *Trabalhos Em Linguística Aplicada*, *57*(3), 1313-1338. doi: 10.1590/010318138653255423542

Zembylas, M. & Iasonos, S. (2010). Leadership styles and multicultural education approaches: an exploration of their relationship. *International Journal of Leadership in Education,* 13(2), 163-183.

Zembylas, M. (2010). The emotional aspects of leadership for social justice. Implications for leadership preparation programs. *Journal of Educational Administration,* 48(5), 611-625.\

Zembylas, M. (2012). Pedagogies of strategic empathy: navigating through the emotional complexities of anti-racism in higher education. *Teaching In Higher Education*, *17*(2), 113-125. doi: 10.1080/13562517.2011.611869

Αγγελίδης, Π. (2019). *Παιδαγωγική της Συμπερίληψης*. Αθήνα: Διάδραση.

Αγγελίδης, Π. & Αβραραμίδου, Λ. (2011). Ανάπτυξη συμπεριληπτικής Εκπαίδευσης μέσα από άτυπα περιβάλλοντα μάθησης. Στο: Αγγελίδης, Π. (επιμ.) *Παιδαγωγική της Συμπερίληψης.* Αθήνα: Διάδραση.

Δημητριάδου, Δ. & Ευσταθίου, Μ. (2008). Διδακτικές προσεγγίσεις σε μικτές τάξεις. Στο: Δ. Κ. Μαυροσκούφης (Επιμ.), Οδηγός Επιμόρφωσης. Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή. Θεσσαλονίκη: ΥΠ.Ε.Π.Θ, 67- 85.

Καλοφορίδης, Β. (2014). Ταυτότητα, μετανάστευση και διαπολιτισμική εκπαίδευση στη σύγχρονη Ελλάδα. *Επιστημονικό Περιοδικό Εκπαιδευτικός Κύκλος,* Τ (2), 199-282.

Κεσίδου, Α. (2018). Ένα σχολείο εργάζεται «διαπολιτισμικά»: Προϋποθέσεις και παιδαγωγικοί χειρισμοί. http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/index.php/2014-09- 06-09-18-43/2014-09-06-09-29-21/22-eisagogi2?start=2

Μίτιλης, Α. (1998). *Οι Μειονότητες μέσα στη Σχολική Τάξη. Μια Σχέση Αλληλεπίδρασης.* Αθήνα: Οδυσσέας

Παπαδόπουλος, Σ. (2011). *Το νομοθετικό πλαίσιο της Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα.Από το*: http://6dim-diap-elefth.thess.sch.gr/nomothetiko_plaisio_diap_ekpshs.pdf

Σούλης, Σ. (2008). *Ένα Σχολείο για Όλους. Από την έρευνα στην πράξη. Παιδαγωγική της ένταξης.* Τόμος Β΄. Αθήνα: Gutenberg.

Συρρή, Δ. (2011). *Συμβιώνοντας με τη μετανάστευση.* Θεσσαλονίκη: Ιανός

Χατζησωτηρίου, Χ. &Αγγελίδης, Π. (2018). *Ευρωπαϊσμός και διαπολιτισμική εκπαίδευση: Από το υπερεθνικό στο σχολικό επίπεδο.* Ζεφύρι: Διάδραση.

Προφορικός λόγος, γραμματισμός και μαθητές/τριες Ρομά. Μια διδακτική πρόταση βασισμένη στον αφηγηματικό λόγο.

Μπούρμπου Αναστασία
Δασκάλα ΠΕ70
anastasia_bourbou@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία αφορά στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά. Κυρίαρχο ρόλο στις αναλύσεις που επιχειρώ στην εργασία λαμβάνει το πολιτισμικό κεφάλαιο των μαθητών/τριών Ρομά, η διγλωσσία, η προφορικότητα και ο πρακτικός χαρακτήρας όσων μαθαίνουν στην οικογένειά τους. Παράλληλα, εξετάζω τον ρόλο του δασκάλου που αποτελεί τον «καταλύτη» στην εκπαιδευτική διαδικασία και κουβαλάει το βάρος της δημιουργίας των συνθηκών εκείνων που θα επιτρέψουν τη συνύπαρξη, την αποδοχή και τελικά τη μάθηση. Είτε ως «πράκτορας κοινωνικής δικαιοσύνης» είτε ως ο εκφραστής της κυρίαρχης ιδεολογίας, γλώσσας και κοινωνικής τάξης, ο εκπαιδευτικός παίρνει θέση μέσα από τη διδασκαλία και τις αποφάσεις που καθημερινά λαμβάνει. Υπό το πρίσμα των παραπάνω αναλύσεων επιχειρώ τον σχεδιασμό μιας διδακτικής πρότασης για τους/τις μαθητές/τριες Ρομά που έρχονται σε πρώτη επαφή με την εκπαιδευτική διαδικασία. Η διδακτική πρόταση βασίζεται στην προφορικότητα, τη συνύπαρξη των δύο γλωσσών (ελληνικής, ρομανί) και την εκμάθηση βασικών εννοιών, λέξεων και δεξιοτήτων μέσω της αφήγησης.

Λέξεις κλειδιά: Ρομά, μαθητές, γραμματισμός, προφορικότητα, αφήγηση

Εισαγωγή

Η εκπαίδευση των μαθητών Ρομά αποτελεί έναν δυσεπίλυτο γρίφο. Καταλήγει εύκολα κάποιος σε αυτό το συμπέρασμα αν συσχετίσει το πλήθος των προγραμμάτων και των ερευνών που εκπονούνται τις τελευταίες δεκαετίες, με τον αριθμό των παιδιών Ρομά που δεν φοιτούν ή διακόπτουν τη φοίτηση τους στην υποχρεωτική εκπαίδευση σήμερα. Η παρούσα εισήγηση αποτελείται από τρία μέρη: το πρώτο που προσεγγίζει συνοπτικά τις ιδιαιτερότητες της εκπαίδευσης των μαθητών/τριών Ρομά, το δεύτερο που αναφέρεται στον ρόλο του/της εκπαιδευτικού σε αυτή τη διαδικασία και το τρίτο που μέσα από το πρίσμα της προφορικής αφήγησης και του γραμματισμού προτείνει μια διδακτική προσέγγιση των μαθητών/τριών Ρομά που βασίζεται στην προφορικότητα και τον σεβασμό στο δίγλωσσο προφίλ των μαθητών/τριών Ρομά. Θα ήθελα σε αυτό το σημείο να αναφέρω πως οι προβληματισμοί που "γέννησαν" τη συγκεκριμένη διδακτική πρόταση είναι αποτέλεσμα διδασκαλίας στο πεδίο, καθώς εργάζομαι από το 2015 σε σχολείο που ο μαθητικός του πληθυσμός αποτελείται σε ποσοστό 97% από μαθητές/τριες Ρομά. Το σχέδιο διδασκαλίας προέκυψε από την ανάγκη να σχεδιάσω μια διδασκαλία στοχευμένη που να ανταποκρίνεται στις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών Ρομά και αποτελείται από πρακτικές και θεωρητικές προσεγγίσεις που έχω εφαρμόσει κατά τη διδασκαλία μου στην τάξη.

Η εκπαίδευση των μαθητών Ρομά στην τσιγγάνικη κοινωνία

Σύμφωνα με τις Βασιλειάδου & Παυλή – Κορρέ (2011) οι Ρομά εξετάζουν τη σχολική εκπαίδευση ως περιφερειακή μορφή γνώσης, καθώς θεωρούν ως πρωταρχική πηγή γνώσης την οικογένεια και την κοινότητα. Η κοινότητα των Ρομά εκπαιδεύει το παιδί έτσι ώστε να αποκτήσει γνώσεις και δεξιότητες που θα το βοηθήσουν να ανταποκριθεί στις εργασιακές και κοινωνικές ανάγκες που η δική του πραγματικότητα επιτάσσει (Δαφέρμος, 2013). Σύμφωνα με τις ίδιες ερευνήτριες «για τους Τσιγγάνους η γνώση έρχεται μέσα από την πράξη και όχι από θεωρητική διδασκαλία που προετοιμάζει για το μέλλον» (Βασιλειάδου &

Παυλή – Κορρέ, 2011). Επίσης, κατά τον Piasere (στο Liegeois, 1987, οπ. αναφ. στο Βασιλειάδου & Παυλή – Κορρέ, 2011) «Οι Τσιγγάνοι δεν κατακτούν τις γνώσεις διατυπώνοντας ερωτήσεις, αλλά βιώνοντας τις απαντήσεις».

Σχέση σχολείου και μαθητών/τριών Ρομά

Σύμφωνα με τη Lukács (2008) οι Ρομά επιθυμούν το σχολείο να διδάξει στα παιδιά τους τις βασικές δεξιότητες αρίθμησης και γραμματισμού, ουσιαστικά όμως προσδοκούν πολύ περισσότερα από αυτά. Από τη μια προσδοκούν την εξασφάλιση της ευημερίας εντός της κοινωνίας υποδοχής λαμβάνοντας βασικές γνώσεις σχετικά με τους μη Ρομά και από την άλλη η παρουσία των παιδιών στο σχολείο επιτρέπει στους τσιγγάνους να είναι "καλύτεροι τσιγγάνοι "(William, 2000, οπ. αναφ. στο Lukács, 2008). Όπως προκύπτει από μελέτες, συνεντεύξεις και προσωπική παρατήρηση, οι Ρομά μαθητές/τριες και γονείς σε πολλές περιπτώσεις αναγνωρίζουν την αξία της εκπαίδευσης (Βαξεβάνογλου, 2001, Παπακωνσταντίνου, 2018). Η έρευνα του Παπακωνσταντίνου (2018) παρουσιάζει τους δύο στους τρεις Ρομά (57,5%) να αναγνωρίζουν με βεβαιότητα πως αν ήξεραν περισσότερα γράμματα θα είχαν μια καλύτερη δουλειά. Ανάλογα αποτελέσματα παρουσιάζει και η έρευνα της Παυλή – Κορρέ (2018) όπου το 99% από τους γονείς Ρομά που συμμετέχουν στην έρευνα αναγνωρίζουν τη χρησιμότητα του σχολείου.

Λόγοι που οι μαθητές/τριες Ρομά βρίσκονται εκτός εκπαίδευσης

Κάποιοι από τους βασικούς παράγοντες που επηρεάζουν τη φοίτηση των μαθητών/τριών Ρομά στο σχολείο είναι:

- Ζητήματα εμπιστοσύνης (φόβος για το κυρίαρχο σχολείο, τους/τις εκπαιδευτικούς, τα μη Ρομά παιδιά, τη μετάβαση στο σχολείο).
- Ζητήματα κουλτούρας: "παρθενία " για τα κορίτσια, που αποτελεί απαραίτητο προσόν για ένα καλό γάμο (Βαξεβάνογλου, Α., 2001).
- Ανάγκη για πολιτισμική συνεκτικότητα που συνοδεύεται από την άμεση πρόσβαση των Ρομά στα οφέλη των συγκεκριμένων κοινωνικών δικτύων από τα οποία εξαρτώνται, δηλαδή από ένα οικονομικό - εργασιακό σύστημα το οποίο τους συντηρεί, τους προσφέρει δουλειά και ασφάλεια. (Βαξεβάνογλου, 2001).
- Μη αναγνώριση της σπουδαιότητας της προσχολικής αγωγής και εκπαίδευση για τα παιδιά τους κατά την προσχολική ηλικία.
- Μεγάλη χρονική διάρκεια βασικής εκπαίδευσης.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον καθηγητή Jean Pierre Liegeois (1987, οπ. αναφ. στο Βασιλειάδου & Παυλή – Κορρέ, 2011) έχουν γίνει τρεις σημαντικές επισημάνσεις:

- Η παιδαγωγική θεωρία και πρακτική αντιτίθεται στην εκπαίδευση της οικογένειας καθώς δεν έχει δοθεί η πρέπουσα προσοχή στις αξίες και την δυναμική της εκπαίδευσης μέσα στην τσιγγάνικη κοινωνία.
- Δεν μπορούμε να κρίνουμε την εκπαίδευση των τσιγγάνων γονιών μέσα από το πρίσμα της εκπαίδευσης των μη Ρομά γονιών.
- Η τσιγγάνικη οικογένεια αντιμετωπίζει το σχολείο ως ένα μικρό μέρος της εκπαίδευσης των παιδιών της, σε αντίθεση με την Ευρωπαϊκή κοινωνία όπου λόγω διάρκειας και την έντασης η " εκπαίδευση " έχει ταυτιστεί με το "σχολείο ".

Έτσι, το σχολείο είναι μέρος, τελικά, του «έξω κόσμου» και με τον τρόπο που λειτουργεί αποτελεί έναν θεσμό ξένο για τους Ρομά. Θα μπορούσαμε να ονομάσουμε τον θεσμό του σχολείου ακόμα και "εχθρικό " καθώς βασικό του χαρακτηριστικό αποτελεί η αφομοίωση (Βασιλειάδου & Παυλή – Κορρέ, 2011).

Επιπροσθέτως «η κοινωνιολογική έρευνα επισημαίνει μια σειρά μηχανισμών, θεσμικών ή άτυπων, που αναπαράγουν το διαχωρισμό στο εσωτερικό των σχολείων» (Ασκούνη, Ανδρούσου, 2001). Οι λεγόμενες «τάξεις επιπέδου», τα σχολεία γκέτο που συγκεντρώνουν μεγάλο αριθμό μειονοτικών μαθητών, το κρυφό αναλυτικό πρόγραμμα που σε πολλές περιπτώσεις εμπεριέχει την απουσία των γονιών από την εκπαίδευση των μαθητών/τριών,

την αναμονή παροχής βοήθειας από τους γονείς στο σπίτι που μπορεί να μην υπάρχει, τη μη συμμετοχή του/της μαθητή/τριας σε γιορτές και εκδηλώσεις του σχολείου (Βασιλειάδου & Παυλή – Κορρέ, 2011) αποτελούν παράγοντες που επιδρούν άμεσα στη σχολική ζωή του/της μαθητή/τριας και δεν του επιτρέπουν να οικειοποιηθεί το σχολείο και να καλλιεργήσει την αίσθηση του ΄΄ ανήκειν ΄΄.

Σε κάθε περίπτωση όταν εξετάζουμε την ισχνή φοίτηση και τη σχολική διαρροή των παιδιών Ρομά από το σχολείο εξετάζουμε μια κοινωνική παράμετρο και όχι μια πολιτισμική παράμετρο. Δεν μιλάμε για άλλο λαό, αλλά μιλάμε για φτωχούς, κοινωνικά περιθωριοποιημένους, άρα ευάλωτους Έλληνες ρόμικης καταγωγής, για παιδιά που κινδυνεύουν να μείνουν ή να ξεπέσουν εκτός μορφωτικών θεσμών και πόρων (Σκούρτου,2016).

Ο ρόλος του/της εκπαιδευτικού

Ο/η εκπαιδευτικός, ο «καταλύτης» σύμφωνα με τον Cummins (2005) είναι καθοριστικός παράγοντας της εκπαιδευτικής διαδικασίας. Σύμφωνα με αποτελέσματα «προγράμματος αλφαβητισμού τσιγγανοπαίδων» που πραγματοποιήθηκε στην Κ. Αχαΐα η μόνη διαφοροποίηση παραγόντων που επηρέασαν τη φοίτηση των μαθητών Ρομά στο πρόγραμμα επισημάνθηκε ως προς το φύλο (το ποσοστό μη κανονικής φοίτησης για τα κορίτσια ήταν 30% και σχεδόν διπλάσιο 54% για τα αγόρια) και τον/την διδάσκοντα/ουσα (Βεργίδης, 1995). Ο/η δάσκαλος/α παρουσιάζεται από τους Pantić & Florian (2017) ως ο σπουδαιότερος ενδοσχολικός παράγοντας που θα έπρεπε να μετουσιωθεί σε ΄΄ πράκτορας κοινωνικής δικαιοσύνης ΄΄ με σκοπό την άρση των εμποδίων στην εκπαιδευτική διαδικασία και την έξοδο της σχολικής τάξης από την απομόνωση.

Από την άλλη μεριά, ο/η δάσκαλος/α, ως εκπρόσωπος της κυρίαρχης ομάδας επιβάλλει την κυριαρχία του στον καταπιεσμένο μαθητή/τρια και η απόσταση των δύο, εφόσον ανήκουν σε διαφορετικά κοινωνικά περιβάλλοντα, παραμένει καθ όλη τη διάρκεια της διδασκαλίας εμφανής και απροσπέλαστη (Φρέιρε, 2009). Σύμφωνα με τον μεγάλο παιδαγωγό «οι δυνάστες για να έχουν συνεχώς την ευκαιρία να εκδηλώνουν τη ΄΄ γενναιοψυχία ΄΄ τους θα πρέπει να διαιωνίζουν και την αδικία» (Φρέιρε, 2009).

Ασφαλώς, υπάρχει το αναλυτικό πρόγραμμα που καθοδηγεί τη διδακτική διαδικασία, όπως όμως αναφέρει η Ασκούνη (2001) οι άρρητες «αναγνώσεις» του αναλυτικού προγράμματος από τους/τις εκπαιδευτικούς μπορεί να οδηγήσουν στην ακύρωση της λογικής του, αν αυτό αντιμετωπίσει τις αντιστάσεις τους (Cohen, 2001). Σύμφωνα με τον Μάρκου (2018) οι Ρομά μαθητές/τριες έχουν να αντιμετωπίσουν εκτός από τις κοινωνικοοικονομικές και πολιτισμικές διαφορές τους και θεσμικά προβλήματα, ένα από τα οποία είναι η συμπεριφορά των εκπαιδευτικών. Επομένως, όπως διαφαίνεται και στο έργο του Φρέιρε, η διδασκαλία δεν είναι μια ουδέτερη πράξη, αντίθετα χρωματίζεται από τις αντιλήψεις, την ιδεολογία και την απόφαση του/της εκπαιδευτικού για τον ποιο ρόλο θέλει να διαδραματίσει στον δρόμο αυτό της εκπαίδευσης ενός παιδιού.

Συνοψίζοντας, η εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά χρειάζεται τρεις ισότιμους συνεργάτες για να λειτουργήσει: τους/τις μαθητές/τριες, τους γονείς και τον/την δάσκαλο/α. Με γνώση, σχεδιασμό, συνέπεια και συνέχεια στις εκπαιδευτικές παρεμβάσεις χρειάζεται η οικογένεια του/της μαθητή/τριας Ρομά να ενδυναμωθεί με γνώση, ενημέρωση, εκπαίδευση ανηλίκων και ενηλίκων (σχολεία δεύτερης ευκαιρίας, σχολές γονέων), επιμονή στην ένταξη των μαθητών/τριών από την προσχολική ηλικία και βελτίωση των συνθηκών διαβίωσης. Παράλληλα, απαιτείται ειδικός σχεδιασμός στην εκπαίδευση των μαθητών/τριών Ρομά και εμπλοκή των μελών της κοινότητας των ίδιων των Ρομά στη λήψη αποφάσεων και τη δημιουργία παρεμβάσεων που να αφορούν ουσιαστικά στις ανάγκες τους.

Προφορικότητα και κατακτημένες γνώσεις

Ο/η μαθητής/τρια στις πρώτες τάξεις του δημοτικού έρχεται από ένα προφορικό σύμπαν στον κόσμο της γραφής και της ανάγνωσης. Η γραπτή αναπαράσταση των λεκτικών μέχρι τότε μηνυμάτων γίνεται αργά και σταδιακά, ενώ στις περισσότερες περιπτώσεις έχει ξεκινήσει με τη μορφή του οικογενειακού και του αναδυόμενου γραμματισμού πριν την είσοδο του μαθητή στο Δημοτικό. Παράλληλα, ο/η μαθητής/τρια αποτυπώνει στο χαρτί αυτά που μπορεί να δημιουργήσει νοητικά καθώς ο γραπτός λόγος αποτελεί αποτύπωση των νοητικών αναπαραστάσεων και σχημάτων που δημιουργούνται στον εγκέφαλό μας. Στην περίπτωση των μαθητών/τριών Ρομά σε μεγάλο ποσοστό αναφερόμαστε σε μαθητές/τριες δίγλωσσους (Μάρκου, 2018, Παρθένης, 2018, Παυλή – Κορρέ, 2018) που η μητρική τους γλώσσα είναι προφορική και προέρχονται από μια καθημερινή κουλτούρα συγκροτημένη με κανόνες προφορικότητας (Παπαχρήστος κ.α. 2012) ή όπως χαρακτηριστικά αναφέρει η Κωστούλη (2010) προέρχονται από μια κοινότητα γραμματισμού με δικούς της κανόνες.

Στην πλειονότητα τους οι γονείς των μαθητών/τριών Ρομά είναι αναλφάβητοι, αλλά ακόμα και αν έχουν παρακολουθήσει κάποιες τάξεις του δημοτικού σε μεγάλο ποσοστό είναι λειτουργικά αναλφάβητοι. Η γραφή δεν αποτελεί εργαλείο στην ζωή τους και την καθημερινή τους επικοινωνία (γραπτά μηνύματα, λίστες κτλ.) Όταν έρχεται ένας μαθητής/τρια Ρομά στο Δημοτικό και δεν έχει παρακολουθήσει το νηπιαγωγείο ή είχε ελλιπή φοίτηση σε αυτό ο εκπαιδευτικός σε πολλές περιπτώσεις διαπιστώνει:

- Απουσία δεξιοτήτων γραφής (τριποδική λαβή, μεγάλη δυσκολία στις προγραφικές ασκήσεις).
- Απουσία βασικών γνώσεων (χρώματα, προσανατολισμός, λέξεις ζώων, φρούτων και λαχανικών).
- Απουσία βασικών κοινωνικών δεξιοτήτων (πώς ζητάω να πάω στην τουαλέτα ή πώς χρησιμοποιώ την τουαλέτα).

Επίσης, σε πολλές περιπτώσεις στην Α΄ Δημοτικού απαιτείται χρόνος μετάβασης και εξοικείωσης του/της μαθητή/τριας με τον σχολικό χώρο και τη σχολική διαδικασία, όπως γίνεται με τους μαθητές/τριες μη Ρομά στην προσχολική ηλικία, καθώς οι μαθητές/τριες σε αρκετές περιπτώσεις δεν έχουν ξαναβρεθεί σε σχολικό περιβάλλον.

Όλα τα παραπάνω καθιστούν τη διδασκαλία των μαθητών/τριών Ρομά μια διαδικασία που απαιτεί ειδικό σχεδιασμό και γνώσεις από τον εκπαιδευτικό που αν δεν τις κατέχει μπορεί να οδηγηθεί σε λάθος συμπεράσματα καθώς τα δεδομένα που λαμβάνει δημιουργούν την εικόνα πως ο/η μαθητής/τρια ΄΄ δεν γνωρίζει τίποτα ΄΄. Όπως όμως αναφέρει η Purcell- Gates (2002, οπ. αναφ. στο Μητακίδου, Σ., Τρέσσου, Ε., 2007) «καθήκον των εκπαιδευτικών είναι να οδηγούν όλα τα παιδιά στον γραμματισμό… τα παιδιά που προέρχονται από φτωχό περιβάλλον...μαθαίνουν από τη γέννησή τους κι έχουν ετοιμότητα για μάθηση».

Ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να ανακαλύψει και να βασιστεί στις ήδη κατακτημένες γνώσεις του/της μαθητή/τριας και πάνω σε αυτές τις γνώσεις να εργαστεί προκειμένου να σχεδιάσει μια αποτελεσματική διδασκαλία. Το ζητούμενο της διδασκαλίας, αρχικά, είναι η κατάκτηση από τους/τις μαθητές/τριες της επικοινωνίας και της κατανόησης του νοήματος των λέξεων, των προτάσεων, των κειμένων, του κόσμου όλου. Για να επιτευχθεί αυτή η κατάκτηση ο/η εκπαιδευτικός οφείλει να μελετήσει, να προετοιμαστεί, να αγκαλιάσει και να αφουγκραστεί τους λόγους των μαθητών, να τους κατανοήσει και να τους συμπεριλάβει στη διδασκαλία και ίσως οι λόγοι αυτοί των μαθητών να αποτελέσουν οδηγό της διδασκαλίας. Τα κείμενα που φέρνει ο εκπαιδευτικός στην τάξη μπορούν να αποτελέσουν αφορμή και αφόρμηση μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας δημιουργικής, αμφίδρομης και δημοκρατικής, με στόχο να ακουστεί ο λόγος των μαθητών/τριών καθαρά και αβίαστα. Ενός λόγου που, όπως λέει ο Αρχάκης (2020) δεν στιγματίζει, δεν εμποδίζει αλλά αντίθετα διευκολύνει τις γλωσσικές και πολιτισμικές επαφές και μίξεις.

Ο σχεδιασμός που ακολουθεί αποτελεί μόνο ένα μέρος, ενός μεγαλύτερου σχεδιασμού που χαρακτηρίζεται από γνώση, αποδοχή και σεβασμό απέναντί στους Ρομά μαθητές/τριες και λαμβάνει υπόψη του τις ιδιαίτερες ανάγκες και ικανότητες τους.

Σχεδιασμός μαθήματος

Η διδακτική πρόταση που ακολουθεί αφορά στη διδασκαλία κειμένου με σκοπό:

- Την ενίσχυση της προφορικής επικοινωνίας με τους μαθητές.
- Την επαφή των μαθητών με την κυρίαρχη γλώσσα σε καθημερινό πλαίσιο.
- Τη σύνδεση της κυρίαρχης γλώσσας (ελληνικής) με τη μητρική γλώσσα μεγάλου μέρους των μαθητών (ρομανί).
- Τη σύνδεση προφορικού και γραπτού λόγου.
- Την ενεργοποίηση των μαθητών και τη δημιουργία θετικού κλίματος απέναντι στη μάθηση.
- Τη δημιουργία κλίματος εμπιστοσύνης και αλληλεπίδρασης μέσα στην τάξη.

Τα διδακτικά εργαλεία που θα χρησιμοποιήσει ο/η εκπαιδευτικός:

1. Αφήγηση παραμυθιού.
2. Αφήγηση κειμένων χειραφέτησης.
3. Προφορικότητα.
4. Βιωματική μάθηση.
5. Πολυαισθητηριακή προσέγγιση του κειμένου.
6. Κριτική ανάλυση και συζήτηση.
7. Συμμετοχή της μητρικής γλώσσας.
8. Εικονοποίηση λέξεων.
9. Δημιουργία αφηγηματικών κειμένων από τους ίδιους τους μαθητές, καταγραφή και δημιουργία αρχείου μαθητικών κειμένων με σκοπό την επαναχρησιμοποίησή τους από τους μαθητές.

Το σχέδιο που ακολουθεί θα μπορούσε να υλοποιηθεί με πολλά κείμενα, παραμύθια, ποιήματα, σύγχρονα κείμενα από την κοινωνική ζωή, ανάλογα κάθε φορά με τον στόχο του μαθήματος και τα ιδιαίτερα χαρακτηριστικά του κειμένου που διδάσκεται. Το κείμενο που προτείνω είναι ένας μύθος του Αισώπου, με απλό λεξιλόγιο που δίνει αφορμές για συζήτηση και κύριο σκοπό την επικοινωνία και την κατανόηση του ΄΄ κόσμου ΄΄.

Λαϊκό παραμύθι- Αίσωπος

Ο λύκος και ο σκύλος

Ένας λύκος είχε γίνει πετσί και κόκαλο από την πείνα, γιατί τα σκυλιά της περιοχής φύλαγαν τόσο καλά τα κοπάδια με τα πρόβατα και τις γίδες, ώστε δε μπορούσε να αρπάξει κανένα. Τριγυρνούσε λοιπόν απελπισμένος από δω κι από κει, όταν ξαφνικά, αντίκρισε μπροστά του ένα σκύλο, που είχε χάσει το δρόμο του. Όταν τον είδε ο λύκος, σκέφτηκε αμέσως πως θα μπορούσε να χορτάσει την πείνα του. Αλλά δεν τολμούσε να του ριχτεί, γιατί ο σκύλος φαινόταν πολύ δυνατός. Πήγε λοιπόν κοντά του κι άρχισε να τον παινεύει. «Είσαι πολύ όμορφος και πολύ καλοθρεμμένος, θα' θελα να γινόμαστε φίλοι. Αλλά εγώ βλέπεις είμαι τόσο αδύνατος, που δε θα με καταδέχεσαι». «Από σένα εξαρτάται να μην είσαι αδύνατος».«Και τι να κάνω για να παχύνω»; «Άφησε τα δάση και τις ερημιές όπου ζεις κι έλα μαζί μου να ζήσεις σα σκύλος. Μαζί με τους λύκους που τριγυρνάς, τι κερδίζεις; Με μεγάλη δυσκολία εξοικονομείς το φαγητό σου, και αυτό σπάνια».«Και τι πρέπει να κάνω για να ζήσω σα σκύλος»; «Σχεδόν τίποτα, θα κυνηγάς τους φτωχοντυμένους και τους ζητιάνους, θα κουνάς την ουρά σου στον κύριό σου και θα τρως όλα τα κόκαλα και όλα τα αποφάγια του». «Πραγματικά, δε φαίνεται δύσκολη δουλειά, έρχομαι μαζί σου». Ξεκίνησαν λοιπόν για να πάνε στην πολιτεία, αλλά στο δρόμο ο λύκος πρόσεξε πως ο λαιμός του σκύλου ήταν μαδημένος.«Γιατί είναι μαδημένος ο λαιμός σου»; «Είναι από την αλυσίδα».«Ποια αλυσίδα»; «Την αλυσίδα που με δένουν». «Ώστε δεν είσαι ελεύθερος να

τριγυρνάς όπου θέλεις»; «Όχι πάντοτε. Την ημέρα με έχουν δεμένο και τη νύχτα με λύνουν». «Αν είναι έτσι, δε μου αρέσει καθόλου να είμαι σκύλος. Προτιμώ την ελευθερία μου και την πείνα μου, από την αλυσίδα σου και τη καλοπέρασή σου». Κα το έβαλε στα πόδια για να ξαναγυρίσει στο δάσος.

1ο Στάδιο Διδασκαλίας

Αφήγηση παραμυθιού

Στόχος:

1. Εξοικείωση των μαθητών με την ακρόαση ιστοριών μέσα στην τάξη.
2. Απόλαυση και χαλάρωση μέσω της ιστορίας.
3. Κατανόηση της ιστορίας, εκμάθηση λέξεων, ακρόαση της ελληνικής γλώσσας.
4. Συμμετοχή των μαθητών στη διαδικασία της αφήγησης και της ερμηνείας των ιστοριών.
5. Ταύτιση με τους ήρωες του παραμυθιού.

Εφαρμογή

Καθώς ο εκπαιδευτικός απευθύνεται σε δίγλωσσους μαθητές, φροντίζει να έχει κάποια στοιχεία που αναπαριστούν τους ήρωες του παραμυθιού (στην συγκεκριμένη περίπτωση λύκο και σκύλο), όπως κούκλες, φωτογραφίες, πλαστελίνη, ακόμα και μια πρόχειρη ζωγραφιά στον πίνακα. Η πρότασή μου είναι η αναπαράσταση να είναι εύκολη στη δημιουργία από τον εκπαιδευτικό καθώς θα αποτελέσει βασικό άξονα στη διδασκαλία του και καλό είναι να είναι μια μέθοδος που τον διευκολύνει και δεν τον ΄΄ ταλαιπωρεί ΄΄.

Προτείνεται η αφήγηση ως εργαλείο αμεσότητας και ως μέσο σύνδεσης με την πραγματικότητα των μαθητών και την προφορικότητα της γλώσσας τους. Η αφήγηση χρειάζεται να γίνει αργά, παραστατικά, με παύσεις και επεξηγήσεις προς τους μαθητές. Ο εκπαιδευτικός καλό είναι να κινείται μέσα στην τάξη, να βρίσκεται κοντά στους μαθητές, να αλλάζει φωνές ανάλογα με τον ήρωα που μιλάει, ρυθμό και ένταση στην ομιλία του. Όταν η αφήγηση ολοκληρωθεί ο εκπαιδευτικός αφουγκράζεται τους μαθητές και κρίνει αν θα πρέπει να αφηγηθεί ξανά την ιστορία, ίσως με τη βοήθεια αυτή τη φορά κάποιου/ων μαθητών. Εάν κάποιος το επιθυμεί αφηγείται ΄΄ από κοινού ΄΄ με τον/την εκπαιδευτικό, που του δίνει την ευκαιρία να ολοκληρώσει τις φράσεις ή τις λέξεις του, να κάνει μια κίνηση ή να κινήσει τις κούκλες, τις εικόνες, τα αντικείμενα…

2ο Στάδιο Διδασκαλίας

Δραστηριότητες

Στόχος:

1. Συζήτηση, ανάλυση του παραμυθιού, προβληματισμός. Σύνδεση της ιστορίας με τη μητρική γλώσσα των μαθητών, άντληση λέξεων/φράσεων από τους μαθητές που θα βοηθήσουν τον εκπαιδευτικό για τη δημιουργία του λεξικού της τάξης.
2. Φέρνουν δικές τους ιστορίες - ο δάσκαλος τις καταγράφει - εντοπίζει λέξεις - τις μεταφράζει.
3. Μελοποιούν ιστορίες, ομοιοκαταληξίες, στίχοι, ρυθμός και χορογραφία.

Εφαρμογή

1. Ο εκπαιδευτικός συζητά με τους μαθητές το περιεχόμενο του παραμυθιού. Ρωτά αν γνωρίζουν τα συγκεκριμένα ζώα, αν τα έχουν δει, αν ξέρουν κάτι γι αυτά. Ρωτά τους μαθητές αν υπάρχουν λέξεις για τα συγκεκριμένα ζώα στη γλώσσα τους. Μπορεί να έχει προετοιμαστεί από πριν χρησιμοποιώντας το λεξικό της Ρομανί (https://www.openbook.gr/lexiko-tis-romani-glwssas/). Παράλληλα ο/η εκπαιδευτικός μαζί με τους μαθητές εντοπίζει έννοιες, όπως η ελευθερία, τις καταγράφει σε χαρτόνια, τις

εικονοποιεί μαζί με τους μαθητές και τις κολλά στον τοίχο δημιουργώντας το ζωντανό λεξικό της τάξης.

2. Φτιάχνει δυο καρτέλες με τους ήρωες του παραμυθιού και γράφει το όνομά τους στην ελληνική και τη ρομανί, εάν η λέξη υπάρχει. {Μελετώντας τη ρομανί παρατηρήσαμε πως πολλές λέξεις δεν υπάρχουν, πιθανότατα γιατί δεν τις χρειάζονταν (π.χ. ηθοποιός) είτε γιατί χρησιμοποιούν την αντίστοιχη ελληνική λέξη (π.χ. πορτοκάλι)}.Με αυτές τις καρτέλες και τις λέξεις που συλλέγει μπορούν να φτιάξουν το μικρό δίγλωσσο λεξικό της τάξης τους.

3. Σε αυτό το στάδιο ο/η εκπαιδευτικός μπορεί να ζητήσει από τους μαθητές/τριες να του πουν τι γνωρίζουν για τους λύκους ή να του αφηγηθούν μια ιστορία που θυμούνται με έναν σκύλο και να καταγράψει τις απαντήσεις των παιδιών στον υπολογιστή, τον πίνακα ή ηχογραφώντας τη φωνή του παιδιού. Μπορεί, επίσης, να ζητήσει από τους μαθητές/τριες να ρωτήσουν τους γονείς τους για ιστορίες με λύκους και σκυλιά και στο επόμενο μάθημα να μοιραστούν αυτές τις ιστορίες μέσα στην τάξη. Στη συνέχεια ο/η εκπαιδευτικός δακτυλογραφεί την ιστορία (ακόμα κι αν πρόκειται για μια πρόταση) και την επόμενη μέρα φέρνει την ιστορία εκτυπωμένη σε μια σελίδα με την υπογραφή του/της μαθητή/τριας – αφηγητή/τριας. Την ξαναδιαβάζει στους/τις μαθητές/τριες και μπορεί να κρεμάσει τα κείμενα στη γωνιά των ιστοριών ή να φτιάξει έναν φάκελο με τις ιστορίες των μαθητών/τριών όπου μπορούν να ανατρέχουν όποτε θελήσουν, μαθητές/τριες και εκπαιδευτικός.

4. Η ιστορία, η πρόταση, η λέξη, οποιοδήποτε υλικό έχουν αφηγηθεί τα παιδιά γίνεται πηγή δημιουργίας, χαράς και μουσικής. Με τη βοήθεια του/της εκπαιδευτικού οι μαθητές/τριες μελοποιούν την ιστορία, φτιάχνουν στιχάκια, και μπορούν να δραματοποιήσουν, χορέψουν με απλές κινήσεις την ιστορία τους ή να την τραγουδήσουν.

5. Ο/η εκπαιδευτικός μπορεί είτε να ζητήσει από τους μαθητές να αφηγηθούν ξανά το παραμύθι με τον λύκο και τον σκύλο σε όποιο παιδί απουσίαζε, είτε στους μαθητές/τριες κάποιας άλλης τάξης.

6. Η βασική επιδίωξη του εκπαιδευτικού κατά την εφαρμογή του παραπάνω σχεδιασμού είναι η επικοινωνία και το χτίσιμο της εμπιστοσύνης. Μέσω της ανταλλαγής γνώσεων, λέξεων και συναισθημάτων με τους μαθητές ο εκπαιδευτικός ανοίγει τον δρόμο στην αλληλεπίδραση και δημιουργεί με αυτόν τον τρόπο έναν παράγοντα ακλόνητο για την επιστροφή του μαθητή/τριας την επόμενη μέρα στο σχολείο. Πάνω σε αυτή τη βάση μπορεί να επιτευχθεί η κατάκτηση της γλώσσας και των γνώσεων αβίαστα και ουσιαστικά.

Συμπεράσματα

Στην παρούσα εργασία επιχείρησα αρχικά να εντοπίσω τις εκπαιδευτικές ανάγκες των μαθητών/τριών Ρομά. Στη συνέχεια περιέγραψα τον ρόλο του εκπαιδευτικού στην εκπαίδευση των μαθητών που προέρχονται από μια κοινωνική ομάδα διαφορετική από τον ίδιο. Τέλος, έκανα μια πρώτη προσέγγιση ενός σχεδιασμού γλωσσικού μαθήματος για τους μαθητές/τριες Ρομά που πρωτοέρχονται στην τάξη με σκοπό την ενδυνάμωση, την αποδοχή και τον σεβασμό της ετερότητας. Ο κεντρικός άξονας που διέρχεται όλη την εργασία αφορά στην προσπάθεια μιας διαρκούς αλληλεπιδραστικής διαδικασίας μάθησης ανάμεσα στον εκπαιδευτικό και τους μαθητές/τριες Ρομά. Η εστίαση στις εξατομικευμένες ανάγκες των μαθητών και η πρακτική εφαρμογή και δοκιμή του διδακτικού σχεδιασμού στο πεδίο αποτελεί το μελλοντικό βήμα που θα δώσει στην εργασία την ανατροφοδότηση που χρειάζεται για να συνδεθεί ουσιαστικά με την εκπαιδευτική πραγματικότητα.

Αναφορές

Cummins, J. (2005). Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση, (μτφ. Σ. Αργύρη). (επιμ. Σκούρτου Ελ.) Αθήνα: Gutenberg

Lukács, V. (2008). Me, My Future and the School: Gypsy Pupils’ Perception of Formal Education in Hungary. Taiwan International Studies Quarterly, Vol. 4, No. 1, pp.127-71

Pantic, N., Florian, L.,(2015). Developing teachers as agents of inclusion and social justice. Education Inquiry. Routledge. Taylor and Francis.

Ανδρούσου, Αλ., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ., Χρηστίδου - Λιοναράκη, Σ. (2001). Εκπαίδευση: Πολιτισμικές διαφορές και κοινωνικές ανισότητες, Τόμος Β, Κοινωνικές ταυτότητες/ετερότητες-κοινωνικές ανισότητες, διγλωσσία και σχολείο, Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο

Βαξεβάνογλου, Α. (2001). Έλληνες Τσιγγάνοι Περιθωριακοί και Οικογενειάρχες. Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Βασιλειάδου, Μ. Παυλή – Κορρέ, Μ. (2011). Η εκπαίδευση των Τσιγγάνων στην Ελλάδα.. «Kon 3anel but, but crdel» ama em «kon crdel but, but 3anel». Αθήνα: Υπουργείο Παιδείας Δια βίου μάθησης και Θρησκευμάτων. ΙΔΕΚΕ

Βεργίδης, Δ. (1995). Ο εξωσχολικός αλφαβητισμός των τσιγγανοπαίδων στην Κάτω Αχαΐα.

Γενική Γραμματεία Λαϊκής επιμόρφωσης. UNESCO, Η έρευνα-δράση ως μέθοδος αξιολόγησης. Διεθνές συμπόσιο: Εκπαίδευση Τσιγγάνων, ανάπτυξη διδακτικού υλικού. Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και θρησκευμάτων, Δαφέρμος, Μ. (2013). Πλαισιοθετημένη μάθηση και τσιγγανόπαιδες. Στο Α. Λυδάκη, (Επιμ.) Ρομά. Πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα (σελ. 65-84). Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Κωστούλη, Τ., (2015). Γλωσσική εκπαίδευση και διαλογικές πρακτικές γραμματισμού σε μεικτές τάξεις: Προς έναν νέο γλωσσοδιδακτικό λόγο. Στο Μητακίδου, Σ. (Επιμ.) Ένταξη Ρομά: Διεθνής και ελληνική εμπειρία, το παρόν μιας διάρκειας. Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Πολιτισμού, Παιδείας και Θρησκευμάτων & Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Μάρκου, Γ. (2018). Η ένταξη των Τσιγγάνων στην ελληνική κοινωνία: Μηχανισμοί παραγωγής και αναπαραγωγής μιας ανομίας. Στο Χ. Παρθένης (Επιμ.), Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία. Ετερότητα και δομικός αποκλεισμός. (σελ. 37 - 129) Αθήνα: Γρηγόρη

Μητακίδου, Σ., Τρέσσου, Ε., (2007). Να σου πω εγώ πώς θα μάθουν γράμματα. Τσιγγάνες μιλούν για την εκπαίδευση των παιδιών τους. Αθήνα: Καλειδοσκόπιο

Παπακωνσταντίνου, Γ. (2018). Η οικονομική διάσταση της ζωής των τσιγγάνων. Στο Χ. Παρθένης (Επιμ.), Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία. Ετερότητα και δομικός αποκλεισμός. (σελ. 365 -304) Αθήνα: Γρηγόρη

Παπαχρήστος, Δ. , Σκούρτου, Ε., & Σπαντιδάκης, Ι. (2012). Γραμματισμός και εκπαίδευση παιδιών Ρομά: παράγοντες αποκλεισμού και προτάσεις από τη σκοπιά κοινωνικο-πολιτισμικών και κοινωνικο-γνωστικών θεωριών. Επιστήμες Αγωγής, Θεματικό Τεύχος «Εκπαίδευση Παιδιών Ρομά» (σσ.93-134)

Παρθένης, Χ. Παπακωνσταντίνου, Γ. (2018). Εκπαίδευση των παιδιών Ρομά στην Ελλάδα: η θεωρία και η πράξη. Στο Χ. Παρθένης (Επιμ.), Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία. Ετερότητα και δομικός αποκλεισμός. (σελ. 217-264) Αθήνα: Γρηγόρη

Παυλή – Κορρέ, Μ. (2018). Κοινωνικές σχέσεις – Οικογένεια. Στο Χ. Παρθένης (Επιμ.), Η ένταξη των Ρομά στην ελληνική κοινωνία. Ετερότητα και δομικός αποκλεισμός (σελ. 305 - 360). Αθήνα: Γρηγόρη

Σκούρτου, Ε., (2016). Η εκπαίδευση των παιδιών Ρομά. Ανακτήθηκε από https://repository.kallipos.gr/handle/11419/6349

Φρέιρε, Π. (2009). Η αγωγή του καταπιεζόμενου. Αθήνα: Κέδρος

Φτερνιάτη, Α.(2010). Το διδακτικό υλικό για το γλωσσικό μάθημα του δημοτικού και η παιδαγωγική γραμματισμού και των πολυγραμματισμών. Νέα Παιδεία 135.

Χρονάκη, Άννα. (2013). Το «Δικαίωμα» στο Δικαίωμα της Εκπαίδευσης. Στο Α. Λυδάκη, (Επιμ.) Ρομά. Πρόσωπα πίσω από τα στερεότυπα (σελ. 105-130). Αθήνα: Αλεξάνδρεια

Ο ρόλος της σχολικής ηγεσίας στην ανάπτυξη της διαπολιτισμικής αγωγής και στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά

Χάμου Φανή
Νηπιαγωγός, Διεύθυνση Π.Ε. Λάρισας
fani.xamou@gmail.com

Μαλέτσκος Αθανάσιος
Συντονιστής Εκπαιδευτικού Έργου, ΠΕ.Κ.Ε.Σ. Δυτικής Μακεδονίας
maletskos@sch.gr

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά υπό τη σκοπιά των διευθυντών, υποδιευθυντών και προϊσταμένων σχολικών μονάδων πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης. Πραγματοποιήθηκε έρευνα ποιοτικής μεθοδολογίας, με ημιδομημένες συνεντεύξεις και οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν δέκα. Από την έρευνα προέκυψε πως η σχολική διαρροή και η εγκατάλειψη της υποχρεωτικής εκπαίδευσης είναι πολυπαραγοντική, με βασικότερες αιτίες τις επαγγελματικές μετακινήσεις της οικογένειας Ρομά, τη νοοτροπία τους που κατατάσσει χαμηλά την εκπαίδευση στον αξιακό τους κώδικα και ο πρόωρος σχηματισμός οικογένειας. Η πολιτεία δε φαίνεται να είναι αρωγός στην προσπάθεια των εκπαιδευτικών να αντιμετωπίσουν το πρόβλημα. Οι ίδιοι προτείνουν αντισταθμιστικά μέτρα για να αμβλυνθεί αυτή η προβληματική κατάσταση, όπως διαπολιτισμική επιμόρφωση, θεσμοθέτηση μικρού αριθμού μαθητών στα τμήματα των πολυπολιτισμικών μονάδων, σταθερή παρουσία εκπαιδευτικού προσωπικού, αλλά και ειδικών επιστημόνων που δε θα εναλλάσσονται συχνά, ώστε να εξασφαλίζεται το αίσθημα εμπιστοσύνης των γονιών Ρομά προς όλους αυτούς που εκπροσωπούν το σχολείο.

Λέξεις κλειδιά: Σχολική διαρροή, διαπολιτισμική επιμόρφωση, Ρομά μαθητές

Εισαγωγή

Η Ελλάδα χαρακτηρίζεται από πολιτισμικό πλουραλισμό, καθώς αποτελείται από διάφορες ομάδες με διαφορετική πολιτισμική προέλευση η κάθε μια. Μια τέτοια ομάδα είναι και οι Ρομά. Ο πολυπολιτισμικός χαρακτήρας της ελληνικής κοινωνίας αποτυπώνεται και στη σύνθεση του μαθητικού δυναμικού των σχολικών μονάδων (Δαμανάκης, 2002). Ο εκπαιδευτικός επιτελεί έναν πολύ σημαντικό ρόλο, καθώς πρέπει να συγκεράσει όλα τα διαφορετικά στοιχεία προέλευσης και να προσαρμόσει τη διδασκαλία του στα δεδομένα του πολυπολιτισμικού σχολείου (Νικολάου, 2005). Σύμφωνα με τον Χατζησαββίδη (1996), οι Ρομά ηθελημένα διαφοροποιούνται από την υπόλοιπη κοινωνία. Ο πληθυσμός αυτός χαρακτηρίζεται από ιδιαίτερα στοιχεία ως προς τον αξιακό τους κώδικα, τη γλώσσα, την ιδεολογία τους όσον αφορά στην εκπαίδευση (Νόβα-Καλτσούνη, 2004, Χατζησαββίδης, 1996).

Η συμμετοχή των Ρομά στην εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από τη διακεκομμένη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο. Οι Ρομά μαθητές είναι παιδιά εποχικά μετακινούμενων οικογενειών, με αυθαίρετες διαρροές από την παρακολούθηση των μαθημάτων και την απαξίωση των ίδιων προς το σχολικό θεσμό, χαρακτηριστικά που μοιραία οδηγούν σε αναλφαβητισμό με ό,τι αυτό συνεπάγεται, σε περιθωριοποίηση της κοινωνικής τους ομάδας και σε κοινωνικό αποκλεισμό (Γκότοβος, 2003). Η αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των Ρομά αποτελεί μια μεγάλη πρόκληση για την εκπαιδευτική κοινότητα. Παρόλο που έχουν γίνει μεγάλα άλματα σε βάθος χρόνου, δεδομένου ότι οι προηγούμενες

γενιές Ρομά μαστίζονταν από αναλφαβητισμό, εν τούτοις ακόμη υφίσταται το πρόβλημα της άτακτης φοίτησης και πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου. Πολύ υποστηρικτικά στην άμβλυνση του προβλήματος έχουν λειτουργήσει τα προγράμματα που υλοποιούνται ενάντια στη σχολική διαρροή.

Η εργασία διερευνά τον ρόλο της σχολικής ηγεσίας στην αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής των μαθητών Ρομά και αποσκοπεί στη διερεύνηση των στάσεων των διευθυντών, υποδιευθυντών και προϊσταμένων των σχολικών μονάδων μιας περιοχής με μεγάλο ποσοστό Ρομά, σχετικά με την ανάπτυξη διαπολιτισμικής αγωγής και την αντιμετώπιση της διαρροής των Ρομά. Συγκεκριμένα, ερευνώνται τα αίτια της σχολικής διαρροής μαθητών Ρομά στα σχολεία πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και καταγράφονται οι προτάσεις των διευθυντών, υποδιευθυντών και προϊσταμένων των σχολείων στην κατεύθυνση της ανάπτυξης διαπολιτισμικής αγωγής και μείωσης του φαινομένου της σχολική διαρροής.

Η σχολική διαρροή των μαθητών Ρομά

Το σχολείο συνιστά έναν θεσμό, μη οικείο για τους Ρομά, καθώς αποτελεί μέρος ενός κοινωνικού συνόλου που τους αντιμετωπίζει ρατσιστικά. Η φιλοσοφία του σχολείου, η ιδεολογία, η γλώσσα, αλλά και η εκπαιδευτική κοινότητα αποτελούν μία ξένη τάξη πραγμάτων (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011). Η οικογένεια αναλαμβάνει να διαπαιδαγωγήσει και να κοινωνικοποιήσει τα παιδιά. Πιστεύουν ότι η μετάδοση των οικογενειακών αξιών τους θα τους εξασφαλίσει τα αναγκαία εφόδια για τη μετέπειτα πορεία τους. Εφόδια και γνώσεις που σχετίζονται, περισσότερο με την επαγγελματική αποκατάσταση και τον έγγαμο βίο (Πέτρου, 2016). Ανέκαθεν, το σχολείο αντιμετωπίζονταν ως θεσμός επικίνδυνος να αλλοιώσει την τσιγγάνικη ταυτότητα (Βασιλειάδου & Παυλή-Κορρέ, 2011).

Στην τσιγγάνικη κοινωνία, το σχολείο αντικατοπτρίζει έναν κόσμο ξένο προς τον δικό τους πολιτισμό. Κατά συνέπεια, από τη στιγμή που η παιδική εργασία θεωρείται απαραίτητη, σε πολλές περιπτώσεις, για την επιβίωση της ρομικής οικογένειας, η σχολική φοίτηση παύει να είναι τακτική. Η παρουσία στο σχολείο αντιμετωπίζεται ως χάσιμο πολύτιμου χρόνου, καθώς θα μπορούσε το παιδί, την ώρα αυτή, να συνεισφέρει βοήθεια στην οικογένειά του ή να αποκτά γνώσεις και εμπειρίες, που θα του χρειαστούν στο μέλλον επαγγελματικά, στο πλαίσιο της τσιγγάνικης ομάδας, όπου ανήκει (Δαφέρμος, 2003).

Οι Ρομά θεωρούν ότι η γνώση κατακτάται έμπρακτα και όχι θεωρητικά. Γι’ αυτό, τα παιδιά συμμετέχουν στην καθημερινότητα της οικογένειας, δουλεύοντας μαζί, συμμετέχοντας σε χαρές και λύπες (Πίτσιου & Λάγιος, 2007). Κατανοούν τη σημασία της μόρφωσης, επιζητούν, όμως, τα βασικά στοιχεία που τους είναι απαραίτητα, για να ανταποκριθούν στις καθημερινές τους συναλλαγές, δηλαδή τη γραφή, την ανάγνωση και λίγα μαθηματικά (Νόβα-Καλτσούνη, 2004).

Κατά τον Δαφέρμο (2006), η στάση της τσιγγάνικης οικογένειας απέναντι στο σχολικό θεσμό, ευθύνεται για την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου από τους Ρομά μαθητές. Βασικό μέλημα των Ρομά οικογενειών αποτελεί ο βιοπορισμός. Δεν δείχνουν ενδιαφέρον για τη μόρφωση των παιδιών τους. Ούτε καν θεωρούν απαραίτητο να ολοκληρώσουν τα παιδιά τους την υποχρεωτική εκπαίδευση. Μετακινούνται συχνά για επαγγελματικούς λόγους, και αυτό έχει άμεσο αντίκτυπο στη φοίτηση των παιδιών στο σχολείο, καθώς δεν έχουν μόνιμο τόπο διαμονής.

Όπως επισημαίνει ο Δαφέρμος, «οι μαθήτριες Ρομά συνιστούν μία ιδιαίτερη μαθητική πληθυσμιακή ομάδα και παρουσιάζουν διαφοροποιημένη συμπεριφορά. Έτσι πολύ συχνά διακόπτουν το σχολείο επειδή αρραβωνιάζονται και παντρεύονται σε πολύ νεαρή ηλικία ή φροντίζουν τα πιο μικρά αδέρφια τους, επιφορτιζόμενες με πολλές ευθύνες του νοικοκυριού. Κυρίως, όμως, το θέμα του γάμου, που συνδέεται στενά με την τσιγγάνικη κουλτούρα και τις συνήθειες των Ρομά, είναι το βασικό στοιχείο που ευθύνεται για την εγκατάλειψη του σχολείου προκειμένου να προετοιμαστούν για το γάμο στο τέλος του

δημοτικού ή στην αρχή του γυμνασίου» (Δαφέρμος, 2006:94-96). Σύμφωνα με το Σαλωνίτη, (2004) η εκπαίδευση των κοριτσιών αντιμετωπίζεται από πολλούς Τσιγγάνους ως «χάσιμο χρόνου». Η συχνή μετακίνηση των Ρομά από τόπο σε τόπο προς εξεύρεση εργασίας, λόγω φτώχειας και ανεργίας (Σωτηρίου, 2013), αλλά και ο ελλιπής εμβολιασμός των παιδιών, συντελούν στον αποκλεισμό των τσιγγανόπαιδων από το σχολείο (Ζάχος, 2005).

Εκτός από τους παραπάνω παράγοντες που συμβάλλουν στη σχολική διαρροή, έρχεται να προστεθεί και ο ρατσισμός του κοινωνικού συνόλου σε βάρος των Ρομά, σύμφωνα με τον Σωτηρίου (2013). Οι μαθητές βιώνοντας προκαταλήψεις και ρατσιστικές συμπεριφορές, είναι πολύ πιθανό να απομονωθούν και να απογοητευτούν από το σχολικό περιβάλλον, με αποτέλεσμα να οδηγηθούν στην εγκατάλειψη της σχολικής ζωής. Η διγλωσσία προστίθεται στα προβλήματα που οφείλουν να διαχειριστούν οι μικροί Ρομά, κατά την εκπαιδευτική διαδικασία. «Τα παιδιά Ρομά, εισερχόμενα στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, έχουν να αντιμετωπίσουν, ακόμη, τη γλωσσική ιδιαιτερότητα που τους διακρίνει, το γεγονός, δηλαδή, ότι συνήθως παρουσιάζουν μια ημιμάθεια σε δύο γλώσσες, τη ρομανί και την ελληνική» (Σωτηρίου, 2013:17).

Τέλος, το αναλυτικό πρόγραμμα του σχολείου συμβαδίζει με την κουλτούρα της κυρίαρχης τάξης. Η τσιγγάνικη κουλτούρα, όπως και το πολιτισμικό επίπεδο μαθητών των μεσαίων ή κατώτερων τάξεων δεν συμπορεύεται με το πολιτισμικό επίπεδο που επιτάσσει το σχολείο. Απόρροια αυτού είναι να μειονεκτούν εκ προοιμίου οι μαθητές των χαμηλών κοινωνικών στρωμάτων (Ζάχος, 2007). Οι μαθητές Ρομά ξεκινούν από διαφορετικό σημείο εκκίνησης κατά την είσοδό τους στο σχολικό περιβάλλον, λόγω πολιτισμικού ελλείμματος και διγλωσσίας, σε σύγκριση με τους γηγενείς μαθητές. Ομάδες με ετερογενή πολιτισμικά χαρακτηριστικά (γλώσσα, κώδικες κ.α.), για τις οποίες δεν γίνεται λόγος στα σχολικά εγχειρίδια, ουσιαστικά αποκλείονται από την εκπαίδευση και η «διαφορετικότητα» λειτουργεί ανασταλτικά στην ένταξή τους στο σχολικό σύστημα και στην σχολική τους πρόοδο (Ζάχος, 2007).

Ο ρόλος του ηγέτη στην άσκηση διαπολιτισμικής αγωγής

«Η σχολική μονάδα αποτελεί ένα κύτταρο της τοπικής κοινωνίας και λειτουργεί μέσα από μια αμφίδρομη σχέση με αυτήν. Η εξυπηρέτηση εκπαιδευτικών σκοπών και η ικανοποίηση εκπαιδευτικών αναγκών σε ένα πολύπλοκο πολυπολιτισμικό πλαίσιο αναδεικνύουν αυτή την ανοιχτή λειτουργία του σχολείου» (Γεωργογιάννης Π., επιμ, 2006:101-102). Σύμφωνα, επομένως, με το κοινωνικό πρόσταγμα αλλά και τις κανονιστικές ρυθμίσεις, ο Διευθυντής έχει την ευθύνη για το κοινωνικό και πολιτισμικό πλαίσιο της σχολικής μονάδας του, καθώς εκπροσωπεί τη μονάδα αυτή. Στο πρόσωπό του αντανακλάται η εικόνα του σχολείου και εισπράττει τα μηνύματα που σχετίζονται μ΄ αυτήν (Γούγα & Καμαριανός, 2006).

Σύμφωνα με τον Jones (1987), ο διευθυντής μιας σχολικής μονάδας αποτελεί την κινητήρια δύναμή της και κατέχει πρωτεύοντα ρόλο στη διαμόρφωση της κουλτούρας, η οποία συνιστά την ταυτότητα της σχολικής μονάδας. «Ειδικότερα, η σχολική κουλτούρα συνίσταται σε άμεσα φανερά και αφανή πρότυπα συμπεριφοράς που αποκτώνται και μεταδίδονται με κοινές νόρμες, αξίες, φιλοσοφίες, αντιλήψεις και συλλογικές παραδοχές, με αποτέλεσμα αυτή να επιδρά καταλυτικά στην συμπεριφορά των μελών του σχολείου» (Πασιαρδής, 2004:171-174, Van Houtte, 2004:75-80). Ο Χατζηπαναγιώτου (2008) τονίζει ότι η κουλτούρα που διαμορφώνεται στο σχολικό περιβάλλον επηρεάζεται καθοριστικά από τον διευθυντή, καθώς η στάση, οι αντιλήψεις, και η επιρροή που ασκεί στους εκπαιδευτικούς, συνθέτουν νόρμες που χαρακτηρίζουν τη φιλοσοφία του σχολείου.

Επομένως, η εφαρμογή διαπολιτισμικής προσέγγισης στο σχολείο εξαρτάται από τη διάθεση και τις αποφάσεις της διεύθυνσης της εκάστοτε σχολικής μονάδας. Το όραμα και ο σχολικός προγραμματισμός θα πρέπει να προσανατολίζονται προς τη διαπολιτισμικότητα και να υλοποιούνται οι ανάλογες αρχές. Αν, όμως, η ηγεσία απαξιώσει το θέμα της ετερογένειας κάποιων μαθητών, και την αντιμετωπίσει ως πρόβλημα και όχι ως ευκαιρία

δημιουργικής αλληλεπίδρασης, τότε μοιραία η στάση αυτή θα αντανακλάται στη φιλοσοφία και τις πρακτικές όλης της σχολικής κοινότητας (Ιάσονος & Ζεμπύλας, 2008, Πανταζής, 2015).

Ο σχολικός ηγέτης για να προάγει τη διαπολιτισμική εκπαίδευση οφείλει να ενθαρρύνει τη συλλογικότητα και την κατανεμημένη ηγεσία, προκειμένου να αναπτύσσεται το ομαδικό έργο στο σύνολο του εκπαιδευτικού προσωπικού. Πρέπει, επίσης, να αμβλύνει πιθανές ξενοφοβικές τάσεις εκπαιδευτικών. Στους συλλόγους διδασκόντων, τα διαπολιτισμικά ζητήματα θα πρέπει να προηγούνται. Τέλος, θα πρέπει να ωθεί τους εκπαιδευτικούς να χρησιμοποιούν επιπλέον διδακτικό υλικό, διαπολιτισμικού περιεχομένου (Zembylas, 2010). Στην προσπάθεια του διευθυντή να προσανατολίσει το προσωπικό προς τη χρήση διαπολιτισμικών διδακτικών προσεγγίσεων, πρώτιστο καθήκον αποτελεί η ψυχολογική και έμπρακτη ενθάρρυνση των εκπαιδευτικών της μονάδας του, ώστε να αισθανθούν αυτοπεποίθηση σχετικά με την προσπάθεια εφαρμογής διαπολιτισμικών τεχνικών. Οι υψηλές προσδοκίες της διεύθυνσης και η εμπιστοσύνη της προς τους εκπαιδευτικούς τονώνει την θετική αυτοεκτίμησή τους (Campo, 1993, Fernandez, 2000).

Η μεθοδολογία της έρευνας

Η υλοποίηση της έρευνας έγινε με βάση τη μελέτη περίπτωσης και έχει διερευνητικό χαρακτήρα (Yin, 2009). Τα σχολικά συγκροτήματα, όπου διεξάγεται η έρευνα, εδράζονται σε μια περιοχή του αστικού ιστού της Λάρισας και συγκεντρώνουν μεγάλο ποσοστό εγγεγραμμένων μαθητών Ρομά που αποτελούν πλειοψηφία στις σχολικές μονάδες, καθώς βρίσκονται πολύ κοντά σε πολυπληθή οικισμό Ρομά. Για τις ανάγκες της εργασίας διενεργήθηκε ποιοτική έρευνα. Η δυναμική της ποιοτικής έρευνας συνίσταται στη δυνατότητα που παρέχει στον ερευνητή να προσεγγίσει τις αντιλήψεις των συμμετεχόντων στην έρευνά του και να διερευνήσει εις βάθος τις στάσεις τους σχετικά με το αντικείμενο της έρευνας (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Η ποιοτική προσέγγιση θεωρείται η καταλληλότερη για να τελεστεί μια έρευνα σε βάθος, καθώς μόνο μέσω της ποιοτικής έρευνας μπορούμε να προσεγγίσουμε τα δομικά στοιχεία μιας σχολικής μονάδας και να παρατηρήσουμε από κοντά το εξεταζόμενο πλαίσιο, προκειμένου να το κατανοήσουμε (Mason, 2003). Η ποιοτική μέθοδος επιτρέπει να αλληλοεπιδράσουμε με τα αληθινά υποκείμενα, (όπως οι εκπαιδευτικοί, οι μαθητές, οι γονείς), να εξερευνήσουμε και να ερμηνεύσουμε κοινωνικές καταστάσεις και πολιτισμικές ταυτότητες, αλλά και να αντιληφθούμε τη σύνδεση της υπόθεσης που διερευνούμε, με το ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο, όπως η ένταξη των Ρομά στο σχολικό περιβάλλον (Ιωσηφίδης, 2003).

Το βασικό εργαλείο διεξαγωγής της έρευνας ήταν η ημιδομημένη συνέντευξη. Η συνέντευξη παρέχει άμεση αλληλεπίδραση και οικειότητα μεταξύ συνεντευξιαστή και συνεντευξιαζόμενου (Ζαφειρόπουλος, 2005). Επίσης, κατά τη διάρκεια της συνέντευξης, ο ερευνητής μπορεί να προσεγγίσει τα συναισθήματα του συνεντευξιαζόμενου, αναφορικά με το υπό διερεύνηση θέμα, αλλά και να παρατηρήσει τη μη λεκτική του επικοινωνία (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008).

Η ημιδομημένη συνέντευξη, που επιλέχθηκε και για τη συγκεκριμένη έρευνα, περιλαμβάνει βασικά ερωτήματα, ως γενικές κατευθυντήριες γραμμές, όμως ο ερευνητής δύναται να θέσει τα ερωτήματα με άλλη σειρά ή να προσθέσει και άλλα, αν κριθεί απαραίτητο (Bryman, 2004, στο Γρίβα & Στάμου, 2014). Η ημιδομημένη συνέντευξη εξασφαλίζει αμεσότητα με τον συνεντευξιαζόμενο, αλλά και ευελιξία, καθώς μπορούν να καταγραφούν ποικίλες απόψεις και να συλλεχθεί πλούσιο υλικό (Γρίβα & Στάμου, 2014). Στην παρούσα έρευνα, οι συνεντεύξεις περιλάμβαναν 15 ερωτήσεις «ανοιχτού τύπου», στις οποίες οι ερωτώμενοι μπορούσαν να εκφράσουν ελεύθερα, χωρίς περιορισμούς, τις απόψεις τους για τη σχολική διαρροή, όπως αποτυπώνεται στη σχολική τους μονάδα. Αρχικά, ζητήθηκαν κάποια δημογραφικά στοιχεία, προκειμένου να σχηματιστεί το προφίλ τους, αλλά και για να αναπτυχθεί ένα κλίμα γνωριμίας μεταξύ συνεντευκτή και των συμμετεχόντων στην έρευνα.

Στα πλαίσια της ποιοτικής έρευνας, το δείγμα επιλέχθηκε βάσει της σκόπιμης δειγματοληψίας. Κατά τον Creswell (2011), στην περίπτωση της σκόπιμης δειγματοληψίας ο ερευνητής κάνει στοχευμένη επιλογή προσώπων ή χώρων που θα συμβάλλουν στην κατανόηση σε βάθος του φαινομένου που ερευνά. Συγκεκριμένα, το δείγμα της παρούσας έρευνας αποτέλεσαν δέκα άτομα με θέση ευθύνης σε σχολικές μονάδες, όπου φοιτά μεγάλος αριθμός Ρομά, καθώς τα σχολικά συγκροτήματα γειτνιάζουν με πολυάριθμο οικισμό Ρομά. Τις σχολικές μονάδες της περιοχής αποτελούν δυο νηπιαγωγεία, δυο δημοτικά, ένα γυμνάσιο και ένα λύκειο. Οι διοικούντες εκπαιδευτικοί των εν λόγω σχολικών μονάδων υπηρετούν χρόνια στα συγκεκριμένα σχολεία, επομένως είναι σε θέση να γνωρίζουν καλά το φαινόμενο της σχολικής διαρροής και να φωτίσουν τις πτυχές του θέματος. Η συλλογή των δεδομένων πραγματοποιήθηκε στα τέλη Οκτωβρίου και στις αρχές του Νοεμβρίου του 2020.

Αποτελέσματα της έρευνας

Το ποσοστό εγγεγραμμένων μαθητών Ρομά στις σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης κυμαίνεται από 50 ως 70%. Στο Γυμνάσιο της περιοχής η πλειοψηφία του μαθητικού δυναμικού είναι Ρομά, καθώς αποτελούν το 70% των μαθητών. Στο Λύκειο, όμως, περιορίζεται κατά πολύ ο αριθμός αυτών, αφού μόλις το 15-18% των μαθητών είναι Ρομά.

Η φοίτηση των Ρομά δεν είναι τακτική ούτε στην Πρωτοβάθμια, ούτε στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Για τη διαρροή αυτή ευθύνεται κυρίως ο νομαδικός τρόπος ζωής για επαγγελματικούς λόγους. Επίσης, η νοοτροπία τους να μην αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα του σχολικού θεσμού επηρεάζει τη φοίτηση των μαθητών ρομικής προέλευσης. Η αδυναμία ανταπόκρισης στα μαθήματα συμβάλλει, επίσης, στη σχολική διαρροή. Η ώρα πρωινής προσέλευσης είναι ένας λόγος για τον οποίο οι Ρομά μαθητές διαρρέουν, καθώς αδυνατούν να είναι συνεπή. Τέλος, η κουλτούρα των Ρομά που επιτάσσει το σχηματισμό οικογένειας και την ανάληψη επαγγελματικών υποχρεώσεων πριν την ενηλικίωση, δρα ως ανασταλτικός παράγοντας στην ολοκλήρωση της σχολικής ζωής των τσιγγανόπουλων.

Σε γενικές γραμμές, δεν προκύπτει διαφοροποίηση στο φύλο του παιδιού που διαρρέει περισσότερο στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση. Στις τελευταίες τάξεις του δημοτικού, όμως, διαφαίνεται μια αυξητική τάση στη διαρροή και των κοριτσιών και των αγοριών. Στο Γυμνάσιο, η διαρροή των κοριτσιών φαίνεται να είναι πιο έντονη, συγκριτικά με τα αγόρια. Στο Λύκειο οι μαθητές Ρομά δεν φαίνεται να έχουν ιδιαίτερη διαφοροποίηση στο φύλο που διαρρέει πιο πολύ. Οι Ρομά μαθητές που φτάνουν στο Λύκειο, όπου η φοίτηση δεν είναι υποχρεωτική, είναι ουσιαστικά συνειδητοποιημένοι να παρακολουθήσουν τη βαθμίδα αυτή. Η απόφαση αυτή κρίνεται, κυρίως, στην πρώτη λυκείου, όπου όσοι καταφέρουν να αποφοιτήσουν από την τάξη αυτή, συνεχίζουν κανονικά.

Καθολικά σχεδόν θεωρείται σημαντική η άσκηση διαπολιτισμικής αγωγής. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα ήταν θετικά προσκείμενοι στην εφαρμογή, κυρίως, διαπολιτισμικών αρχών στη διδασκαλία τους. Ουσιαστικά, η αξία της διαπολιτισμικής αγωγής αναγνωρίζεται από όλους τους συνεντευξιαζόμενους. Ο ρόλος του διευθυντή, υποδιευθυντή και της προϊσταμένης, ως προς την εφαρμογή διαπολιτισμικών αρχών, θεωρείται κομβικός από τους ερωτώμενους. Οι ίδιοι θέτουν τον εαυτό τους ως παράδειγμα υλοποίησης διαπολιτισμικών αρχών, ώστε να υιοθετούν αυτή τη στάση και οι εκπαιδευτικοί της σχολικής τους μονάδας. Στα πλαίσια της ενδυνάμωσης των μαθητών Ρομά στο εκπαιδευτικό κομμάτι, ώστε να έχουν τη δυνατότητα και αυτοί να εξελιχθούν, μαζί με τους υπόλοιπους μαθητές, προσφέρεται και διαφοροποιημένη διδασκαλία, αλλά και στήριξη γενικότερα, σαν να είναι οι γονείς αυτών των παιδιών, κατά κάποιο τρόπο. Η ελαστικότητα και η ανοχή, πολλές φορές, στο ωράριο ή σε εκπρόθεσμες εγγραφές γίνεται με σκοπό να δοθούν επιπλέον ευκαιρίες στους μαθητές να ενταχθούν στη σχολική κοινότητα.

Ποικιλία προβλημάτων στη σχολική τους μονάδα καλούνται να αντιμετωπίσουν οι εκπαιδευτικοί, που συμμετέχουν στην έρευνα. Η παραβατικότητα, η ασυνέπεια, η διαχείριση του γνωστικού ελλείμματος των μαθητών που διαρρέουν, αλλά και οι ελλείψεις σε ψυχολόγους και κοινωνικούς λειτουργούς είναι ζητήματα που ταλανίζουν την εκπαιδευτική κοινότητα της περιοχής που ερευνάται.

Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αναφέρουν μια σειρά πρακτικών που έχουν ξεχωρίσει ως αποτελεσματικές για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής. Πρακτικές όπως η συνεργασία με το διαμεσολαβητή, τον κοινωνικό λειτουργό, το παράρτημα Ρομά, την καλή επικοινωνία με τους μαθητές και τους γονείς τους, την τόνωση του ηθικού τους, αλλά και την προσπάθεια να εγγράφουν τους Ρομά στο ολοήμερο για να προετοιμάζονται για τα μαθήματα της επόμενης μέρας και να συσφίγγουν τις σχέσεις με τους υπόλοιπους μαθητές. Επίσης τα τμήματα ένταξης και Τ.Υ. ΖΕΠ χαρακτηρίζονται βοηθητικά ενώ η ανοχή στο ωράριο και η ελαστικότητα στις απαιτήσεις ως προς τα μαθήματα είναι μέρος των πρακτικών για να μην αποκλειστούν οι Ρομά μαθητές από το σχολείο. Τέλος, η γνωριμία της σχολικής κοινότητας με τον πολιτισμό των Ρομά εφαρμόζεται ως υποστηρικτική πρακτική για τη μείωση της σχολικής διαρροής, αλλά και η ενεργοποίηση του δικαιώματος, σε κάποιες περιπτώσεις, να μην παρέχονται έγγραφα, όπως η βεβαίωση φοίτησης, που είναι προϋπόθεση για τη λήψη κάποιων επιδομάτων, προκειμένου να αποτρέψουν τη σχολική διαρροή των Ρομά.

Οι σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης και το Γυμνάσιο υλοποιούν συστηματικά προγράμματα ένταξης και εκπαίδευσης μαθητών Ρομά, καθώς το μεγαλύτερο τμήμα του μαθητικού δυναμικού είναι Ρομά. Η συνεργασία είναι, κυρίως, με το Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας, αλλά και με το Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων κατά το παρελθόν. Το Λύκειο δεν συμμετέχει σε κάποιο πρόγραμμα ένταξης.

Το δίκτυο συνεργασίας μεταξύ των σχολικών μονάδων είναι σε άλλες περιπτώσεις αναπτυγμένο και σε άλλες όχι ιδιαίτερα. Υπάρχει, όμως, καλή επικοινωνία με τα συστεγαζόμενα σχολεία. Το δίκτυο συνεργασίας με τους τοπικούς φορείς για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής, φαίνεται πως λειτουργεί σε όλες τις βαθμίδες, με το ρόλο του διαμεσολαβητή να κυριαρχεί. Η συνεργασία με τους γονείς αναφέρεται μόνο στην Πρωτοβάθμια, σε αντίθεση με τη Δευτεροβάθμια, όπου οι γονείς Ρομά δεν εμφανίζονται καθόλου στο σχολείο.

Στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση, κατά κύριο λόγο, διαφαίνεται σε βάθος χρόνου θετικό αποτέλεσμα στην προσπάθεια που καταβάλλει το σχολείο και οι τοπικοί φορείς να πείσουν τους Ρομά να στέλνουν τα παιδιά τους στο σχολείο. Στη Δευτεροβάθμια υπάρχει μια μεγαλύτερη επιφύλαξη για την αποτελεσματικότητα των προσπαθειών, αν και κατά πόσο καρποφόρησαν ή αν είναι μια απόφαση των ίδιων των μαθητών. Παρατηρείται όμως, και εδώ η πεποίθηση κάποιων ότι μετά από χρόνια προσπάθεια, υπάρχει κάποιο θετικό αποτέλεσμα.

Όλοι οι συμμετέχοντες στην έρευνα εμφανίστηκαν δυσαρεστημένοι με την ελάχιστη, ως και μηδαμινή σχεδόν, συμμετοχή των γονιών Ρομά στα σχολικά δρώμενα. Ουσιαστικά, στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση ένα μικρό ποσοστό γονέων Ρομά επιδεικνύει ενδιαφέρον για συμμετοχή στη σχολική ζωή των παιδιών τους και στα σχολικά δρώμενα. Στη Δευτεροβάθμια η απουσία των γονιών είναι σχεδόν καθολική.

Η εκπαιδευτική πολιτική, ως προς την παροχή επιμόρφωσης ή κατευθυντήριων γραμμών στους εκπαιδευτικούς που υπηρετούν σε πολυπολιτισμικά σχολεία, προκειμένου να είναι έτοιμοι να διαχειριστούν τη διαφορετικότητα, δε θεωρείται επαρκής από τους περισσότερους ερωτώμενους Σε κάποιες περιπτώσεις, θεωρείται ότι υλοποιούνται λίγα προγράμματα. Οι εκπαιδευτικοί που συμμετείχαν στην έρευνα δεν αισθάνονται, γενικώς, την πολιτεία αρωγό στην προσπάθειά τους να αντιμετωπίσουν τη σχολική διαρροή. Αισθάνονται ότι είναι μόνοι τους στην καθημερινή αυτή προσπάθεια. Η συνολική εικόνα

αποπνέει δυσαρέσκεια εκ μέρους των εκπαιδευτικών, ως προς την ενίσχυση του έργου τους από την πολιτεία.

Υπάρχει ποικιλία προτάσεων προς εφαρμογή για την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής. Αυτό που επισήμαναν οι περισσότεροι είναι η θέσπιση μικρού αριθμού παιδιών στα τμήματα, προκειμένου να μπορούν οι εκπαιδευτικοί να παρέχουν διαφοροποιημένη διδασκαλία σε μαθητές με γνωστικό έλλειμμα, όπως αυτό που εμφανίζουν μαθητές Ρομά που διαρρέουν και επανέρχονται στο σχολείο. Προτείνεται, επίσης, αναπροσαρμογή της ύλης και ενισχυτική διδασκαλία για να υποστηριχθούν οι μαθητές Ρομά. Η σταθερή παρουσία των εκπαιδευτικών για πολλά χρόνια στην ίδια σχολική μονάδα κρίνεται σημαντική για την ανάπτυξη σχέσεων εμπιστοσύνης με τους γονείς Ρομά, αλλά και για να εξασφαλίζεται η εμπειρία στο χειρισμό της σχολικής διαρροής. Προτείνεται, ακόμη, η δημιουργία σχολών γονέων Ρομά, προκειμένου να ενημερώνονται συστηματικά για τη σημασία της φοίτησης των παιδιών τους στο σχολείο. Η αποσυμφόρηση της περιοχής και η διασπορά των Ρομά και σε άλλες σχολικές μονάδες αποτελούν μια πρόταση για την αντιμετώπιση του φαινομένου της άτακτης φοίτησης των Ρομά. Γίνεται, επίσης, αναφορά στην αναγκαιότητα προσέγγισης των Ρομά, ώστε να γνωρίσουμε τα προβλήματά τους, αλλά και η ανάγκη ενίσχυσής τους με υλικοτεχνική υποδομή. Για να βοηθηθούν οι μαθητές Ρομά στις γνωστικές τους αδυναμίες προτείνεται η υποχρεωτικότητα φοίτησης στο ολοήμερο, αλλά και η παρουσία και δεύτερου εκπαιδευτικού στην τάξη. Για τη σύνδεση του σχολείου με την επαγγελματική κατάρτιση και αποκατάσταση προτείνονται κάποια μέτρα από τους εκπαιδευτικούς της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης καθώς και ευελιξία, όσον αφορά την ώρα προσέλευσης.

Συμπεράσματα

Τα ήθη και έθιμα των τσιγγάνων συγκρούονται με την προσπάθεια των εκπαιδευτικών να πείσουν τους Ρομά μαθητές να μην εγκαταλείψουν το σχολείο, από τη στιγμή που η παράδοσή τους επιτάσσει απόκτηση επαγγελματικής εμπειρίας και ανάληψη επαγγελματικών ευθυνών από μικρή ηλικία, όντας ακόμα ανήλικα. Για τις Ρομά μαθήτριες, η δημιουργία οικογένειας κατά την εφηβεία, αποτελεί παράδοση και το σχολείο αποτελεί εμπόδιο. Επομένως, για τα περισσότερα τσιγγανόπουλα η σχολική διαδρομή σταματά πριν καν την ολοκλήρωση της υποχρεωτικής εκπαίδευσης, η οποία περιλαμβάνει και το Γυμνάσιο. Όπως, προκύπτει και από την έρευνα, ελάχιστοι είναι οι μαθητές που συνεχίζουν το σχολείο και είναι μαθητές που συνεχίζουν, επειδή το θέλουν οι ίδιοι. Πρόκειται, κυρίως, για παιδιά οικογενειών που θέλουν να διαφοροποιηθούν από τον πατροπαράδοτο, αυστηρό, αξιακό πυρήνα των Ρομά.

Τα διοικητικά στελέχη των σχολικών μονάδων φαίνονται θετικά προσκείμενα στην άσκηση διαπολιτισμικής αγωγής στις πολυπολιτισμικές σχολικές μονάδες. Παρόλο που αισθάνονται, οι περισσότεροι, διαπολιτισμικά ανεπαρκείς στη διαχείριση της διαφορετικότητας, εν τούτοις αναγνωρίζουν την αναγκαιότητα της εφαρμογής διαπολιτισμικών αρχών και φροντίζουν, όχι μόνο να τις υιοθετούν οι ίδιοι, αλλά να τις ενστερνίζονται και οι εκπαιδευτικοί, διαποτίζοντας τη διδασκαλία τους με αυτές. Επίσης, επιδεικνύουν ελαστικότητα στο θέμα των εκπρόθεσμων εγγραφών και επιείκεια στην ώρα προσέλευσης των Ρομά μαθητών, καθώς δε θέλουν να τους αποκόψουν από το σχολείο, αλλά έστω και υπό αυτές τις συνθήκες, να φοιτούν. Υπό αυτήν την έννοια, οι εκπαιδευτικοί κρατούν το σχολείο ανοιχτό προς όλους τους μαθητές.

Οι διευθυντές αισθάνονται πως πρέπει να παρέχεται στους Ρομά μαθητές διαφοροποιημένο υλικό, προσαρμοσμένο στις δυνατότητές τους και στις ανάγκες τους, γι΄ αυτό και οι εκπαιδευτικοί στις εν λόγω σχολικές μονάδες, προσπαθούν να λειτουργούν κατά αυτόν τον τρόπο. Αναπροσαρμόζουν τη διδασκαλία τους, διαφοροποιούν την ύλη για τους Ρομά μαθητές, παρέχουν εξατομικευμένη διδασκαλία σε κάποιες περιπτώσεις, και αυτό γιατί πρέπει να καλύψουν τα κενά που δημιουργεί η αποσπασματική φοίτηση. Το σχολείο είναι ανοιχτό προς όλους τους μαθητές, παρέχοντάς τους έμπρακτα, στο μέτρο του

δυνατού, ευκαιρίες για μάθηση. Με αυτές τις πρακτικές οι διοικούντες εκπαιδευτικοί εξασφαλίζουν την άσκηση διαπολιτισμικής αγωγής στις σχολικές μονάδες που δραστηριοποιούνται.

Διαπιστώνονται αξιόλογες πρακτικές των σχολικών μονάδων για μείωση της σχολικής διαρροής. Τονίζεται η συντονισμένη προσπάθεια των σχολείων με διαμεσολαβητές, τους ψυχολόγους και τους κοινωνικούς λειτουργούς, όπου υπάρχουν, για να πείσουν τους γονείς Ρομά να στέλνουν συστηματικά τα παιδιά τους σχολείο. Ωστόσο, και οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί με τη συνεχή κατήχηση στους μαθητές τους, φιλοδοξούν να τους αποτρέψουν από την περιστασιακή φοίτηση. Τους προσφέρουν διαφοροποιημένη διδασκαλία, όσο αυτό είναι εφικτό μέσα στο τμήμα, τους ωθούν να φοιτήσουν στο ολοήμερο για να ενδυναμωθούν οι σχέσεις με τους μη Ρομά μαθητές, δημιουργούν υλικό προσαρμοσμένο στις δυνατότητές τους, είναι ελαστικοί στις απαιτήσεις των μαθημάτων, αλλά και στο ωράριο. Επιπλέον, η πλειοψηφία των σχολικών μονάδων συμμετέχει συστηματικά σε προγράμματα, που εκπονούνται από Πανεπιστήμια, για την ένταξη των Ρομά και την αντιμετώπιση της σχολικής διαρροής. Τέλος, καταβάλλονται προσπάθειες να επικοινωνήσουν τον πολιτισμό των Ρομά στο υπόλοιπο μαθητικό δυναμικό, ώστε να φέρουν πιο κοντά τους μαθητές μεταξύ τους και συνεργάζονται, ως ένα βαθμό, με κάποια σχολεία της ίδιας περιοχής, προκειμένου να ανταλλάσσουν καλές πρακτικές για τα κοινά τους προβλήματα.

Εν κατακλείδι, προτείνεται η συνεχής και στοχευμένη επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμικής αγωγής και διαφοροποίησης της διδασκαλίας, η μονιμότητα και η μακρόχρονη παραμονή των εκπαιδευτικών σε πολυπολιτισμικές σχολικές μονάδες και η στενή συνεργασία με τους ειδικούς επιστήμονες. Στην κατεύθυνση αυτή θα βοηθούσε η δημιουργία σχολών γονέων και προγραμμάτων ενημέρωσης για τους γονείς Ρομά και η θέσπιση μέτρων που αφορούν την επαγγελματική επιμόρφωση και αποκατάσταση των Ρομά που ολοκληρώνουν τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση. Είναι σημαντικό να υπάρχει σοβαρή πολιτική και σχεδιασμός, για να λάβουν όλα τα μέλη της κοινωνίας την απαραίτητη εκπαίδευση, ώστε να εξελίσσονται και να μην περιθωριοποιούνται.

Αναφορές

Campo, C. (1993). Collaborative school cultures: how principals make a difference. *School Organization, 13(2), p.p. 119-127.*

Creswell J., (2011). *Η Έρευνα στην Εκπαίδευση-Σχεδιασμός, Διεξαγωγή και Αξιολόγηση της Ποσοτικής και Ποιοτικής Έρευνας*. Τσορμπατζούδης Χ. (επιμ.), μτφρ. Ν. Κουβαράκου. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Fernandez, A. (2000). Leadership in an era of change: Breaking down the barriers of the culture of teaching, στο: Day, C. et al. (επιμ.). *The life and work of teachers.* London: Falmer Press, 239-255.

Jones, A. (1987). *Leadership for Tomorrow's Schools.* Oxford: Blackwell.

Yin, R.K., (2009). *Case study research: Design and Methods*. Fourth Edition. California: Sage Publications.

Van Houtte, M. (2004). Climate or Culture? A Plea for Conceptual Clarity in School Effectiveness Research. *School Effectiveness and School Improvement*, *16, 71- 89.*

Zembylas, M. (2010). The emotional aspects of leadership for social justice: implications for leadership preparation programs. *Journal of Educational Administration, p.p.48, 611-625.*

Βασιλειάδου, Μ. & Παυλή-Κορρέ, Μ. (2011). *Η εκπαίδευση των τσιγγάνων στην Ελλάδα*. Αθήνα: ΥΠΔΒΜΘ, Ι.ΝΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. Προσπελάστηκε στις 26 Σεπτεμβρίου 2020 από http://www.gsae.edu.gr/el/meletes.

Γεωργογιάννης Π., (2006), επιμ., *Διοίκηση Α΄/βάθμιας και Β΄/βάθμιας Εκπαίδευσης,* Πρακτικά Διεθνούς Συνεδρίου, Άρτα 1-3 Δεκεμβρίου 2006, Τόμος ΙΙ, Πάτρα, Κέντρο Διαπολιτισμικής εκπαίδευσης Π.Τ.Δ.Ε. Πανεπιστημίου Πατρών.

Γκότοβος, Α. Ε. (2003). *Εκπαίδευση και Ετερότητα: Ζητήματα Διαπολιτισμικής Παιδαγωγικής.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Γούγα, Γ. & Καμαριανός, Ι. (2006), *«Ανάπτυξη, εκπαίδευση και τοπική κοινωνία: Η διεύθυνση της σχολικής μονάδας ως παράγοντας ανάπτυξης των τοπικών κοινωνιών»,* 1ο Διεθνές Συνέδριο, Διοίκηση Α΄ βάθμιας Β΄ βάθμιας και Γ΄ βάθμιας Εκπαίδευσης, Πανεπιστήμιο Πατρών, ΠΤΔΕ, Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, Πάτρα.

Γρίβα, Ε. & Στάμου, Α. (2014). *Ερευνώντας τη διγλωσσία στο σχολικό περιβάλλον. Οπτικές εκπαιδευτικών, μαθητών και μεταναστών γονέων*. Θεσσαλονίκη: Δ. Κυριακίδη.

Δαμανάκης, Μ., (2002). *Η εκπαίδευση των παλιννοστούντων και αλλοδαπών μαθητών στην Ελλάδα. Διαπολιτισμική προσέγγιση,* (2η Έκδοση). Αθήνα: Gutenberg.

Δαφέρμος, Μ., (2003). Σχολείο και τσιγγανόπαιδα. *Τα Εκπαιδευτικά, Ν. 63-64, σ.σ. 108-116.*

Δαφέρμος, Μ., (2006). *Περιθωριοποίηση και εκπαιδευτική ένταξη. Οι Τσιγγάνοι του Ηρακλείου.* Αθήνα: Ατραπός.

Ζάχος, Δ., (2007). *Εκπαίδευση και χειραφέτηση*. Αθήνα: Επίκεντρο.

Ιάσονος, Σ. & Ζεμπύλας, Μ., (2008). «Μοντέλα ηγεσίας διευθυντών και προσέγγιση διαπολιτισμικής αγωγής σε Δημοτικά Σχολεία της Κύπρου», στο: Ε. Φτιάκα, Συμεωνίδου, Σ.& Μ. Σωκράτους (επιμ.). Πρακτικά του 10ου Παγκυπρίου Συνεδρίου Παιδαγωγικής Εταιρείας Κύπρου: *«Ποιότητα στην Εκπαίδευση: Έρευνα και Διδασκαλία»,* σ.σ. 442-459.

Νικολάου, Γ. (2005). *Διαπολιτισμική διδακτική. Το νέο περιβάλλον. Βασικές αρχές.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Νόβα - Καλτσούνη, Χ. (2004). *Η τσιγγάνικη οικογένεια στην ελληνική κοινωνία*. Πανεπιστήμιο Ιωαννίνων, Ιωάννινα. Προσπελάστηκε 24 Σεπτεμβρίου 2020 από http://repository.edulll.gr/edulll/handle/10795/265.

Πανταζής, Β. (2015). *Αντιρατσιστική Εκπαίδευση*. Αθήνα: Σύνδεσμος Ελληνικών Ακαδημαϊκών Βιβλιοθηκών-Εθνικό Μετσόβιο Πολυτεχνείο.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008). Μεθοδολογία της ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις. *Open Education – The Journal for Open and Distance Education and Educational Techonology*, 4(1).

Πασιαρδής, Π. (2014). (αναθεωρημένη έκδοση). *Εκπαιδευτική ηγεσία. Από την περίοδο της ευμενούς αδιαφορίας στη σύγχρονη εποχή*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Πίτσιου, Χ. & Λάγιος, Β. (2007). *Η θέση των Τσιγγανοπαίδων στο σχολείο και οι εκπαιδευτικές πρακτικές του ΥΠ.Ε.Π.Θ. για την εκπαίδευσή τους.* 4ο Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα: «Σχολείο Ίσο για Παιδιά Άνισα», Αθήνα, 4-6 Μαΐου 2007. Προσπελάστηκε στις 26 Σεπτεμβρίου 2020 από http://www.elliepek.gr/documents/4o_synedrio_eisigiseis/16_22.pdf.

Σαλωνίτης, Π. (2004). *Εκπαίδευση Τσιγγανοπαίδων και Επιμόρφωση εκπαιδευτικών*. Ιωάννινα.

Σωτηρίου, Κ. (2013). *«Οι Απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τους παράγοντες ένταξης των παιδιών Ρομά στην Εκπαίδευση. Το παράδειγμα της Ρόδου»*, Αδημοσίευτη Διπλωματική εργασία, Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης & Πανεπιστήμιο Αιγαίου, Ρόδος. Προσπελάστηκε στις 24 Σεπτεμβρίου 2020 από http://ikee.lib.auth.gr/record/133076/files/GRI-2013-11191.pdf.

Χατζηπαναγιώτου, Π. (2008). «Ο ρόλος της κουλτούρας στην αποτελεσματικότητα του σχολικού οργανισμού», στο: Δ. Μαυροσκούφης (επιμ.). *Οδηγός Επιμόρφωσης-Διαπολιτισμική Εκπαίδευση και Αγωγή.* Θεσσαλονίκη: Υπουργείο Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων, σ.σ. 213-230.

Χατζησαββίδης, Σ. (1996). Οι Ρόμ της Ελλάδας: γλώσσα και πολιτισμός (συμβολή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση). *Μακεδνόν, τ. 2, σ.σ. 83-87.*

Διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης

Μούζα Βασιλική,
Εκπαιδευτικός, φιλόλογος 2ου ΓΕΛ Φλώρινας,MSc Οργάνωση και Διοίκηση της Εκπαίδευσης, Εκπαιδευτική Ηγεσία του ΠΤΔΕ, ΠΔΜ.
vaso_mouza@hotmail.com

Περίληψη
Τις τελευταίες δεκαετίες, η Ελλάδα, λόγω και της γεωγραφικής της θέσης δέχθηκε μεγάλο αριθμό μεταναστών και προσφυγών, γεγονός που είχε ως αποτέλεσμα να σημειωθούν σημαντικές αλλαγές σε όλα τα επίπεδα της κοινωνικής, οικονομικής και πολιτισμικής της ζωής. Στο επίπεδο της εκπαιδευτικής πολιτικής, με την εφαρμογή κατάλληλων εκπαιδευτικών μοντέλων, γίνεται προσπάθεια να επιτευχθεί η ομαλή ένταξη μαθητών διαφορετικής εθνικής και πολιτισμικής προέλευσης. Άλλωστε η εκπαίδευση ως φορέας διδασκαλίας των ανθρωπίνων δικαιωμάτων, οφείλει να προετοιμάσει τους μαθητές ως πολίτες μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας, ενισχύοντας τον αμοιβαίο σεβασμό και την αποδοχή της διαφορετικότητας. Η εφαρμογή διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, ήτοι μιας εκπαιδευτικής διαδικασίας μεταξύ πολιτισμικών ομάδων, είναι η κατάλληλη απάντηση στην πολυπολιτισμική πρόκληση της σύγχρονης κοινωνίας και για την επιτυχία της απαιτείται η δημιουργική συνεργασία όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία.

Λέξεις-κλειδιά: διαπολιτισμική εκπαίδευση, μετανάστες, πρόσφυγες, εκπαιδευτική πολιτική

Εισαγωγή

Η ομαλή ένταξη και προσαρμογή μαθητών διαφορετικών εθνικοπολιτισμικών ομάδων στο εκπαιδευτικό συστήμα της χώρας υποδοχής, μπορεί να επιτευχθεί μόνο μέσω της διαμόρφωσης και της εφαρμογής συγκεκριμένων εκπαιδευτικών μοντέλων. Σε επίπεδο εκπαιδευτικής και κατ' επέκταση κοινωνικής πολιτικής, οι προσπάθειες αντιμετώπισης των προβλημάτων των παιδιών από μειονοτικούς και μετακινούμενους πληθυσμούς συνοψίζονται στα παρακάτω αναφερόμενα μοντέλα εκπαίδευσης: 1) Στο αφομοιωτικό, στόχος του οποίου είναι η γρήγορη απορρόφηση των πολιτισμικά και εθνικά διαφορετικών ομάδων από τον ντόπιο γηγενή πληθυσμό, με συνέπεια να ακολουθείται μια μονογλωσσική και μονοπολιτισμική προσέγγιση και να προωθείται ο κυρίαρχος πολιτισμός (Μάρκου, 1998). 2) Στο μοντέλο ενσωμάτωσης, το οποίο θεωρητικά στηρίζεται στις αρχές της ισότητας ευκαιριών και της πνευματικότητας, στοχεύοντας στη δημιουργία μιας πολιτισμικά αρμονικής και ισόνομης κοινωνίας (Δαμανάκης, 1989). 3) Στο πολυπολιτισμικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο οι διάφοροι εθνικοί πολιτισμοί διδάσκονται στα σχολεία με στόχο τα παιδιά να είναι υπερήφανα για την καταγωγή τους και να σέβονται τους πολιτισμούς και άλλων ομάδων (Παπάς, 1998). 4) Στο αντιρατσιστικό, το οποίο ορίζει ότι πρέπει να αλλάξουν τόσο οι δομές της εκπαίδευσης όσο και εκείνες της κοινωνίας, ώστε να εξαλειφθούν οι διακρίσεις σε βάρος των παιδιών των μεταναστών και 5) στο διαπολιτισμικό, το οποίο συνδέεται με την κατάργηση των διακρίσεων για τα άτομα με διαφορετικά βιώματα, την ισονομία, την αλληλοκατανόηση, την αλληλοαποδοχή και την αλληλεγγύη και απευθύνεται τόσο στους μη Έλληνες όσο και στον ντόπιο πληθυσμό (Μάρκου, 1997).

Στόχος της παρούσας εργασίας είναι η παρουσίαση του διαπολιτισμικού μοντέλου εκπαίδευσης, το οποίο επιλέχθηκε ως το πιο σύγχρονο και προς το παρόν ως το πιο λειτουργικό εκπαιδευτικό μοντέλο. Στην αρχή της εργασίας παρατίθενται στοιχεία για την εννοιολογική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στη συνέχεια παρουσιάζεται αναλυτικά το διαπολιτισμικό μοντέλο και συγκεκριμένα αναφέρονται οι ορισμοί που έχουν

δοθεί γι' αυτό, τα χαρακτηριστικά που το διέπουν και οι λόγοι για τους οποίους πρέπει να επιλεγεί η εφαρμογή του. Η εργασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση των συμπερασμάτων που εξήχθησαν από αυτή.

Εννοιολογική διάσταση της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση αρχικά χρησιμοποιήθηκε στις ΗΠΑ στις αρχές της δεκαετίας του '60 και λίγο αργότερα εντάχθηκε στην επίσημη εκπαιδευτική πολιτική του Καναδά. Αυτό συνέβη γιατί στις συγκεκριμένες χώρες υπήρχε πολύ μεγάλο ποσοστό οικονομικών μεταναστών από όλο τον κόσμο. Στα μέσα της δεκαετίας του 1970 στη Γερμανία και τη Γαλλία υποστηρίχτηκε ότι η γλώσσα και η κουλτούρα των τέκνων των μεταναστών δεν πρέπει να αποκλείονται από το σχολείο και δόθηκε βαρύτητα στη διδασκαλία της γλώσσας της χώρας υποδοχής. Όμως, τη δεκαετία του 1980 η προσοχή επικεντρώθηκε στους ευρύτερους σκοπούς της εκπαίδευσης και υπήρξε σημαντική αναγνώρισή της και σύνδεσή της με τα ανθρώπινα δικαιώματα (Μάρκου, 1997).

Είναι δύσκολο να δοθεί ένας σύντομος, σαφής και καθολικά αποδεκτός ορισμός της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, καθώς, όπως αναφέρει ο Leicester (1989), υπάρχει ευρεία ποικιλία αντιλήψεων για την εκπαίδευση και τον πολιτισμό και επιπλέον δεν είναι συνδεδεμένη με καμιά μεμονωμένη προσέγγιση ή αρχή.

Ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά σε ένα ευρύ φάσμα θεωρητικών αναλύσεων και αρχών που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και τη μάθηση στο διαπολιτισμικό σχολείο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται ως διαδικασία αναγνώρισης ετερότητας και συνεργασίας, μεταξύ ατόμων διαφορετικών πολιτισμών. Ως αποδέκτες της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζονται όλοι οι μαθητές ανεξάρτητα από τις πολιτισμικές τους καταβολές (Γεωργογιάννης, 1999).

Σύμφωνα με τις Κανακίδου & Παπαγιάννη (1994) ως διαπολιτισμική εκπαίδευση ορίζεται η διαδικασία επικοινωνίας των πολιτισμών. Επίσης επισημαίνεται ότι ο συγκεκριμένος όρος χρησιμοποιείται μερικές φορές για να εννοήσει εκπαίδευση μέσω πολλών πολιτισμών, με την έννοια ότι η εκπαιδευτική διαδικασία χρησιμοποίει πολυπολιτισμικά στοιχεία. Ο Παπάς (1998) αναφέρει ότι η διαπολιτισμική εκπαίδευση στοχεύει στην καθιέρωση μιας κοινωνίας με αλληλεπίδραση και αλληλεξάρτηση, με πνεύμα αμοιβαιότητας και ισότητας στα μέλη της.

Όπως ορίζεται στον Οδηγό Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση θα μπορούσε να θεωρηθεί ως μέσο δράσης και ως εργαλείο, το οποίο αποβλέπει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και συμπεριφορών, οι οποίες είναι απαραίτητες προκειμένου να επιτευχθεί η αποτελεσματική διάδραση μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994).

Ο συγκεκριμένος εκπαιδευτικός όρος χρησιμοποιείται μερικές φορές για να εννοήσει εκπαίδευση «μέσω» πολλών πολιτισμών με την έννοια ότι η εκπαιδευτική διαδικασία χρησιμοποιεί πολυπολιτισμικά στοιχεία. Η εκπαίδευση προκύπτει μέσα από τη χρήση αυτών των στοιχείων. Προφανώς, ακριβώς το ποια στοιχεία επιλέγονται και πώς πρόκειται να παρουσιαστούν θα εξαρτηθεί από τη συγκεκριμένη αντίληψη της εκπαίδευσης που εμπλέκεται. Η εκπαίδευση μέσα σε διάφορους πολιτισμούς περικλείει την ιδέα ότι οι πολιτισμικές παραδόσεις ενσωματώνουν χαρακτηριστικές γνώσεις και τρόπους σκέψης που αξίζουν τον κόπο. Το σημαντικό είναι ότι τα παιδιά των εθνικών μειονοτήτων αποκτούν εμπειρίες μέσω των πολιτισμικών στοιχείων. Επομένως στο αναλυτικό πρόγραμμα πρέπει να ενσωματωθεί η πολιτισμική διαφορά. Εξάλλου ακόμα είναι επίκαιρο το παιδευτικό μήνυμα του Διαφωτισμού για μια κοινωνία βασισμένη στις αρχές της ελευθερίας, της ειρήνης, της δικαιοσύνης, του σεβασμού των ανθρωπίνων δικαιωμάτων (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1994).

Τις τελευταίες δεκαετίες, η ελληνική κοινωνία έγινε βαθμιαία πολυπολιτισμική με αποτέλεσμα την εγγραφή χιλιάδων παιδιών μεταναστών ή προσφύγων στα ελληνικά

σχολεία, γεγονός που αποτέλεσε μία μεγάλη πρόκληση τόσο για το εκπαιδευτικό σύστημα όσο και την ίδια την ελληνική κοινωνία (Τσιρώνης, 2003). Οι μαθητικοί πληθυσμοί, κυρίως στα μεγάλα αστικά κέντρα διαφοροποιούνται ως προς τη πολιτισμική τους ταυτότητα, λόγω της μεγάλης και συνεχούς ύπαρξης μεταναστών και προσφύγων. Πιο συγκεκριμένα φοιτούν πλέον πολλοί μαθητές με διαφορετικές γλώσσες, ήθη, έθιμα, αξίες, ιδέες και κουλτούρα. Για το λόγο αυτό το σχολείο οφείλει να ενσωματώσει όλα αυτά τα στοιχεία και να τα ταιριάξει, ώστε να επιτευχθεί η αρμονική συνύπαρξη όλων των μαθητών.

Η διαπολιτισμική προσέγγιση στην εκπαίδευση, ως κύρια συνιστώσα της ευρωπαϊκής παιδείας, δεν έχει επηρεάσει ακόμα σε μεγάλο βαθμό τις εκπαιδευτικές λειτουργίες των κρατών-μελών, με αποτέλεσμα να οξύνονται, αντί να αμβλύνονται, τα φαινόμενα της ξενοφοβίας, των διακρίσεων και του ρατσισμού. Η ιδέα όμως της διαπολιτισμικής παιδείας είναι δυνατόν να αναδειχθεί σε μια νέα οικουμενική ιδέα, η οποία θα εμφυσήσει στους πολίτες τα ανθρωπιστικά ιδεώδη και τα υψηλά ιδανικά, προκειμένου να αμβλύνουν τις διαφορές τους και να επιδιώξουν την αρμονική συμβίωση.

Η παιδεία αποτελεί τον βασικό μοχλό όσον αφορά στη συμμετοχή στο νέο κοινωνικοπολιτικό, πολιτιστικό και ιστορικό γίγνεσθαι, το οποίο διαμορφώνεται στην ενωμένη Ευρώπη. Τα κράτη-μέλη σταδιακά εφαρμόζουν αλλαγές στα εκπαιδευτικά τους συστήματα προκειμένου να αντιμετωπίσουν με επιτυχία τους πληθυσμούς με γλωσσικές και πολιτιστικές διαφορές (Γκότοβος, 2002).

Διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης

Ορισμός

Ο όρος «διαπολιτισμικός» είναι όρος δυναμικός και έχει οριστεί ως η ύπαρξη και η δίκαιη αλληλεπίδραση διαφορετικών πολιτισμών και η πιθανότητα δημιουργίας κοινών πολιτισμικών εκφράσεων μέσα από τον διάλογο και τον αμοιβαίο σεβασμό (Unesco, 2005). Παρομοίως, ο Triandis (1998) επισημαίνει πως ο όρος διαπολιτισμικός αναφέρεται σε καταστάσεις αλληλεπίδρασης ατόμων τα οποία ανήκουν σε δυο διαφορετικούς πολιτισμούς. Πιο συγκεκριμένα, αναφέρει πως ένας τρόπος να σκεφτεί κάποιος για τον πολιτισμό είναι να χρησιμοποιήσει ως κριτήρια διάκρισής του από τους άλλους τη γλώσσα, τον χρόνο και τον τόπο. Έτσι, άνθρωποι που μιλούν διαφορετική γλώσσα ή ζουν σε διαφορετικές χρονικές περιόδους ή σε διαφορετικά μέρη του κόσμου είναι δυνατόν να έχουν διαφορετικό πολιτισμό. Όταν οι άνθρωποι αυτοί αλληλεπιδράσουν, η κατάσταση αυτή χαρακτηρίζεται διαπολιτισμική.

Η διαπολιτισμικότητα προβλήθηκε ως μια αναγκαιότητα, τόσο λόγω των μετακινήσεων πληθυσμών σε παγκόσμιο επίπεδο, όσο και λόγω της αποτυχίας των προηγούμενων προσεγγίσεων (Νικολάου, 2000). Προέρχεται, ωστόσο, από τα κινήματα διαμαρτυρίας και αμφισβήτησης της δεκαετίας του 1960, στοχεύει στην καταπολέμηση των διακρίσεων στην εκπαίδευση και θεωρείται πως επικαλύπτει την αντιρατσιστική εκπαίδευση. Επιπλέον, συγκεντρώνει βασικά στοιχεία των απόψεων και των θεωριών του Ρουσσώ – ειδικά τον όρο «επιστροφή στη φύση» -, του Pestalozzi για ηθική αυτονομία του Ατόμου, του Dewey περί μιας εκπαίδευσης που συνδέεται άμεσα με τις ανάγκες της ζωής, της Montessori, που τάσσονταν υπέρ του δημιουργικού αυθορμητισμού του παιδιού και της απέραντης αγάπης δασκάλου και μαθητή και τέλος, του Γάλλου Freinet Celestin, ο οποίος διατύπωσε λόγο για «το σχολείο για τη ζωή δια της εργασίας» (Μπαλασσά – Φλέγκα, 2003).

Γενικότερα, η διαπολιτισμική παιδαγωγική, ως αναλυτικός κλάδος, ασχολείται σε θεωρητικό και εμπειρικό επίπεδο με τη διαδικασία και τα αποτελέσματα της αλληλεπίδρασης υποκειμένων και ομάδων που είναι, ή λογίζονται, ως διαφορετικά μεταξύ τους, όταν η αλληλεπίδραση αυτή αφορά παιδαγωγικά πεδία (Γκότοβος, 2002).

Χαρακτηριστικά

Το διαπολιτισμικό εκπαιδευτικό μοντέλο εμφανίστηκε τη δεκαετία του 1980, κυρίως στην Ευρώπη και αποτελεί βελτιωμένη έκδοση και εξέλιξη του πολυπολιτισμικού μοντέλου.

Απευθύνεται στο σύνολο του μαθητικού πληθυσμού, γηγενείς και μη, ανεξάρτητα από την εθνοπολιτισμική τους προέλευση. Ο Μάρκου (1997) το ορίζει ως μια διαλεκτική σχέση, διαδικασία αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα εθνικών - μεταναστευτικών ομάδων. Σύμφωνα με τον Νικολάου (2000), για την ανάπτυξη του διαπολιτισμικού μοντέλου συντέλεσε η αφύπνιση των υπό-ομάδων και η απαίτηση της κοινωνικής τους συμμετοχής ως ενεργά και όχι ως περιθωριοποιημένα μέλη μιας κοινωνίας.

Σε αυτό το μοντέλο συναντάται για πρώτη φορά και ο όρος «διαπολιτισμική εκπαίδευση». Τα κύρια στοιχεία του διαπολιτισμικού μοντέλου συντάχθηκαν από το Συμβούλιο της Ευρώπης και αναφέρουν ότι το μοντέλο αυτό είναι η βασική αρχή κάθε δραστηριότητας, καθώς προωθεί την αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας στις χώρες υποδοχής, ευνοεί την αλληλεπίδραση των πολιτισμών των χωρών υποδοχής και καταγωγής και αυξάνει τους στόχους όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων. Επίσης αναφέρεται ότι το συγκεκριμένο μοντέλο αναθεωρεί και εμπλουτίζει τα εθνοκεντρικά και κοινωνικοκεντρικά κριτήρια που χαρακτηρίζουν τις κοινωνίες, εστιάζει στην οπτική θεώρησης της εκπαίδευσης των παιδιών, αλλά και του πολιτισμού όλης της κοινωνίας στην οποία εφαρμόζεται, ενώ τέλος αποτελεί κατά κάποιο τρόπο το κριτήριο που αναδεικνύει το ποσοστό της κοινωνικής και οικονομικής ένταξης και των ευκαιριών στη ζωή (Μάρκου, 1997).

Επιπρόσθετα, το εν λόγω εκπαιδευτικό μοντέλο διαπολιτισμικής αγωγής συντελεί καθοριστικά στην καλλιέργεια της ανοχής και της έλλειψης συγκρούσεων και διακρίσεων απέναντι στους «άλλους». Υποστηρίζει την ισότητα των ευκαιριών για τους αλλοδαπούς στην εκπαίδευση και στη ζωή, την σταθεροποίηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, λόγω των επιδράσεων της κουλτούρας καταγωγής και της κουλτούρας της χώρας υποδοχής με στόχο τη διατήρηση της διγλωσσίας. Αναγνωρίζει δηλαδή την ισοτιμία των πολιτισμών και τη μεταξύ τους αλληλεπίδραση (Μάρκου, 1999).

Με βάση τις αρχές του μοντέλου η γλώσσα και ο πολιτισμός των χωρών προέλευσης των μαθητών έχουν την ίδια αξία με τη γλώσσα και τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής και για το λόγο αυτό οφείλουν να ενσωματωθούν στο κανονικό σχολικό πρόγραμμα της χώρας υποδοχής.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο αναφέρεται στην πολυπολιτισμική κοινωνία, στην οποία ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση χρησιμοποιείται ως εργαλείο δράσης για την επίτευξη της ισότητας, τόσο στην εκπαίδευση όσο και στην κοινωνία. Ο Γεωργογιάννης (1999) αναφέρει ότι το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης διέπεται από τις παρακάτω αναφερόμενες βασικές αρχές:

- Την ενσυναίσθηση, δηλαδή την κατανόηση των προβλημάτων των άλλων και της διαφορετικότητάς τους.
- Την αλληλεγγύη, η οποία ξεπερνά τα όρια των ομάδων, των κρατών και των φυλών και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία.
- Τον σεβασμό, την πολιτική ετερότητα που πραγματοποιείται με το «άνοιγμα» στους άλλους πολιτισμούς και τη συμμετοχή αυτών στο δικό μας πολιτισμό.
- Την εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και συνεπώς την απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους.
- Όπως αναφέρει ο Μάρκου (1997), σύμφωνα με την τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών, τα βασικά χαρακτηριστικά του διαπολιτισμικού μοντέλου είναι τα εξής:
- Αποτελεί βασική αρχή και στόχο που διέπει κάθε δραστηριότητα.
- Διευρύνει τους υφιστάμενους στόχους κάθε εκπαιδευτικής βαθμίδας.
- Προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής.

- Δημιουργεί προϋποθέσεις για αποδοχή της νέας πολιτισμικής πραγματικότητας και της δυναμικής της στις χώρες υποδοχής.
- Προξενεί επανεξέταση, αναθεώρηση και διεύρυνση των κοινωνικοκεντρικών και εθνοκεντρικών κριτηρίων του διέπουν τις κοινωνίες.
- Διευρύνει την οπτική μέσα από την οποία θεωρούνται η εκπαίδευση, ο πολιτισμός, τα παιδιά και οι ενήλικες.
- Αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και για την επίτευξη της μέγιστης κοινωνικής και οικονομικής ένταξης.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο συμβάλλει στην ενδυνάμωση και στην κοινωνική ένταξη των μαθητών που προέρχονται από διαφορετική κουλτούρα. Μέσα από μια προσθετική διαδικασία οι μαθητές ωθούνται στην εκμάθηση της επίσημης γλώσσας και πολιτισμού, παράλληλα με τη δική τους. Βασική προϋπόθεση υλοποίησής του αποτελεί η αλληλεπίδραση των παιδιών προερχόμενων από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα, η αλληλεπίδραση των εκπαιδευτικών στη σχολική λειτουργία και οργάνωση, η αλληλεπίδραση εκπαιδευτικών – μαθητών στη διδακτική διαδικασία και η αλληλεπίδραση της σχολικής κοινότητας (εκπαιδευτικοί, μαθητές, γονείς). Μέσα σ' ένα τέτοιο πλαίσιο οι εκπαιδευτικοί ακολουθούν τη μετασχηματιστική παιδαγωγική και εφαρμόζουν τη συνεργατική κριτική διερεύνηση. Γίνονται έτσι συνήγοροι του μαθητή, στοχεύοντας στην κριτική ανάλυση και κατανόηση της κοινωνικής και εκπαιδευτικής πραγματικότητας. Τέλος ενθαρρύνεται η συνεργασία μεταξύ γονέων και εκπαιδευτικών για τη σχολική πρόοδο των παιδιών (Cummins, 2005).

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν παραπέμπει σε ένα συγκεκριμένο και κοινά αποδεκτό μοντέλο εκπαίδευσης, αλλά αναφέρεται σε αρχές που πρέπει να διέπουν τη διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο. Σε μια σχολική τάξη το διαπολιτισμικό μοντέλο στοχεύει στη εξισορρόπηση των ανισοτήτων και τη δημιουργία κατάλληλων συνθηκών για συνεργασία και επικοινωνία μεταξύ ατόμων με διαφορετικές γλωσσικές δομές και συμπεριφορές (Νικολάου, 2000). Συνεπώς, στα πλαίσια της εκπαίδευσης η διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας του κάθε μαθητή και η συνειδητοποίηση της ιδιαιτερότητάς του αποτελούν θεμελιώδεις προϋποθέσεις συνάντησης με διαφορετικούς πολιτισμούς. Στόχος δεν θα πρέπει να είναι η υπέρβαση των δεσμών του υποκειμένου με τον ιδιαίτερο πολιτισμό της ομάδας του, αλλά η καλλιέργεια της διαπολιτισμικής ικανότητας που θα επιτρέπει να λαμβάνουμε υπόψη και να διερευνούμε τις διαφορές μας με τους άλλους, χωρίς όμως να τις αξιολογούμε και να τις ιεραρχούμε (Γκόβαρης, 2004).

Ο Γεωργογιάννης (2007) σχολιάζοντας τα εκπαιδευτικά μοντέλα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση, επισημαίνει ότι το αφομοιωτικό μοντέλο είναι στενά εθνοκεντρικό, διότι απαιτεί από τον μετανάστη να υπερκεράσει ο ίδιος όλα τα προβλήματα που θα αντιμετωπίσει στη χώρα υποδοχής και τον καταδικάζει σε ένα ρόλο παρατηρητή, χωρίς να του παρέχει την ευκαιρία να ανακαλύψει και να πραγματώσει τις δικές του δυνατότητες. Τον υποχρεώνει να αγνοήσει εντελώς τον πολιτισμό του, να αποκοπεί από τις ρίζες του και δίνει ως μόνη δυνατότητα ικανοποιητικής βελτίωσης την απόλυτη προσαρμογή του στον κυρίαρχο πολιτισμό και γλώσσα, μη λαμβάνοντας καθόλου υπόψη την επίδραση που μπορούν να έχουν οι ιδέες, το ταλέντο και οι ελπίδες του μετανάστη στη νέα κοινωνία. Το μοντέλο ενσωμάτωσης αν και επιτρέπει την αποδοχή διαφοροποιήσεων των μεταναστευτικών ομάδων σε τρόπους ζωής, αφήνει στα ίδια τα παιδιά τη δυνατότητα να αλλάξουν και να προσαρμοστούν στα νέα δεδομένα, χωρίς να παρεμβαίνει. Έτσι, τα παιδιά πρέπει να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις ενός σχολείου που αγνοεί τις δικές του ανάγκες. Το πολυπολιτισμικό μοντέλο δημιουργεί κινδύνους να καλλιεργηθούν προκαταλήψεις και στερεότυπα. Δημιουργεί κοινωνικό διχασμό, επειδή τονίζει την πολιτισμική αυτοσυνειδησία τέτοιων ομάδων και παρακωλύει την κοινωνική τους ενσωμάτωση. Το αντιρατσιστικό μοντέλο θεωρεί την καταπολέμηση του ρατσισμού κατά κύριο λόγο πολιτική υπόθεση κι έτσι ελλοχεύει ο κίνδυνος να υπάρξει πολιτική

εκμετάλλευση της εκπαίδευσης. Ενώ το διαπολιτισμικό μοντέλο είναι ένα ολοκληρωμένο μοντέλο εκπαίδευσης που λαμβάνει υπόψη του την αναγκαιότητα της αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων και έχει ως στόχο τη δημιουργία ανοιχτών κοινωνιών που θα χαρακτηρίζονται από ισονομία, αλληλοκατανόηση και αλληλοαποδοχή.

Όμως, όπως αναφέρουν οι Κάτσικας και Πολίτου (1999) ακόμα και το διαπολιτισμικό μοντέλο, παρόλο που έχει συγκεντρώσει τη σαφή προτίμηση των επίσημων εκπαιδευτικών πολιτικών της Ευρωπαϊκής Ένωσης, αλλά και επιμέρους χωρών εντός και εκτός Ευρώπης, έχει δεχτεί επικρίσεις. Σύμφωνα με τους επικριτές του μοντέλου, το βασικό μειονέκτημά του είναι ότι στην ουσία αποτελεί ένα ιδεώδες, το οποίο αντλεί το κύρος του από την απόσταση που έχει από τα υπόλοιπα μοντέλα. Δεν έχει προκύψει μέσα από ορισμένες πρακτικές, αλλά ως θεωρητική απάντηση σε ό,τι προβληματικό παρουσιάζει η σύγχρονη εκπαιδευτική πραγματικότητα. Θεωρεί τους πολιτισμούς ως διακριτά συστήματα που μπορούν να διαπλέκονται εμφανώς και ουδετεροποιεί τις σχέσεις μεταξύ τους, ορίζοντας ως πεδίο της διαπλοκής τους ένα «ουδέτερο και αντικειμενικό» εκπαιδευτικό σύστημα.

Ενισχυτικά στην προαναφερόμενη άποψη οι Κανακίδου και Παπαγιάννη (1994) αποδίδουν απλοϊκότητα και ιδεαλισμό στο διαπολιτισμικό μοντέλο, υποστηρίζοντας ότι τα πραγματικά προβλήματα που προκύπτουν από την κοινωνικοπολιτική θέση των ανθρώπων δεν μπορούν να αντιμετωπιστούν με παιδαγωγικά μέτρα.

Το διαπολιτισμικό μοντέλο απευθύνεται στο σύνολο των ατόμων που ζουν σε μια συγκεκριμένη κοινωνία και απαιτεί βαθύτερες αλλαγές για να ανοίξει το σχολείο στην κοινωνία και να γίνει πραγματικότητα το ζήτημα της ισότητας των ευκαιριών για όλους τους μαθητές. Βασική αρχή αποτελεί η ιδέα ότι η πολιτισμική ταυτότητα και το μορφωτικό κεφάλαιο του εκάστοτε μαθητή κρίνεται εξίσου άξιο καθώς και αφετηρία της διδακτικής διαδικασίας. Εν ολίγοις, η διαπολιτισμική προσέγγιση διαπνέει τη γενική παιδεία που παρέχει το σχολείο και αποτελεί την απάντηση στην πραγματικότητα του γλωσσικού και πολιτισμικού πλουραλισμού (Γκόβαρης, 2004).

Σύμφωνα με τους Νικολάου κ.ά. (2008) η διαπολιτισμική αγωγή στοχεύει στη συνάντηση των πολιτισμών, στη βάση της ισοτιμίας και της αμοιβαιότητας, στον παραμερισμό των φραγμών που παρεμβάλλονται κατά τη συνάντηση, στην προώθηση των πολιτισμικών ανταλλαγών και του πολιτισμικού εμπλουτισμού. Σύμφωνα με το Συμβούλιο της Ευρώπης στοχεύει στην ανάπτυξη της προσωπικής αυτονομίας, του κριτικού πνεύματος, της ανοικτότητας, της αίσθησης του ανήκειν σε μια κοινότητα αλλά και της αίσθησης της αμοιβαιότητας και της εμπιστοσύνης, προκειμένου κάθε μέλος της κοινωνίας να καταστεί ικανός δημοκρατικός πολίτης. Με αυτόν τον τρόπο θα μπορέσει κάποιος να ενταχθεί στη θέση του άλλου, να αποστασιοποιηθεί από τις δικές του κατηγορίες, αξίες και ενδιαφέροντα και να θεαθεί τα πράγματα και με την οπτική των άλλων.

Από την ίδια την πραγματικότητα προκύπτει ότι το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης είναι η τελευταία ισχύουσα παιδαγωγική εξέλιξη αναφορικά με τη διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες και όπου εφαρμόζεται διευκολύνει την ομαλή ένταξη των παιδιών από άλλες χώρες στο εκπαιδευτικό σύστημα των χωρών υποδοχής.

Συμπεράσματα

Τα διάφορα μεταναστευτικά ρεύματα εντείνονται ή υποχωρούν ανάλογα με τις κοινωνικοοικονομικές συνθήκες της κάθε εποχής. Στη σημερινή εποχή λόγω των μεταβολών και της προόδου που υπήρξε στα μέσα επικοινωνίας και μαζικής μεταφοράς, η μετανάστευση διαφοροποιείται σε μεγάλο βαθμό από αυτό που ήταν στους προηγούμενους αιώνες. Ανεξάρτητα όμως από τους λόγους μετακίνησης, οι πρόσφυγες και μετανάστες κατά την περίοδο εγκατάστασής τους στις νέες τους πατρίδες αντιμετωπίζουν πολλά προβλήματα προσαρμογής, τα οποία προέρχονται κυρίως από την ανάγκη συνύπαρξης με ανθρώπους που διαθέτουν διαφορετικό πολιτιστικό υπόβαθρο. Με στόχο

την ακώλυτη ένταξή τους στο κοινωνικό σύνολο, η Ελληνική Πολιτεία έχει προκρίνει την ενσωμάτωση της Διαπολιτισμικότητας στα πλαίσια του Εκπαιδευτικού Συστήματος. Πρόκειται για το εκπαιδευτικό μοντέλο που επιτρέπει την διαλεκτική σχέση και τη συνεργασία ανάμεσα σε άτομα διάφορων εθνικών μεταναστευτικών ομάδων.

Από το 1991 εκδίδονται εγκύκλιοι του ΥΠΕΠΘ (Παπαδόπουλος, 2011) όπου εντοπίζονται πρώτες αναφορές για αλλοδαπούς γονείς και μαθητές που προέρχονται από την Αλβανία, τη Βουλγαρία κ.λ.π. και γίνεται λόγος για εγγραφή και φοίτηση μεταναστών και παλιννοστούντων μαθητών.

Με το Ν. 2413/96 ορίζεται η οργάνωση και λειτουργία σχολικών μονάδων Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με ομάδα- στόχο τους μαθητές με εκπαιδευτικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ιδιαιτερότητες. Στα σχολεία αυτά παρέχεται η δυνατότητα προσαρμογής των προγραμμάτων τους στις ιδιαίτερες εκπαιδευτικές, πολιτιστικές ή μορφωτικές ανάγκες των μαθητών. Παράλληλα εφαρμόζονται ειδικά αναλυτικά προγράμματα με δυνατότητα πρόσθετων εναλλακτικών μαθημάτων. Επίσης προβλέπεται - με απόφαση Υπουργού – η μετατροπή άλλων δημόσιων σχολείων σε σχολεία διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, η ίδρυση τάξεων ή τμημάτων διαπολιτισμικής εκπαίδευσης καθώς και η ίδρυση αντίστοιχων σχολείων.

Με τον νόμο 4415/2016 (άρθ. 21) ορίζεται ότι η διαπολιτισμική Εκπαίδευση επιδιώκει: α) την εγγραφή των παιδιών με διαφορετική πολιτισμική προέλευση σε σχολεία μαζί με παιδιά γηγενών β) την ενίσχυση της δημοκρατικής λειτουργίας του σχολείου στη βάση του σεβασμού των δημοκρατικών αξιών και των δικαιωμάτων του παιδιού, γ) την εκπόνηση κατάλληλων σχολικών προγραμμάτων, σχολικών βιβλίων και διδακτικών υλικών, δ) την αντιμετώπιση των αρνητικών διακρίσεων που δημιουργούνται με βάση τις πολιτισμικές διαφορές, την ξενοφοβία και τον ρατσισμό, ε) μέτρα και υποστηρικτικές δομές που ευνοούν την εκπαιδευτική και κοινωνική ένταξη των παιδιών μεταναστευτικής καταγωγής σε πλαίσιο ισοτιμίας και με σεβασμό στη διατήρηση της πολιτισμικής τους ταυτότητας, στ) κατάλληλα επιμορφωτικά προγράμματα και δράσεις διαπολιτισμικού χαρακτήρα που απευθύνονται σε όλα τα μέλη της εκπαιδευτικής κοινότητας. Υπογραμμίζεται επίσης ότι τα διαπολιτισμικά σχολεία επιδιώκουν τη συνεργασία με τα Α.Ε.Ι. της χώρας εφαρμόζοντας σε πειραματική βάση ερευνητικά και καινοτόμα προγράμματα που αφορούν τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και την αντιμετώπιση του εκπαιδευτικού και κοινωνικού αποκλεισμού λόγω φυλετικής καταγωγής και πολιτισμικής προέλευσης, με στόχο την περαιτέρω γενίκευση της εφαρμογής τους στα λοιπά σχολεία.

Από την επισκόπηση της σχετικής βιβλιογραφίας, προκύπτει ότι το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης είναι το πλέον κατάλληλο για την ενσωμάτωση των μεταναστών και προσφύγων στις χώρες υποδοχής, καθώς διευκολύνει την ομαλή ένταξή τους, ενώ ταυτόχρονα σέβεται την κουλτούρα τους. Επίσης η εφαρμογή του διαπολιτισμικού μοντέλου συνιστά μια σοβαρή δυνατότητα και παρέχει μια ευκαιρία για οργανωτικής και παιδαγωγικής φύσεως αλλαγές, την οποία έχουν ανάγκη όλα τα σχολεία για να μπορέσουν να αντιμετωπίσουν την πολυπολιτισμική πρόκληση της σύγχρονης κοινωνίας. Η επίτευξη αυτού του στόχου απαιτεί μια ιδιαίτερα επίπονη προσπάθεια και τη στενή και δημιουργική συνεργασία πολλών φορέων, όπως της πολιτικής ηγεσίας, των επιστημόνων, των στελεχών της εκπαίδευσης και των εκπαιδευτικών, των φορέων της τοπικής αυτοδιοίκησης και των γονέων.

Είναι γεγονός ότι παρά τις προσπάθειες, απαιτείται ακόμη αρκετός χρόνος έως ότου η ελληνική κοινωνία να επιτύχει εκ νέου τις ισορροπίες που χρειάζονται, ώστε με αφετηρία την αλληλοκατανόηση και τον αλληλοσεβασμό να προχωρήσει προς ένα μέλλον που θα είναι πολύ διαφορετικό από αυτό στο οποίο μεγάλωσαν οι προηγούμενες γενιές.

Τέλος, επισημαίνεται ότι οι εκπαιδευτικοί, οι οποίοι είναι αυτοί που διαδραματίζουν έναν από τους κύριους ρόλους στην εκπαιδευτική διαδικασία, οφείλουν να αγωνίζονται για ένα δημοκρατικό και ανθρώπινο σχολείο, το οποίο θα παρέχει μόρφωση σε όλα τα παιδιά

χωρίς να τα κατηγοριοποιεί, να αποδέχεται τη διαφορετικότητά τους, να διδάσκει τις ανθρώπινες αξίες της αλληλεγγύης, του σεβασμού και της αποδοχής του άλλου και να καλλιεργεί την αυτοεκτίμηση, την επικοινωνία και τη συνεργασία. Σε όλα τα προαναφερόμενα ο ρόλος ενός επιμορφωμένου εκπαιδευτικού μπορεί και πρέπει να είναι καταλυτικός, με στόχο να μη μείνει κανένα παιδί εκτός σχολείου.

Αναφορές

Cummins, J. (2005). *Ταυτότητες υπό διαπραγμάτευση - Εκπαίδευση με σκοπό την ενδυνάμωση σε μια κοινωνία της ετερότητας*. Αθήνα: Gutenberg.

Leicester, Mal. (1989). *Multicultural education: From theory to practice*. Berkshire.

Unesco, (2005). *Convention on the protection and promotion of the diversity of cultural expressions.*

Triandis, H.C. (1998*). Intercultural education training. In P. Funke (Ed.) Understanding the USA. A cross – cultural per spective.*

Γεωργογιάννης, Π. (1999). *Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Γεωργογιάννης, Π. (2007). *Διαπολιτισμική κοινωνική ψυχολογία και έρευνα*. Πάτρα.

Γκόβαρης, Χ. (2004). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση*. Αθήνα: Εκδόσεις: Ατραπός.

Γκότοβος, Α. (2002). *Σχολείο και ετερότητα. Ζητήματα διαπολιτισμικής αγωγής*. Αθήνα: Εκδόσεις Μεταίχμιο.

Δαμανάκης, Μ. (1989). Πολυπολιτισμική-Διαπολιτισμική Αγωγή. Αφετηρία, στόχοι, προοπτικές. *Τα Εκπαιδευτικά*. Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Κανακίδου, Ε. & Παπαγιάννη, Β. (1994). *Διαπολιτισμική αγωγή*. Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά Γράμματα.

Κατσικάς, Χ. & Πολίτου, Ε. (1999). *Τσιγγάνοι – μειονοτικοί - παλιννοστούντες και Αλλοδαποί στην ελληνική εκπαίδευση: Εκτός «τάξης», το «διαφορετικό».* Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μάρκου, Γ. (1997). *Εισαγωγή στη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ελληνική και διεθνής εμπειρία.* Αθήνα: Εκδόσεις Ηλεκτρονικές Τέχνες.

Κώδικας μετανάστευσης και κοινωνικής ένταξης Ν. 4251/2014. (Διαθέσιμο στο http://www.i-red.eu, προσπελάστηκε στις 15/6/2021).

Μάρκου, Γ. (1998). *Η πολυπολιτισμικότητα της ελληνικής κοινωνίας. Η διαδικασία διεθνοποίησης και η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις: Υ.Π.Ε.Π.Θ . Γ.Γ.Λ.Ε. (Γενική Γραμματεία Λαϊκής Επιμόρφωσης).

Μάρκου, Γ. (1999). *Διαπολιτισμική αγωγή. Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης*. Αθήνα: Εκδόσεις ΚΕ.Δ.Α. (Κέντρο Διαπολιτισμικής Αγωγής).

Μπαλασσά- Φλέγκα, Ε. (2003). *Η συμβολή της UNESCO και των άλλων διεθνών οργανισμών στη διαμόρφωση της διαπολιτισμικής διάστασης της ελληνικής παιδείας. Μέθοδοι και προοπτικές*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Πανεπιστημίου Μακεδονίας.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο: από την «ομοιογένεια» στην πολυπολιτισμικότητα.* Αθήνα: Εκδόσεις Ελληνικά γράμματα.

Νικολάου, Γ. Ταβουλάρη, Ζ., Καναβούρας, Α. (2008). Η διαπολιτισμική πραγματικότητα στο σύγχρονο σχολείο. Στο Μακρή – Μπότσαρη Ε. (επιμ), Θέματα διαχείρισης προβλημάτων σχολικής τάξης. Τόμος Β΄. (Διαθέσιμο: http://www.pi-schools.gr/programs/sxoltaxi/tomos_B.pdf, προσπελάστηκε στις 20/06/2021).

Νόμος 2413/1996 ΦΕΚ 124, 17-6-1996, τεύχος Α’. Η ελληνική παιδεία στο εξωτερικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, (Διαθέσιμο: https://www.e-nomothesia.gr/, προσπελάστηκε στις 17/8/2021).

Νόμος 4415/2016 ΦΕΚ 159/Α/6-9-2016 Ρυθμίσεις για την ελληνόγλωσση εκπαίδευση, τη διαπολιτισμική εκπαίδευση και άλλες διατάξεις, (Διαθέσιμο: https://www.e-nomothesia.gr/, προσπελάστηκε στις 17/8/2021).

Παπαδόπουλος, Στ. (2011). Το νομοθετικό πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην Ελλάδα, (Διαθέσιμο στο: http://diapolis.auth.gr/, προσπελάστηκε στις 17/8/2021).

Παπάς, Α. (1998). *Διαπολιτισμική παιδαγωγική και διδακτική*. Αθήνα: Εκδόσεις Ατραπός.

Τσιρώνης, Χ. (2003). *Κοινωνικός αποκλεισμός και εκπαίδευση στην ύστερη νεωτερικότητα*. Θεσσαλονίκη: Εκδόσεις Βάνιας.

Το εκπαιδευτικό μειονέκτημα των παιδιών μεταναστών

Παθέκα Σταυρούλα
Εκπαιδευτικός ΠΕ 70, Διεύθυνση ΠΕ Τρικάλων
spatheka67@gmail.com

Περίληψη

Οι μεταναστευτικές ροές στην Ελλάδα, από το μεγάλο μεταναστευτικό κύμα των Αλβανών στις αρχές της δεκαετίας του ’90 έως την έλευση των τελευταίων μεταναστευτικών ομάδων από την Ασία και την Αφρική, έχουν ως αποτέλεσμα να φοιτά στα ελληνικά σχολεία ένας σημαντικός αριθμός παιδιών μεταναστών. Τα παιδιά αυτά μπορούν μέσω της εκπαίδευσης να γίνουν επιτυχημένοι πολίτες στην Ελλάδα. Όμως, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όχι μόνο δεν λειτουργεί προς αυτή την κατεύθυνση, αλλά αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες και ωθεί τα παιδιά μεταναστών στη σχολική αποτυχία, με την πρόωρη εγκατάλειψη του σχολείου, τη μη εισαγωγή τους σε πανεπιστημιακές σχολές και τη χαμηλή σχολική τους επίδοση.

Λέξεις κλειδιά: μετανάστες, εκπαιδευτικό μειονέκτημα, κοινωνικές ανισότητες, σχολική αποτυχία, σχολική διαρροή, χαμηλή σχολική επίδοση

Εισαγωγή

Η αύξηση των μεταναστών στην Ελλάδα οδήγησε στην παρουσία πολλών παιδιών μεταναστών στο ελληνικό σχολείο. Μολονότι η εκπαίδευση έχει τη δυνατότητα να δώσει εφόδια ένταξης και επιτυχίας στα παιδιά αυτά (Ε.Ε., 2008), ωστόσο το εκπαιδευτικό μας σύστημα αναπαράγει τις κοινωνικές ανισότητες με αποτέλεσμα τα παιδιά μεταναστών να χαρακτηρίζονται από εκπαιδευτικό μειονέκτημα. Η σχολική διαρροή, η δυσκολία πρόσβασή τους στην τριτοβάθμια εκπαίδευση και η χαμηλή σχολική επίδοση, αποδεικνύουν πως υπάρχει περιορισμένη πρόσβαση στην παιδεία και τη μόρφωση και αναδεικνύουν την ανισότητα των ευκαιριών στην εκπαίδευση (Παπαδοπούλου, Καραγιάννη, Καρναβάς, Κουτίδου & Καπετανάκης, 2017).

Η παρούσα εργασία προσπαθεί να ερμηνεύσει, στο πλαίσιο της Κοινωνικής Ανισότητας στην Εκπαίδευση και υπό το πρίσμα της θεωρητικής προσέγγισης της Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης, τα φαινόμενα της σχολικής διαρροής παιδιών μεταναστών, την αδυναμία πρόσβασής τους στην ανώτατη εκπαίδευση και τη χαμηλή σχολική επίδοση δεύτερης γενιάς μεταναστών.

Αρχικά παρατίθεται με συντομία το θεωρητικό πλαίσιο της Κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης. Έπειτα γίνεται προσπάθεια ερμηνείας της σχολικής διαρροής. Στη συνέχεια παρουσιάζονται τα αίτια της δυσκολίας πρόσβασης στην ανώτατη εκπαίδευση. Ακολουθεί μια προσπάθεια εξήγησης της χαμηλής επίδοσης των μαθητών δεύτερης γενιάς μεταναστών και τέλος γίνεται η παρουσίαση των συμπερασμάτων.

Η Κοινωνιολογία της Εκπαίδευσης-θεωρητικό πλαίσιο. Το σχολείο ως σημαντικός φορέας παράγωγης κοινωνικών ανισοτήτων

Το ρόλο της εκπαίδευσης και του σχολείου ως τον πιο σημαντικό φορέα παραγωγής και ενίσχυσης των κοινωνικών ανισοτήτων και διακρίσεων γενικότερα, μελετά η κοινωνιολογία της εκπαίδευσης, μια κοινωνική επιστήμη που άρχισε να διαμορφώνεται κατά τη διάρκεια της δεκαετίας του ΄50, έχοντας ως στόχο των ερευνών της τον εντοπισμό των αιτιών της σχολικής αποτυχίας, των μειονοτικών ομάδων στις ΗΠΑ, και των παιδιών που κατάγονταν από τα χαμηλά κοινωνικά στρώματα, των αγροτών και εργατών στις χώρες της δυτικής Ευρώπης. (Φραγκουδάκη, 2001). Οι μελετητές στις έρευνές τους, κατέληξαν στο συμπέρασμα πως δεν υπάρχει συσχέτιση μεταξύ της σχολικής επίδοσης και της κοινωνικής καταγωγής, πως τα αίτια των διακρίσεων και του ρατσισμού αναπαράγονται από το

σχολικό θεσμό και επιπλέον οι άνθρωποι δεν προικίζονται από τη φύση ώστε να έχουν καλύτερη ή χειρότερη σχολική επίδοση με ταξικά ή φυλετικά κριτήρια (Φραγκουδάκη, 2001).

Είναι σημαντικό να τονιστεί πως μία από τις αρχές της δημοκρατικής κοινωνίας είναι η ισότητα όλων των ανθρώπων απέναντι στην εκπαίδευση. Για την Ελλάδα όπως και για τις περισσότερες χώρες η εκπαίδευση αποτελεί ένα αγαθό δημόσιο και ένα κοινωνικό δικαίωμα, το οποίο πρέπει να παρέχεται δωρεάν από το κράτος (Ζάχος, 2014). Επίσης, σύμφωνα με τους ελληνικούς νόμους, το κράτος είναι υποχρεωμένο να ενισχύει τους αδύναμους, οι οποίοι χρήζουν την ανάγκη και την προστασία του (Ζάχος, 2014). Αυτό σημαίνει πως όλες οι κοινωνικές ομάδες είναι ίσες και έχουν τα ίδια δικαιώματα στη μάθηση, από τη χαμηλότερη βαθμίδα του εκπαιδευτικού συστήματος που είναι η προσχολική αγωγή μέχρι και την ανώτατη, τις πανεπιστημιακές σχολές.

Ωστόσο, στο δημόσιο ελληνικό σχολείο η φοίτηση αλλοδαπών μαθητών δημιουργεί συγκρούσεις και προβλήματα στη σχολική κοινότητα, καθώς το εκπαιδευτικό σύστημα και η εκπαιδευτική πολιτική διαιωνίζει το μονοπολιτισμικό της χαρακτήρα, αγνοώντας τις κοινωνικές και πολιτισμικές αλλαγές που συμβαίνουν στη Ελλάδα με την εγκατάσταση οικονομικών μεταναστών και προσφύγων και παραβλέποντας την πολυπολιτισμική σύσταση του μαθητικού πληθυσμού (Γεραρής, 2011). Οι επίσημες σχολικές πρακτικές με τα τμήματα ένταξης και τις ώρες ενισχυτικής διδασκαλίας σε μαθητές διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών ομάδων αποδεικνύονται ανεπιτυχείς καθώς μέσα στα σχολεία υπάρχουν παράγοντες που συντελούν και παράγουν τις διακρίσεις και το ρατσισμό (Ζάχος, 2014) με αποτέλεσμα τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων να έρχονται αντιμέτωπα με δύσκολες καταστάσεις που επιφέρουν άσχημες συνέπειες στην εκπαιδευτική τους πορεία.

Σχολική διαρροή

Ένας από τους σημαντικούς ρόλους του εκπαιδευτικού συστήματος αποτελεί η προσφορά βοήθειας σε ευαίσθητες κοινωνικές ομάδες, και στην προκειμένη περίπτωση μαθητών-τριών των οποίων οι γονείς είναι μετανάστες, έτσι ώστε να έχουν ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση και σχολική επιτυχία, κάτι που επιτυγχάνεται με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση που στοχεύει στην ανάπτυξη του σεβασμού με την κατάρτιση και υλοποίηση στοχευόμενων εκπαιδευτικών προγραμμάτων (Ζάχος, 2014). Σύμφωνα, όμως, με τον Τσιάκαλο (2006), διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν νοείται μόνο η εφαρμογή κάποιων αντισταθμιστικών προγραμμάτων στο σχολείο, όπως τα φροντιστηριακά μαθήματα της ελληνικής γλώσσας σε παιδιά μεταναστών, όπως ήδη ισχύει, αλλά και η ενίσχυση της ισότητας, της αποδοχής του διαφορετικού και της αλληλεγγύης, τα οποία και δεν υφίστανται στη σχολική πραγματικότητα, για να καταπολεμηθεί η σχολική αποτυχία και ο κοινωνικός αποκλεισμός που οδηγούν στη σχολική διαρροή.

Μια βασική αιτία της σχολικής αποτυχίας και κατ΄ επέκταση της σχολικής διαρροής παιδιών μεταναστών, είναι η ανεπαρκής γνώση της ελληνικής γλώσσας, με αποτέλεσμα τα παιδιά αυτά, μη μπορώντας να καλλιεργήσουν και να διευρύνουν τις γλωσσικές τους ικανότητες, να καταδικάζονται σε αποτυχία (Φραγκουδάκη, 2001). Η προσπάθεια της πολιτείας για γλωσσική ανάπτυξη με την εφαρμογή αντισταθμιστικών προγραμμάτων χωρίς ιδιαίτερη οργάνωση δεν είναι αποτελεσματική, καθώς δεν παρέχουν εκπαίδευση της μητρικής γλώσσας και καλλιέργεια αυτής μέσα στο σχολείο, όπως δεν παρέχουν και αναγνώριση της πολιτισμικής κουλτούρας των παιδιών μεταναστών, με αποτέλεσμα να αισθάνονται μειονεκτικά στο σχολικό περιβάλλον και να βιώνουν ευκολότερα τη σχολική αποτυχία (Baker, 2001· Ζάχος, 2014 & Τσιάκαλος, 2006).

Η διαφορετική καταγωγή των παιδιών μεταναστών που συνδέεται με τη χαμηλή κοινωνικοοικονομική θέση των οικογενειών τους αποτελεί επίσης αιτιακό παράγοντα της σχολικής διαρροής, καθώς τα παιδιά αυτά περιθωριοποιούνται, αφενός λόγω των διαφορετικών εθνικών και πολιτισμικών χαρακτηριστικών τους, αφετέρου λόγω των κοινωνικών ελλειμμάτων τους, όπως η άσχημη οικονομική τους κατάσταση

(Παπαδοπούλου κ. συν., 2017). Η διαφορετικότητα και ο διαχωρισμός στο σχολικό περιβάλλον συντελούν στην αποτυχία που οδηγεί στη σχολική διαρροή (Ε.Ε., 2008). Όταν η διαρροή γίνεται όλο και πιο έντονη από τη μία βαθμίδα στην άλλη (Παλαιολόγου, Κυρίδης, Ευαγγέλου, & Σταυρινούδη, 2010), μοιραία πολλά παιδιά μεταναστών δε φτάνουν ποτέ στην ανώτατη εκπαίδευση.

Δυσκολία πρόσβασης στην ανώτατη Εκπαίδευση

Η πολιτισμική κληρονομιά των παιδιών μεταναστών δεν είναι συμβατή με αυτή του σχολείου, όπως συμβαίνει με παιδιά που προέρχονται από τα μεσαία και ανώτερα στρώματα, με αποτέλεσμα να συναντούν δυσκολίες, τόσο στην προσαρμογή τους όσο και στην εξελικτική τους πορεία στο σχολείο και να μην καταφέρνουν να φτάσουν στην ανώτατη εκπαίδευση (Ζάχος, 2014). Οι εκπαιδευτικοί υποτιμούν την κουλτούρα της χώρας καταγωγής τους, δε θεωρούν τα παιδιά αυτά ικανά για μάθηση και τα αξιολογούν αρνητικά επιδρώντας έτσι ανασταλτικά στην ανοδική τους εξέλιξη, όταν μάλιστα η καλή σχολική επίδοση σε όλες τις βαθμίδες είναι απαραίτητη για την εισαγωγή στο πανεπιστήμιο (Φραγκουδάκη, 2001).

Σύμφωνα με το Ζάχο 2014, η κοινωνικοοικονομική κατάσταση των οικογενειών είναι παράγοντες καθοριστικής σημασίας για την επιτυχία, των παιδιών τους στο σχολείο. Η κοινωνική καταγωγή, σύμφωνα με στατιστικά στοιχεία, έχει άμεση σχέση με την εισαγωγή στην τριτοβάθμια εκπαίδευση καθώς ένας πολύ μεγάλος αριθμός των φοιτητών προέρχεται από κοινωνικές τάξεις με υψηλό κοινωνικομορφωτικό επίπεδο, ενώ λιγότεροι είναι οι φοιτητές που οι οικογένειές τους ανήκουν στις μη προνομιούχες κοινωνικές τάξεις (Φραγκουδάκη, 2001), όπως οι μετανάστες.

Σημαντικός παράγοντας που επηρεάζει την πρόσβαση των παιδιών μεταναστών στην ανώτατη εκπαίδευση είναι η οικονομική κατάσταση των οικογενειών τους, όταν η πρόσβαση εκεί σχεδόν απαιτεί φροντιστηριακά και ιδιαίτερα μαθήματα που δεν μπορούν να υποστηριχθούν οικονομικά από τις οικογένειές τους, με αποτέλεσμα την αποτυχία εισαγωγής τους στις σχολές τριτοβάθμιας εκπαίδευσης (Καβουνίδη & Χολέζας, 2013). Η Φραγκουδάκη (2001), αναφέρει πως οι μαθητές προκειμένου να επιτύχουν πρόσβαση στην ανώτατη εκπαίδευση συναγωνίζονται σκληρά για υψηλή βαθμολογία. Δημοφιλείς σχολές όπως η ιατρική, η νομική και οι πολυτεχνικές έχουν υψηλό βαθμό πρόσβασης επειδή προσφέρουν πιο εύκολη επαγγελματική αποκατάσταση, σημαντικό για την περίοδο οικονομικής κρίσης που διανύουμε, με αποτέλεσμα παιδιά κατώτερων τάξεων, όπως των μεταναστών, να αποκλείονται από αυτές μη έχοντας εξωσχολική υποστήριξη για την επιτυχία ενός βαθμού που θα τους εξασφαλίσει την εισαγωγή σε κάποια σχολή ανωτάτης εκπαίδευσης (Τσικαλάκη & Κλαδή-Κοκκίνου, 2016). Ο Βέρδης (2015), στην τελική έκθεση ενός ερευνητικού προγράμματος γνωστοποιεί πως η πλειοψηφία των μαθητών στα δημόσια σχολεία, όπου φοιτούν και παιδιά μεταναστών, δεν καταφέρνει να αποκτήσει ικανοποιητικούς βαθμούς για την πρόσβαση στις πανεπιστημιακές σχολές, ενώ το αντίθετο ισχύει για τα ιδιωτικά. Επίσης, σύμφωνα με την έρευνα των Τσικαλάκη και Κλαδή-Κοκκίνου (2016), οι αλλοδαποί μαθητές όχι μόνο δυσκολεύονται στην εισαγωγή τους στο πανεπιστήμιο αλλά έχουν και χαμηλή επίδοση κατά τη διάρκεια της φοίτησή τους στο σχολείο.

Χαμηλή σχολική επίδοση

Το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα διαιωνίζοντας τις κοινωνικές ανισότητες, επιφορτίζει τα παιδιά που ανήκουν στις ομάδες της μειοψηφίας με ανασφάλεια και απογοήτευση, τα περιθωριοποιεί, εμποδίζει την εξέλιξή τους σε εκπαιδευτικό και μορφωτικό επίπεδο και γενικότερα δεν τους παρέχει τις ίδιες ευκαιρίες με τα παιδιά της κυρίαρχης ομάδας (Παλαιολόγου, Κυρίδης, Ευαγγέλου, & Σταυρινούδη, 2010). Οι ίδιοι ερευνητές επισημαίνουν πως οι ρατσιστικές συμπεριφορές για τη διαφορετική εθνική και πολιτισμική καταγωγή, ακόμη και στην περίπτωση απόκτησης της ελληνικής ιθαγένειας από μαθητές

που είναι παιδιά μεταναστών, αποτελούν σοβαρό ανασταλτικό παράγοντα για την καλή σχολική τους επίδοση.

Τα παιδιά των μειονοτικών ομάδων, που στις περισσότερες των περιπτώσεων, οι γονείς τους είναι οικονομικοί μετανάστες ή πρόσφυγες, μεγαλώνοντας σε ένα περιβάλλον χαμηλού κοινωνικού και οικονομικού επιπέδου καθίστανται σε μειονεκτική θέση, σε σχέση με τα παιδιά που προέρχονται από ανώτερα κοινωνικά στρώματα και προσέρχονται στο σχολείο έχοντας εφόδια, τόσο υλικά, όσο και πνευματικά (Ζάχος, 2014). Τις περισσότερες φορές το χαμηλό μορφωτικό επίπεδο, που πιθανόν έχουν οι γονείς μετανάστες, επιδρά αρνητικά και στα αποτελέσματα της εκπαιδευτικής εξέλιξης των παιδιών τους (Καβουνίδη & Χολέζας, 2013). Η λαϊκή καταγωγή των παιδιών και το χαμηλό πολιτισμικό και μορφωτικό επίπεδο των οικογενειών τους είναι συχνά αίτιο της σχολικής τους αποτυχίας, και πολλές φορές η ένταξη των παιδιών στο σχολικό περιβάλλον καθώς και η πορεία τους στο εκπαιδευτικό σύστημα επηρεάζεται από τις εργασίες των γονιών τους (Φραγκουδάκη, 2001· Στυλιανούδη, 2009, όπ. αναφ. στο Καβουνίδη & Χολέζας, 2013). Το κοινωνικό και οικονομικό επίπεδων των μεταναστευτικών ομάδων που πιθανότατα είναι υποβαθμισμένο έχει ως συνέπεια την έλλειψη αγαθών, με αποτέλεσμα τα παιδιά που ανήκουν σε τέτοιες ομάδες να αισθάνονται κατωτερότητα, να πέφτουν θύματα διακρίσεων και ρατσισμού και να οδηγούνται σε χαμηλές σχολικές επιδόσεις (Baker, 2001).

Σύμφωνα με το Ζάχο (2014) στη μαθησιακή πορεία και εξέλιξη των μαθητών/τριών που προέρχονται από χαμηλά κοινωνικά και οικονομικά στρώματα σημαντικός είναι ο ρόλος των εκπαιδευτικών. Στην έρευνα των Παλαιολόγου, κ. συν., 2010 αναφέρεται πως οι εκπαιδευτικοί δεν είναι υποστηρικτικοί για τους μετανάστες μαθητές/τριες. Παρ΄ όλα ταύτα οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν τις κατάλληλες γνώσεις για τη διαχείριση πολυπολιτισμικών τάξεων και στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν υπάρχουν προγράμματα υποστήριξης μαθητών/τριών μεταναστών για την αντιμετώπιση ρατσιστικών φαινομένων και διακρίσεων (Ζάχος, 2014· UNESCO, 2019). Γίνεται λοιπόν απόλυτα κατανοητό πως το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα, όσον αφορά τα παιδιά της μειοψηφίας, δεν βοηθά ώστε να λυθούν τα προβλήματά τους, δεν καταργεί τις ανισότητες, δεν τους παρέχει ίσες ευκαιρίες μάθησης και εκπαίδευσης με τα παιδιά τις πλειοψηφίας, με αποτέλεσμα να υστερούν μορφωτικά (Παλαιολόγου, κ. συν., 2010· UNESCO, 2019).

Συμπεράσματα

Σε ένα πολυπολιτισμικό περιβάλλον, το σχολείο διαδραματίζει πολύ σημαντικό ρόλο στη δημιουργία μιας κοινωνίας από την οποία πρέπει να εκλείπουν ο ρατσισμός, οι διακρίσεις και ο αποκλεισμός, στην καλλιέργεια του σεβασμού προς το «ξένο» και το «διαφορετικό» και στην παροχή ίσων ευκαιριών και δυνατοτήτων στην εκπαίδευση. Η εκπαίδευση έχει τις δυνατότητες να προσφέρει στα παιδιά των μειονοτικών ομάδων εφόδια, ώστε να ενταχθούν στην ελληνική κοινωνία και να γίνουν επιτυχημένα μέλη της. Επιπροσθέτως, μπορεί να βοηθήσει όχι απλώς στη συνύπαρξη ομάδων διαφορετικής εθνικής καταγωγής και πολιτισμικής κουλτούρας, αλλά και στη συνεργασία και αλληλεπίδραση μεταξύ αυτών των ομάδων προς όφελος όλων των μελών τους.

Όμως, το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν λειτουργεί προς αυτή την κατεύθυνση, εμμένοντας στους φόβους και τα στερεότυπα που δημιουργούνται για τις μειονοτικές ομάδες, αρνούμενο να υποστηρίξει τους μαθητές που προέρχονται από άλλες χώρες και να δώσει χώρο στον πολιτισμό τους, και ως εκ τούτων τους οδηγεί στην αποτυχία (Φραγκουδάκη, 2001). Σύμφωνα με την επιστήμη της κοινωνιολογίας της εκπαίδευσης οι κοινωνικές ανισότητες παράγονται και αναπαράγονται από το σχολείο, με άσχημες συνέπειες για τους «άλλους» μαθητές, καθώς όλες αυτές οι καταστάσεις αποτελούν ανασταλτικούς παράγοντες στην ανοδική μαθησιακή τους πορεία. Η σχολική διαρροή, η χαμηλή σχολική επίδοση και η αποτυχία εισαγωγής στην ανώτατη εκπαίδευση των παιδιών μεταναστών και προσφύγων αναδεικνύει την ύπαρξη άνισων ευκαιριών στην εκπαίδευση και περιορισμένη πρόσβαση στη μόρφωση, (Παπαδοπούλου, κ. συν., 2017).

Είναι εμφανές ότι το εκπαιδευτικό σύστημα στην Ελλάδα υποστηρίζει και υπηρετεί τους γηγενείς μαθητές και αδυνατεί να υποστηρίξει μαθητές που έχουν πολιτισμικές και γλωσσικές ιδιαιτερότητες. Εφαρμόζει για την εκπαίδευσή των δεύτερων αντισταθμιστικά μέτρα, όπως φροντιστηριακά μαθήματα, τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας και τάξεις υποδοχής, ελπίζοντας πως αυτά τα παιδιά θα βοηθηθούν με το να ενταχθούν στις κανονικές τάξεις και με το να μάθουν γρηγορότερα την ελληνική γλώσσα (Ανδρούτσου, Ασκούνη, Μάγος & Χρηστίδου-Λιοναράκη, 2001). Ωστόσο, όλα αυτά τα μέτρα δεν είναι επαρκή για την κοινωνικοποίηση και την ένταξη των παιδιών με εθνικές και πολιτισμικές διαφορές, γιατί ο ντόπιος μαθητικός πληθυσμός τα αντιμετωπίζει ως «προβληματικά» και η κοινωνικοποίησή τους δεν είναι επιτυχής, αντίθετα μάλιστα, οδηγούνται στην περιθωριοποίηση (Γεραρής, 2011) και στη σχολική αποτυχία.

Γίνεται απόλυτα κατανοητό πως η προσπάθεια για διαπολιτισμική εκπαίδευση στο σημερινό ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα δεν επιτυγχάνει το στόχο της. Σύμφωνα με τον Τσιάκαλο (2006) η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν έχει νόημα όταν η εκπαιδευτική διαδικασία δεν εξασφαλίζει το αποτέλεσμα. Τα προγράμματα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης θα μπορούσαν να είναι πιο αποτελεσματικά με επιπλέον στοιχεία, όπως η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας των «ξένων» παιδιών, διότι η μητρική γλώσσα αφενός είναι ένα από τα σημαντικά στοιχεία του πολιτισμού τους, αφετέρου η εκμάθησή της θα διευκόλυνε τη μαθησιακή τους πορεία και η αξιοποίησή της από το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα θα μπορούσε να οδηγήσει σε ανάπτυξη εκπαιδευτική, πνευματική και πολιτιστική (Τσιάκαλος, 2006 · Νικολάου 2003).

Αναφορές

Ανδρούτσου, Α., Ασκούνη, Ν., Μάγος, Κ., Χρηστίδου-Λιοναράκη, Σ., (2001). *Εκπαίδευση: Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες, Εθνοπολιτισμικές Διαφορές και Εκπαίδευση.* Πάτρα: ΕΑΠ

Baker, C. (2001). *Εισαγωγή στη Διγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση.* (μτφ. Α. Αλεξανδροπούλου). Αθήνα: Gutenberg. (έτος έκδοσης του πρωτότυπου 1996).

Βέρδης, Α. (2015). *Πρόσβαση στην Ανώτατη Εκπαίδευση. Μελέτη των κοινωνικών, εκπαιδευτικών και θεσμικών διαστάσεων της ζήτησης τριτοβάθμιας εκπαίδευσης, των προβλημάτων και των πολιτικών ικανοποίησής της – μία Συγκριτική και εμπειρική προσέγγιση.* Αθήνα: Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών.

Γεραρής, Η. (2011). *Ένταξη και αποδοχή των αλλοδαπών μαθητών μέσω της Διαπολιτισμικής Αγωγής.* Τα εκπαιδευτικά, τ. 99-100, σ.σ. 24-32. Ανακτήθηκε από http://www.taekpaideutika.gr/ekp_99-100/03.pdf

Ευρωπαϊκή επιτροπή, (2008). *Πράσινη Βίβλος: Μετανάστευση και κινητικότητα: προκλήσεις και ευκαιρίες για τα εκπαιδευτικά συστήματα της ΕΕ.* Βρυξέλλες: Επιτροπή των Ευρωπαϊκών Κοινοτήτων. Ανακτήθηκε από https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EL/TXT/PDF/?uri=CELEX:52008DC0423&from=EL

Ζάχος, Δ. (2014). *Επίκαιρα θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.* Θεσσαλονίκη: Αντ. Σταμούλη

Καβουνίδη, Τ. & Χολέζας, Ι. (Επιμ.) (2013). *Οι διαδρομές των νέων μεταναστευτικής προέλευσης στην εκπαίδευση και την αγορά εργασίας.* Αθήνα: Κέντρο Προγραμματισμού και Οικονομικών Ερευνών. Ανακτήθηκε από https://www.kepe.gr/images/meletes/STUDIES_75_Cavounidis_Cholezas_educational_and_labour_market_trajectories_of_youth_of_migrant_origin.pdf

Νικολάου, Γ. (2003). Δίγλωσσα προγράμματα σπουδών: Τυπολογία και ο επιστημονικός διάλογος σχετικά με τη σκοπιμότητα εφαρμογής τους. *Επιστημονικό Βήμα* (2), 65-78. Ανακτήθηκε από http://ipem-doe.att.sch.gr/epistimoniko_bima_2003/EPIST.%202003_Nik.pdf

Παλαιολόγου, Ν., Κυρίδης, Α., Ευαγγέλου, Ο. & Σταυρινούδη, Α. (2010). Ένταξη δεύτερης γενιάς μεταναστών μαθητών στο εκπαιδευτικό σύστημα της χώρας. *Τεχνική*

Έκθεση. Αθήνα: Ινστιτούτο Μεταναστευτικής Πολιτικής. Ανακτήθηκε από https://www.researchgate.net/publication/274076067

Παπαδοπούλου, Ε., Καραγιάννη, Ε., Καρναβάς, Β., Κουτίδου, Ε. & Καπετανάκης, Ι. (2017). *Η Μαθητική Διαρροή στην Ελληνική Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.* Αθήνα: Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής - Παρατηρητήριο για τα θέματα καταγραφής και αντιμετώπισης της Μαθητικής Διαρροής. Ανακτήθηκε από http://www.iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Paratiritirio/2017/Mathitiki_Diarroi_Ereyna_2013-2016_Paratiritirio_Mathitikis_Diarrois.pdf

Τσιάκαλος, Γ. (2006). *Απέναντι στα εργαστήρια του ρατσισμού.* Αθήνα: Τυπωθήτω-αντιρρήσεις.

Τσικαλάκη, Ι. & Κλαδή-Κοκκίνου, Μ. (2016). Οικονομική κρίση και κοινωνικές ανισότητες στην εκπαίδευση: Οι εκπαιδευτικές επιλογές των υποψηφίων για την τριτοβάθμια εκπαίδευση. *ACADEMIA, (7)* 34-82. Ανακτήθηκε από https://academia.lis.upatras.gr/index.php/academia/article/viewFile/2704/2936

UNESCO, (2019). Παγκόσμια Έκθεση της Εκπαίδευσης. *Μετανάστευση, εκτοπισμός και εκπαίδευση: Χτίζοντας γέφυρες, όχι τείχη.* Παρίσι: UNESCO. Ανακτήθηκε από https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000265996_gre

Φραγκουδάκη, Α. (2001). Κοινωνικές Ανισότητες, Διγλωσσία και Σχολείο. Στο: Θ. Δραγώνα, Ε. Σκούρτου & Ά. Φραγκουδάκη, (Επιμ.). *Εκπαίδευση: Πολιτισμικές Διαφορές και Κοινωνικές Ανισότητες* (τόμ. Α΄, σσ. 81-162). Πάτρα: ΕΑΠ.

Διγλωσσία και εκπαίδευση

Βρένου Μαρία
Πτυχιούχος του τμήματος Γλώσσας, Φιλολογίας και Πολιτισμού Παρευξεινίων Χωρών
vrenoum@hotmail.com

Περίληψη

Η παρούσα εργασία απαρτίζεται από τρία κεφάλαια. Το πρώτο κεφάλαιο, πραγματεύεται το ορισμό της έννοιας γλώσσα, την προέλευση, καθώς και δύο από τις μορφές της, τη μητρική και τη μειονοτική γλώσσα. Το δεύτερο κεφάλαιο αναφέρεται στην έννοια της γλώσσας και πιο συγκεκριμένα στη σχέση μεταξύ γλώσσας και διαλέκτου. Ακόμη, στο κεφάλαιο αυτό γίνεται λόγος για τους διάφορους τύπους διαλέκτων, όπως οι διάλεκτοι που σχετίζονται με τον τόπο διαμονής και οι διάλεκτοι που χρησιμοποιούνται από μειονοτικές πληθυσμιακές ομάδες. Τέλος, το τρίτο κεφάλαιο της εργασίας αναφέρεται στην έννοια της διγλωσσίας, στη σχέση μεταξύ γλώσσας και εκπαίδευσης καθώς και τον ρόλο του σχολείου και της οικογένειας σε δίγλωσσα σχολικά περιβάλλοντα.

Λέξεις κλειδιά: γλώσσα, διγλωσσία, εκπαίδευση, σχολείο, οικογένεια.

Εισαγωγή

Οι κοινωνίες σήμερα διευρύνονται και αποτελούνται πλέον από άτομα διαφορετικών πολιτισμών και διαφορετικής κουλτούρας. Κατά συνέπεια η έννοια της διγλωσσίας είναι ένα θέμα που αποκτά όλο και μεγαλύτερο ενδιαφέρον.

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να αναδείξει την έννοια της διγλωσσίας ξεκινώντας από τον ορισμό βασικών εννοιών, όπως η έννοια της γλώσσας για την οποία διατυπώθηκαν πάρα πολλοί ορισμοί από φημισμένους γλωσσολόγους όπως ο Σωσσύρ.

Ακολούθως, καλείται να αναλύσει διαλέκτους οι οποίες προέκυψαν εξαιτίας κοινωνικών και πολιτισμικών παραγόντων. Παρουσιάζονται διάλεκτοι οι οποίες προήλθαν από την κυριαρχία ξένων λαών σε διάφορες περιοχές της Ελλάδας, όπως οι Βενετοί αλλά και οι Τούρκοι. Οι διάλεκτοι αυτοί διατηρούνται μέχρι και σήμερα και αποτελούν ιδιαίτερο χαρακτηριστικό της ταυτότητας του κάθε τόπου, ενώ παράλληλα αποτελούν αντικείμενο μελέτης τόσο των επιστημόνων όσο και του απλού πληθυσμού.

Τέλος, η έννοια της διγλωσσίας και η σχέση της με την εκπαίδευση είναι εμφανής περισσότερο από την στιγμή που ο άνθρωπος μετακινούνταν από μία περιοχή σε μία άλλη, ιδιαίτερα την περίοδο όπου η ανάπτυξη των γραμμάτων γνώριζε άνθιση και η ανάγκη πρόσβασης στην γνώση ήταν αισθητή. Στα πλαίσια αυτά απαιτείται αφενός η συμβολή του σχολείου, το οποίο είναι φορέας που προάγει και στηρίζει την διαφορετικότητα και αφετέρου η συμβολή της ίδιας της οικογένειας στην διαμόρφωση ενός δίγλωσσου ατόμου.

Γλώσσα - Είδη γλώσσας.

Ορισμός της έννοιας «γλώσσα».

Η έννοια της γλώσσας ορίζεται ως ένας τύπος που διαθέτει όλους εκείνους τους κανόνες, οι οποίοι τον καθιστούν γλώσσα επικοινωνίας ενός πολιτισμού.

Σύμφωνα με τον Σωσσύρ: «Η γλώσσα είναι ένα σύστημα σημείων, συμβατικά διαμορφωμένο από το σύνολο των μελών μιας γλωσσικής κοινότητας, κοινό για όλους και εγγεγραμμένο στη συνείδησή τους. Η ομιλία είναι η χρήση αυτού του συστήματος από κάθε ομιλητή» (Χατζησπύρου,2014).

Όπως αναφέρει η κ.Χατζηδάκη (2009-2010), ο Σωσσύρ διαχωρίζει την νόρμα επικοινωνίας σε τρία επιμέρους συστήματα, στον λόγο, στην ομιλία και στην γλώσσα.

Ο ορισμός που επισημαίνει η κ.Χατζηδάκη (2009-2010) στην έννοια γλώσσα είναι «το αφηρημένο γραμματικό σύστημα το οποίο έχουν εσωτερικευμένο στην σκέψη τους οι

ομιλητές μιας γλώσσας. Το σύστημα αυτό περιλαμβάνει κοινά για όλους τους ομιλητές μια γλώσσας φωνολογικά, γραμματικά, συντακτικά, λεξιλογικά στοιχεία καθώς και κανόνες οι οποίοι καθορίζουν τις σχέσεις των στοιχείων μεταξύ τους».

Ο Chomsky (Γούτσος, 2020) διαχωρίζει την γλώσσα σε γλωσσική ικανότητα και γλωσσική πραγμάτωση. Η γλωσσική ικανότητα σύμφωνα με τον Chomsky (Γούτσος, 2020) είναι « η ικανότητα ενός ομιλητή να παράγει και να κατανοεί ένα απεριόριστο πλήθος προτάσεων που δημιουργούνται από ένα πεπερασμένο αριθμό στοιχείων…. Η γλωσσική ικανότητα ερμηνεύει την κατάκτηση της γλώσσας από όλα τα παιδιά σε όλες τις γλωσσικές κοινότητες του κόσμου με τρόπο εύκολο, φυσικό και καθολικό, ενώ ενδέχεται να ενυπάρχει στον ανθρώπινο εγκέφαλο ως αυτόνομος γλωσσικός μηχανισμός».

Η δεύτερη έννοια είναι, η ικανότητα προσαρμογής την νόρμας του ομιλητή στο εκάστοτε επικοινωνιακό περιβάλλον καθώς και στο ύφος των συμμετεχόντων σε αυτό.

Συνεπώς, ο ομιλητής, βασιζόμενος σε αυτούς τους κανόνες διαμορφώνει μία προσωπική νόρμα η οποία διαμορφώνεται και προσαρμόζεται ανάλογα με το επικοινωνιακό περιβάλλον και τους συμμετέχοντες σε αυτό.

Η Bussman (Ασπρογέρακα & Μανωλούδη , 2015), ορίζει την γλώσσα ως ένα σύνολο σημείων, το οποίο χρησιμοποιείται για να διατυπώσουν οι ομιλητές τις απόψεις τους, να αλληλεπιδράσουν με απόψεις άλλων ομιλητών και να τις μεταλαμπαδεύσουν στις επόμενες γενιές σύμφωνα με το κοινωνικό γνωστικό και μορφωτικό επίπεδο στα πλαίσια του οποίου αναπτύσσεται.

Παράλληλα ο Humbolt (Ντίνας, χ.η) υποστήριξε ότι «η γλώσσα είναι το όργανο που μορφοποιεί τη σκέψη, εκφράζει και κατασκευάζει την εθνική ψυχή».

Συνεπώς, η γλώσσα είναι ένα αντικείμενο το οποίο απασχόλησε αρκετούς επιστήμονες γλωσσολόγους, οι οποίοι κλήθηκαν να ορίσουν την έννοια της γλώσσας ο κάθε ένας με τον δικό του τρόπο.

Μητρική γλώσσα.

Η μητρική γλώσσα αποτελεί αντικείμενο πολλών μελετητών. Μητρική γλώσσα μπορεί να θεωρηθεί η γλώσσα την οποία αποκτούν τα παιδιά κατά την επικοινωνία τους με τα υπόλοιπα μέλη της οικογενείας τους καθώς και με τα μέλη του ευρύτερου οικογενειακού περιβάλλοντος, όπως για παράδειγμα οι θείοι, τα ξαδέρφια και οι υπόλοιποι συγγενείς (Νέλλη Κωστούλα-Μακράκη, 2001).

Επίσης, είναι η γλώσσα την οποία χρησιμοποιούν τα παιδιά κατά την μετεγκατάστασή τους από μία περιοχή σε μία άλλη. Σε αυτή την περίπτωση η επικρατούσα γλώσσα υπερισχύει έναντι της μητρικής. Συνεπώς ως μητρική θεωρείται πλέον η γλώσσα την οποία χρησιμοποιούν τα παιδιά στην χώρα-τόπο διαμονής τους.

Σύμφωνα με την Skutnabb (Νέλλη Κωστούλα-Μακράκη, 2001) η μητρική γλώσσα μπορεί να οριστεί χρησιμοποιώντας κριτήρια όπως η καταγωγή, η ικανότητα, η λειτουργία, και η ταύτιση. Η ίδια επισημαίνει ότι η μητρική γλώσσα εξαρτάται από το ποιο από τα παραπάνω κριτήρια έχει κυρίαρχο ρόλο έναντι των υπολοίπων. Συνεπώς η μητρική γλώσσα ενός ατόμου μπορεί να μεταβληθεί κατά την διάρκεια της ζωής του, αφού εξαρτάται από τον τόπο διαμονής του, από την λειτουργικότητα της, στοιχεία τα οποία καθορίζουν το ποια γλώσσα κατέχει κυρίαρχο ρόλο στις δραστηριότητες του αλλά και ποια γλώσσα χρησιμοποιεί στις κοινωνικές συναναστροφές του.

Σύμφωνα με τα Ηνωμένα έθνη, όπως αναφέρει η Νέλλη Κωστούλα – Μακράκη, μητρική γλώσσα θεωρείται η γλώσσα την οποία χρησιμοποιεί το παιδί για να σχηματίσει τις πρώτες του λέξεις μέσα στο οικογενειακό του περιβάλλον. Η γλώσσα αυτή συνδέεται άμεσα και προσδιορίζει την ταυτότητα του παιδιού, ακόμη κι αν αργότερα δεν την χρησιμοποιεί.

Μειονοτική γλώσσα

Μειονοτική γλώσσα θεωρείται η νόρμα επικοινωνίας η οποία χρησιμοποιείται από μία μερίδα ομιλητών μίας περιοχής, οι οποίοι βρίσκονται σε ασθενέστερη θέση έναντι των υπολοίπων (Νέλλη Κωστούλα-Μακράκη, 2001) .

Είναι μία γλώσσα που βρίσκει χρήση σε μία μικρή μερίδα ομιλητών μίας περιοχής οι οποίοι ωστόσο οφείλουν να γνωρίζουν και την κυρίαρχη γλώσσα επικοινωνίας προκειμένου να μπορούν να πραγματοποιήσουν τις δραστηριότητες τους, να μπορέσουν να επικοινωνήσουν με τους συμπολίτες τους, αλλά να είναι και ενεργά μέλη της περιοχής αυτής.

Μία γλώσσα θεωρείται μειονοτική όταν η γλώσσα αυτή δεν αποτελεί την βασική γλώσσα του εκάστοτε κράτους ακόμη κι αν η ίδια χρησιμοποιείται από ένα μεγάλο ποσοστό του πληθυσμού.

Επιπλέον, σύμφωνα με τον Ευρωπαϊκό Χάρτη των Μειονοτικών Γλωσσών ως μειονοτική γλώσσα ορίζεται η γλώσσα η οποία χρησιμοποιείται από ομιλητές- πολίτες ενός κράτους οι οποίοι βρίσκονται σε μικρότερη αριθμητικά θέση από τον υπόλοιπο πληθυσμό και η γλώσσα αυτή διαφέρει από την κύρια γλώσσα.

Σύμφωνα με τους Skutnann-Kangas και Phillipson, όπως αναφέρεται στην Νέλλη Κωστούλα-Μακράκη (Νέλλη Κωστούλα-Μακράκη, 2001), «Εάν πρέπει να ζεις σε μια χώρα με ομιλητές πολλών διαφορετικών γλωσσών, θα πρέπει να μοιραστείς τουλάχιστον μία γλώσσα με τους άλλους για να μπορεί να είναι δυνατή μια δημοκρατική διαδικασία. Και εάν η γλώσσα που ομιλείται ευρέως από τους συμπολίτες σου (είτε γιατί είναι η μητρική γλώσσα της πλειονότητας, είτε γιατί η ελίτ της δύναμης έχει αποφασίσει ότι θα είναι η lingua franca) δεν είναι η μητρική σου γλώσσα, τότε ανήκεις σε μία γλωσσική μειονότητα στη χώρα σου».

Γλώσσα και Διάλεκτοι

Η γλώσσα, όπως προανέφερα, είναι μια ξεχωριστή νόρμα η οποία αποτελείται από ορισμένους κανόνες και έτσι καθιερώνεται ως το σύστημα επικοινωνίας ενός πολιτισμού. Ωστόσο η νόρμα αυτή διαφοροποιείται και από περιοχή σε περιοχή. Με αυτό τον τρόπο παρουσιάζονται οι διάλεκτοι, οι οποίες σχετίζονται με τις επιρροές του κάθε τόπου, με τον τρόπο ζωής των κατοίκων της κάθε περιοχής, με το επίπεδο μόρφωσής τους, με τη σχέση τους με την θρησκεία καθώς και με τις επιρροές διαφορετικών λαών και πολιτισμών τις οποίες δέχθηκε ο τόπος αυτός στην πάροδο του χρόνου.

Διάλεκτοι σχετιζόμενοι με τον τόπο καταγωγής-διαμονής.

Οι διάλεκτοι είναι μία ιδιότυπη μορφή γλώσσας όχι μόνο στον ελληνικό χώρο. Είναι επεξεργασμένη μορφή της βασικής κοινής γλώσσας, που παρόλα αυτά μπορεί να παρουσιάζει τεράστιες διαφορές από αυτή. Η ιδιότυπη αυτή μορφή γλώσσας συναντάται ιδιαίτερα σε επαρχιακές και νησιώτικες περιοχές. Οι διάλεκτοι αποτέλεσαν ιδιαίτερο σημείο ενδιαφέροντος τόσο των επιστημόνων και ιδιαίτερα των γλωσσολόγων, όσο και αντικείμενο παρατήρησης και γνώσης απλών ανθρώπων που δεν γνώριζαν την τοπική διάλεκτο.

Στον Ελληνικό χώρο συναντάμε αρκετές διαλέκτους. Μία από αυτές είναι η κρητική διάλεκτος. Η κρητική διάλεκτος (Λειβαδιωτάκης, 2020) συναντάται ιδιαίτερα στο νησί της Κρήτης. Παρόλα αυτά παρατηρείται χρήση της και από ανθρώπους που δεν κατοικούν στο νησί, οι οποίοι κατά το παρελθόν είχαν συχνές εμπορικές αλλά και συγγενικές σχέσεις με κατοίκους του νησιού, όπως το Χαμιντιέ της νότιας Συρίας .

Η κρητική διάλεκτος είναι μία «ζωντανή» διάλεκτος. Η προέλευσή της ανάγεται στον 17ο αιώνα, κατά τον οποίο το νησί βρίσκονταν σε καθεστώς Ενετοκρατίας. Την περίοδο αυτή η κρητική διάλεκτος αποτελούσε την βασική γλώσσα επικοινωνίας τόσο στον προφορικό όσο και στον γραπτό λόγο. Χαρακτηριστικό παράδειγμα χρήσης της στον γραπτό λόγο αποτελεί το διάσημο έργο του Βιτσέντζου Κορνάρου, «ο Ερωτόκριτος». Η χρήση της παρατηρείται και αργότερα κατά τον 19ο αιώνα όπου αρκετοί συγγραφείς θέλοντας να δείξουν την ιδιαίτερη καταγωγή τους συνέγραψαν αρκετά έργα τους βασιζόμενοι σε αυτή. Χαρακτηριστικό παράδειγμα συγγραφέα αποτελεί ο Νίκος Καζαντζάκης. Στις μέρες μας γίνεται χρήση της

κρητικής διαλέκτου από μεγαλύτερες ηλικιακά ομάδες για την σύνθεση μαντινάδων αλλά και παραδοσιακών τραγουδιών από τοπικούς τραγουδοποιούς.

Μία ακόμη διάλεκτος που συναντάται στον ελλαδικό χώρο είναι η ποντιακή. Η διάλεκτος αυτή χρησιμοποιούνταν από τον πληθυσμό, ο οποίος κατοικούσε στον Εύξεινο Πόντο. Ωστόσο, μετά την ανταλλαγή πληθυσμών και την Μικρασιατική καταστροφή οι πληθυσμοί αυτοί μετακινήθηκαν στον ελλαδικό χώρο φέρνοντας μαζί τους αυτόν τον ιδιαίτερο, χαρακτηριστικό τρόπο ομιλίας. Σήμερα, συναντάται ιδιαίτερα σε περιοχές της Βόρειας Ελλάδας αλλά και σε περιοχές που εντοπίζονται εγκατεστημένοι ποντιακοί πληθυσμοί.

Η Σαρακατσάνικη διάλεκτος είναι μία ακόμη μορφή διαλέκτου που συναντάται στην χώρα μας. Οι Σαρακατσάνοι σύμφωνα με τον Άρη Πουλιανό θεωρούνται το αρχαιότερο ελληνικό φύλο. Όπως επισημαίνει ο ίδιος, η γλώσσα των Σαρακατσάνων είναι ξεκάθαρα ελληνική και ταυτίζεται με την πρώτη ελληνική γλώσσα. Η εθνογράφος Αγγελική Χατζημιχάλη υποστηρίζει ότι αποτελούν αρχαιοελληνικά φύλα και ταυτίζει την τέχνη τους με την τέχνη της γεωμετρικής εποχής.

Η διάλεκτος των Σαρακατσάνων αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης πολλών επιστημόνων, όπως για παράδειγμα του Δανού γλωσσολόγου και καθηγητή του πανεπιστημίου της Κοπεγχάγης Κάρστεν Χεγκ, ο οποίος υποστήριξε την αρχαιοελληνική της προέλευση και τέλος του καθηγητή Δημήτριου Γεωργακά, ο οποίος ήταν υποστηρικτής της αρχαιοελληνικής προέλευσης της σαρακατσάνικης διαλέκτου, αποδεικνύοντας ότι η ίδια δεν δανείζεται λέξεις από άλλες γλώσσες αλλά χρησιμοποιεί για τον σχηματισμό της στοιχεία της ελληνικής γλώσσας (Ζιαζιάς,χ.η.).

Στην περιοχή της Μακεδονίας και πιο συγκεκριμένα σε περιοχές της Έδεσσας, της Φλώρινας και της Βέροιας παρατηρείται μια διάλεκτος η οποία αποκαλείται ως «ντόπικα». Η διάλεκτος αυτή προήλθε από την επίδραση των Βούλγαρων, Σλάβων και Τούρκων κατακτητών στην περιοχή, και παρουσιάζει διαφοροποιήσεις από τόπο σε τόπο.

Μειονοτικοί διάλεκτοι.

Η μειονοτικές διάλεκτοι έχουν την ίδια έννοια με την μειονοτική γλώσσα. Συνεπώς οι διάλεκτοι αυτής της μορφής ομιλούνται από μια μικρή μερίδα των κατοίκων μίας περιοχής προκειμένου να συναναστραφούν ή ακόμη και να πραγματοποιήσουν δραστηριότητες οικονομικές και μη με άτομα της μειονοτικής κοινότητας.

Στο Ελληνικό χώρο συναντάμε αρκετές τέτοιες περιπτώσεις.

Χαρακτηριστική περίπτωση μειονοτικής διαλέκτου είναι τα πομάκικα. Η διάλεκτος των Πομάκων (https://el.wikipedia.org/wiki/Πομακική_Γλώσσα) συναντάται στην περιοχή της Θράκης και πιο συγκεκριμένα στην περιοχή της Ξάνθης, της ορεινής Ροδόπης και της Αδριανούπολης. Η πομάκικη διάλεκτος αποτελεί ένα συνονθύλευμα Βουλγαρικής, Τουρκικής και Ελληνικής γλώσσας. Χαρακτηριστικό της διαλέκτου είναι η χρήση του κυριλλικού αλφαβήτου για τον σχηματισμό της.

Μία ακόμη διάλεκτος η οποία συναντάται στην Δυτική Ελλάδα είναι η αρβανίτικη διάλεκτος. Η διάλεκτος αυτή προέρχεται από την Αλβανική γλώσσα. Αποτελεί ένα συνονθύλευμα ελληνικής, λατινικής γλώσσας και τοπικών διαλέκτων.

Η αρβανίτικη διάλεκτος (https://el.wikipedia.org/wiki/Αρβανίτικα) διαθέτει τόσο προφορική όσο και γραπτή μορφή. Για τον σχηματισμό της χρησιμοποιήθηκε το ελληνικό και λατινικό αλφάβητο. Η χρήση της παρατηρείται σε περιοχές της Δυτικής Ελλάδας όπως η περιοχή της Πρέβεζας. Συναντάται σε περιοχές του νομού Φθιώτιδας του νομού Ευβοίας και του νομού Αττικής, όπως το Μαρκόπουλο, το νησί Αγκίστρι, την περιοχή του Αργοσαρωνικού και σε περιοχές της Πελοποννήσου όπως τα Μέθανα, η Κόρινθος, η Τροιζήνα και η Αρκαδία.

Διγλωσσία – Εκπαίδευση - Οικογένεια

Ορισμός της διγλωσσίας

Ο όρος διγλωσσία αποτέλεσε αντικείμενο ερμηνείας των επιστημόνων και χρησιμοποιείται προκειμένου να προσδιορίσει άτομα που είναι ομιλητές δύο γλωσσών.

Σύμφωνα με τον Fishman (Colin Baker, 2001) υπάρχουν δύο μορφές διγλωσσίας. Αφενός η κοινωνική διγλωσσία, η οποία ασχολείται με την διγλωσσία ως κοινωνικό φαινόμενο και διερευνά την σχέση της κύριας γλώσσας με την καθημερινή ζωή του ατόμου καθώς και με τις κοινωνικές του επαφές και αφετέρου, η ατομική διγλωσσία, η οποία ασχολείται με την χρήση της κύριας και δευτερεύουσας γλώσσας στο ευρύτερο κοινωνικό πλαίσιο.

Ο Fishman (Colin Baker, 2001) διακρίνει «τέσσερις περιπτώσεις» προκειμένου να περιγράψει την έννοια της διγλωσσίας αλλά και το πόσο η ατομική επηρεάζει την κοινωνική διγλωσσία.

Η «πρώτη περίπτωση» αφορά στη συνύπαρξη κύριας και δευτερεύουσας γλώσσας, δηλαδή ατομικής και κοινωνικής διγλωσσίας, όπου κύρια και δευτερεύουσα γλώσσα ανταποκρίνονται στο εκάστοτε περιβάλλον.

Η «δεύτερη περίπτωση» χαρακτηρίζεται μόνο από την κοινωνική διγλωσσία, δηλαδή την χρήση πολλών διαφορετικών γλωσσών ως κύρια γλώσσα μίας περιοχής. Η ιδιαιτερότητα αυτής της περίπτωσης έγκειται της ύπαρξης αποκλειστικά κοινωνικής διγλωσσίας. Στην κατηγορία αυτή παρατηρείται η αρμονική συνύπαρξη πολλών κύριων γλωσσών. Χαρακτηριστικό παράδειγμα αποτελεί η Ελβετία όπου συνυπάρχουν ως κύριες γλώσσες τα γαλλικά, τα ιταλικά και τα γερμανικά.

Η «τρίτη περίπτωση» χαρακτηρίζεται από την δυνατότητα χρήσης είτε της κύριας είτε της δευτερεύουσας γλώσσας ,προκειμένου το άτομο να συναναστραφεί με ανθρώπους του ευρύτερου κοινωνικού περιβάλλοντος, να πραγματοποιήσει τις δραστηριότητες και τις συναλλαγές του.

Τέλος η «τέταρτη περίπτωση» χαρακτηρίζεται από την άρνηση των κατοίκων να χρησιμοποιήσουν την κύρια και δευτερεύουσα, αλλά οδηγούνται στην παρακμή έως και εξαφάνιση είτε της κύριας είτε της δευτερεύουσας γλώσσας και την ύπαρξη μίας νέας κύριας γλώσσας, την οποία θα χρησιμοποιούν σε όλες τις δραστηριότητες τους.

Επιπλέον, όπως επισημαίνει ο Ferguson (Νέλλη Κωστούλα-Μακράκη, 2001) η έννοια της διγλωσσίας περικλείει δύο γλώσσες, οι οποίες συνυπάρχουν σε ένα κοινό περιβάλλον, όπου η μία έχει κύριο χαρακτήρα και η δεύτερη συμπληρωματικό. Παρ' όλα αυτά η κάθε μία ανταποκρίνεται στο ανάλογο κοινωνικό περιβάλλον.

Σύμφωνα με τον Ferguson, όπως αναφέρει η Νέλλη–Κωστούλα Μακράκη (2001), η κοινωνική διγλωσσία είναι «μια σχετικά σταθερή γλωσσική κατάσταση στην οποία, εκτός από τις κύριες διαλέκτους της γλώσσας (η οποία μπορεί να περιλαμβάνει μια πρότυπη ή τοπικές πρότυπες), υπάρχει μια αρκετά αποκλίνουσα, κωδικοποιημένη (συχνά περισσότερο πολύπλοκη γραμματικά) κυρίαρχη ποικιλία, η γλώσσα ενός μεγάλου και σεβαστού σώματος γραπτής λογοτεχνίας, είτε μια προηγούμενης περιόδου είτε που ανήκει σε μία γλωσσική κοινότητα, η οποία μαθαίνεται κυρίως μέσω της επίσημης εκπαίδευσης και χρησιμοποιείται για τους περισσότερους γραπτούς και τυπικούς προφορικούς σκοπούς, αλλά δεν χρησιμοποιείται από κανένα τμήμα της κοινότητας στην καθημερινή συνομιλία».

Η διγλωσσία στην εκπαίδευση.

Η διγλωσσία, δηλαδή η χρήση της ελληνικής παράλληλα με μία ακόμη γλώσσα ή ακόμη η χρήση της ελληνικής γλώσσας και μίας διαλέκτου ταυτόχρονα στην καθημερινή ζωή του ατόμου διαδραματίζει σημαντικό ρόλο στον χώρο της εκπαίδευσης. Παρότι η χρήση δύο γλωσσών απαλλάσσει τα δίγλωσσα άτομα από ξενοφοβία, ρατσιστικές αντιλήψεις, η μητρική γλώσσα έχει την ιδιότητα να τους θυμίζει τον τόπο καταγωγής τους.

Η χρήση δύο γλωσσών αποτέλεσε αντικείμενο μομφής, καθώς θεωρήθηκε ότι η εκμάθηση της νέας γλώσσας επηρέαζε σε ένα σημαντικό βαθμό την κύρια-μητρική γλώσσα, η οποία παρήκμαζε.

Σε περιοχές τη Ελλάδας, όπου η διάλεκτος κατείχε σημαντικότερο ρόλο από την κύρια γλώσσα, παρατηρήθηκε δυσκολία στην εκμάθηση της κύριας γλώσσας.

Στην Ελλάδα η δίγλωσση εκπαίδευση αποτέλεσε αντικείμενο μελέτης κατά κύριο λόγο των σχολείων Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, και του αντίστοιχου τμήματος του Υπουργείου Παιδείας, χωρίς αυτό να σημαίνει πως δεν έγινε προσπάθεια και μέσα από άλλες θεσμοθετημένες μορφές εκπαίδευσης στο πέρασμα του χρόνου μέχρι σήμερα. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποτέλεσε ξεχωριστό τμήμα του ΥΠΑΙΘ με δική του δομή και οργάνωση. Σκοπός του ήταν η εποπτεία των Διαπολιτισμικών σχολείων τα οποία λειτουργούν σε μεγάλα αστικά κέντρα αλλά και σε ιδιαίτερες περιοχές, όπου εγκαταστάθηκαν παλιννοστούντες (Αθήνα, Θεσ/νίκη, Ιωάννινα, Κοζάνη, Ροδόπη). Επιπλέον εποπτεύει την εκπαίδευση των Ελληνοπαίδων του εξωτερικού, την εκπαίδευση παλιννοστούντων - αλλοδαπών μαθητών ((ΦΕΚ 930, 1994).

Σημαντικό ρόλο στη δίγλωσση εκπαίδευση έπαιξε η λειτουργία του θεσμού των Τάξεων Υποδοχής και των Φροντιστηριακών Τμημάτων (ΦΕΚ 930, 1994). Όμως η ένταση των μεταναστευτικών ροών κατά τα τελευταία χρόνια επέβαλε την λειτουργία Δομών Υποδοχής για την Εκπαίδευση των Προσφύγων στα Κέντρα Φιλοξενίας Προσφύγων, όπου παρέχεται εκπαιδευτική και ψυχολογική υποστήριξη παιδιών προσχολικής και σχολικής ηλικίας έως 18 χρόνων μέσα από δραστηριότητες και παράλληλη διδασκαλία της μητρικής αλλά και της γλώσσας της χώρας υποδοχής, δηλαδή τα ελληνικά (ΦΕΚ 3049, 2016).

Ο ρόλος του σχολείου

Στις μέρες μας η μορφή της κοινωνίας αλλάζει όλο και περισσότερο και καθίσταται πλέον πολυπολιτισμική. Συνεπώς το σχολείο ως φορέας πολυπολιτισμικού πνεύματος οφείλει να διαφοροποιηθεί και να προσαρμοσθεί στη νέα πραγματικότητα.

Ο ρόλος του σχολείου είναι πλέον διττός. Αφενός οφείλει να βοηθήσει τα παιδιά να ενταχθούν μέσα στο νέο πολυπολιτισμικό περιβάλλον με την εκμάθηση της νέας κύριας γλώσσας, την οποία θα χρησιμοποιούν στις δραστηριότητές τους, αλλά και στο νέο κοινωνικό τους περιβάλλον εντός και εκτός του σχολικού χώρου δημιουργώντας ένα σχολικό κλίμα απαλλαγμένο από στερεοτυπικές και ξενοφοβικές αντιλήψεις. Αφετέρου, έχει στόχο την ομαλή ένταξή τους στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Ωστόσο, το σχολείο θα πρέπει να αποτελεί τον φωτεινό φάρο, ο οποίος εκτός από τις νέες γνώσεις θα θυμίζει στους αλλόγλωσσους μαθητές τον τόπο καταγωγής τους. Μέσω αυτού θα έρχονται σε επαφή με στοιχεία του τοπικού πολιτισμού, όπως ήθη και έθιμα αλλά και με την κάθε διάλεκτο-γλώσσα η οποία κατάφερε να αντέξει στον χρόνο και αποτελεί σημαντικό κομμάτι του κάθε πολιτισμού.

Αρχικά, η διδασκαλία και εκμάθηση της Ελληνικής ως δεύτερης ξένης γλώσσας μπορεί να υλοποιηθεί μέσα από την δημιουργία τμημάτων ένταξης στα γενικά σχολεία στα οποία τα δίγλωσσα παιδιά θα μαθαίνουν την γλώσσα του νέου τόπου διαμονής τους. Η αναβάθμιση και ο εξορθολογισμός στη σωστή λειτουργία των διαπολιτισμικών σχολείων, η αναδιαμόρφωση των αναλυτικών προγραμμάτων σπουδών μπορεί να συμβάλλουν έτσι ώστε να γίνουν αρκετά αποτελεσματικά στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, της κουλτούρας και του ελληνικού πολιτισμού.

Στην χώρα μας υλοποιούνται προγράμματα επιχορηγούμενα από την Ευρωπαϊκή Ένωση, τα οποία έχουν ως στόχο την εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας μέσω της μητρικής. Χαρακτηριστικό παράδειγμα είναι το πρόγραμμα των Μουσουλμανοπαίδων, που υλοποιείται στην περιοχή της Θράκης.

Η δίγλωσση εκπαίδευση σε σχολεία της μειονότητας έχει σαν σκοπό όχι την πολιτισμική αφομοίωση των πληθυσμών, αλλά την αναγνώριση της μοναδικότητας της πολιτισμικής ταυτότητας, τον κοινωνικό μετασχηματισμό και την αλληλεπίδραση, καθώς επίσης και την καλλιέργεια του σεβασμού στην διαφορετικότητα και τον εμπλουτισμό γνώσεων πολιτισμικού χαρακτήρα.

Η διαμόρφωση και προσαρμογή των αναλυτικών προγραμμάτων στις νέες συνθήκες της μεταναστευτικής πολιτικής, της διαπολιστισμικότητας και της πολυπολιτισμικότητας χωρίς να απεμπολούνται τα ιδιαίτερα εθνικά χαρακτηριστικά, αλλά να ενισχύονται οι αρχές του

σεβασμού, της κατανόησης και της ειρηνικής συμβίωσης, να προάγονται η κουλτούρα και ο τοπικός πολιτισμός είναι ίσως κάποια μέτρα τα οποία θα πρέπει να λάβει υπόψη της η πολιτεία.

Γλώσσα και οικογένεια

Η οικογένεια είναι ένας φορέας, ο οποίος οφείλει να προσαρμόζεται στις νέες εξελίξεις και να βοηθά τα μέλη της στην εκμάθηση της νέας γλώσσας. Η γλώσσα, η οποία αποτελεί κώδικα επικοινωνίας μεταξύ των μελών της κοινωνίας στην οποία θέλουν να ενταχθούν, καθίσταται το εργαλείο το οποίο θα τους δώσει ώθηση στην κοινωνική, οικονομική και πνευματική τους ανάπτυξη. Η νέα γλώσσα αποτελεί την έναρξη μίας καινούργιας ζωής σε έναν καινούργιο κόσμο.

Έχει παρατηρηθεί το φαινόμενο κατά το οποίο η οικογένεια συνέχιζε να χρησιμοποιεί την γλώσσα της χώρας προέλευσής της με αποτέλεσμα τα μέλη της να αδυνατούν να προσαρμοσθούν στο κοινωνικό σύνολο και αρκετές φορές να παραμένουν αναλφάβητοι ως προς την γλώσσα της χώρας υποδοχής, για παράδειγμα της ελληνικής γλώσσας. Το γεγονός αυτό περιόριζε τα μέλη της οικογένειας στην συναναστροφή αποκλειστικά με ομόγλωσσα άτομα και προκαλούσε αδυναμία πραγματοποίησης δραστηριοτήτων και συναλλαγών, ακόμη και την αγορά ενός προϊόντος. Η κατάσταση αυτή βελτιώνονταν όταν τα νεότερα μέλη της οικογένειας φοιτούσαν στο ελληνικό σχολείο στο οποίο μάθαιναν την ελληνική γλώσσα. Κατά συνέπεια η φυσική παρουσία των νεότερων μελών ήταν αναγκαία στη συναναστροφή με ομιλητές της ελληνικής γλώσσας αλλά και στην πραγματοποίηση οικονομικών δραστηριοτήτων, όπως για παράδειγμα στην αγορά και πώληση ενός προϊόντος.

Στην περιοχή της Θράκης οι γονείς προκειμένου τα παιδιά τους να μην χάνουν την επαφή με την γλώσσα των γονιών τους, αλλά και με τον πολιτισμό τους, εγγράφουν τα παιδιά τους στα μειονοτικά σχολεία της περιοχής στα οποία η διδασκαλία κάποιων μαθημάτων γίνεται στην τουρκική γλώσσα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα οι μαθητές να μην γνωρίζουν καλά την ελληνική γλώσσα και να κάνουν λάθη είτε συντακτικά είτε γραμματικά κατά την χρήση της, όπως επίσης και και να παρουσιάζουν αδυναμίες στον προφορικό λόγο.

Ωστόσο, παρατηρούνται περιπτώσεις στις οποίες είτε οι ίδιοι οι μαθητές είτε οι γονείς επιθυμούν το παιδί τους να μάθει καλά την ελληνική γλώσσα. Αυτό έχει ως αποτέλεσμα την εγγραφή και φοίτηση του μαθητή σε δημόσιο ελληνικό σχολείο. Με αυτό τον τρόπο ο μαθητής έχει την ευκαιρία να γνωρίσει την ελληνική γλώσσα, η οποία λειτουργεί ως κλειδί ένταξής του αφενός στο νέο σχολικό περιβάλλον, αλλά και στο ευρύτερο κοινωνικό σύνολο.

Συμπεράσματα

Η διγλωσσία είναι ένα φαινόμενο, το οποίο απασχόλησε κατά καιρούς την ελληνική κοινωνία. Το γεγονός αυτό οφείλεται στη διεθνή μεταναστευτική πολιτική και την μαζική μετακίνηση πληθυσμιακών ομάδων, κυρίως προερχόμενων από χώρες της Ανατολής αλλά και της Βόρειας Αφρικής σε χώρες της Ευρώπης. Η χώρα μας δέχτηκε ιδιαίτερα μεγάλες πιέσεις λόγω της ιδιομορφίας των συνόρων της, αφού τα θαλάσσια σύνορα αποτέλεσαν εύκολα σημεία πρόσβασης των μεταναστευτικών ροών.

Η διγλωσσία αποτέλεσε και αποτελεί προτεραιότητα για την ελληνική πολιτεία.

Η ένταξη ατόμων με διαφορετική γλώσσα και η προσαρμογή τους στην ελληνική πραγματικότητα, η εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας, ως γλώσσα χώρας υποδοχής, αποτελεί προϋπόθεση αρμονικής συνύπαρξης, λειτουργικότητας, σεβασμού της τοπικής και εθνικής κουλτούρας και πολιτισμού.

Η αναβάθμιση και η αναδιαμόρφωση των αναλυτικών σχολικών προγραμμάτων, η στελέχωση των διαπολιτισμικών σχολείων αλλά και γενικότερα των γενικών σχολείων με το κατάλληλα επιμορφωμένο εκπαιδευτικό προσωπικό, η εμπλοκή και δραστηριοποίηση των παιδιών σε περιβαλλοντικά και πολιτιστικά προγράμματα θα βοηθήσει στη αλληλεπίδραση

και τον κοινωνικό μετασχηματισμό, την εκμάθηση της γλώσσας της χώρας υποδοχής αλλά και του πολιτισμού της.

Βέβαια η γνώση της γλώσσας της χώρας υποδοχής πέρα από το χώρο του σχολείου είναι πιο εύκολη λόγω της καθημερινής δραστηριότητας των ανθρώπων, της κοινωνικής και οικονομικής τους συμβίωσης με τους «άλλους». Η καθημερινή τριβή, η ανάγκη να επικοινωνήσει, να εξυπηρετηθεί στις διάφορες υπηρεσίες αναγκάζει τον άνθρωπο να βρει τρόπους επικοινωνίας, κατανόησης και συνδιαλλαγής.

Αναφορές

Colin Baker. (2001). *Εισαγωγή στη Δγλωσσία και τη Δίγλωσση Εκπαίδευση*. Αθήνα: Gutenberg.

Wikipedia. Αρβανίτικα. (n.d.). Ανάκτηση Μάϊος 2, 2021, από https://el.wikipedia.org/wiki/Αρβανίτικα

Wikipedia. Πομακική_Γλώσσα. (n.d.). Ανάκτηση Μάϊος 2, 2021, από: https://el.wikipedia.org/wiki/%CE%A0%CE%BF%CE%BC%CE%B1%CE%BA%CE%B9%CE%BA%CE%AE_%CE%B3%CE%BB%CF%8E%CF%83%CF%83%CE%B1

Ασπρογέρακα, Κ., & Μανωλούδη , Ο. (2015). *Προσαρμογή και επιδίωξη στάθμισης της δοκιμασίας αντίληψης της γραμματικής TROG-2 σε τυπικά αναπτυσσόμενα παιδιά ηλικίας 6,0-6,11 ετών με μητρική γλώσσα την ελληνική*. Πάτρα: ΤΕΙ ΔΥΤΙΚΗΣ ΕΛΛΑΔΑΣ - ΤΜΗΜΑ ΛΟΓΟΘΕΡΑΠΕΙΑΣ.

Γούτσος, Δ. (2020). *Γλώσσα κείμενο, ποικιλία, σύστημα* (2η εκδ.). Αθήνα: ΚΡΗΤΙΚΗ.

Ζιαζιάς Κ. (χ.η.) Σαρακατσάνοι οι Έλληνες των Ελλήνων, *Ηχώ των Σαρακατσάνων*. Ανάκτηση 5-5-2021 από http://www.hxwsarakatsanwn.gr/component/k2/item/719-sarakatsanaioi-oi-ellines-twn-ellinwn

Λειβαδιωτάκης, Γ. (2020). *Γλωσσικές στάσεις απέναντι στην κρητική διάλεκτο: Διαλεκτοφωνία στον εργασιακό τομέα*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Μπαμπινιώτη Γ(2002), *Λεξικό της Νέας Ελληνικής Γλώσσας*, Β΄ έκδοση. Αθήνα: Κέντρο Λεξικολογίας ΕΠΕ

Νέλλη Κωστούλα-Μακράκη. (2001). *Γλώσσα και Κοινωνία Βασικές έννοιες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ντίνας, Κ. (χ.η), *Γλώσσα και Κοινωνία - Κοινωνία και Γλώσσα (;) (& Εκπαίδευση)*. Πανεπιστήμιο Δυτικής Μακεδονίας. Ανάκτηση Απρίλιος 25, 2021, από: file:///C:/Users/user/Downloads/0.%20%CE%A0%CE%B1%CF%81%CE%BF%CF%85%CF%83%CE%B9%CC%81%CE%B1%CF%83%CE%B7,%20%CE%93%CE%BB%CF%89%CC%81%CF%83%CF%83%CE%B1%20%CE%BA%CE%B1%CE%B9%20%CE%9A%CE%BF%CE%B9%CE%BD%CF%89%CE%BD%CE%B9%CC%81%CE%B1.pdf

ΦΕΚ 3049. (2016, 9 23). Β΄.

ΦΕΚ 930. (1994). Β΄.

Χατζηδάκη, Α. (2009-2010). *Η γλώσσα ως σύστημα και ως χρήση*. Ανάκτηση Μάϊος 5, 2021, από https://docplayer.gr/29628125-I-glossa-os-systima-kai-os-hrisi-aspasia-hatzidaki-epikoyri-kathigitria-ptde.html

Χατζησπύρου Δ, (2014). «*Διδακτικές της πολυγλωσσίας και γλωσσικές πολιτικές. Διάδοση των γλωσσών και των πολιτισμών σε πολύγλωσσα περιβάλλοντα*». Μεταπτυχιακή εργασία, ΑΠΘ Παιδαγωγική Σχολή, Θεσσαλονίκη

Η διαπολιτισμική αγωγή στην Ελλάδα και η θέση του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην διαπολιτισμική εκπαίδευση

Δημακόπουλος Δημήτριος
Εκπαιδευτικός ΠΕ01, M.Sc., Προϊστάμενος 2ου ΚΕΣΥ Αχαΐας
ddimakop2003@gmail.com

Περίληψη

Αφορμή του βασικού προβληματισμού της συγκεκριμένης εργασίας είναι η αύξηση του αριθμού τον πολιτισμικά και θρησκευτικά διαφορετικών μαθητών στο ελληνικό σχολείο. Ο προβληματισμός αυτός επικεντρώνεται στα παιδαγωγικά ζητήματα που προκύπτουν από τη μεταβολή αυτή του μαθητικού πληθυσμού σε σχέση με την Θρησκευτική Αγωγή. Κεντρικό ρόλο στη διαπραγμάτευση του θέματος διαδραματίζει αφενός η σχέση της αύξησης των θρησκευτικά διαφορετικά μαθητών με τα φαινόμενα της παγκοσμιοποίησης και του πλουραλισμού και αφετέρου η θέσης της ορθόδοξης παράδοσης. Σκοπός της εργασίας μας είναι να αναζητήσουμε το μοντέλο εκπαίδευσης που προσιδιάζει περισσότερο στην Ελληνική πραγματικότητα, να αναφερθούμε στο ρόλο του εκπαιδευτικού που διδάσκει το μάθημα των Θρησκευτικών και πώς εντέλει με την ορθόδοξη χριστιανική αγωγή μπορούμε να καλλιεργήσουμε στους μαθητές ένα οικουμενικό πνεύμα, που υπερβαίνει αλλά σέβεται και δεν ισοπεδώνει της εθνικές ή άλλες διαφορές. Αρχικά θα αναφερθούμε στα Μοντέλα Εκπαίδευσης, στο ρόλο του Εκπαιδευτικού στο Ελληνικό Σχολείο και στη θέση του μαθήματος των Θρησκευτικών στη διαπολιτισμική εκπαίδευση.

Λέξεις κλειδιά: Μοντέλα Εκπαίδευσης, Διαπολιτισμική Αγωγή, Το μάθημα των Θρησκευτικών.

Εισαγωγή

Στην εποχή μας έχουν καταργηθεί εν μέρει τα σύνορα των κρατών και οι κοινωνίες έχουν διαφοροποιηθεί. Οι απαιτήσεις της ελεύθερης οικονομίας με την ελεύθερη διακίνηση προϊόντων και υπηρεσιών επιβάλλουν το μοντέλο μιας πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Η κοινωνία, δηλαδή, δεν χαρακτηρίζεται από ομοιογένεια, και μαζί με την κυρίαρχη ομάδα συνυπάρχουν πολλές πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες. Η σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία καλείται να σεβαστεί τον πολιτισμό που φέρει κάθε πολιτισμική ομάδα και να περιορίσει τα στερεότυπα και τις προκαταλήψεις εναντίον των γλωσσικά και πολιτισμικά διαφοροποιημένων ομάδων. Από τις αρχές της δεκαετίας του 1970 η Ελλάδα από χώρα αποστολής μεταναστών μετατρέπεται σε χώρα υποδοχής μεταναστών από διάφορες χώρες. Στις επόμενες δεκαετίες ο αριθμός των μεταναστών - αλλοδαπών και παλιννοστούντων - αυξάνεται θεαματικά. Αίτια της εισροής μεταναστών στον ελληνικό χώρο αποτελεί η αποκατάσταση των δημοκρατικών θεσμών μετά το τέλος της δικτατορίας το 1974 και η μετέπειτα οικονομική ανάκαμψη της χώρας (Γεωργογιάννης, 2008). Στη σημερινή εποχή είναι πύλη εισόδου για χώρες της Ευρώπης.

Μοντέλα εκπαίδευσης της 'ετερότητας' στην ΕΕ

Μετά τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο σημειώθηκαν στο δυτικό κόσμο έντονα μεταναστευτικά ρεύματα, και όπως ήταν επόμενο δημιουργήθηκαν προβλήματα για τους μειονοτικούς πληθυσμούς που σχετίζονταν με την ομαλή ένταξη τους στις χώρες υποδοχής, προβλήματα γλώσσας, εκπαίδευσης, κοινωνικής αποδοχής και ενσωμάτωσης.

Τα προβλήματα αυτά προσπάθησαν να αντιμετωπιστούν από τις χώρες αυτές με εκπαιδευτικές πολιτικές διαφορετικών προσεγγίσεων, οι οποίες προσεγγίζονται στα παρακάτω πέντε μοντέλα εκπαίδευσης (Γεωργογιάννης, 1999):

I. Το Αφομοιωτικό μοντέλο - έως 1965 - μια ολοκληρωμένη του μορφή είναι ταυτόσημη με την ανυπαρξία εθνικών ή φυλετικών χαρακτηριστικών που

διαχωρίζουν τη δομή μιας πολυεθνικής-πολυφυλετικής κοινωνίας, μέσα από τη διαδικασία του επιπολιτισμού που ακολουθεί τα στάδια της επαφής, της σύγκρουσης και της προσαρμογής.

II. Το μοντέλο της Ενσωμάτωσης - αναγνωρίζει τις μεταναστευτικές ομάδες ως φορείς ενός διαφορετικού πολιτισμού που βρίσκεται σε αλληλεπίδραση με τον πολιτισμό της χώρας υποδοχής. Η πολιτισμική ετερότητα γίνεται αποδεκτή, στον βαθμό που δεν εμποδίζει την ενσωμάτωση και δε θέτει σε κίνδυνο τις πολιτισμικές αρχές της κυρίαρχης κοινωνίας.

III. Το Πολυπολιτισμικό μοντέλο - εμφανίστηκε το 1970 για να δώσει λύση στον εθνικό διαχωρισμό που αναπαραγόταν ελεύθερα με το αφομοιωτικό μοντέλο και το μοντέλο της ενσωμάτωσης. Υποστηρίζει ότι η κοινωνική συνοχή προωθείται με την αναγνώριση των πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μεταναστευτικών ομάδων και τη διαμόρφωση ενός κοινωνικού πλαισίου, μέσα στο οποίο θα μπορούν να συνυπάρχουν ομαλά. Στα εκπαιδευτικά προγράμματα προωθούνται δραστηριότητες με στόχο το σεβασμό και την ανοχή τον ατόμων με διαφορετική εθνική, πολιτισμική, φυλετική και θρησκευτική προέλευση.

IV. Το Αντιρατσιστικό μοντέλο - αναπτύχθηκε στα μέσα της δεκαετίας του 1980 κυρίως στην Αμερική, επικεντρώνοντας το ενδιαφέρον τους στην αλλαγή των θεσμών και των δομών της κοινωνίας, διότι μέσα από τους νόμους και τις διατάξεις του κράτους εμφανίζεται ο θεσμικός ρατσισμός που επιτείνεται και σε άλλους ισχυρούς κοινωνικούς κανόνες, περιορίζοντας τις ευκαιρίες και τις επιλογές των μεταναστών. Προωθεί την ισότητα στην εκπαίδευση, τη δικαιοσύνη για όλους και την απελευθέρωση από ρατσιστικά πρότυπα.

V. Το Διαπολιτισμικό μοντέλο - εμφανίζεται στα τέλη της δεκαετίας του 1980 στις Ευρωπαϊκές χώρες και, ενώ ο όρος “πολυπολιτισμός” έως τώρα χρησιμοποιείται για να εκφράσει μια συγκεκριμένη κοινωνική πραγματικότητα και τη διαδικασία εξέλιξής της, ο όρος ”διαπολιτισμικότητα” δηλώνει μια διαλεκτική σχέση, μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης και αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας ανάμεσα σε άτομα διαφόρων μεταναστευτικών ομάδων.

Επομένως, είναι λάθος ο όρος πολυπολιτισμικότητα να συγχέεται με τη διαπολιτισμικότητα, καθότι υπάρχει όμως σαφής διαχωρισμός ανάμεσα σε αυτές τις δύο έννοιες. «Η πολυπολιτισμικότητα είναι το δεδομένο και η διαπολιτισμικότητα το ζητούμενο. Η διαπολιτισμικότητα προϋποθέτει την πολυπολιτισμικότητα, αλλά δεν απορρέει αυτόματα απ’ αυτή» (Αγγελόπουλος, 2006).

Το Διαπολιτισμικό μοντέλο

Το Συμβούλιο της Ευρώπης, η Unesco και η Ευρωπαϊκή Ένωση εννοούν τον όρο “διαπολιτισμική” εκπαίδευση «ως αρχή που διαπερνά το σχολικό πρόγραμμα, αλλά και ως δράση για την επίτευξη της ισότητας ευκαιριών στην εκπαίδευση και την κοινωνία. Σύμφωνα με την τελική έκθεση του Συμβουλίου της Ευρώπης για την εκπαίδευση και την πολιτισμική ανάπτυξη των μεταναστών, βασικά χαρακτηριστικά της διαπολιτισμικής εκπαίδευση είναι τα εξής: α) έχει ως πεδίο αναφοράς την άμεση εμπειρία των παιδιών στις χώρες υποδοχής, β) προκαλεί την αμοιβαία επίδραση των πολιτισμών των χωρών καταγωγής και υποδοχής, γ) προξενεί επανένταξη και αναθεώρηση των κοινωνικοκεντρικών και εθνικοκεντρικών κριτηρίων του σχολείου, δ) αποτελεί μέσο για την αξιολόγηση των ευκαιριών στη ζωή και την επίτευξη της μέγιστης δυνατής κοινωνικής και οικονομικής ένταξης κ.λ.π.» (Γεωργογιάννης, 2008). Το διαπολιτισμικό μοντέλο εκπαίδευσης διέπεται από τέσσερις βασικές αρχές

I. Την ενσυναίσθηση, δηλαδή την κατανόηση των προβλημάτων των άλλων και της διαφορετικότητας τους.

II. Την αλληλεγγύη, η οποία ξεπερνά τα όρια των ομάδων, των κρατών και των φυλών και παραμερίζει την κοινωνική ανισότητα και αδικία.

III. Το σεβασμό στην πολιτισμική ετερότητα που πραγματοποιείται με το άνοιγμά μας στους άλλους πολιτισμούς και τη συμμετοχή αυτών στον δικό μας πολιτισμό.
IV. Την εξάλειψη του εθνικιστικού τρόπου σκέψης και την απαλλαγή από εθνικά στερεότυπα και προκαταλήψεις, ώστε οι διαφορετικοί λαοί να μπορέσουν να επικοινωνήσουν μεταξύ τους (Γεωργογιάννης, 2008).

Η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση ορίζεται ως «σύνολο αξιών και αρχών για την αποδοχή και τον σεβασμό των διαφορών, την αναγνώριση των δικαιωμάτων, την εκμάθηση και την πρακτική της συνεργασίας, που μεταβιβάζονται και διδάσκουν νέες προοπτικές» (Φραγκουδάκη, Δραγώνα, 2012). Για άλλους ερευνητές η Διαπολιτισμική εκπαίδευση «αποτελεί δε ένα πλουραλιστικά προσανατολισμένο μοντέλο διαχείρισης της πολυπολιτισμικότητας στο σχολείο» (Κεσίδου, 2007).

Τα έθνη «χρησιμοποιούν τα σύμβολά που νομιμοποιήθηκαν από τα πολιτικά συστήματα των ταυτοτήτων τους τα οποία κατασκευάζουν "ημάς" και "υμάς", " τους αυτόχθονες" και "τους ξένους". Η διαπολιτισμικότητα ως μια δυναμική των σχέσεων μεταξύ διαφόρων ομάδων στο εσωτερικό των πολυπολιτισμικών ευρωπαϊκών κοινωνιών δύναται είτε να έχει θετικό χαρακτήρα και να ευνοεί την ένταξη, είτε ρατσιστικό, είτε να ευνοεί τον αποκλεισμό» (Gundara, Jacobs, 2012).

Η έννοια της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, «δεν αναφέρεται μόνο στη συνάντηση των πολιτισμών (με την "εθνική" έννοια του όρου), αλλά και στη συνάντηση της προσωπικής κουλτούρας του καθενός με εκείνη του διπλανού του, οι οποίες είναι εξ ορισμού ανομοιογενείς, ακόμη και στο πλαίσιο μιας ομοιογενούς εθνικής ομάδας» (Ευαγγέλου, 2007). Επιπλέον η διαπολιτισμική εκπαίδευση «ως αρχή, ως διαδικασία και ως κίνημα μεταρρύθμισης της εκπαίδευσης και της κοινωνίας συμπεριλαμβάνει τόσο την πολιτισμική ετερότητα όσο και τους θεσμούς του κράτους ως πλαίσιο ερμηνείας της ανισότητας και των διακρίσεων στο επίπεδο της εκπαίδευσης και της κοινωνίας» (Ευαγγέλου, 2007).

Στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι «η αμφισβήτηση της ιδέας περί πολιτισμικής ανωτερότητας των Ευρωπαϊκών φυλών και στην καταπολέμηση των αρνητικών στερεοτύπων, στα οποία πιστεύει η κάθε εθνική ομάδα για τους "άλλους". Επομένως, η διαπολιτισμική εκπαίδευση θεωρείται ως το κύριο μέσο για την επίτευξη του στόχου, που συνοψίζει το σύνθημα "ενότητα μέσα στην ποικιλία", θεωρείται ικανό να επιτύχει αρμονική συνύπαρξη και συνεργασία των κρατών-μελών, διαμέσου του σεβασμού και της αποδοχής των εθνικών διαφορών κουλτούρας και γλώσσας» (Φραγκουδάκη, Δραγώνα, 2012).

Η διαπολιτισμικότητα ως εκπαιδευτική στόχευση αφορά «στην εξασφάλιση ισότητας ευκαιριών για όλα τα μέλη του πληθυσμού των εθνικών κρατών, ανεξάρτητα από την καταγωγή τους, το πολιτισμικό τους υπόβαθρο, το φύλο ή την κοινωνική τάξη τους. Σε σχέση με την εκπαίδευση των παιδιών των μεταναστών ή άλλων αποκλεισμένων ομάδων, η αρχή της διαπολιτισμικότητας στην εκπαίδευση αφορά στην τυπική ένταξη των παιδιών αυτών στους εκπαιδευτικούς θεσμούς, αλλά και την ουσιαστική ένταξή τους στις μαθησιακές διαδικασίες με όρους εκπαιδευτικής ισότητας, τόσο ως προς την εμπλοκή τους στη διαδικασία της γνωστικής τους ανάπτυξης και μελλοντικής προσοντοποίησης όσο και ως προς τη δυνατότητα έκφρασης των ιδιαίτερων συμβολικών συναρθρώσεων, μέσω των οποίων επιχειρούν να νοηματοδοτήσουν τη θέση που κατέχουν και την πολιτισμική ταυτότητα που διαμορφώνουν» (Μηλίγκου,2007).

Από όσα καταγράφονται παραπάνω, η διαπολιτισμική αγωγή δεν είναι ένα εκπαιδευτικό μοντέλο που παραγκωνίζει και καταργεί τη διαφορετικότητα, αλλά που αναπτύσσει και εκπαιδεύει επάνω σε αυτή πολίτες που συμβιώνουν αρμονικά, αλληλοδεχούμενοι τις πολιτισμικές, θρησκευτικές, και εθνικές διαφορές τους, που διαφυλάσσουν την ταυτότητά τους και σέβονται την ετερότητα του "άλλου". Αυτό φαίνεται και από τα παρακάτω αξιώματα (θεωρητικές αρχές), που σύμφωνα με τον Δαμανάκη, βασίζεται η διαπολιτισμική θεωρία (Ευαγγέλου, 2007):

- Αρχή της ισοτιμίας των πολιτισμών. Αξιολογική ουδετερότητα σε ότι αφορά την ιεράρχηση των διάφορων πολιτισμών. Όλοι οι πολιτισμοί είναι εξίσου σημαντικοί για τους φορείς τους και δέχεται την ισότιμη αντιμετώπισή τους.
- Αρχή της ισοτιμίας του μορφωτικού κεφαλαίου. Το μορφωτικό κεφάλαιο των αλλοδαπών δεν θεωρείται ελλειμματικό, αλλά διαφορετικό, και τα μέλη της πλειονότητας πρέπει να αποδέχονται αυτή τη διαφορά.
- Αρχή των ίσων ευκαιριών. Η αναγνώριση από το σχολείο του κοινωνικοπολιτισμικού και μορφωτικού κεφαλαίου των αλλοδαπών μαθητών και μαθητριών, είναι απαραίτητη προϋπόθεση για την ομαλή ανάπτυξη της προσωπικότητας τους.

Το σχολείο, ο ρόλος του εκπαιδευτικού

Όπως είναι φυσικό, η διαπολιτισμική εκπαίδευση, καθώς αναδιαμορφώνει σχολείο, μαθητές και αναλυτικά προγράμματα, επηρεάζει και το προφίλ του εκπαιδευτικού, απαιτεί από εκείνον αναδιαμόρφωση, καινούριες γνώσεις και νέες προτεραιότητες. Όπως τονίζει ο H. Hentig, το προφίλ του εκπαιδευτικού πρέπει να ανταποκρίνεται στο πλαίσιο της ευρωπαϊκής και διαπολιτισμικής διάστασης της εκπαίδευσης και να δρα δίνοντας προτεραιότητα στα εξής σημεία (Παλαιολόγου, Ευαγέλλου, 2003):

- Στο σεβασμό και στην προώθηση της ατομικής αφύπνισης του παιδιού
- Στην προώθηση της κοινωνικής του αφύπνισης
- Στην ανάδειξη ενός ρόλου του εκπαιδευτικού που θα πρωτοστατεί στα εκπαιδευτικά και κοινωνικά δρώμενα

Σήμερα, «δεδομένων των αυξημένων αναγκών που παρουσιάζονται στο διδακτικό τομέα όσον αφορά στη διδασκαλία “διαφορετικών” μαθητών με πολιτισμικές, κοινωνικές ή άλλου είδους ιδιαιτερότητες, διαφαίνεται ο δύσκολος ρόλος του σύγχρονου εκπαιδευτικού, ο οποίος καλείται να ανταπεξέλθει ικανοποιητικά» (Παλαιολόγου, Ευαγέλλου,2003), μέσα από τη διαρκή επιμόρφωση από τη μια μεριά, παραμένοντας όμως ισχυρά στις αξίες και τα πιστεύω του, από την άλλη.

«Ο δάσκαλος ή ο καθηγητής χρειάζεται να είναι προσεκτικός κατά τη διδασκαλία άλλων κοινωνιών, πολιτισμών, θρησκειών, ηθικών συστημάτων κ.ο.κ. πρέπει να διασαφηνίζει τις πεποιθήσεις και τις πρακτικές τους με συμπάθεια και ευαισθησία, και να δίνει μια περιγραφή τους όσο γίνεται πλησιέστερη προς εκείνη που θα δινόταν από κάποιον που ανήκει σε αυτούς» (Αγγελόπουλος, 2006).

Μια από τις Παιδαγωγικές αρχές που πρέπει να χαρακτηρίζει τη διαπολιτισμική αγωγή είναι αυτή της “Παιδαγωγικής της ένταξης”. «Με τον όρο “Παιδαγωγική της ένταξης” ορίζεται το σύνολο των διαπαιδαγωγητικών και μορφωτικών θεωρήσεων και πρακτικών, οι οποίες αποσκοπούν στο σεβασμό και την αναγνώριση του δικαιώματος της ετερότητας, στην άρση προκαταλήψεων και στερεοτύπων απέναντι στο διαφορετικό και στην παροχή ευκαιριών και δυνατοτήτων σε όλους τους πολίτες για ισότιμη και ισάξια συμμετοχή τους στο πολιτικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό γίγνεσθαι» (Σούλης, 2002).

Η αγωγή αυτού του είδους απορρέει από την πεποίθηση ότι όλοι οι άνθρωποι είναι ίσοι και ότι οι πολιτισμικές και οι γλωσσικές διαφορές δεν αποτελούν αποδιοργανωτικό παράγοντα, αλλά, αντίθετα, θεωρούνται ως εμπλουτισμός στη βάση των σύγχρονων πολυπολιτισμικών κοινωνιών». Αναφέρει, ακόμη ότι «η διαπολιτισμική αγωγή δεν πρέπει να νοείται ως πρόταση αφομοίωσης με στόχο την ενσωμάτωση των ξένων, ούτε ως μέθοδος χάραξης πολιτισμικών ορίων με την έννοια της γκετοποίησης. Απεναντίας, πρέπει να θεωρείται ως ένα σύνολο διαδικασιών εξισορρόπησης μεταξύ διαφορών και εντάσεων (Ρεράκης, 2015).

Ένα από τα βασικά προβλήματα που παρουσιάζει η διαπολιτισμική αγωγή είναι ότι, το μεγαλύτερο μέρος της ελληνικής αλλά και της διεθνούς βιβλιογραφίας, δίνει βάση στους στόχους, τα περιεχόμενα και τις πρακτικές της, χωρίς να δίνει απάντηση, όμως, στο τι

καθεαυτού είναι η διαπολιτισμική εκπαίδευση και ποια είναι η θέση της στη διδασκαλία. Υπάρχει μια πληθώρα ορισμών και θεματικών, χωρίς όμως οριοθετημένο πλάνο και καθορισμένες πρακτικές (Κεσίδου, 2007).

Για τη σωστή λειτουργία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και για την επιτέλεση των στόχων που θέτει στο πλάνο λειτουργίας της, «τα αλλοεθνή παιδιά θα μάθουν στο σχολείο τη γλώσσα, την ιστορία, την πίστη, τη θρησκεία, τον πολιτισμό, τα ήθη και τα έθιμα του τόπου τον οποίο επέλεξαν αυτοί και οι γονείς τους να ζουν και τα αυτόχθονα παιδιά θα δεχθούν πληροφορίες για τον πολιτισμό, τη θρησκεία και τις ιδιαιτερότητες των αλλοεθνών παιδιών. Μέσα σε αυτή τη διαλεκτική σχέση, δημιουργείται ένα κατάλληλο κλίμα για μια δυναμική διαδικασία αλληλεπίδρασης, αμοιβαίας αναγνώρισης και συνεργασίας» (Ρεράκης, 2015).

Η θέση του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην διαπολιτισμική εκπαίδευση

Στο πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στα σχολεία, τίθεται το ερώτημα, εάν επιτρέπεται η διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών σε μαθητές και μαθήτριες άλλων θρησκευτικών και πολιτισμικών χωρών. Βασική αρχή της διαπολιτισμικής αγωγής είναι ο σεβασμός των ποικίλων θρησκευτικών, εθνικών και πολιτιστικών ιδιαιτεροτήτων των διάφορων κοινωνικών ομάδων. «Η διαπολιτισμική αγωγή αποσκοπεί στο να εκπαιδεύσει πολίτες, οι οποίοι να δύναται να συνυπάρχουν αρμονικώς με μέλη ποικίλων κοινωνικών ομάδων. Η διαπολιτισμική αγωγή απευθύνεται σε όλους, ντόπιους και ξένους, και επιδιώκει να τους ευαισθητοποιήσει έτσι, ώστε να κυριαρχεί μεταξύ τους μια αμοιβαία ανοχή, κατανόηση, αναγνώριση και αποδοχή» (Αγγελόπουλος, 2006).

Το σύγχρονο σχολείο διαμορφώνει μέσα από τη θρησκευτική αγωγή μια συνεχή συζήτηση για τον πολιτιστικό και μορφωτικό προσανατολισμό του μαθητή. Η θρησκευτική παράδοση του τόπου και η παιδαγωγική αναφορά της δημιουργεί τις βάσεις για τη δόμηση μιας ενιαίας πρότασης για την ζωή (Μαντζανάρης, 2011).

Η διαπολιτισμική αγωγή σε σχέση με την θρησκευτική παιδεία έχει ως βασικό άξονα τη συνάντηση των θρησκευτικών ετεροτήτων που συνυπάρχουν στη σύγχρονη κοινωνική πραγματικότητα στο χώρο του σχολείου. Στο πλαίσιο της χριστιανικής παιδείας, η άρνηση αυτής της συνάντησης σημαίνει άρνηση του οικουμενικού χαρακτήρα της χριστιανικής αγωγής και της προσκλητικής φύσεως της. Η διδασκαλία του Μαθήματος των Θρησκευτικών μέσα από την διαπολιτισμική οπτική, πρέπει να κινείται με σεβασμό έναντι των θρησκευτικών και πολιτισμικών ιδιαιτεροτήτων των μαθητών. Βασικός στόχος του μαθήματος υπό αυτό το πρίσμα, θα πρέπει να είναι «η μετάδοση γνώσεων στους μαθητές γύρω από τις διάφορες θρησκείες, τις διαφορές τους και τις ομοιότητες τους, τις επιρροές τους στην καθημερινή ζωή των ανθρώπων, στην τέχνη, στη λογοτεχνία. Η ύλη και η διδασκαλία δεν πρέπει να έχουν το ύφος του προσηλυτισμού. Το μάθημα πρέπει να δίνει στη θρησκεία τη θέση και τη σημασία που έχει, ως σημαντικού τμήματος της πολιτιστικής παράδοσης ενός λαού, κάθε ανθρώπου, κάθε εποχής» (Αγγελόπουλος, 2006).

Η θρησκευτική αγωγή αποτελεί μια διαρκή πρό(σ)κληση στις προτάσεις και τις προοπτικές του σύγχρονου σχολείου. «Η αναζήτηση της θρησκευτικής παράδοσης εμπεριέχει την πολιτιστική και μορφωτική υπόσταση της, η οποία συναντά τις εμπειρίες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών σε ένα διαλογικό τρόπο αναφοράς της μαθησιακής διεργασίας» (Μαντζανάρης, 2011).

Όλες οι αρετές, που επιδιώκει να καλλιεργήσει το σχολείο μεταξύ των διαφόρων εθνικών ομάδων, όπως η κοινωνική συνοχή, το πνεύμα ανεκτικότητας, η κατανόηση και ο σεβασμός έχουν, εκτός των άλλων, «πολύ βαθιές θρησκευτικές πτυχές, που θα μπορούσαν να καλλιεργηθούν και να συμβάλλουν στην αμοιβαία κατανόηση των εκ προοιμίου διαφορετικών μαθητών. Το Μάθημα των Θρησκευτικών θα μπορούσε να συμβάλει σε μια τέτοια κατεύθυνση, διότι μέσα από ταυτό επιδιώκεται η εσωτερική αλλαγή του μαθητή. Ο διαφορετικός θεωρείται “πλησίον”, ”αδελφός”, μέλος του κοινού ανθρωπίνου σώματος, κοινωνός εν δυνάμει της υιοθεσίας, που έχουν όλοι οι άνθρωποι από τον Θεό» (Ρεράκης,

2015).
Ακόμη και μέσα από αυτή τη προσέγγιση, όμως, ο θεολογικός προβληματισμός σχετικά με το αν πρέπει να διδάσκονται τα θρησκευτικά και με ποιον τρόπο οι αλλόθρησκοι, οι άθεοι και οι διαρκώς αυξανόμενοι αβάπτιστοι μαθητές, δεν μπορεί να ξεπεραστεί. Εν συνεχεία, θα προσπαθήσουμε να απαντήσουμε στον προβληματισμό αυτό, εξετάζοντας: α) τη δογματική διδασκαλία της Εκκλησίας μας έναντι των άλλων θρησκειών, β) τη στάση της Εκκλησίας μας σε παρόμοιες περιπτώσεις, γ) τη διάκριση μεταξύ Ευαγγελισμού και κατήχησης και δ) την οικουμενική φύση της Ορθοδοξίας (Αγγελόπουλος, 2006).

I. «Κατά την δογματική διδασκαλία της Εκκλησίας μας ο ενανθρωπήσας Υιός και Λόγος του Θεού προσέλαβε ολόκληρη την ανθρώπινη φύση και με το απολυτρωτικό του έργο και κυρίως με την ένωση θείας και ανθρώπινης φύσεως τη θέωση. Ολόκληρη λοιπόν η ανθρωπότητα είναι εν δυνάμει σωσμένη. Γι' αυτό και στην Εκκλησία διακρίνουμε δύο κύκλους, τον ευρύτερο, στον οποίο ανήκει ολόκληρη η ανθρωπότητα, και τον στενότερο στον οποίο ανήκουν οι ορθοδόξως πιστεύοντες στον Ιησού Χριστό και μετέχοντες στα Μυστήρια της Εκκλησίας. Συνεπώς οι άλλες θρησκείες ως έργα ανθρώπων θεωρούνται ατελείς δρόμοι για την προσέγγιση του ενός και μόνου Θεού. Δεν αρνούμαστε ότι περιέχουν κάποιες αλήθειες (σπερματικός λόγος), ούτε ότι τα μέλη τους δεν θα σωθούν. Υποστηρίζουμε όμως ότι οι αλλόθρησκοι, ως αγνοούντες τον Κύριο Ιησού Χριστό, δεν μπορούν να ενωθούν μαζί του και να φθάσουν στην θέωση».
II. Στη μακραίωνη ιστορία της Εκκλησίας διαπιστώνεται ότι οι άγιοι Πατέρες διατήρησαν μια κοινή στάση, κατέκριναν κάθε αίρεση και κακοδοξία, αλλά δεν αρνήθηκαν το διάλογο. Ο διάλογος ήταν απαραίτητος για να καταδειχθούν με επιχειρήματα τα ατοπήματα, οι ελλείψεις και οι αλλοιώσεις της ετεροδοξίας.
III. Η Εκκλησία διέκρινε και διακρίνει τον λόγο τον οποίο απευθύνει προς τους εκτός αυτής (ευαγγέλιο, κήρυγμα, ιεραποστολή), από τον λόγο που απευθύνεται προς τα μέλη της (κατήχηση, μύηση, μυσταγωγία). Διαφορετικά μιλάει σε κάθε περίπτωση.
IV. Η Ορθόδοξη Εκκλησία χαρακτηρίζεται για την οικουμενική και παγκόσμια διάστασή της. Μια οικουμενικότητα που δεν είναι ισοπεδωτική και αφομοιωτική παγκοσμιοποίηση, αλλά ενότητα εντός της ποικιλομορφίας, αληθινά πολυπολιτισμική και διαπολιτισμική αλληλοπεριχώρηση προσώπων, ομάδων και λαών.

Σύμφωνα με όσα διαφαίνονται παραπάνω καθίσταται σαφές ότι, η διδασκαλία τους Μαθήματος των Θρησκευτικών μπορεί και οφείλει να γίνεται σε κάθε μαθητή (ομόδοξο, ετερόδοξο και αλλόθρησκο), με τρόπο όμως όχι κατηχητικό, αλλά ιεραποστολικό, διαλογικό, ανεξίθρησκο και διαπολιτισμικό. Βέβαια «αυτό δεν σημαίνει ότι θα μεταλλαχθεί το μάθημα των Θρησκευτικών και ότι από ομολογιακό θα καταστεί συγκριτιστικό, θρησκειολογικό ή απλώς πολιτιστικό, ούτε ότι θα το σχετικοποιήσουμε και θα το εξομοιώσουμε με τα υπόλοιπα θρησκεύματα και μορφές πίστεως. Μπορούμε να διακρίνουμε στο μάθημα το θεωρητικό (γνωσιολογικό) και το πρακτικό (εμπειρικό) μέρος. Το μεν θεωρητικό, να διδάσκεται σε όλους τους μαθητές, για να προσεγγίσουν την ορθοδοξία τουλάχιστον ως στοιχείο του ελληνικού και του δυτικού πολιτισμού, αλλά και για να γνωρίσουν την θρησκευτική ταυτότητα της πλειοψηφίας των Ελλήνων. Το δε πρακτικό (εμπειρικό – βιωματικό) μέρος, μόνον στους ξένους μαθητές που το επιλέγουν εκουσίως. Πρέπει να θυμόμαστε ότι η βίωση της χριστιανικής ζωής προϋποθέτει την ελεύθερη συγκατάθεση του ανθρώπου» (Αγγελόπουλος, 2006).

Η κύρια συμβολή της ορθόδοξης χριστιανικής Θεολογίας στην παιδαγωγική θεωρία, που θα μπορούσε να αποτελέσει το σταθερό, διαχρονικό και διαπολιτισμικό σημείο αναφοράς, «συνίσταται στην αποκάλυψη της αληθινής φύσης του ανθρώπου, όπως αυτή προσδιορίζεται στη βιβλική διήγηση αρχικά με την "κατ' εικόνα και καθ' ομοίωσιν" Θεού

δημιουργία του, έπειτα με το γεγονός της πτώσης και των συνεπειών της και τέλος με το μυστήριο της θείας ενσαρκώσεως με στόχο τη σωτηρία του» (Ρεράκης, 2015).

Η θρησκειολογική οπτική εντός του Μαθήματος των Θρησκευτικών πρέπει να παρέχεται στους μαθητές για να γνωρίσουν τις διάφορες θρησκείες, τις ομοιότητες, τις διαφορές τους και να τονιστεί παράλληλα η οικουμενική ανάγκη των ανθρώπων να πιστεύουν. «Σημαντική θεωρείται η γνώση, η ανάλυση, η σύγκριση και η αξιολόγηση των συστατικών στοιχείων των παγκόσμιων θρησκειών και των διαφόρων θρησκευτικών παραδόσεων της ανθρωπότητας, προκειμένου να προάγεται η κατανόηση, η ανοχή η δεκτικότητα, η συμφιλίωση και η καταλλαγή» (Ρεράκης, 2015).

Τέλος, ο θεολόγος καθηγητής μπορεί και από τη δική του πλευρά να κινηθεί στο πλαίσιο της Διαπολιτισμικής αγωγής, προσφέροντας τον ιεραποστολικό λόγο της Εκκλησίας προς όλους τους μαθητές, δίνοντας ηθικά και πνευματικά εφόδια και τον κατηχητικό της λόγο μόνο στους βαπτισμένους χριστιανούς και σε όσους με δική τους βούληση επιθυμούν να τον ακούσουν εντός ή εκτός του Σχολείου και του εκπαιδευτικού προγράμματος (Αγγελόπουλος, 2006).

Συμπερασματικά, πρέπει να τονιστεί ότι το μοντέλο της Διαπολιτισμικής Αγωγής δεν δημιουργήθηκε για να προωθήσει την Ευρωπαϊκή - παγκοσμιοποιημένη μορφή εκπαίδευσης και να καταργήσει πολιτισμούς και ταυτότητες, ούτε και είναι δομημένο πάνω σε αυτές τις βάσεις. Αντίθετα, από τον τρόπο που την παρουσιάζουν οι υποστηρικτές της παγκοσμιοποίησης, αποτελεί τη δικλίδα ασφαλείας για τη διατήρηση της πολιτισμικής ταυτότητας που φέρει κάθε λαός και όχι ένα συνονθύλευμα αυτών. Η Ευρωπαϊκή διάσταση στην εκπαίδευση «αποτελεί μέρος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και δεν είναι ένα απλό συμπλήρωμα άλλων διδακτικών ή εκπαιδευτικών αρχών, αλλά ένα θεμελιώδες υπερβατικό στοιχείο της "εθνικής" εκπαίδευσης» και σε αυτό δεν βρίσκει καθόλα σύμφωνη τη θεωρία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (Παλαιολόγου, Ευαγγέλου, 2003).

«Η Διαπολιτισμική Αγωγή μπορεί να προσδώσει μια θετική προοπτική στην Ευρωπαϊκή διάσταση στην Εκπαίδευση, ώστε το όραμα της ενιαίας Ευρώπης να στηρίζεται στην πολιτισμική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, δηλαδή στην υγιή πολιτισμική συνύπαρξη και αυθυπαρξία, και όχι στην πολιτισμική αφομοίωση» (Παλαιολόγου, Ευαγγέλου, 2003). Η προβληματική εντοπίζεται συνοπτικά στο ότι η διαπολιτισμικότητα ως καινούριος όρος, φέρει πολλές σημασίες που δεν έχουν ακόμη ξεκαθαριστεί και αυτό οδηγεί άλλοτε σε παρερμηνεία της και άλλοτε σε προώθηση παγκοσμιοποιημένων σχεδίων στην εκπαίδευση. «Ο λόγος περί διαπολιτισμικότητας, στην εκάστοτε σύνδεσή του με τα ευρύτερα πολιτικά σχέδια συγκρότησης του ευρωπαϊκού διοικητικού, οικονομικού και κοινωνικού χώρου στο επίπεδο της Ένωσης και των επιμέρους κρατών μελών, συναρθρώνεται με τον εκάστοτε ιδεολογικό ορίζοντα και τις ρητορικές στρατηγικές των πολιτικών δυνάμεων στο χώρο αυτόν» (Μηλίγκου, 2007).

Υπό το πρίσμα της σπουδαιότητας του Μαθήματος των Θρησκευτικών στην αλληλεπίδραση των "διαφορετικών" προσώπων, «το ζητούμενο της διαπολιτισμικής θρησκευτικής αγωγής θα πρέπει να είναι, πως μπορεί να προβληθεί το χριστιανικό μήνυμα, ως μήνυμα ζωής, που αναφέρεται σε μια κοινωνία, όπου από τη μια μεριά αναγνωρίζουμε την ετερότητα του άλλου ως σεβαστή πραγματικότητα και από την άλλη συνυπάρχουμε ειρηνικά μέσα στη διαφορετικότητά μας, ερμηνεύοντας έτσι στην πράξη τις πολιτισμικές και άλλες διαφορές ως θείες δωρεές» (Ρεράκης, 2015).

Συμπεράσματα

Στις μεικτές πλέον τάξεις των σχολείων της Πρωτοβάθμιας και της Δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης με τους γηγενείς Ορθοδόξους μαθητές/τριες και με τους αλλοδαπούς ετερόδοξους ή ετερόθρησκους απαιτείται μια διεύρυνση του πολυπολιτισμικού ορίζοντα των παιδιών, προϋπόθεση απαραίτητη για την ειρηνική και δημιουργική συμβίωση κάθε πολυπολιτισμικής κοινωνίας. Αυτή την απαίτηση υπηρετούν η φιλοσοφία και το περιεχόμενο των ΑΠΣ (Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών) και του ΔΕΠΠΣ (Διαθεματικό

Ενιαίο Πλαίσιο Προγράμματος Σπουδών) αλλά και τα σχολικά βιβλία του μαθήματος των Θρησκευτικών, που διδάσκονται σήμερα στα ελληνικά σχολεία από δασκάλους και θεολόγους-καθηγητές. Ζητούμενο επίσης είναι η ορθή διδασκαλία, σύμφωνα με τα Νέα Προγράμματα Σπουδών, όπου ο εκπαιδευτικός οφείλει, να υιοθετήσει πρακτικές που να στοχεύουν στη δημιουργία μαθητοκεντρικά οργανωμένου εκπαιδευτικού πλαισίου, έτσι ώστε μέσα από βιωματικές προσεγγίσεις, παιχνίδια ρόλων και άλλες σύγχρονες διδακτικές μεθόδους να προάγεται η ισότιμη επικοινωνία και συνεργασία μεταξύ γηγενών και αλλοδαπών μαθητών. Συμπερασματικά, θα λέγαμε ότι μέσα από την ορθόδοξη χριστιανική αγωγή μπορούμε να καλλιεργήσουμε στους μαθητές ένα οικουμενικό πνεύμα, που υπερβαίνει αλλά σέβεται και δεν ισοπεδώνει της εθνικές ή άλλες διαφορές. Η Διαπολιτισμική αγωγή πρέπει να δημιουργήσει συνθήκες "κατανόησης" του ξένου, ως μια ευκαιρία πολιτισμού και παιδαγωγικού εμπλουτισμού και όχι ως αιτία ή ως αφορμή άρνησης των ταυτοτήτων.

Αναφορές

Mitter W., Swift J. (1985) Education and the Diversity of Cultures, εκδ. Teiband, Wien

Gundara, J., Jacobs S., (2012) Διαπολιτισμική Ευρώπη. Διαφορετικότητα και κοινωνική πολιτική, Παλαιολόγου Ν. (μτφρ), εκδ. πεδίο, Αθήνα

Αγγελόπουλος, Ι.(2006) «Τα Θρησκευτικά στα πλαίσια της διαπολιτισμικής εκπαιδεύσεως», στο Α. Αγγελόπουλος, Σ. Αραβαντινός, π.Ε. Γκανάς, Σ. Ζουμπουλάκης, Δ. Καραγιάννης, Α. Μαρίνος, Π. Μπουκαλάς, Ν. Ξυδάκης, Α. Πενιρτζή, Ι. Σιάχος, Θρησκευτική παιδεία και σύγχρονη κοινωνία, εκδ. Εν πλω, Αθήνα

Γεωργογιάννης, Π. (1999) «Μοντέλα εκπαίδευσης παιδιών μειονοτήτων και μετακινούμενων πληθυσμών. Ειδικές προτάσεις για τις βαλκανικές χώρες», στο: Γεωργογιάννης, Π. Θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, Σειρά: Κοινωνικοψυχολογικές προσεγγίσεις στην εκπαίδευση – διαπολιτισμική αγωγή, εκδ. Gutenberg, Αθήνα

Γεωργογιάννης, Π. (2007) Διαπολιτισμική Κοινωνική Ψυχολογία και Έρευνα, Πάτρα

Γεωργογιάννης, Π. (2008) «Πολιτισμικά διαφορετικές ομάδες στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα και άσκηση εκπαιδευτικής πολιτικής». Πρακτικά ημερίδας με διεθνή συμμετοχή: Διαχείριση της πολιτισμικής ετερότητας στην εκπαίδευση, Αλεξανδρούπολη

Ευαγγέλου, Ο. (2007) Διαπολιτισμικά Αναλυτικά Προγράμματα, Σειρά: Παιδαγωγικές και κοινωνιολογικές καινοτόμες εναλλακτικές προσεγγίσεις3, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα

Κεσίδου, Α. (2007) «Διδακτικές προσεγγίσεις στο πολυπολιτισμικό σχολείο: αρχές της Διαπολιτισμικής Διδακτικής», στο: Πρακτικά Ημερίδας, Διδασκαλία και μάθηση στο πολυπολιτισμικό σχολείο: διδακτικές προσεγγίσεις και εκπαιδευτικό υλικό, Θεσσαλονίκη, , εκδ. Λιθογραφία

Μηλίγκου, Ε. (2007) «Πολυπολιτισμικότητα, Κοινωνική Δικαιοσύνη και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση», στο: Α. Ρήγα και Συνεργάτες, Οικονομικές μετανάστριες στην Ελλάδα. Διαπολιτισμικότητα και Εκπαίδευση, εκδ. Gutenberg, Αθήνα

Μαντζανάρης, Κ. (2011) Έλεγχος αυτοσυνειδησίας, εκδ. Πουρναράς, Θεσσαλονίκη

Παλαιολόγου Ν., Ευαγέλλου Ο. (2003) Διαπολιτισμική Παιδαγωγική. Εκπαιδευτικές, Διδακτικές & Ψυχολογικές Προσεγγίσεις, εκδ. Ατραπός, Αθήνα

Ρεράκης, Η. (2015) Διδακτική των Θεολογικών μαθημάτων στο ελληνικό σχολείο, εκδ. Σφακιανάκη, Θεσσαλονίκη

Φραγκουδάκη, Α., Δραγώνα, Θ. (2012) «Διαπολιτισμική εκπαίδευση από τη σκοπιά του "Νότου" της Ευρωπαϊκής Ένωσης», στο: J. Gundara, S. Jacobs, Διαπολιτισμική Ευρώπη. Διαφορετικότητα και κοινωνική πολιτική, Παλαιολόγου Ν. (μτφρ), εκδ. πεδίο, Αθήνα

Σούλης, Γ. (2002) Παιδαγωγική της ένταξης, τόμος Α΄, Σειρά: Ειδική Παιδαγωγική2, εκδ. Τυπωθήτω, Αθήνα.

Ν. Παλαιολόγου, Όψεις της ετερότητας, Α. Ανδρέου & Α. Κυρίδης (επιμ.), σειρά: Βιβλιοθήκη Κοινωνικής Επιστήμης & Κοινωνικής Πολιτικής, εκδ. Gutenberg, Αθήνα, 2005

Η θεατρική αγωγή ως εφαρμογή των βασικών αρχών της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Βαφειάδου Άννα
Εκπαιδευτικός Καθηγήτρια Ιταλικής Γλώσσας και Φιλολογίας Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Med: «Γλωσσικές Διαταραχές και Εκπαιδευτική Παρέμβαση» Φιλοσοφική Σχολή Αριστοτέλειο πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης
Med : «Special Education» University Frederick Cyprus
annvaf@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία θα γίνει αναφορά στις βασικές αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και πως αυτή μπορεί να συνδεθεί με τη διδασκαλία των τεχνών και συγκεκριμένα με τη θεατρικής αγωγή. Τις τελευταίες δεκαετίες -με κορύφωση τα τελευταία χρόνια- η Ελλάδα δέχτηκε πολλά μεταναστευτικά και προσφυγικά κύματα. Το γεγονός αυτό αλλάζει πολλά από τα δεδομένα της ελληνικής κοινωνίας, η οποία καλείται να ανταποκριθεί και να ενσωματώσει τους πληθυσμούς αυτούς. Η ελληνική κοινωνία έρχεται αντιμέτωπη με την πρόκληση να καταφέρει να συνυπάρξει δημιουργικά, να αλληλοεπιδράσει μαζί τους, με σκοπό να δημιουργηθεί ένα περιβάλλον αρμονικής συμβίωσης για όλους. Καθώς η πολιτισμική και μαθησιακή ταυτότητα επιτυγχάνονται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας, γίνεται αντιληπτό ότι είναι αναγκαία η αλλαγή των προγραμμάτων διδασκαλίας υπό το πρίσμα της πολιτισμικής διαφοράς και ποικιλίας. Βασικό ρόλο σ' αυτήν την αλλαγή μπορούν να διαδραματίσουν τα ανθρωπιστικά μαθήματα, όπως η λογοτεχνία και κατ' επέκταση η θεατρική αγωγή. Στόχος των καινοτόμων μαθημάτων του, είναι η μεθοδολογική ενσωμάτωση θεάτρου, ψυχοδράματος, κοινωνιοδράματος, εποπτείας, και καθοδήγησης. Η εργασία δείχνει πώς, μέσα από τις μεθόδους, ο ενεργός αυτοστοχασμός μπορεί να ενθαρρύνει την αυτονομία και τον αυτοπροσδιορισμό.

Λέξεις κλειδιά: πολυπολιτισμική εκπαίδευση, διαπολιτισμική εκπαίδευση, τέχνες, θεατρική αγωγή.

Εισαγωγή

Ήδη από τις αρχές της δεκαετίας του ΄70 σε χώρες που είχαν παλαιότερα μεταναστεύσει αλλοδαποί πληθυσμοί και συνέχιζαν (άλλοτε με περιορισμούς, άλλοτε με λιγότερα νομοθετικά εμπόδια) να εισρέουν (π.χ. Δυτική Γερμανία, Βέλγιο, Ολλανδία κ.λπ.), άρχισε να διαμορφώνεται η αντίληψη ότι τα βασικά στοιχεία της αγωγής και της διδασκαλίας θα έπρεπε να διαμορφωθούν και να επεξεργαστούν κατά τέτοιο τρόπο, ώστε να περιλαμβάνουν εκτός των πολιτισμικών στοιχείων της χώρας υποδοχής και στοιχεία του πολιτισμού των χωρών προέλευσης των αλλοδαπών (Vink, 1974. Hohman, 1982).

Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι να ερευνηθεί ο τρόπος με τους οποίους η θεατρική αγωγή θα βοηθήσει να επιτευχθούν οι βασικοί σκοποί της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης: όλοι οι μαθητές να αποκτήσουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις, ώστε να μπορέσουν να δραστηριοποιηθούν τόσο μέσα στο δικό τους πολιτισμό, όσο και μέσα δε άλλους – πολλές φορές κυρίαρχους- πολιτισμούς (Coelho, (2007), σ. 88).
Επιδιώκονται οι επιμέρους στόχοι:

1. Να κινητοποιηθούν και να συμμετέχουν τα παιδιά στα θεατρικά δρώμενα
2. Να επιστρατεύσουν προσωπικές εμπειρίες
3. Να οδηγηθούν σε ταύτιση με νέους ρόλους και ήρωες και εμπειρικά να βιώσουν κάποιες από τις εμπειρίες των συμμαθητών τους

4. Να υιοθετήσουν θετική στάση

Προσδιορισμός και βασικές αρχές της Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης

Στην παιδαγωγική επιστήμη, ο όρος «διαπολιτισμική αγωγή» άρχισε να εμφανίζεται και να τυχαίνει επεξεργασίας κατά τις τελευταίες δεκαετίες του 20ού αι. Στην επιστημονική κοινότητα καταγράφεται μια σειρά θεωρητικών προσεγγίσεων με ποικιλία περιεχομένων και μεθόδων. Το κοινό στοιχείο όμως σε όλες τις προσεγγίσεις σχετικά με τη διαπολιτισμική αγωγή είναι η εξής: Η διαπολιτισμική μάθηση πρέπει να υλοποιείται σε τρία επίπεδα: α) Σε τοπικό επίπεδο, β) σε εθνικό επίπεδο, γ) σε διεθνές επίπεδο. Η Παιδαγωγική ως επιστήμη θα πρέπει να διαμορφώσει ευνοϊκές συνθήκες για την υλοποίησης αυτής της μάθησης (Camillieri, 1990).

Λίγο αργότερα άρχισαν να αναπτύσσονται στους κύκλους των επιστημών της αγωγής- και ιδιαίτερα στην Παιδαγωγική- διαπολιτισμικές (intercultural) απόψεις, άρχισε με άλλα λόγια να εγκαθιδρύεται η γνώση ότι στη μέχρι τότε παρεχόμενη αγωγή και εκπαίδευση στα διάφορα επίπεδά τους- αναλυτικά προγράμματα, μέσα διδασκαλίας, εκπαίδευση και επιμόρφωση δασκάλων- θα πρέπει να γίνουν διαφοροποιήσεις, ώστε τα παιδιά με άλλη γλώσσα και άλλη κουλτούρα να καταστούν ικανά να συμμετάσχουν στη ζωή του σχολείου (Δαμανάκης, 2002).

Ρόλος της εκπαίδευσης είναι να συμβάλλει στη διαμόρφωση στάσεων, αντιλήψεων και συμπεριφορών αντίθετων σε κάθε ρατσισμό και μισαλλοδοξία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποδεχόμενη τη διαφορετικότητα, παλεύει για την ισότητα, τα ανθρώπινα δικαιώματα και το σεβασμό προς όλους τους ανθρώπους (Δαμανάκης,2002). Μέσω της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, δημιουργείται το κατάλληλο πνευματικό υπόβαθρο που στοχεύει στην αποδοχή του διαφορετικού και στην εξάλειψη των διακρίσεων. Καλλιεργείται στα παιδιά η αντίληψη ότι το διαφορετικό δεν κλείνει μέσα του κάτι αρνητικό, αλλά αντίθετα με την αλληλεπίδραση μέσα σε μια διαφορετική πολιτισμική ομάδα, μόνο όφελος μπορούν να έχουν. Ωστόσο, στόχος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης ορίζεται η διατήρηση της εθνικοπολιτικής ταυτότητας του κάθε ανθρώπου, δηλαδή η πολυγλωσσία θεωρείται κάτι αυτονόητο, οι ξένες συνήθειες γίνονται αποδεκτές και η θρησκευτική πεποίθηση είναι προσωπική επιλογή. (Banks, 2004)

Ως γενικός σημαντικός σκοπός της Διαπολιτισμικής Αγωγής θεωρείται η απόκτηση της ικανότητας για την αντίληψη των πολιτισμικών διαπολιτισμικών διαφορών και της πολιτισμικής πολυπλοκότητας. Ακόμα η απόκτηση της ικανότητας για κριτική της κουλτούρας και η από κοινού –δηλαδή μεταξύ όλων των πολιτισμικών ομάδων που συμβιώνουν σε μια κοινωνία –ανάπτυξη νέων μορφών ζωής και συμβίωσης ως και παροχή βοήθειας για την επίλυση συγκρούσεων, που προέρχονται από τις ιεραρχικές σχέσεις μεταξύ των πολιτισμικών ομάδων μέσα σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία (Steffen, 1981).

Επιμέρους στόχοι-περιεχόμενα της Διαπολιτισμική Αγωγής στα πλαίσια θεωρούνται:

-Η αγωγή αυτή είναι μια αναγκαία απάντηση στα καθημερινά προβλήματα των πολυπολιτισμικών κοινωνιών.

-Βασίζεται σε μια διευρυμένη αντίληψη για την κουλτούρα, συνδέεται με τις καθημερινές καταστάσεις και ανάγκες των ανθρώπων. Ξεκινά από το αξίωμα της ισοτιμίας των διαφόρων πολιτισμών, χωρίς να αγνοεί βέβαια τις υπάρχουσες ιδιαιτερότητες.

-Η Διαπολιτισμική Αγωγή δεν θα πρέπει να επιδιώκει τη διαφύλαξη και περιχαράκωση της εθνικής πολιτισμικής ταυτότητας, αλλά να συνδέεται με τα πολιτιστικά στοιχεία των μειονοτήτων, όπως αυτά διαμορφώνονται από τη συμβίωση σε μια πολυπολιτισμική κοινωνία υπό μια δυναμική προοπτική.

-Δεν αποβλέπει στην άσχετη συνύπαρξη όσων συμβιώνουν, αλλά στην επικοινωνία και στις σχέσεις μεταξύ τους .

-Η Διαπολιτισμική Αγωγή δεν διέπεται από την αντίληψη της «εναρμόνισης» κατά την εμφάνιση συγκρούσεων, αλλά προσπαθεί να διαμορφώσει στρατηγικές επίλυσης αυτών.

-Η διαπολιτισμική μάθηση λαμβάνει υπόψη τις κοινωνικές συνθήκες και συγκυρίες. Αυτό σημαίνει ότι είναι στην ουσία πολιτική μάθηση, παραμένει ανοικτή στα μηνύματα των καιρών, καταγράφει τις διαδικασίες κοινωνικής αλλαγής και προσπαθεί να εισαγάγει αντίστοιχα καινοτομίες.
-Η αγωγή αυτή δεν περιορίζεται μόνο στην πραγματικότητα, αλλά αναζητεί την ανανέωση μέσα από τη διαλεκτική στάση μεταξύ της πραγματικότητας και του οράματος και της ουτοπίας, μεταξύ της απαίτησης και του κοινωνικά και πολιτικά δυνατού.
-Η αγωγή αυτή δεν είναι κάτι το εξωτικό, ούτε πρέπει να περιορίζεται σε φολκλορικές εκδηλώσεις.
-Πρέπει κατά τη μάθηση και τη διδασκαλία να συντονίσει τα στοιχεία της μητρικής γλώσσας με τη δεύτερη γλώσσα.
-Η αγωγή αυτή δεν θα πρέπει να περιορίζεται στο σχολείο και να υλοποιείται μόνο με τις ενυπάρχουσες δυνατότητες, αλλά να στηρίζεται στη συνεργασία και την αμοιβαία υποστήριξη διαφόρων θεσμών αγωγής και εργασίας ως και άλλων κοινωνικών ομάδων(ως π.χ. συνεργασία με την κοινωνική εργασία με άτομα και ομάδες κ.λ.π).
-Προσπαθεί να διασπάσει τον απόλυτο προσδιορισμό των ρόλων: διδάσκων-διδασκόμενος.
- Η αγωγή αυτή απαιτεί καινούργια αναλυτικά προγράμματα και μια κριτική στη μέχρι τώρα διαμόρφωση παιδαγωγικών θεωριών.
-Τέλος, η Διαπολιτισμική Αγωγή αποτελεί μια συμβολή στην επίτευξη της συνεννόησης σε διεθνές επίπεδο, η οποία μπορεί και πρέπει να λαμβάνει χώρα σε τοπικό, εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο (Friesenhahn, 1988).

Στην Ελλάδα ο όρος διαπολιτισμική εκπαίδευση περιγράφει τον τρόπο με τον οποίο το εκπαιδευτικό σύστημα αντιμετωπίζει την πολυπολιτισμικότητα στις σχολικές τάξεις. Πολλές φορές ταυτίζεται με την πολυπολιτισμική εκπαίδευση. Πολλοί επιστήμονες, ωστόσο, διαχωρίζουν τους δυο αυτούς όρους. Έτσι, καθώς θεωρούν ότι η προσέγγιση είναι κάθε φορά διαφορετική, «πολυπολιτισμική» εκπαίδευση ορίζεται ως η συνύπαρξη διαφορετικών πολιτισμών, ενώ «διαπολιτισμική» ως η σχέση και ο συσχετισμός μεταξύ των πολιτισμών που έχουν ως κύρια χαρακτηριστικά την αλληλοεπίδραση, την αμοιβαιότητα και την πραγματική αλληλεγγύη (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997). Η Σούλα Μητακίδου συμφωνεί ότι οι όροι χρησιμοποιούνται ως ταυτόσημοι, σημειώνει όμως πως η άποψη, η οποία έχει επικρατήσει να αναφέρεται είναι «*η πολυπολιτισμικότητα του μαθητικού πληθυσμού που η διαπολιτισμική εκπαίδευση καλείται να διαχειριστεί*». (Μητακίδου, 2007).

Βασική αρχή του εκπαιδευτικού συστήματος είναι -ή θα έπρεπε να είναι- η δίκαιη και ισότιμη προς όλα τα παιδιά εκπαίδευση, ανεξαρτήτως πολιτισμού, εθνικότητας, γλώσσας, θρησκείας, φύλου ή ατομικών διαφορών. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση είναι φορέας της παραπάνω αρχής. Κανένα παιδί δεν πρέπει να στερείται κάτι από την εκπαιδευτική διαδικασία. Αντίθετα μέσα σ' ένα πλαίσιο πολυπολιτισμικότητας θα έχει τη δυνατότητα να γνωρίσει άλλους πολιτισμούς, άλλα ήθη και έθιμα, άλλους ανθρώπους και θα μπορέσει να διευρύνει το πνεύμα και τη σκέψη του. Μέσα από αυτήν την αλληλοεπίδραση θα μπορέσει να καταλάβει καλύτερα τη μοναδικότητα του δικού του πολιτισμού και παράλληλα να μάθει να σέβεται τον εαυτό του και τους άλλους. (Banks, 2004)

Σύμφωνα με τον Banks οι μαθητές πρέπει να αποκτήσουν τις απαραίτητες γνώσεις ανάγνωσης, γραφής και μαθηματικών. Για να γίνει αυτό εφικτό ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να αντλεί τη θεματολογία του από εθνικά, πολιτιστικά προβλήματα που θα τους βοηθήσουν να καλλιεργήσουν τις απαραίτητες ικανότητες (Banks, 2004). Σε αυτό το πλαίσιο η διδασκαλία της λογοτεχνίας και του θεάτρου μπορεί να βοηθήσει στο να συνειδητοποιήσουν οι μαθητές την πολιτισμική τους ταυτότητας και να προωθηθεί ο σεβασμός στη διαφορετικότητα.

Η διαπολιτισμική εκπαίδευση δεν αναφέρεται μόνο σε μειονοτικές ομάδες. Απευθύνεται σε όλους. Δεν στοχεύει στη μελέτη των *Άλλων* γιατί διαφορετικά αυτοί στοχοποιούνται και περιθωριοποιούνται, συνεπώς δεν θα γίνουν ποτέ μέρος της εκπαιδευτικής διαδικασίας. (Banks, 2004)

Α). Διαπολιτισμικότητα και Τέχνες

Η τέχνη από την αρχή σχεδόν της γέννησης της απεικονίζει τις υγιείς και μη σκέψεις, τα συναισθήματα και το σύνολο των εκφράσεων που συντροφεύουν την ανθρωπότητα. Αποτέλεσε τον πιο καλογυαλισμένο καθρέπτη μέσα στο οποίο η κάθε κοινωνία είδε (βλέπε) την αντανάκλαση του ειδώλου της, την εικόνα της.

Οι ανθρώπινες κοινωνίες έχουν χρησιμοποιήσει εικόνες ως ένα μέσο επικοινωνίας. Όλες από την αυγή του πολιτισμού εκφράστηκαν μέσω της τέχνης, η οποία εκτός από αισθητική απόλαυση μπορεί ελκύσει πολλές πληροφορίες για τον ίδιο τον ψυχισμό του δημιουργού αλλά και του θεατή που εμπλέκεται συναισθηματικά με το έργο. Πολλές φορές στην ελεύθερη, μη στρατευμένη ή υπαγορευμένη, ανατεθειμένη τέχνη, ο καμβάς, το μάρμαρο, ή το ξύλο και το χαρτί μετουσιώνονται σε ψυχογραφήματα, σε ανοικτές πόρτες για να δούμε λίγο ή περισσότερο από τον ψυχισμό του δημιουργού. Είναι διττή η διάσταση των έργων τέχνης. Αφορούν όχι μόνο το δημιουργό, αλλά και τον θεατή που τα κοινωνεί. Camillieri, C. (1990).

Πολλοί επιστήμονες θεωρούν πως οι τέχνες μπορεί να είναι ένα ιδιαίτερα χρηστικό εργαλείο στα χέρια των εκπαιδευτικών. Πιο συγκεκριμένα, η Merryl Golberg θεωρεί ότι κάθε τέχνη αποτελεί μέσο διδασκαλίας και μάθησης ιδιαίτερα πρόσφορο για τα διαπολιτισμικά περιβάλλοντα. Κάθε μορφή τέχνης αποτελεί μέσο επικοινωνίας, παρατήρησης, αντίληψης και σκέψης. Μέσα από αυτές ο δάσκαλος έχει τη δυνατότητα να τις χρησιμοποιήσει σε ποικίλες δραστηριότητες και ασκήσεις, καθώς αποτελούν μέθοδο που μπορεί να βοηθήσει το μαθητή να αναπτύξει τις δεξιότητές του (Golberg, 1997, pp. 2-3).

Όταν οι μαθητές εργάζονται δημιουργικά μέσω των τεχνών ενσωματώνουν συνήθως χαρακτηριστικά του πολιτισμού τους. Ο μαθητής έχει τη δυνατότητα να παρουσιάσει τις σκέψεις του, τα συναισθήματά του. Έτσι μέσω κάθε μορφής τέχνης μπορεί να εφαρμοστούν οι αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης.

Β). Διαπολιτισμικότητα κα Θεατρική Αγωγή

Οι τέχνες συνδέονται άμεσα με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Η Δραματική Τέχνη αποτελεί μια μορφή εκπαίδευσης. Το θέατρο δίνει τη δυνατότητα να διερευνήσουν μαθητές και εκπαιδευτικοί ποικίλα θέματα, χωρίς τα παιδιά να φοβούνται πως θα υπάρξουν συνέπειες σε περίπτωση λάθους, από τη στιγμή που λάθη στο θέατρο δεν υπάρχουν (Παπαγιάνη & Ρέππα, 2008). Η Άλκηστη Κοντογιάννη ισχυρίζεται πως *τα παιδιά σε μια πολυπολιτισμική τάξη μπορούν μέσω της τέχνης να εκφράσουν τον εαυτό τους, να αναφερθούν στις εμπειρίες της ζωής τους και να γνωρίσουν τον κόσμο τους και τον κόσμο των άλλων, να πλησιάσουν το ένα το άλλο και να επικοινωνήσουν* (Άλκηστις, 2008, σ. 205). Ειδικότερα μελετά και αναλύει τη σχέση της δραματικής τέχνης στην εκπαίδευση με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παρατηρείται μια άρρηκτη σχέση μεταξύ των δυο, καθώς η δραματική τέχνη εμπεριέχει τις έννοιες και τις αρχές της διαπολιτισμικότητας. Για να κατακτηθεί η μάθηση είναι αναγκαίο ο μαθητής να εξερευνήσει τον εαυτό του, να τον κατανοήσει, όπως και να κατανοήσει τον *Άλλο* και τον κόσμο, να μάθει να συνεργάζεται, να είναι δημιουργικός και να έχει κριτική στάση και συμπεριφορά (Άλκηστις, 2008, σσ. 217-218).

Η δραματική τέχνη είναι αυτή η οποία μπορεί να οδηγήσει στην πραγμάτωση των στόχων της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Κι αυτό γιατί έχει τη δυνατότητα να διδάξει το σεβασμό σε άλλους τρόπους σκέψης, την αποδοχή του διαφορετικού μοντέλου σκέψης και δράσης, την ελευθερία και τέλος την ίδια τη Δημοκρατία.

Μέσα από το παιχνίδι ρόλων, σύμφωνα με τον Mavrocordatos, είναι δυνατό να γίνει αντιληπτή η διαφορετικότητα και η αδικία (Mavrocordatos, 2003). Σε μια σχολική τάξη οι μαθητές ενσαρκώνοντας ρόλους *άλλων* μπορούν ν' αντιληφθούν πραγματικά τις

προκλήσεις που αυτοί αντιμετωπίζουν. Όπως επισημαίνουν οι Κανακίδου και Παπαγιάννη η θεατρική τέχνη είναι ένας βιωματικός τρόπος διδασκαλίας μέσω της οποίας οι μαθητές μπορούν ν' αντιληφθούν προβλήματα που δημιουργούνται λόγω στερεοτυπικών αντιλήψεων ή προϋπαρχουσών δομών (Κανακίδου & Παπαγιάννη, 1997, σσ. 69-70).

Βασικό πλεονέκτημα της δραματικής τέχνης αποτελεί το γεγονός ότι μέσα από τη χρήση της δίνεται η δυνατότητα ομαδικής συνεργασίας. Οι ομάδες ενδυναμώνονται και κατά συνέπεια ενδυναμώνονται και οι διαπροσωπικές σχέσεις μεταξύ των μελών τους, και με τη σειρά του βοηθά στη συνέχεια στη βελτίωση των σχέσεων ολόκληρης της κοινότητας.

Αυτό είναι δυνατό να επιτευχθεί καθώς δημιουργείται στη σχολική τάξη κλίμα κατάλληλο, αφού μέσα από το δράμα, ο καθένας έχει τη δυνατότητα να κάνει γνωστές τις εμπειρίες του και να καταφέρει με αυτόν τον τρόπο να γνωρίσει τον εαυτό του. Και αφού απαλλαγεί από στερεοτυπικές αντιλήψεις και προκαταλήψεις -που μέχρι τότε εμπόδιζαν οποιαδήποτε επαφή και συνεργασία- να συμβιώσει αρμονικά με το σύνολο. Σε γενικές γραμμές είναι ευκολότερο μέσα από το θέατρο να αναπτυχθούν στο σχολείο σχέσεις ουσιαστικές μεταξύ ατόμων διαφορετικής πολιτιστικής καταβολής. Το θέατρο προωθεί τον πλουραλισμό και τη συνεργασία και τη δεκτικότητα σε καθετί διαφορετικό.

Οι Geneva και Gay Mary Stone Hanley θεωρούν ότι το δράμα αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο για τη διαπολιτισμική ενδυνάμωση των παιδιών. Μέσα από τη δραματική τέχνη εκπαιδευτικοί και μαθητές διερευνούν άλλες ιδέες, άλλους τρόπους δράσης και άλλες σχέσεις, οι οποίες δεν προσφέρονται σε άλλες εκπαιδευτικές συνθήκες (Gay & Hanley, 1999). Στόχος αυτής της εκπαιδευτικής διαδικασίας είναι να αναπτυχθούν οι ικανότητες των μαθητών σε όλα τα επίπεδα.

Σημαντικός βέβαια είναι και ο ρόλος του εκπαιδευτικού, μέσω του οποίου θα γίνει δυνατός ο συγκερασμός των διαφορών μέσα στην σχολική τάξη. Καλείται επίσης να ευαισθητοποιήσει τους μαθητές του σε θέματα διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, να τους εμψυχώσει και φυσικά να επιλέξει τις κατάλληλες τεχνικές, που διαφοροποιούνται κάθε φορά ανάλογα με την ομάδα για να έχει τα προσδοκώμενα αποτελέσματα. Έτσι κάθε φορά θα πρέπει να λαμβάνει υπόψη του το πολιτισμικό υπόβαθρο και την ταυτότητα των μελών της ομάδας του. Είναι αναγκαίο για να καταφέρει όλα τα παραπάνω να απαλλαγεί ο ίδιος από τις φοβίες και τις προκαταλήψεις που κουβαλά.

Συμπεράσματα

Η θεατρική τέχνη αγωγή βοηθά στην εφαρμογή των αρχών της διαπολτισμικής εκπαίδευσης και καθιστά την εκπαιδευτική διαδικασία πιο ενδιαφέρουσα. Μέσα από αυτή οι μαθητές ευαισθητοποιούνται ευκολότερα σε κοινωνικά ζητήματα και καταφέρνουν τελικά να γνωρίσουν, να κατανοήσουν και τελικά να αποδεχτούν το διαφορετικό χωρίς εχθρότητες, μίση και προκαταλήψεις.

Βρισκόμαστε σε συνεχή αλληλεπίδραση με τη διαφορετικότητα και την πολυμορφία, την οποία διαχειριζόμαστε για να πετύχουμε την κοινωνική συνοχή. Η διευκόλυνση της διαφορετικότητας, δηλαδή το να είσαι ίσος και ταυτόχρονα διαφορετικός είναι πρόκληση για τις επόμενες δημοκρατικές και πλουραλιστικές κοινωνίες.

Η διαπολιστισμική εκπαίδευση είναι μια νέα θεωρητική και πρακτική αντίδραση σε μια μεταβαλλόμενη πολιτισμική πραγματικότητα, όπου η αποτελεσματικότητα των παραδοσιακών αξιών αποδεικνύεται ανεπαρκής. Η διαπολιτισμική αγωγή λοιπόν δεν αποτελεί έκφραση μιας ειδικής παιδαγωγικής, η οποία θα πρέπει να αντιδράσει μπροστά στα οξυμμένα προβλήματα των πολιτισμικών κοινωνιών. Με βάση μια δυναμική αντίληψη για την κουλτούρα, θα πρέπει η παιδαγωγική αυτή να αποτελέσει ένα βασικό τμήμα μιας γενικής και διαφοροποιημένης θεωρίας για την παιδεία. Συγχρόνως θα πρέπει να αποτελεί μια απαίτηση υλοποίησης της γενικής μορφωτικής εντολής του σχολείου στις σύγχρονες πολυπολιτισμικές κοινωνίες.

Αν η διαπολιτισμική εκπαίδευση δε θέλει να παραμείνει στο επίπεδο των γενικόλογων αρχών και διακηρύξεων και των επιφανειακών σχολικών αλλαγών, αλλά να καθιερωθεί ως επιστημονικός κλάδος των Επιστημών της Αγωγής με ουσιαστικές παιδαγωγικές παρεμβάσεις, θα πρέπει να ξεπεράσει τις σοβαρές αδυναμίες και να αποφύγει τις μονομέρειες της πολυπολιτισμικής και της αντιρατσιστικής εκπαίδευσης. Αυτό συνδέεται με τη διασάφηση του αντικειμένου και των βασικών εννοιών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης τόσο στο επίπεδο της θεωρητικής ανάλυσης όσο και στο επίπεδο της παιδαγωγικής πολιτικής παρέμβασης.

Αναφορές

Banks, J. A. (2004). *Εισαφωγή στην πολυπολιτισμική εκπαίδευση.* (Ε. Κουτσουβάνου, & Ν. Σταματάκης, Eds.) Αθήνα: Παπαζήση.

Camillieri, C. (1990). Antropologie culturelle et education. Paris.

Coelho, E. ((2007)). In Δ. κ. σχολεία.. Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο.

Gay, G., & Hanley, M. S. (1999). Multicultural Empowerment in Middle School Social Studies through Drama Pedagogy. *72*(6), pp. 367-370.

Golberg, M. (1997). Arts and Learning, An Intergrated Approach to Teaching and Learning in Multicultural and Multilingual Settings. New York: Longman.

Friesenhahn, G.(1988), Interkulturelle Pädagogik, Munchen, Minera Verlag.

Hohman, M. (1982). Unterricht in auslaedischen Kindern, , Schwann Verlag,., (pp. 144-184). Duesserdort.

Mavrocordatos, A. (2003). Θέατρο για την Ανάπτυξη: πολιτισμική δράση για κοινωνική αλλαγή. *Δίκτυο Θεατρο στην Εκπαίδευση*(4).

Steffen, G. (1982), Interkulturelles Lerner- Lerner mit Auslandern, In: SANDFUCHS, V. (Hrsg), Lehren und Lehren mit Auslanderkinder, Bad, Heilbrunn, 56-68.

Vink, J. (1974). Außerschulische Fördermaßnahmen für ausländische Kinder. Müller, H.(Hg.): Ausländerkinder in deutschen Schulen. ,., (pp. 127-142.). Stuttgart.

Άλκηστις. (2008). Μαύρη αγελάδα-άσπρη αγελάδα, Δραματική Τέχνη στην εκπαίδευση. Αθήνα.

Δαμανάκης, Μ. (2002). Η εκπαίδευση των Παλιννοστούντων και Αλλοδαπών Μαθητών στην Ελλάδα. Αθήνα: Gutenberg.

Κανακίδου, Ε., & Παπαγιάννη, Β. (1997). *Διαπολιτισμική Αγωγή.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μητακίδου, Σ. (2007). Εισαγωγή στην ελληνική έκδοση. Ενταξιακή εκπαίδευση. Στο Ε. Τρέσσου, & Σ. Μητακίδου (Επιμ.), *διδασκαλία και μάθηση στα πολυπολιτισμικά σχολεία* (σ. 19). Θεσσαλονίκη: Επίκεντρο: E. Coeiho.

Παπαγιάνη, Α., & Ρέππα, Γ. ((2008).). Το θεατρικό παιχνίδι ως εργαλείο στη διαπολιτισμική εκπαίδυση. *Διαπολιτισμική εκπαίδευση - Μετανάστευσηα και τα ελληνικά ως δεύτερη ή τρίτη γλώσσα.* Πάτρα: Κέντρο Διαπολιτισμικής Εκπαίδευσης, ΠΤΔΕ Πατρών

Η ένταξη των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα στη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση

Πούρικας Χρήστος
Εκπαιδευτικός, Διευθυντής 1ου ΕΚ Ελασσόνας,
MSc Διοίκηση και Οργάνωση Εκπαιδευτικών Μονάδων,
MEd Συγκινησιακές – Συναισθηματικές Δυναμικές και Εκπαίδευση
chrispourikas@gmail.com

Περίληψη

Η παρούσα έρευνα μελετά την ένταξη των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα στη Δευτεροβάθμια Επαγγελματική Εκπαίδευση. Ερευνήθηκαν οι απόψεις των εκπαιδευτικών σχετικά με τις επιδόσεις των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα, οι σχέσεις των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα με τους γηγενείς μαθητές, οι σχέσεις των μεταναστών γονέων με το σχολείο, οι εκπαιδευτικές/διδακτικές πρακτικές, ο ρόλος του εκπαιδευτικού και, τέλος, οι πιθανές ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Η ερευνητική διαδικασία οδήγησε σε κωδικοποίηση στοιχείων και στατιστική ανάλυση, τα οποία στοιχεία με τη σειρά τους οδήγησαν σε σημαντικά συμπεράσματα σχετικά με την αναγκαιότητα θεσμοθέτησης της μετεκπαίδευσης δασκάλων και καθηγητών στην εφαρμογή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στο ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα.

Λέξεις κλειδιά: Διαπολιτισμική εκπαίδευση, ετερότητα, προσφυγικό, μετανάστες

Εισαγωγή

Τα ερευνητικά δεδομένα τον τελευταίων ετών στην Ελλάδα , όσον αφορά την εκπαίδευση και επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα διαπολιτισμική εκπαίδευσης και αντιμετώπισης της γλωσσικής ποικιλίας του ελληνικού σχολείου, δείχνουν τις μεγάλες ελλείψεις και τα τεράστια προβλήματα τα οποία αντιμετωπίζουν οι Έλληνες εκπαιδευτικοί. Η αυξημένη ετερότητα και η πολιτισμική ποικιλία σε κοινωνικό και εκπαιδευτικό επίπεδο επιβάλλει τον επαναπροσδιορισμό της εκπαίδευσης, το άνοιγμα του σχολείου, την αλλαγή των προγραμμάτων και του προσανατολισμού του στις νέες πολυπολιτισμικές συνθήκες, τη συνεχιζόμενη εκπαίδευση και επανεκπαίδευση των εκπαιδευτικών. Επιβάλλει τη συνεχή επαφή λαών και ατόμων και μας παραπέμπει στη διαμόρφωση ενός νέου ανθρωπιστικού ιδεώδους, που η Διαπολιτισμική Εκπαίδευση καλείται να το υλοποιήσει στην πράξη στο χώρο του σχολείου και να αφορά όλους τους μαθητές, αφού η διαπολιτισμική αγωγή δεν μπορεί και δεν πρέπει να περιορίζεται στους μετανάστες μαθητές, αλλά απευθύνεται και αφορά τόσο του μαθητές της πλειονότητας όσο και αυτούς με διαφορετικά πολιτισμικά γλωσσικά και εθνοτικά χαρακτηριστικά από όπου και αν προέρχονται (Παπαχρήστος, 2011).

Εντός του σχολείου επικρατούν ανισότητες και ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι να μεσολαβεί για να τις διαχειρίζεται. Επίσης πρέπει να φροντίζει ώστε να διασφαλίζονται κυρίως:

- Η ομαλή μετάβαση τον μαθητών από διαφοροποιημένο γλωσσικό, κοινωνικοπολιτικό περιβάλλον σε ένα σχολείο για όλους τους μαθητές.
- Η επιλογή κατάλληλων παιδαγωγικών μεθόδων που αναπτύσσουν την ενσυναίσθηση και την αποδοχή.
- Η δημιουργία ενός σχολικού περιβάλλοντος ασφάλειας εντός του οποίου οι μαθητές ενθαρρύνονται να μιλήσουν για τα βιώματά τους, μπορούν να ανταλλάσσουν εμπειρίες για τον πολιτισμό το δικό τους και αντλούν στοιχεία από τον πολιτισμό των συμμαθητών τους, έξω από στερεότυπα και προκαταλήψεις (Evans, 2002).

Η ομαλή και έγκαιρη ένταξη των μεταναστών και προσφύγων μαθητών στο εκπαιδευτικό μας σύστημα είναι υπόθεση όλων όσων εμπλέκονται στην εκπαιδευτική διαδικασία. Είναι, πρωτίστως, της πολιτείας που φέρει την κύρια ευθύνη του σχεδιασμού της εκπαιδευτικής παρέμβασης, είναι υπόθεση των εκπαιδευτικών που καλούνται να κάνουν το λόγο πράξη, είναι υπόθεση όλων των εμπλεκομένων φορέων αλλά και υπόθεση των ίδιων των οικογενειών των παιδιών.

Ερευνητικά ερωτήματα

Η άποψη των εκπαιδευτικών σχετικά με το διαπολιτισμικό έργο που επιτελείται στα σχολεία της Δευτεροβάθμιας Επαγγελματικής Εκπαίδευσης του νομού Λάρισας είναι το βασικό ερώτημα. Η έρευνα πραγματεύεται τις αντιλήψεις των εκπαιδευτικών για τις μεθόδους και πρακτικές που εφαρμόζουν για τη στήριξη των αλλόγλωσσων μαθητών τους, την επάρκεια της εκπαίδευσης και κατάρτισης τους σε θέματα Διαπολιτισμικής Αγωγής, την άποψη που έχουν για τις σχολικές επιδόσεις των μαθητών αυτών, την άποψη τους για τις σχέσεις των γηγενών μαθητών με τους μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα και τη συμμετοχή και υποστήριξη των γονέων των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα στην εκπαιδευτική διαδικασία και την ομαλή περάτωση των σπουδών τους.

Ερευνητική Μεθοδολογία

Για την υλοποίηση της συγκεκριμένης έρευνας χρησιμοποιήθηκε η επισκόπηση ή αλλιώς ποσοτική έρευνα με σκοπό να αναπαραχθούν συχνότητες δεδομένων μέσω ερωτηματολογίου με ερωτήσεις κλειστού τύπου (Βεργίδης κ.α., 1998). Οι ερωτήσεις που χρησιμοποιήθηκαν για τη διερεύνηση των απόψεων των εκπαιδευτικών απαντούν στο γενικότερο προβληματισμό της μελέτης, αντλήθηκαν δε, από προσωπικές εμπειρίες, συζητήσεις με συναδέλφους, τη σχετική βιβλιογραφία που μελετήθηκε αλλά και αντίστοιχα ερωτηματολόγια από σχετικές έρευνες. Οι συμμετέχοντες στην έρευνα αυτή ήταν εκπαιδευτικοί των ΕΠΑΛ του Νομού Λάρισας, στους οποίους εφαρμόσθηκε η μέθοδος του μη πιθανοτικού Δείγματος. Επιπλέον, οι συμμετέχοντες κλήθηκαν να απαντήσουν σε ερωτήσεις Likert με πεντάβαθμη κλίμακα η οποία θεωρείται αντικειμενική και δεν προδιαθέτει τους ερωτώμενους στο τι να απαντήσουν, καθώς παρουσιάζει ίσες αποστάσεις μεταξύ των επιλογών (Creswell, 2003). Χρησιμοποιήθηκαν ερωτήσεις κλειστού τύπου, που κατηγοριοποιούνται, ερμηνεύονται και αναλύονται καλύτερα (Βεργίδης κ.α., 1998), αλλά και δημιουργούν συνθήκες για γρηγορότερες απαντήσεις, οπότε είναι και πιο «δελεαστικές» στους ερωτώμενους (Oppenheim, 1992). Η ερευνητική διαδικασία οδήγησε σε κωδικοποίηση στοιχείων και στατιστική ανάλυση, τα οποία με τη σειρά τους οδήγησαν σε περαιτέρω συμπεράσματα.

Πληθυσμός και δείγμα

Ο τρόπος επιλογής του δείγματος στη συγκεκριμένη εργασία θέτει την μέθοδο δειγματοληψίας σε μη πιθανοτικό δείγμα. Με σκόπιμη δειγματοληψία (ή δειγματοληψία κατά κρίση) κατά την οποία οι μονάδες που παρατηρήθηκαν επιλέχθηκαν βάσει της κρίσης του ερευνητή όσον αφορά στο ποιες μονάδες θα είναι πιο χρήσιμες ή πιο αντιπροσωπευτικές (Babbie, 2011).

Η συμπλήρωση των ερωτηματολογίων πραγματοποιήθηκε από εκπαιδευτικούς που τη δεδομένη χρονική στιγμή υπηρετούσαν στο σύνολο των δέκα ΕΠΑΛ συγκεκριμένου Νομού. Απαντήθηκαν 143 ερωτηματολόγια επί συνόλου 387 εκπαιδευτικών. Η ανταπόκριση κρίθηκε ικανοποιητική με ποσοστό 36,95%..

Εργαλεία της έρευνας

Προκειμένου να απαντηθούν τα ερευνητικά ερωτήματα της παρούσης έρευνας χρησιμοποιήθηκε η μέθοδος του Δείγματος Ευχέρειας και η συμπλήρωση Ερωτηματολογίου.

Το πρώτο μέρος του ερωτηματολογίου δομήθηκε με ερωτήσεις κλειστού τύπου ταξινομημένες σε πέντε άξονες. Σε αυτό οι εκπαιδευτικοί κλήθηκαν να εκφράσουν τις απόψεις τους σχετικά με:

α) Τις επιδόσεις των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα

β) Τις σχέσεις των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα με τους γηγενείς μαθητές

γ) τις σχέσεις των μεταναστών γονέων με το σχολείο

δ) Τις εκπαιδευτικές/διδακτικές πρακτικές και τον ρόλο του εκπαιδευτικού

ε) Την επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Σε όλους τους άξονες του ερωτηματολογίου χρησιμοποιήθηκε η πενταβάθμια κλίμακα Likert.

Στο δεύτερο μέρος του ερωτηματολογίου οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναφέρουν τα δημογραφικά χαρακτηριστικά τους όπως το φύλο, η ειδικότητα, τα χρόνια υπηρεσίας, το αν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές ή (και) επιμορφωτικά σεμινάρια σχετικά με τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση.

Για την στατιστική ανάλυση των δεδομένων χρησιμοποιήθηκε το λογισμικό Statistical Package for Social Sciences – SPSS 23, με το οποίο αναλύθηκαν τα δεδομένα στατιστικά και εκτιμήθηκαν οι μεταξύ τους συσχετίσεις.

Διαδικασία έρευνας

Σύμφωνα με τον Babbie E. (2011) «ανεξάρτητα από το πόσο προσεκτικά έχουν σχεδιάσει ένα εργαλείο συλλογής δεδομένων, όπως το ερωτηματολόγιο, οι ερευνητές, είναι βέβαιο ότι έχει γίνει κάποιο σφάλμα… Η πιο σίγουρη προφύλαξη έναντι αυτών των σφαλμάτων είναι ο προέλεγχος ολόκληρου του ερωτηματολογίου ή μέρος του.». Ο προκαταρκτικός έλεγχος στον τρόπο διατύπωσης των ερωτημάτων ενός ερωτηματολογίου είναι πολύ σημαντικός. Για το λόγο αυτό προτού ξεκινήσει η «επίσημη» έρευνα έγινε μία πιλοτική έρευνα σε δέκα πέντε (15) εκπαιδευτικούς. Έτσι, στο στάδιο αυτό της έρευνας έγινε ο προέλεγχος του ερωτηματολογίου. Δόθηκε η δυνατότητα να ελεγχθεί η διαύγεια και ο βαθμός κατανόησης των ερωτήσεων και των οδηγιών, εξαλείφθηκαν τυχόν αμφισημίες και έγινε μια ανατροφοδότηση για την ελκυστικότητα και την παρουσίαση του ερωτηματολογίου.

Κατά τη διεξαγωγή τόσο της πιλοτικής όσο και της «κανονικής» έρευνας, έγινε αποστολή του τυπωμένου ερωτηματολογίου στους εκπαιδευτικούς, καθώς δεν υπήρχε η δυνατότητα της προσωπικής παρουσίας του ερευνητή στα σχολεία αυτά.

Η πιλοτική έρευνα διήρκησε μία (1) εβδομάδα και, αφού ελέγχθηκαν όλες οι παραπάνω παράμετροι, ξεκίνησε η κανονική αποστολή ερωτηματολογίων, η οποία κράτησε από τις 9 Σεπτεμβρίου 2019 ως τις 20 Σεπτεμβρίου 2019.

Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας

Ξεκινώντας από τα δημογραφικά στοιχεία οι άντρες που πήραν μέρος στην έρευνα ήταν περισσότεροι από τις γυναίκες με ποσοστό 56%. Οι ειδικότητες των ερωτηθέντων στην συντριπτική πλειοψηφία τους ανήκει στις λεγόμενες Τεχνικές Ειδικότητες με ποσοστό 81,1% (Πίνακας 1).

Πίνακας 1. Ειδικότητα

		Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
	ΦΙΛΟΛΟΓΟΙ/ΘΕΟΛΟΓΟΙ	8	5,6	5,6
	ΜΑΘΗΜΑΤΙΚΟΙ	7	4,9	10,5
	ΦΥΣΙΚΟΙ - ΧΗΜΙΚΟΙ	3	2,1	12,6
	ΓΑΛΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	1	,7	13,3
	ΑΓΓΛΙΚΗΣ ΦΙΛΟΛΟΓΙΑΣ	6	4,2	17,5

ΦΥΣΙΚΗΣ ΑΓΩΓΗΣ	2	1,4	18,9
ΤΕΧΝ ΕΙΔΙΚΟΤΗΤΕΣ	116	81,1	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Όσον αφορά τα χρόνια υπηρεσίας το 60,8% απάντησε ότι εργάζεται από 11 έως και 25 χρόνια (Πίνακας 2). Ακολουθεί η κατηγορία των εργαζομένων με πάνω από 26 χρόνια υπηρεσίας με ποσοστό 28% και, τέλος, αυτοί που εργάζονται από 1 έως και 10 χρόνια με ποσοστό 11,2%, κάτι που δείχνει σαφώς το «γερασμένο» εκπαιδευτικό προσωπικό που υπηρετεί αυτή τη στιγμή στα ΕΠΑΛ της χώρας.

Πίνακας 2. Χρόνος Υπηρεσίας

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
1 ΕΩΣ 10	16	11,2	11,2
11 ΕΩΣ 25	87	60,8	72,0
26 +	40	28,0	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Περίπου ένας στους τέσσερεις έχει κάνει μεταπτυχιακές σπουδές, ενώ ένας στους έξι έχει παρακολουθήσει κάποιο επιμορφωτικό σεμινάριο στη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Με σύγκριση των δύο κατηγοριών βλέπουμε πως υπάρχει άμεση σχέση μεταξύ μεταπτυχιακών σπουδών και παρακολούθησης σεμιναρίων σχετικά με τη Διαπολιτισμική εκπαίδευση. Ένα ποσοστό 28,2% όσων έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές έχουν ασχοληθεί και με την διαπολιτισμική εκπαίδευση, ενώ το αντίστοιχο ποσοστό σε αυτούς που δεν έχουν κάνει μεταπτυχιακές σπουδές αγγίζει μόλις ένα 13,5% (Πίνακας 3).

Πίνακας 3. Μεταπτυχιακό * Σεμινάριο ΔΕ Crosstabulation (διπλής εισόδου)

			Σεμινάριο ΔΕ		
			ΟΧΙ	ΝΑΙ	ΣΥΝΟΛΟ
Μεταπτυχιακό	ΟΧΙ	Count	90	14	104
		% within Μεταπτυχιακό	86,5%	13,5%	100,0%
	ΝΑΙ	Count	28	11	39
		% within Μεταπτυχιακό	71,8%	28,2%	100,0%
ΣΥΝΟΛΟ		Count	118	25	143
		% within Μεταπτυχιακό	82,5%	17,5%	100,0%

Από την άλλη, το φύλο δε φαίνεται να επηρεάζει τις σπουδές στη Διαπολιτισμική εκπαίδευση, αφού τόσο οι γυναίκες με ποσοστό 17,7% όσο και οι άντρες με ποσοστό 17,3% φαίνεται ότι έχουν παρακολουθήσει αντίστοιχες επιμορφώσεις.

Όσον αφορά το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για τη Διαπολιτισμική Εκπαίδευση σε σχέση με τα χρόνια υπηρεσίας παρατηρούμε ότι όσοι έχουν μεταξύ 11 και 25 έτη υπηρεσίας παρουσιάζουν μικρότερη συμμετοχή σε τέτοιου είδους σεμινάρια σε σχέση με τους νεότερους ή ακόμη και τους αρχαιότερους συναδέλφους τους με ποσοστό μόλις 11,5%. Το διόλου ευκαταφρόνητο ποσοστό του 31,3% παρουσιάζει η κατηγορία των εκπαιδευτικών που έχουν από 1 έως και 10 έτη υπηρεσίας και το επίσης μεγάλο ποσοστό 25,0% παρουσιάζει η κατηγορία των εκπαιδευτικών με πάνω από 26 έτη υπηρεσίας.

Όσον αφορά τις ενότητες των ερωτήσεων, ο στόχος της πρώτης ενότητας του ερωτηματολογίου είναι να εξετάσει την επίδοση των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα. Στην ερώτηση αν οι μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές δυνατότητες με τους γηγενείς μαθητές, οι εκπαιδευτικοί φαίνονται πραγματικά διχασμένοι. Οι εκπαιδευτικοί διαφωνούν/μάλλον διαφωνούν με ποσοστό 38,5%. Συμφωνούν /μάλλον συμφωνούν με ποσοστό 41,3%. Ούτε συμφωνεί ούτε και διαφωνεί το 20% (Πίνακας 4).

Πίνακας 4. Οι μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα έχουν τις ίδιες εκπαιδευτικές δυνατότητες με τους γηγενείς

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	19	13,3	13,3
Μάλλον διαφωνώ	36	25,2	38,5
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	29	20,3	58,7
Μάλλον συμφωνώ	31	21,7	80,4
Συμφωνώ απολύτως	28	19,6	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Σε παλαιότερη έρευνα σχετική με τα ΕΠΑΛ οι προσδοκίες των εκπαιδευτικών για την επίδοση των αλλοδαπών μαθητών, όπως δήλωσαν οι περισσότεροι από αυτούς, είναι ίδιες με αυτές των γηγενών συμμαθητών τους. Τα πράγματα ξεκαθαρίζουν στις επόμενες ερωτήσεις, όπως για το αν οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία. Στην πλειοψηφία τους οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν /μάλλον συμφωνούν ότι οι μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα συμμετέχουν στην εκπαιδευτική διαδικασία με ποσοστό 58,8%. Την ίδια στιγμή ένα 79,1% λέει ότι υπάρχουν μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα που διακρίνονται για την καλή τους επίδοση, ενώ ένα μεγάλο ποσοστό των ερωτηθέντων (39,2%) απαντά θετικά στο αν προετοιμάζονται – διαβάζουν οι μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα στο σπίτι σε αντίθεση με το 27% που θεωρεί ότι αυτό δεν ισχύει. Προβλήματα φαίνεται να συναντούν οι μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα στα φιλολογικά μαθήματα, ενώ δε φαίνεται να ισχύει το ίδιο για το μάθημα των μαθηματικών και τα μαθήματα ειδικότητας των Επαγγελματικών Λυκείων, όπου οι μαθητές αυτοί δεν φαίνεται να αντιμετωπίζουν θέματα. Οι μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα έχουν καλύτερη επίδοση στα μαθήματα όπου η γλωσσική ικανότητα δεν είναι αναγκαία, ενώ σε μαθήματα όπου αυτή απαιτείται, η επίδοσή τους υστερεί. Τα αποτελέσματα των ερωτήσεων της ενότητας συμφωνούν σε γενικές γραμμές με προγενέστερες έρευνες στο θέμα αυτό.

Ο στόχος της δεύτερης ενότητας των ερωτήσεων είναι να εξετάσει τις σχέσεις των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα με τους γηγενείς μαθητές. Οι εκπαιδευτικοί σε ποσοστό 50% απαντούν ότι οι γηγενείς μαθητές κάνουν παρέα με τους μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα στην ώρα του διαλλείματος και ότι μοιράζονται το ίδιο θρανίο μέσα στην τάξη. Μόλις ένα 20% των εκπαιδευτικών διαφωνεί με τις παραπάνω προτάσεις, ενώ το ποσοστό των εκπαιδευτικών που ισχυρίζονται ότι οι γηγενείς μαθητές συνεργάζονται στα μαθήματα μέσα στην τάξη με τους μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα είναι 58,1% με μόλις ένα 16% να διαφωνεί. Από τις απαντήσεις όμως των εκπαιδευτικών δεν φαίνεται ξεκάθαρα αν οι γηγενείς μαθητές δημιουργούν συγκρουσιακές σχέσεις με τους μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα ή αν συμβαίνει το ακριβώς αντίθετο. Το ίδιο ισχύει και για το αν οι γηγενείς μαθητές κάνουν παρέα και εκτός σχολικού περιβάλλοντος με τους μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα (Πίνακας 5).

Πίνακας 5. Οι γηγενείς μαθητές κάνουν παρέα και εκτός σχολικού περιβάλλοντος με τους μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	15	10,5	10,5
Μάλλον διαφωνώ	28	19,6	30,1
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	47	32,9	62,9
Μάλλον συμφωνώ	39	27,3	90,2
Συμφωνώ απολύτως	14	9,8	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Παρ' όλα αυτά οι εκπαιδευτικοί στην πλειοψηφία τους δηλώνουν ότι οι γηγενείς μαθητές κατά την ώρα του διαλείμματος συμμετέχουν στο παιγνίδι μαζί με τους συμμαθητές τους από μεταναστευτικά περιβάλλοντα (ποσοστό 61%) με μόλις ένα 18% να διαφωνεί. Η ίδια θετική σε γενικές γραμμές στάση καταγράφεται και σε προηγούμενες έρευνες θέτοντας κάποια σχετικά ερωτηματικά όσον αφορά τη ζωή των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα εκτός σχολικού περιβάλλοντος όπου άλλοι παράγοντες φαίνεται πως επηρεάζουν τις - μεταξύ των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα και γηγενών μαθητών - κοινωνικές σχέσεις.

Στην Τρίτη ενότητα ερωτήσεων διερευνάται η σχέση των γονιών των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα με το σχολείο. Από τις απαντήσεις των ερωτηθέντων εκπαιδευτικών βγαίνει το συμπέρασμα ότι οι γονείς σε αντίθεση με παλαιότερες έρευνες ενδιαφέρονται σε αρκετά μεγάλο βαθμό για την πρόοδο των παιδιών τους καθώς και για τις παρέες που κάνουν στο σχολείο (Πίνακας 6).

Πίνακας 6. Οι γονείς μετανάστες ενημερώνονται για την πρόοδο των παιδιών τους

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	9	6,3	6,3
Μάλλον διαφωνώ	29	20,3	26,6
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	39	27,3	53,8
Μάλλον συμφωνώ	41	28,7	82,5
Συμφωνώ απολύτως	25	17,5	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Οι γονείς μετανάστες επιθυμούν τα παιδιά τους να μαθαίνουν τη μητρική τους γλώσσα και το ίδιο μεγάλο ενδιαφέρον δείχνουν να έχουν και για τα τμήματα ενισχυτικής διδασκαλίας. Η πλειοψηφία πάντως των γονέων δε φαίνεται ότι βοηθάει τα παιδιά του στις εξωσχολικές τους δραστηριότητες.

Στην τέταρτη ενότητα περιλαμβάνονται ερωτήσεις σχετικά με τις εκπαιδευτικές / διδακτικές πρακτικές και το ρόλο του καθηγητή. Οι εκπαιδευτικοί συμφωνούν στη συντριπτική τους πλειοψηφία ότι ο ρόλος του εκπαιδευτικού είναι καθοριστικός για τη σχολική επιτυχία ή αποτυχία και τον αποκλεισμό των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα από την εκπαίδευση. Δηλώνει πως έχει επαρκή προσωπική επικοινωνία και προσέγγιση μαζί τους, ενώ θεωρεί πως, η γνώση της μητρικής γλώσσας και κουλτούρας των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα από την μεριά του εκπαιδευτικού βοηθάει στην εκπαιδευτική διαδικασία. Μόνο το 30% των εκπαιδευτικών πιστεύει ότι οι μαθητές

από μεταναστευτικά περιβάλλοντα στα διαλείμματα πρέπει να μιλούν την ελληνική γλώσσα ενώ σε αντίθεση με προγενέστερες έρευνες που κάποιοι εκπαιδευτικοί απέτρεπαν την ομιλία της μητρικής γλώσσας στο σπίτι, μόλις ένα 11% (Πίνακας 7) θεωρεί πως είναι καλύτερο και στο σπίτι να μιλούν μόνο την Ελληνική γλώσσα.

Πίνακας 7. Στο σπίτι οι μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα πρέπει να μιλούν μόνον την ελληνική γλώσσα

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	41	28,7	28,7
Μάλλον διαφωνώ	36	25,2	53,8
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	50	35,0	88,8
Μάλλον συμφωνώ	11	7,7	96,5
Συμφωνώ απολύτως	5	3,5	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Την ίδια στιγμή όλοι σχεδόν οι εκπαιδευτικοί που ρωτήθηκαν (ποσοστό 90,9%) συμφωνούν ότι η επαρκής εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας συμβάλλει στην ομαλή σχολική και κοινωνική ένταξη, ενώ σε ποσοστό 65,1% των εκπαιδευτικών που ρωτήθηκαν θεωρούν ότι η γνώση της μητρικής γλώσσας των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα είναι απαραίτητη (Πίνακας 8).

Πίνακας 8. Η εκμάθηση της μητρικής γλώσσας στους μαθητές από μεταναστευτικά περιβάλλοντα είναι απαραίτητη

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	3	2,1	2,1
Μάλλον διαφωνώ	14	9,8	11,9
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	33	23,1	35,0
Μάλλον συμφωνώ	46	32,2	67,1
Συμφωνώ απολύτως	47	32,9	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Επίσης, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν ότι οι τάξεις υποδοχής βοηθούν στην εκμάθηση της ελληνικής γλώσσας ως δεύτερης ξένης γλώσσας. Ένα ποσοστό 48,3% των ερωτηθέντων δηλώνει ότι χρησιμοποιεί εναλλακτικά μοντέλα διδασκαλίας, ενώ δηλώνει πως τα παιδιά των μεταναστών θα πρέπει να πηγαίνουν σε όλα τα σχολεία και όχι μόνον στα διαπολιτισμικά (αρνητικά απάντησε μόνο το 13,3%). Η αρνητική στάση των εκπαιδευτικών προς τα διαπολιτισμικά σχολεία φαίνεται και από το γεγονός πως ένα ποσοστό 83,3% πιστεύει ότι η επίδοση των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα βελτιώνεται όταν συνεργάζονται και συνυπάρχουν στο ίδιο σχολείο με τους γηγενείς μαθητές.

Η τελευταία ενότητα ερωτήσεων αφορά τις ανάγκες επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών. Καθολική σχεδόν αποδοχή έχει η άποψη πως χρειάζεται οι εκπαιδευτικοί να επιμορφωθούν σε θέματα διαχείρισης πολυπολιτισμικών τάξεων σε αντίθεση με προγενέστερες έρευνες όπου οι εκπαιδευτικοί είναι αρνητικοί σε θέματα επιμόρφωσης, ενώ το 90% των ερωτηθέντων ενδιαφέρεται να επιμορφωθεί σε ζητήματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας και στις σύγχρονες διδακτικές τεχνικές (Πίνακας 9).

Πίνακας 9. Επιμόρφωση σε ζητήματα διαφοροποιημένης διδασκαλίας / σύγχρονες διδ. Τεχνικές

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	1	,7	,7
Μάλλον διαφωνώ	5	3,5	4,2
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	9	6,3	10,5
Μάλλον συμφωνώ	39	27,3	37,8
Συμφωνώ απολύτως	89	62,2	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Ανάγκη επιμόρφωσης σε θέματα οργάνωσης διαπολιτισμικών σχολικών μονάδων έδειξε το 86%, ενώ τα θέματα συμβουλευτικής και προσανατολισμού ενδιαφέρουν το 89% των ερωτηθέντων. Παρ' όλα αυτά το κύριο μέλημα των εκπαιδευτικών φαίνεται να είναι η επιμόρφωσή τους σε θέματα σχολικής ψυχολογίας, όπου το ενδιαφέρον για επιμόρφωση άγγιξε το 93%, ενώ το 66,4% θεωρεί την επιμόρφωση σε αυτό τον τομέα επιβεβλημένη (Πίνακας 10).

Πίνακας 10. Επιμόρφωση σε θέματα σχολικής ψυχολογίας

	Συχνότητα	Ποσοστό %	Σωρευτικό Ποσοστό
Διαφωνώ απολύτως	1	,7	,7
Μάλλον διαφωνώ	5	3,5	4,2
Ούτε διαφωνώ ούτε συμφωνώ	4	2,8	7,0
Μάλλον συμφωνώ	38	26,6	33,6
Συμφωνώ απολύτως	95	66,4	100,0
ΣΥΝΟΛΟ	143	100,0	

Συμπεράσματα

Οι μαθητές και μαθήτριες χρήζουν συμπαράστασης σε έναν κόσμο ποικίλων συγκρούσεων. Αρχικά, κρίνεται σκόπιμο να αποκτούν και να εφαρμόζουν δεξιότητες για τη δόμηση διαπροσωπικών σχέσεων. Μέσα σε αυτό το πλαίσιο οι καθηγητές στο σχολείο καλούνται, να εστιάσουν σε τομείς που αφορούν την προετοιμασία των μαθητών να διαχειριστούν τα προβλήματα τους και να αποδεχτούν τον πολιτισμικά ποικίλο κόσμο. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση ως πρόταση μπορεί να δώσει λύσεις στα προβλήματα που ανακύπτουν σε αυτούς τους πληθυσμούς, αλλά και να ενισχύσει το πλαίσιο στο οποίο εντάσσονται ή μπορεί μελλοντικά να ενταχθούν. Οι εκπαιδευτικοί θα πρέπει να έχουν κατάλληλη εκπαίδευση ώστε να εδραιώνουν θετικές σχέσεις μεταξύ των παιδιών και ανάμεσα στα παιδιά και τους ενηλίκους μέσω προγραμμάτων συναισθηματικής αγωγής και καινοτόμων προσεγγίσεων της συμβουλευτικής (Χατζηχρήστου, 2008). Έτσι, θα μπορούν να διαδραματίζουν σημαντικό ρόλο στην ανάπτυξη και διατήρηση υγιούς κοινωνικού κλίματος για τα παιδιά καθώς οι σχέσεις των παιδιών με τους εκπαιδευτικούς, την οικογένεια και τους συνομήλικους επηρεάζουν την μάθηση και την επίδοση.

Οι εκπαιδευτικοί που επενδύουν στις διαπροσωπικές δεξιότητες συνδράμουν στη διαμόρφωση σχέσεων συνεργασίας και στη διάπλαση ανάλογης αντίληψης και συμπεριφοράς. Κρίνεται απαραίτητη η διάχυση των αρχών της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης μέσα από τα αναλυτικά προγράμματα του σχολείου, καθώς και το άνοιγμα του σχολείου στην κοινωνία που αυτή περιλαμβάνει εκτός από τις τοπικές αρχές (Δήμο,

εκκλησία, πολιτιστικούς συλλόγους) και την οικογένεια του κάθε παιδιού από διαφορετικά πολιτιστικά περιβάλλοντα (Γεωργογιάννης, 2008)

Από την άλλη, ο παραγκωνισμός των ατομικών ιδιαιτεροτήτων, η παράβλεψη των αναγκών των πολιτισμικών ομάδων και η παροχή ενιαίας εκπαίδευσης, που αποσκοπεί στην κοινωνική ομοιομορφία, εγείρουν σοβαρές αντιδράσεις (Μπρούζος & Ράπτη, 2001). Η διαφοροποιημένη διδασκαλία και οι σύγχρονες διδακτικές τεχνικές επιβάλλονται σε μια σύγχρονη πολυπολιτισμική τάξη. Η διδασκαλία της μητρικής γλώσσας των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα είναι σε κάθε περίπτωση ένα σπουδαίο μορφωτικό κεφάλαιο και είναι κρίμα να εγκαταλείπεται. Θα πρέπει, μάλιστα, από τη γενίκευση της διδασκαλίας της μητρικής γλώσσας των μαθητών από μεταναστευτικά περιβάλλοντα που θεωρούμε επιβεβλημένη, να επωφελούνται, αν το επιθυμούν και οι γηγενείς μαθητές (Νικολάου, 2000). Η γνωριμία με τα πολιτισμικά χαρακτηριστικά των μεταναστών που κατοικούν στην Ελλάδα είναι, επίσης, ένα στοιχείο που βοηθά ιδιαίτερα τον εκπαιδευτικό στο έργο του (Γεωργογιάννης, 2008).

Αναφορές

Babbie E.(2011), *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*, επιμέλεια Κώστας Ζαφειρόπουλος. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική Α.Ε..

Creswell, J.W. (2003). *Research design qualitative, quantitative and mixed methods approaches (2nd ed.).* London: Sage Publication.

Evans, L. (2002). What is teacher development? *Oxford Review of Education*, vol.28.

Oppenheim, A.N. (1992). *Questionnaire design, interviewing and attitude measurement*. London: Pinter.

Βεργίδης Δ., Κόκκος Α., Λιοναράκης Α., Λυκουργιώτης Α., Μακράκης Β., & Ματραλής Χ. (1998). *Ανοικτή και εξ αποστάσεως εκπαίδευση (Τόμος Α΄: Θεσμοί και λειτουργίες)*. Πάτρα: Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.

Γεωργογιάννης, Π. (2008), Διαπολιτισμικότητα και διαπολιτισμική εκπαίδευση, Στο: Π. Γεωργογιάννης, (επιμ.), *Διαπολιτισμική εκπαίδευση, τομ.7.*, Πάτρα.

Μπρούζος, Α. & Ράπτη Κ. (2001). Ο συμβουλευτικός ρόλος του εκπαιδευτικού στο πολυπολιτισμικό σχολείο. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, 58-59, 75-90.

Νικολάου, Γ. (2000). *Ένταξη και εκπαίδευση των αλλοδαπών μαθητών στο δημοτικό σχολείο*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Παπαχρήστος, Κ. (2011). *Διαπολιτισμική εκπαίδευση στο ελληνικό σχολείο*. Αθήνα: Ταξιδευτής.

Χατζηχρήστου, Χρ. (2008). *Δεξιότητες επικοινωνίας. Πρόγραμμα προαγωγής της ψυχικής υγείας και της μάθησης. Κοινωνική και συναισθηματική αγωγή στο σχολείο: Εκπαιδευτικό υλικό για εκπαιδευτικούς και μαθητές προσχολικής και πρώτης ηλικίας* (σ12-13 & 28). Αθήνα: Τυποθήτω.

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Βιντεοεισηγήσεις

Τέχνη και Εκπαίδευση

Οι τέχνες στο ελληνικό σχολείο: Διερεύνηση ζητημάτων εισαγωγής και διδασκαλίας των μαθημάτων της «Αισθητικής Αγωγής» στην Πρωτοβάθμια & Δευτεροβάθμια εκπαίδευση

Παπαναστασίου Παναγιώτης
Θεατρολόγος – Υποψήφιος διδάκτωρ,
Υπουργείο Παιδείας και Θρησκευμάτων – Πανεπιστήμιο Πελοποννήσου
ppapanastasiou@go.uop.gr

Περίληψη

Το παρόν άρθρο επικεντρώνεται στη διερεύνηση του πλαισίου διδασκαλίας των καλλιτεχνικών μαθημάτων (Μουσική, Εικαστικά, Θεατρική Αγωγή) στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, όπως αυτό ορίζεται κάθε φορά, από τις εκάστοτε κοινωνικές συνθήκες που επικρατούν. Η παρούσα μελέτη στοχεύει στη διάγνωση των κοινωνικών λόγων που οδήγησαν σταδιακά στη θεσμοθέτηση και καθιέρωση των καλλιτεχνικών μαθημάτων στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση εξετάζοντας πολυπρισματικά τα υφιστάμενα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) που διέπουν τη στοχοθεσία τους όσον αφορά στην επίτευξη των επιδιωκόμενων μαθησιακών αποτελεσμάτων τους.

Λέξεις κλειδιά: Αισθητική Αγωγή, Εικαστικά, Μουσική, Θεατρική Αγωγή, Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.)

Εισαγωγή

Η σημερινή πραγματικότητα διαμορφώνει ένα καινούργιο πλαίσιο μορφωτικών και κοινωνικών αναγκών για τον κάθε μαθητή, κυρίως σε ό,τι αφορά την αναζήτηση, απόκτηση, διαχείριση και αξιοποίηση της νέας γνώσης. Σε αυτό το πλαίσιο και καθώς παρατηρείται μία αποδυνάμωση του σχολείου σε ό,τι αφορά τον ρόλο του ως βασικού κοινωνικού θεσμού, οι συνθήκες διαμόρφωσης και βελτίωσης των γνωστικών δεδομένων κρίνονται επιβεβλημένες.

Η διερεύνηση των Αναλυτικών Προγραμμάτων Σπουδών εξετάζει στην ουσία το καίριο ερώτημα για το εάν υπάρχει αντιστοίχιση (ως προς τη στοχοθεσία, το περιεχόμενο και τη διδακτική μεθοδολογία) με τις νέες σημασιοδοτήσεις και τον τρέχοντα θεωρητικό προβληματισμό που αναπτύσσεται, αφ' ενός στο πεδίο της Αισθητικής Αγωγής και ευρύτερα των Κοινωνικών Επιστημών και αφετέρου στο πεδίο της Παιδαγωγικής (θεμελιώδεις παιδαγωγικές αρχές σύγχρονου σχολείου: γνωσιοθεωρία, ηθική αποϊδεολογικοποίησης, μεθοδολογικός ερμηνευτικός και αξιακός πλουραλισμός) και ιδιαίτερα σ' αυτό της Ειδικής Διδακτικής του μαθήματος. Ως βάση για την παρουσίαση, θα χρησιμοποιηθεί ο άξονας γύρω από τον οποίον διαμορφώνονται οι τρεις βασικές κατηγορίες που συγκροτούν το πλαίσιο δομής και τη φιλοσοφία των Α.Π.Σ. Τον άξονα αυτόν, συνθέτουν οι ακόλουθες κατηγορίες: α) Στοχοθεσία, β) Μεθοδολογία, γ) Περιεχόμενο.

Αισθητική Αγωγή & Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.)

Οι τέχνες μπορούν να αποτελέσουν ένα εργαλείο προσέγγισης της γνώσης κατά τρόπο διαθεματικό, διεπιστημονικό, διερευνητικό και βιωματικό, συνδυάζοντας όλα τα γνωστικά αντικείμενα του σχολείου. Η τέχνη μπορεί να υποστηρίξει και να εμπνεύσει το σύγχρονο σχολείο, για να εκπαιδεύσει τους μαθητές ως ελεύθερες προσωπικότητες, να τους μυήσει στην πολυπλοκότητα της πραγματικότητας και να τους καταστήσει ικανούς στην αποτίμηση

των παραμέτρων του σύγχρονου κόσμου, καλλιεργώντας τη γνώση, την ευαισθησία, την κρίση, τη δημοκρατική και κοινωνική τους συνείδηση.

Οι μαθητές με την εμπλοκή τους στην καλλιτεχνική διαδικασία, οδηγούνται σε νέα πεδία προσωπικών και νοηματικών αναζητήσεων και μέσω αυτών σε μία στοχαστική και κριτική κατανόηση του κόσμου και της πραγματικότητας. Η διδασκαλία της τέχνης αποκτά ιδιαίτερη σημασία για τους μαθητές, καθώς, μέσω εναλλακτικών δραστηριοτήτων και ενεργοποιώντας όλες τις αισθήσεις και προκαλώντας ταυτόχρονα ποικιλία συναισθημάτων, αναπτύσσει τη δημιουργική σκέψη, την αυτοπεποίθηση, τη φαντασία, τον πειραματισμό, τη διερευνητική και βιωματική μάθηση. Επιπροσθέτως, η εμπεριστατωμένη ενασχόληση των παιδιών με τα έργα τέχνης μπορεί να συμβάλλει στον μετασχηματισμό προβληματικών πλαισίων αναφοράς, όπως στερεότυπα και προκαταλήψεις (μετασχηματίζουσα μάθηση) καθώς και στην καλλιέργεια σκεπτόμενων ανθρώπων, ώστε να ανατρέπουν στερεοτυπικές αντιλήψεις, να νοηματοδοτούν και να αυτενεργούν αποτελεσματικά στα διαρκώς μεταβαλλόμενα περιβάλλοντα, όπως αυτά διαμορφώνονται από τα νέα κοινωνικοοικονομικά δεδομένα (π.χ. ανθρωπιστική, οικονομική, προσφυγική κρίση).

Η σύνδεση της εκπαίδευσης με την τέχνη μπορεί να δημιουργήσει ένα δημοκρατικό πλαίσιο εξασφάλισης ισότητας ευκαιριών και αντιστάθμισης των κοινωνικών και οικονομικών ανισοτήτων. Οι τέχνες μπορούν να συμβάλλουν στη συμπερίληψη και συνεκπαίδευση όλων των παιδιών, προσφέροντας εναλλακτικούς τρόπους μάθησης και αλληλεπίδρασης, υποστηρίζοντας τα πολλαπλά είδη νοημοσύνης των μαθητών αλλά και τις ειδικές ικανότητές τους. Παράλληλα, μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την ένταξη και εκπαίδευση όλων όσοι ανήκουν σε ευάλωτες κοινωνικές ομάδες. Εξάλλου, η δημιουργική αξιοποίηση των τεχνών στην εκπαίδευση μπορεί να αποτελέσει ένα ουσιαστικό εργαλείο αντιμετώπισης της μαθητικής διαρροής και του σχολικού εκφοβισμού, δίνοντας την ευκαιρία στα παιδιά και στους νέους να υιοθετήσουν θετικές στάσεις ζωής, να ενεργοποιήσουν τις δημιουργικές τους δυνάμεις και να αναπτυχθούν προσωπικά και κοινωνικά. Μέσω των καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων καλλιεργούνται οι δεξιότητες ολόπλευρης ενδυνάμωσης των μαθητών και ενισχύεται η δημοκρατική και κοινωνική ευαισθησία και η ενσυναίσθησή τους, θέτοντας τον διάλογο και την επικοινωνία στο επίκεντρο της σχολικής ζωής και βελτιώνοντας έτσι το κλίμα συνεργασίας και επικοινωνίας του σχολείου.

Σύμφωνα με την Chapman (1993) μέσα από τη διδασκαλία της τέχνης, το παιδί επιτυγχάνει την προσωπική του πλήρωση χρησιμοποιώντας την τέχνη ως εκφραστικό μέσο διασαφήνισης των συναισθημάτων του και αντίληψης του κόσμου. Του δίνεται επίσης η δυνατότητα να εκτιμήσει την καλλιτεχνική κληρονομιά και κουλτούρα μέσα από τη διερεύνηση, τη συζήτηση και την εκτίμηση έργων τέχνης δικών του και άλλων εντός κι εκτός σχολείου. Επιπρόσθετα του παρέχει μία συνείδηση του κοινωνικού ρόλου της τέχνης και των συναισθημάτων ανθρώπων που ανήκουν σε άλλες κοινωνικές κουλτούρες. Οι τέχνες, λοιπόν, παίζουν θεμελιώδη ρόλο στην πολιτισμική αλλά και γενική εκπαίδευση του παιδιού στους παρακάτω τομείς: Πρώτον, στην ποικιλόμορφη ανάπτυξη της νοημοσύνης των παιδιών. Ο ανθρώπινος λογισμός διαφέρει ως προς τους τρόπους κατανόησης. Ο ακαδημαϊκός τρόπος σκέψης, που πατροπαράδοτα χρησιμοποιείται στην εκπαίδευση, δεν εξασκεί όλες τις πτυχές της ανθρώπινης νοημοσύνης. Οι τέχνες, από την άλλη μεριά, οξύνουν την αισθητική κρίση, είναι απαραίτητες για την ολοκληρωμένη αντίληψη του κόσμου και της θέσης μας σε αυτόν και μας φέρνουν σε επαφή με αρετές όπως η πειθαρχία και η ενόραση. Δεύτερον, συμβάλλουν στην καλλιέργεια της δημιουργικής σκέψης αλλά και δράσης, την ικανότητα στην καινοτομία, την επίλυση προβλημάτων και την πραγμάτωση πρωτοβουλιών, χαρακτηριστικά που εκτιμούνται ιδιαιτέρως για ανθρώπους που καλύπτουν θέσεις εργασίας στη βιομηχανία και το εμπόριο. Σε όλους τους τομείς της εκπαίδευσης είναι χρήσιμο να καλλιεργούνται τα χαρακτηριστικά αυτά και οι τέχνες αποτελούν ιδανικό πεδίο εξάσκησης και καλλιέργειας των ιδιοτήτων αυτών. Τρίτον, η αξία της διδασκαλίας

των τεχνών στο σχολείο έγκειται επίσης στο ότι συμβάλει στην ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης.

Παρόμοια και ο Eisner (2002) υπογραμμίζει πως η προσφορά της διδασκαλίας της τέχνης στους μαθητές είναι ωφέλιμη, πολύμορφη και πολυδιάστατη. Μέσα από τις τέχνες, τα παιδιά εξασκούν τη κριτική τους σκέψη, μαθαίνουν να αναζητούν πολλαπλές λύσεις για προβλήματα, μαθαίνουν να ερμηνεύουν τον κόσμο με πολλαπλούς τρόπους, να είναι ευέλικτοι στην επίλυση προβλημάτων ανάλογα με τις περιστάσεις και τις ευκαιρίες και να αντιλαμβάνονται ότι τα όρια μίας γλωσσικής ικανότητας δε καθορίζουν τα όρια της γλώσσας. Επιπλέον μέσα από την τέχνη, διδάσκεται το ότι οι μικρές διαφορές μπορούν να προκαλέσουν επιπτώσεις που είναι μεγάλες και παρέχεται η ευκαιρία στο παιδί να εκφράσει κάτι που δεν μπορεί να ειπωθεί με λόγια και να μάθει να σκέφτεται μέσω των υλικών του, ούτως ώστε να κάνει μία εικόνα πραγματικότητα. Συνολικα, οι τέχνες βοηθούν στην απόκτηση μοναδικών εμπειριών και ανακάλυψης των πραγμάτων που είναι ένα παιδί ικανό να κάνει και η θέση των τεχνών στο σχολείο συμβολίζει για τους νέους αυτό που οι ενήλικες θεωρούν σημαντικό.

Το παιδί μέσα από το καθημερινό του περιβάλλον, προσπαθεί να κατανοήσει και να ανακαλύψει τη ζωή του, την ύπαρξή του, τις σκέψεις και τα νοήματά του, τη μοναδικότητά του. Μέσω της αισθητικής αγωγής, το παιδί μπορεί να έρθει σε επαφή με τον εσωτερικό του κόσμο, τα συναισθήματα και τις σκέψεις του και να εξοικειωθεί με λεπτότερες έννοιες και νοήματα για την ίδια τη ζωή. Το βασικό, όμως πρόβλημα που δημιουργείται είναι, τι είδους επιρροή θα ασκήσει το σχολείο. Στόχος της γενικής εκπαίδευσης και σημείο αναφοράς των σχολικών προγραμμάτων είναι και οφείλει να είναι το παιδί καθώς επίσης και θέματα, τα οποία ασχολούνται με την ιστορική – κοινωνική – πολιτισμική κληρονομιά κάθε τόπου. Στα καθήκοντα της γενικής εκπαίδευσης κατέχει βασικό ρόλο η προσωπική πλήρωση μέσω της γνώσης και της εμπειρίας. Η έμφαση που δίνεται στην Αισθητική Αγωγή στο πλαίσιο διαφόρων μαθημάτων του εκπαιδευτικού προγράμματος μπορεί σε ορισμένες χώρες να περιλαμβάνεται στο περιεχόμενο των μαθημάτων αλλά η ουσιαστική της προώθηση απαιτεί δέσμευση ως προς την ολοκληρωμένη μορφή που θα δοθεί στα μαθήματα, την κατάρτιση σε μεθοδολογίες και την άνετη πρόσβαση σε τοπικές εκπαιδευτικές πηγές, σε ιστορικούς και πολιτισμικούς χώρους καθώς επίσης και στα οπτικοακουστικά μέσα και τους ηλεκτρονικούς υπολογιστές.

Παρόλ' αυτά, τις τελευταίες δεκαετίες έχουν συμβεί αλλεπάλληλες μεταρρυθμίσεις στην εκπαίδευση όσον αφορά στο πεδίο της Αισθητικής Αγωγής. Η ίδια δέχτηκε υποβάθμιση και απαξίωση. Η τέχνη αποτελεί μία διανοητική και χειρωνακτική διαδικασία. Το περιεχόμενο της διδασκαλίας της Τέχνης καλύπτει, ανεξάρτητα από συμβατικές ταξινομήσεις, ένα ειδικό πεδίο της ανθρώπινης γνώσης και εμπειρίας. Είναι προφανές ότι το περιεχόμενο της διδασκαλίας της τέχνης δεν μπορεί και δεν είναι δυνατόν να ταυτιστεί ή να συγχωνευτεί με εκείνο των σπουδών οποιωνδήποτε επιστημών (είτε των ανθρωπιστικών, είτε των θετικών), λειτουργεί ωστόσο σαν ένας ιδιόμορφος ενοποιητικός κρίκος ανάμεσά τους, αγγίζοντας και επαναπροσδιορίζοντας θεμελιακά στοιχεία και πλευρές τους, με τους τρόπους, τα μέσα και τις μεθόδους της τέχνης.

Στην παρούσα ενότητα, εξετάζονται διερευνητικά τα Α.Π.Σ. των τριών καλλιτεχνικών μαθημάτων (Εικαστικά, Μουσική, Θεατρική Αγωγή) που συμπεριλαμβάνονται στα επίσημα ωρολόγια προγράμματα των τάξεων του Δημοτικού Σχολείου, του Γυμνασίου και του Λυκείου. Θα πρέπει να τονιστεί στο σημείο αυτό, ότι η περιγραφή και η συγκριτική θεώρηση των σκοπών και των γενικών στόχων των προγραμμάτων σπουδών για τα μαθήματα της Αισθητικής Αγωγής στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια εκπαίδευση πραγματοποιείται πάντοτε και σε συνάρτηση με το κοινωνικό, πολιτικό και πολιτισμικό τους πλαίσιο.

Επίσης, δεν πρέπει να παραβλέπουμε το γεγονός πως η κυρίαρχη ιδεολογία της εκάστοτε εποχής διαμορφώνει καθοριστικά το πρόγραμμα σπουδών. Η επιστήμη της

Κοινωνιολογίας της Εκπαίδευσης το έχει αποδείξει τεκμηριωμένα. Ο Bernstein (1989: 116) υποστήριξε πως «κάθε είδος εκπαίδευσης είναι εγγενώς μία ηθική δραστηριότητα, η οποία αρθρώνει την κυρίαρχη ιδεολογία της κυρίαρχης ομάδας». Το ίδιο πίστευε και ο Althusser (1970: 96), όταν έγραφε πως η ιδεολογία «ως το σύστημα των ιδεών, των παραστάσεων που δεσπόζει στο πνεύμα ενός ανθρώπου ή μίας κοινωνικής ομάδας, διαπερνά τη δομή και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος». Δηλαδή οι μαθητές διαμορφώνουν, μέσω του συστήματος μία αντίληψη, σύμφωνη με το εκάστοτε κοινωνικο-πολιτικό σύστημα. Εξάλλου τα ίδια τα Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών είναι επίσημα κείμενα εκπαιδευτικής πολιτικής της κυβέρνησης, που καθορίζουν τον σκοπό και τη λειτουργία του εκπαιδευτικού συστήματος. Ο Althusser θεωρεί πολύ σημαντική την ιδεολογική διάσταση του ρόλου του σχολείου, που το αναδεικνύει σε κυρίαρχο ιδεολογικό μηχανισμό του κράτους.

Εικαστικά

Οι εικαστικές τέχνες στο σύγχρονο ελληνικό σχολείο, συμβάλλουν στην ολόπλευρη ανάπτυξη του παιδιού και αφορούν κυρίως στη σωματική, στην κοινωνική, στη συναισθηματική, στη γνωστική και στη δημιουργική του ανάπτυξη (Schirrmacher, 1998). Μελέτες εντοπίζουν μετά από ενδελεχή παρατήρηση, ότι οι εικαστικές τέχνες μπορούν να ενισχύσουν τη διαδικασία της μάθησης, να συμβάλλουν θετικά στην ανάπτυξη δεξιοτήτων παρατήρησης και να κινητοποιήσουν το ενδιαφέρον για άλλα μαθήματα, αν συνδυαστούν με αυτά, καθώς και να επηρεάσουν με θετικό πρόσημο, μαθητές που αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην έκφραση και στη διαχείριση των συναισθημάτων τους. Επιπροσθέτως, είναι πρόδηλη η θετική επιρροή που ασκεί το μάθημα σε μαθητές που έχουν διαγνωστεί με διαταραχή ελλειμματικής προσοχής και υπερκινητικότητας.

Ο γενικός σκοπός της διδασκαλίας των Εικαστικών στο Δημοτικό Σχολείο είναι να γνωρίσει ο μαθητής τις Εικαστικές Τέχνες, να εμβαθύνει σ' αυτές και να τις απολαύσει μέσα από ισόρροπες δραστηριότητες έρευνας και δημιουργίας έργων, αλλά και μέσα από τη γνώση και την κατανόηση του φαινομένου της τέχνης, ώστε να καλλιεργηθεί ως δημιουργός και ως φιλότεχνος θεατής. Οι γενικοί στόχοι της διδασκαλίας του μαθήματος των «Εικαστικών» στο Δημοτικό σχολείο, όπως αυτοί προτείνονται από το Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.), είναι το παιδί να μάθει να ερευνά και να πειραματίζεται με διάφορα υλικά δημιουργώντας εικαστικά έργα, να εκφράζει ιδέες, εμπειρίες και συναισθήματα μέσα από τα έργα του, να αποκτά γνώσεις και πληροφορίες για τις εικαστικές τέχνες, να ανακαλύπτει ότι η τέχνη είναι σπουδαίος τρόπος έκφρασης, να χρησιμοποιεί ορολογία, για να εκφράσει τις σκέψεις, τις απόψεις και τα συναισθήματά του για τα έργα της τέχνης (Γραμματάς Θ. & Τζαμαργιάς Τ., 2011).

Επιπλέον, ο μαθητής καλείται να μάθει να χρησιμοποιεί την τέχνη, για να συμπληρώνει άλλα μαθήματα αναπτύσσοντας παράλληλα εκτίμηση και ενδιαφέρον για αυτήν και επιθυμία να συμμετέχει σε καλλιτεχνικές δραστηριότητες. Να αναγνωρίζει βασικά εικαστικά επαγγέλματα και να ερευνά χρησιμοποιώντας υλικά, τεχνικές και τρόπους για τη δημιουργία έργων. Να αναπτύσσει ιδέες και να εκφράζει συναισθήματα μέσα από την πορεία της καλλιτεχνικής δημιουργίας του. Να κατανοεί ότι τα έργα τέχνης εκφράζουν απόψεις, αξίες και ιδέες του πολιτισμού μας και άλλων πολιτισμών. Να χρησιμοποιεί πηγές και πληροφορίες για απλές και αργότερα για πιο σύνθετες καλλιτεχνικές εργασίες. Να μαθαίνει τέλος, να αναγνωρίζει το περιεχόμενο, τη μορφή και τον τρόπο παρουσίασης του έργου τέχνης και να χρησιμοποιεί τις εικαστικές τέχνες διαθεματικά με τα υπόλοιπα μαθήματα του προγράμματος σπουδών.

Η Υ.Α. Φ.12/620/61531/Γ1 (Φ.Ε.Κ. 804/09 – 06 – 2010) ορίζει ότι το μάθημα των «Εικαστικών» διδάσκεται από εκπαιδευτικό του αντίστοιχου κλάδου και εφόσον δεν υπάρχει, από τον δάσκαλο της τάξης κατά 2 ώρες/εβδομαδιαίως στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού σχολείου και κατά μία ώρα/εβδομαδιαίως στις υπόλοιπες τέσσερις. Η συγκεκριμένη νομοθετική διάταξη παραμένει σε ισχύ μέχρι και σήμερα.

Με τη διδασκαλία των «Καλλιτεχνικών» μαθημάτων στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο επιδιώκεται να καλλιεργηθεί για τον μαθητή, η δημιουργικότητα και η δράση του, η παραγωγή καλλιτεχνικού έργου από μέρους του, καθώς επίσης και η συμμετοχή του στις εικαστικές τέχνες. Οι μαθητές είναι ικανοί ακόμη να αντλούν ιδέες από την άμεση οπτική και απτική εμπειρία, τη μνήμη και τη φαντασία. Να συνειδητοποιούν τις δυνατότητες έκφρασης που προκύπτουν από τον πειραματισμό με κάθε είδους υλικά, τεχνικές και μέσα, σε όλες τις διαστάσεις (επίπεδο, όγκος, χώρος, χρόνος). Να πειραματίζονται και να εκφράζονται με κάθε είδους οπτικό και εποπτικό υλικό (βιβλία, φωτογραφίες, διαφάνειες, φωτοτυπίες, αφίσες κ.α.) από διαφορετικές πηγές (μουσεία, αρχαιολογικούς χώρους, αίθουσες τέχνης, σύγχρονη τεχνολογία), ώστε να καταλήγουν σε ιδέες που να ωθούν στην παραγωγή προσωπικού έργου. Επιπλέον, κρίνονται ικανοί να αναγνωρίζουν τις αισθητικές αξίες του φυσικού και του δομημένου περιβάλλοντος, να αναπτύσσουν κριτική στάση απέναντι στις ενέργειες που τους επηρεάζουν αλλά και να προσδιορίζουν τη μεταξύ τους σχέση.

Ειδικότερα στο Λύκειο, το μάθημα επιλογής των «Εικαστικών» βασίζεται στη θεωρητική προσέγγιση σε συνδυασμό με την πρακτική εφαρμογή. Προτείνεται η εμβάθυνση σε θέματα και σε τεχνικές ανάλογα με τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Προτείνεται να γίνει εμβάθυνση σε ιστορικές περιόδους και σύγκριση αυτών, όπως: *Αναγέννηση, Νεοκλασικισμός, Ρομαντισμός, Ιμπρεσιονισμός, Μεταϊμπρεσσιονισμός, Συμβολισμός, Σουρεαλισμός, Πόπ Άρτ, Κυβισμός, Αφηρημένος Εξπρεσιονισμός*, μέσω δημιουργικών εργασιών που θα εκπονήσουν οι μαθητές. Προτείνεται ακόμη να γίνει περαιτέρω εμβάθυνση σε σύγχρονους Έλληνες καλλιτέχνες.

Επιπροσθέτως στο πρόγραμμα σπουδών του Λυκείου, υπάρχουν τα μαθήματα «Ελεύθερο & Γραμμικό Σχέδιο» που πραγματοποιούνται ως επιλεγόμενα ειδικά μαθήματα στη Γ' τάξη από μαθητές που προετοιμάζονται για τις Πανελλήνιες εξετάσεις. Ο σκοπός του μαθήματος «Ελεύθερο Σχέδιο» είναι να βοηθήσει τους μαθητές, ώστε να αναπτύξουν τη σχεδιαστική δεξιότητά τους και να καλλιεργήσουν την αισθητική και την οπτική τους αντίληψη. Ειδικότερα επιδιώκεται η ευαισθητοποίηση απέναντι στον κόσμο των μορφών και των σχέσεων τους, η καλλιέργεια της αναγωγικής, αναλυτικής – συνθετικής σκέψης, η καλλιέργεια της οπτικής αντίληψης και της παρατηρητικότητας, η ανάπτυξη της δημιουργικότητας, η ανάπτυξη της σχεδιαστικής δεξιότητας, η ανάπτυξη της αισθητικής αντίληψης του έργου τέχνης, η γνώση των πολλαπλών εφαρμογών του ελευθέρου σχεδίου στις Εικαστικές και στις Εφαρμοσμένες Τέχνες.

Τέλος και όσον αφορά στο μάθημα του «Γραμμικού Σχεδίου», οι σκοποί της διδασκαλίας του είναι οι μαθητές να γνωρίζουν τις δυνατότητες των οργάνων, μέσων και υλικών σχεδίασης και να τα χρησιμοποιούν με αποτελεσματικό τρόπο. Να αντιλαμβάνονται ακόμη, τη γεωμετρική μορφή των αντικειμένων, τα οποία σχεδιάζουν. Να κάνουν γεωμετρικές απεικονίσεις, ευθείες γραμμές, γωνίες, πολύγωνα, κύκλους, τόξα, κ.ά. Επιπλέον, οι μαθητές εξοικειώνονται με τις δυνατότητες των γεωμετρικών κατασκευών, προκειμένου να σχεδιάζουν με μεγαλύτερη ακρίβεια και να πραγματοποιούν κατασκευές. Είναι σε θέση ακόμη να σχεδιάζουν απλές όψεις, ευθειών και απλών επιπέδων, σχημάτων για την παράσταση αντικειμένων σε τρία επίπεδα προβολής.

Η διδασκαλία των μαθημάτων της Αισθητικής Αγωγής στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επηρεάστηκε σημαντικά με την εφαρμογή των διατάξεων της πρόσφατης Υ.Α. 74181/Δ2 (Φ.Ε.Κ. 2338/15 – 06 – 2020), η οποία διαφοροποίησε αρκετά το ωρολόγιο πρόγραμμα μαθημάτων στο Λύκειο, όπου τα καλλιτεχνικά μαθήματα υπήρχαν και προσφέρονταν στους μαθητές της Α’ τάξης του ημερήσιου και εσπερινού Λυκείου, ως μάθημα επιλογής. Σύμφωνα με την Υ.Α. 139454/Δ2, Φ.Ε.Κ. Β’ 3807/04 – 09 – 2018, οι μαθητές μπορούσαν να παρακολουθήσουν ένα μάθημα επιλογής, το οποίο διδασκόταν 2 ώρες/εβδομαδιαίως.

Μουσική

Σκοπός της Μουσικής είναι πρωταρχικά η ανάπτυξη και η καλλιέργεια της ικανότητας για αισθητική απόλαυση κατά την ακρόαση, εκτέλεση και δημιουργία μουσικής ως μίας από τις εκδηλώσεις καλλιτεχνικής έκφρασης και δημιουργικότητας του ανθρώπου. Η μουσική αγωγή αποβλέπει στη γενικότερη καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της προσωπικότητας των μαθητών, μέσα από την ενεργητική ακρόαση, τις δραστηριότητες μουσικής δημιουργίας και εκτέλεσης.

Στην Α' και Β' τάξη του Δημοτικού σχολείου, η Μουσική εφαρμόζεται από τον εκπαιδευτικό, ενταγμένη στο μάθημα της Αισθητικής Αγωγής. Επιλεκτικά σε κάποια Δημοτικά Σχολεία, ξεκίνησε κάποια στιγμή το πρόγραμμα «ΜΕΛΙΝΑ», στο πλαίσιο του οποίου, το μάθημα στις δύο πρώτες τάξεις, γινόταν από εκπαιδευτικό Μουσικής. Το πρόγραμμα όμως: α. είχε πολλές ελλείψεις, β. κακή οργάνωση, γ. δεν στηρίχτηκε ανάλογα, με αποτέλεσμα να ατονήσει σε σημαντικό βαθμό, να μείνει ανενεργό κι έτσι να επανέλθει σ' αυτά τα σχολεία το προηγούμενο καθεστώς. Στις επόμενες τέσσερις τάξεις (Γ' – Στ') και μέχρι το τέλος της δεκαετίας του 1980, το μάθημα της Μουσικής διδασκόταν από τον εκπαιδευτικό της τάξης. Στις αρχές της δεκαετίας του 1990, εισάγονται σταδιακά οι πρώτοι εκπαιδευτικοί Μουσικής που διδάσκουν από 2 ώρες την εβδομάδα στην Γ' και Δ' τάξη και από 1 ώρα στην Ε' και Στ' (ΥΠΕΠΘ, Φ.Ε.Κ., τεύχος 2° , Αρ. Φύλλου 1366, 18/10/2001).

Η Υ.Α. Φ.12/620/61531/Γ1 (Φ.Ε.Κ. 804/09 – 06 – 2010) ορίζει ότι το μάθημα της «Μουσικής» διδάσκεται από εκπαιδευτικό του αντίστοιχου κλάδου και εφόσον δεν υπάρχει, από τον δάσκαλο της τάξης και αυξάνεται κατά 1 ώρα στις δύο πρώτες τάξεις του δημοτικού, ενώ μερικά χρόνια αργότερα, η Υ.Α. Φ.12/657/70691/Δ1 (Φ.Ε.Κ. 1324/11 – 05 – 2016) ορίζει ότι το μάθημα της «Μουσικής» διδάσκεται για 1 ώρα εβδομαδιαίως σε όλες τις τάξεις. Φτάνοντας στο σήμερα, σύμφωνα με τον Ν. 4692, Φ.Ε.Κ. Α' 111/12 – 06 – 2020, δεν επέρχεται καμία αλλαγή όσον αφορά στη διδασκαλία του μαθήματος της «Μουσικής» στο δημοτικό σχολείο. Το μάθημα εξακολουθεί να διδάσκεται 1 ώρα/εβδομαδιαίως σε κάθε τάξη του Δημοτικού σχολείου.

Στο Γυμνάσιο, το μάθημα διδάσκεται από 1 ώρα/εβδομάδα σε κάθε τάξη, από εκπαιδευτικό μουσικής. Βέβαια, τα τελευταία χρόνια, στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση δίνεται βάρος στα πρωτεύοντα μαθήματα (π.χ. Μαθηματικά, Φυσική κλπ.) εξαιτίας της προετοιμασίας των μαθητών για την επιτυχία τους στις πανελλαδικές εξετάσεις και ίσως το μάθημα της Μουσικής «μπαίνει» στο περιθώριο, μη μπορώντας να ανταγωνιστεί τα υπόλοιπα μαθήματα, που κυρίως λόγω της συμμετοχής τους στις εξετάσεις, εδραιώνονται στη συνείδηση των μαθητών ως τα «πιο σημαντικά». Στη βαθμίδα εκπαίδευσης του Λυκείου, το μάθημα της Μουσικής προσφέρεται στο ωρολόγιο πρόγραμμα της Α' τάξης, ως επιλεγόμενο μάθημα υπό τη σκέπη της θεματικής ενότητας: «Καλλιτεχνική Παιδεία», η οποία περιλαμβάνει τρία γνωστικά αντικείμενα (Εικαστικά, Μουσική, Θεατρολογία). Στον τομέα της μουσικής χρησιμοποιείται στις περισσότερες ενότητες –αν όχι σε όλες– ακουστικό υλικό μέσω cd player, ώστε οι μαθητές/τριες: α) να ασκηθούν στην ενεργητική και προσεκτική ακρόαση μέσα στην τάξη και β) να αποκτήσουν μία ουσιώδη σχέση με τη μουσική, αφού αυτή ως τέχνη αφορά, βασικά, την ακοή.

Βασική καινοτομία του νέου Δ.Ε.Π.Π.Σ. όχι μόνο της Μουσικής, αλλά και όλων των γνωστικών αντικειμένων, αποτελεί η διαθεματική προσέγγιση της γνώσης, μέσα από την οριζόντια σύνδεση των προγραμμάτων σπουδών των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων. Όπως χαρακτηριστικά αναφέρεται στο Δ.Ε.Π.Π.Σ. (Φ.Ε.Κ. 2° τεύχος, Αρ. 1366, 18/10/2001: 18393): «οριζόντια σύνδεση στο επίπεδο των Προγραμμάτων Σπουδών σημαίνει κατάλληλη οργάνωση της διδακτέας ύλης κάθε γνωστικού αντικειμένου, με τρόπο που να εξασφαλίζεται η επεξεργασία εννοιών οι οποίες ανήκουν στον ίδιο ή διαφορετικούς τομείς της επιστήμης, με τρόπο που να προσδιορίζονται οι μεταξύ τους σχέσεις και να αναδεικνύονται τα σημεία τομής τους». Αυτός ο τρόπος προσέγγισης δίνει τη δυνατότητα στον μαθητή να συγκροτήσει μία ολιστική αντίληψη της γνώσης.

Το μάθημα της Μουσικής μπορεί να συσχετισθεί με όλα τα αντικείμενα του αναλυτικού προγράμματος. Θα μπορούσαμε να πούμε ότι η Μουσική παρεμβαίνει περισσότερο ίσως από οποιοδήποτε άλλο γνωστικό αντικείμενο της γενικής εκπαίδευσης σε όλα τα υπόλοιπα αντικείμενα. Η διαθεματική προσέγγιση προσφέρει τη δυνατότητα, ώστε η Μουσική να αποτελέσει έναν πυρήνα γύρω από τον οποίο μπορεί να οργανωθεί ένα ευρύ πλαίσιο δραστηριοτήτων από όλους τους τομείς της μάθησης. Η Μουσική σχετίζεται άμεσα με το φυσικό, κοινωνικό και οικονομικό μας περιβάλλον και διαθεματικές προσεγγίσεις με πυρήνα τη Μουσική και τον τομέα των κοινωνικών σπουδών μπορούν να βοηθήσουν τα παιδιά να κατανοήσουν αυτή τη σχέση (Δ.Ε.Π.Π.Σ., Φ.Ε.Κ. Τεύχος 2° Αρ. Φύλλου 1366, 18/10/2001).

Θεατρική Αγωγή

Η Θεατρική Αγωγή στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση έχει ως βασικό σκοπό την ενδυνάμωση των ικανοτήτων εκφραστικότητας και δημιουργικότητας του μαθητή, ώστε να επικοινωνεί με ασφάλεια στους συμμαθητές του τις ιδέες και τα συναισθήματά του. Στη «Θεατρική Αγωγή» βασική τεχνική είναι το θεατρικό παιχνίδι, που εστιάζει στις πολλές και διαφορετικές σωματοποιήσεις και απώτερο στόχο έχει το «τρίπτυχο: πραγμάτωση του ατομικού «εγώ», γνώση της λειτουργίας του κόσμου και κοινωνικοποίηση (Τσιάρας, 2007). Το γνωστικό αντικείμενο της «Θεατρικής Αγωγής» θεωρείται ένα παιδαγωγικό εργαλείο, το οποίο διαμεσολαβεί θετικά στην ενδυνάμωση της δημιουργικής, κριτικής σκέψης και της ομαδοσυνεργατικότητας των μαθητών, καθώς με τις θεατρικές τεχνικές μπορεί να αναπτυχθεί η αυτόνομη διερευνητική σκέψη των μαθητών.

Οι νέοι παιδαγωγικοί στόχοι που τίθενται, όπως αυτοί ορίζονται από το «Νέο Σχολείο» (2011), αφορούν πρωτίστως στην ανάδειξη ικανοτήτων, μηχανισμών και δεξιοτήτων των μαθητών και σε μεταγενέστερο στάδιο, στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της αισθητικής τους αντίληψης. Με αυτό τον τρόπο, ο μαθητής ευαισθητοποιείται σε ζητήματα που αφορούν τις Τέχνες και τον Πολιτισμό και παράλληλα ενθαρρύνεται, ώστε να συμμετέχει ως ενεργό μέλος σε διαδικασίες παραγωγής πρωτότυπων καλλιτεχνικών προϊόντων. Επομένως, καθίσταται αντιληπτό ότι η «Θεατρική Αγωγή» διευρύνει και εμβαθύνει τις παιδαγωγικές διαδικασίες αλλάζοντας τη σχέση δασκάλου – μαθητή και μαθητών μεταξύ τους.

Το Α.Π.Σ. του μαθήματος της «Θεατρικής Αγωγής» στο Δημοτικό Σχολείο συνδέεται, κατά κάποιον τρόπο, με τα περισσότερα Α.Π.Σ. των επιμέρους γνωστικών αντικειμένων που διδάσκονται (οριζόντια σύνδεση), ωστόσο η μεγαλύτερη σύνδεσή του παρατηρείται με τα μαθήματα της «Γλώσσας», των «Εικαστικών», της «Μουσικής», και της «Ευέλικτης Ζώνης» που κατέχουν σημαντική θέση στο ωρολόγιο πρόγραμμα διδασκαλίας. Στην περίπτωση του Α.Π.Σ. της «Γλώσσας», η έμφαση δίνεται στα εργαλεία εκείνα που χρησιμοποιούνται, ως επί το πλείστον, και στο Θέατρο, ώστε ο ίδιος ο μαθητής να υποστηριχθεί καταλλήλως αναπτύσσοντας τις δεξιότητές του στον προφορικό λόγο.

Στην περίπτωση του Α.Π.Σ. για το μάθημα των «Εικαστικών», δίνεται ιδιαίτερη έμφαση στην παρατήρηση, την έρευνα και τον πειραματισμό του μαθητή με διάφορες καλλιτεχνικές (εικαστικές) μορφές έκφρασης, ό,τι δηλαδή συμβαίνει και με την περίπτωση της τέχνης του Θεάτρου. Ο μαθητής αντιλαμβάνεται πώς ένα καλλιτεχνικό έργο μπορεί να μεταδώσει μηνύματα καθιστώντας με αυτό τον τρόπο την τέχνη ως ένα εργαλείο για την αποδοχή της διαφορετικότητας του «άλλου». Παράλληλα η «Μουσική», ως μορφή τέχνης και πολιτισμού, μπορεί να συνδυαστεί με το Θεατρικό Παιχνίδι και την τέχνη του Θεάτρου εν γένει, καθώς ενθαρρύνει τον μαθητή ως προς την έκφρασή του και τη δραστηριοποίησή του με τα διάφορα πολιτισμικά δρώμενα που λαμβάνουν χώρα στο σχολείο του. Για παράδειγμα, η συμμετοχή στη χορωδία του σχολείου ή στο στήσιμο μίας μουσικοθεατρικής παράστασης αναδεικνύει τα ιδιαίτερα ενδιαφέροντα και τις κλίσεις ενός μαθητή, ο οποίος χρησιμοποιώντας τα εργαλεία του θεατρικού παιχνιδιού, μαθαίνει να συνδέει τις εικόνες, τα σύμβολα και τους ήχους μεταξύ τους. Με αυτό τον τρόπο, το παιδί ενθαρρύνεται ως προς την έκφραση των αισθήσεων και τη «στάση» (αντίδραση), που του προκαλούν

διάφορα ηχητικά και οπτικά ερεθίσματα που προσλαμβάνει από το εξωτερικό περιβάλλον του σχολείου.

Οι σκοποί της «Θεατρικής Αγωγής» στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση συνδέονται με εκείνους του Δημοτικού σχολείου. Επιπλέον στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο, ο μαθητής αναμένεται να καλλιεργήσει τις φυσικές και διανοητικές ικανότητες καθώς και τα συναισθήματά του, να αναπτύξει δημιουργικά τις εκφραστικές δεξιότητές του μέσα από τον λόγο και τη γλώσσα, να κοινωνικοποιηθεί και να ενταχθεί οργανικά σε μία ομάδα, να συνειδητοποιήσει την έννοια του ρόλου, να αποκτήσει συγκεκριμένες γνώσεις για το θέατρο και την τέχνη, καθώς και για τη σχέση τους με τον πολιτισμό και την κοινωνία, να έρθει σε επαφή με την ιστορία των ιδεών και ρευμάτων στο χώρο της Θεατρικής Τέχνης, που συνέβαλαν στην εξέλιξη του ευρωπαϊκού πολιτισμού, και να κατανοήσει την αξία της διαπολιτισμικής και πολυπολιτισμικής αγωγής. Παράλληλα, επιδιώκεται να ενεργοποιηθεί άμεσα, ώστε να συμμετέχει και να παρεμβαίνει στην παιδαγωγική διαδικασία, να προσεγγίσει διαθεματικά τη γνώση με την παραγωγική διασύνδεση των γνωστικών αντικειμένων μέσα από τις εφαρμογές του δράματος, καθώς και τη σύνδεση της θεωρίας με την πράξη, να εξοικειωθεί με τη δημιουργική πρωτότυπη παραγωγή δραματικών κειμένων, να συμμετέχει ενεργά σε συλλογική καλλιτεχνική δημιουργία (θεατρική παράσταση), καθώς επίσης να διαμορφώσει αισθητική αντίληψη και κριτήριο, τόσο ως δέκτης – θεατής όσο και ως δημιουργός καλλιτεχνικού έργου.

Έως το 2011, η «Θεατρική Αγωγή» αποτελούσε μέρος της Αισθητικής Αγωγής (Εικαστικά, Μουσική, Θεατρική Αγωγή) ως προαιρετικό μάθημα επιλογής στο απογευματινό Ολοήμερο Πρόγραμμα των Δημοτικών Σχολείων. Το 2011, με το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών, εισήχθη στο πρωινό βασικό ωρολόγιο πρόγραμμα ως μονόωρο μάθημα έως και τη ΣΤ’ τάξη σε 800 πρότυπα Δημόσια Δημοτικά με Ενιαίο Αναμορφωμένο Εκπαιδευτικό Πρόγραμμα, στο πλαίσιο προγράμματος που χρηματοδοτήθηκε από την Ευρωπαϊκή Ένωση. Από το 2016 διδάσκεται υποχρεωτικά ως μονόωρο μάθημα σε όλα τα δημόσια και ιδιωτικά δημοτικά σχολεία της Ελλάδας μόνο έως την Δ’ Δημοτικού (Γιαννοπούλου κ.α., 2020).

Στο Ημερήσιο Γενικό Λύκειο, πραγματοποιείται στην Α’ τάξη το επιλεγόμενο μάθημα με τίτλο: «Στοιχεία Θεατρολογίας», όπου ο εκπαιδευτικός εμβαθύνει περισσότερο ή λιγότερο σε συγκεκριμένα κεφάλαια του σχολικού εγχειριδίου, λαμβάνοντας υπόψη το επίπεδο των μαθητών, το ιδιαίτερο ενδιαφέρον τους για συγκεκριμένα θέματα, καθώς επίσης και την υλικοτεχνική υποδομή του σχολείου. Με τον νόμο του 2020 (Ν. 4692, Φ.Ε.Κ. Α’ 111/12 – 06 – 2020) που τέθηκε σε ισχύ, το εν λόγω μάθημα καταργείται από το ωρολόγιο πρόγραμμα σπουδών και δεν προσφέρεται πλέον για διδασκαλία στους μαθητές της Α’ τάξης του Ημερήσιου και Εσπερινού Λυκείου.

Συμπεράσματα

Το μεγάλο βήμα ως προς την αλλαγή της φιλοσοφίας της εκπαιδευτικής πράξης πραγματοποιείται με την εφαρμογή του Ενιαίου Αναμορφωμένου Εκπαιδευτικού Προγράμματος Σπουδών (Ε.Α.Ε.Π.) στο ολοήμερο δημοτικό σχολείο, το οποίο αναβαθμίζεται ποιοτικά και μετονομάζεται σε «Νέο σχολείο». Βασικός στόχος του αναμορφωμένου προγράμματος είναι να επαναπροσδιοριστεί η όλη φιλοσοφία του πλαισίου σπουδών θέτοντας στο επίκεντρο τον μαθητή και όχι το βιβλίο ή την ύλη και την οικοδόμηση της γνώσης με την ενεργό συμμετοχή του. Το πρόγραμμα σπουδών είναι ανοιχτό κι ευέλικτο ως προς το περιεχόμενο και τη μέθοδο διδασκαλίας που θα επιλέξει να εφαρμόσει ο εκπαιδευτικός. Είναι ακόμη διαθεματικό καθώς καλλιεργείται και αλληλοτροφοδοτείται η γνώση και οι βασικές δεξιότητες με τρόπο κάθετο και οριζόντιο σε όλο το εύρος του σχολικού προγράμματος.

Σε αυτή την περίπτωση, είναι αδήριτη η ανάγκη για έγκαιρη και συνεχή αναθεώρηση της εκπαιδευτικής πολιτικής, στην οποία θα προτάσσεται η διαθεματική μέθοδος, η ολιστική προσέγγιση, η συμπεριληπτική διδασκαλία και τα αντικείμενα διαθεματικής «χρήσης» όχι μόνο σε θεωρητικό επίπεδο, αλλά και σε καθημερινό πρακτικό επίπεδο. Αυτό προϋποθέτει

όμως αναδιάρθρωση σε όλο το σύστημα της εκπαίδευσης από τον παιδικό σταθμό μέχρι και το πανεπιστήμιο και πάνω απ' όλα αλλαγή στη φιλοσοφία της εκπαίδευσης και στην κουλτούρα που φέρουν οι εκπαιδευτικοί της. Προϋποθέτει αποτελεσματικό σχεδιασμό του προγράμματος σπουδών που θα εκμεταλλεύεται τις δυνατότητες των διαθεματικών εργαλείων και μαζί με μία στοχευμένη παιδαγωγική στρατηγική αξιοποίησης, θα βελτιώνει την ποιότητα της μάθησης.

Κλείνοντας, το ελληνικό σχολείο αντιμετωπίζει πολλά προβλήματα σε πολλά επίπεδα. Καταρχήν, σε παροχές οικονομικές αυτονόητα απαραίτητες για την εύρυθμη λειτουργία του και σε παροχές κτιριακές. Στην έλλειψη έμψυχου δυναμικού παρατηρείται ακόμη η έλλειψη εξοπλισμού, εκπαιδευτικού υλικού και μέσων (εποπτικά και μέσα διδασκαλίας), τα οποία είτε απουσιάζουν πλήρως είτε έχουν παροπλιστεί λόγω παλαιότητας. Τέλος, υπάρχουν προβλήματα που αφορούν στην οργάνωση και διοίκηση της σχολικής μονάδας, όπως θέματα υπερπληθώρας της διδασκόμενης ύλης που χρήζει αναδιάρθρωσης, θέματα ωρολόγιου προγράμματος που είναι ασφυκτικά καθορισμένο και εντατικοποιημένο και φυσικά θέματα γραφειοκρατίας, τα οποία δεσμεύουν πόρους, σε ανθρώπινο δυναμικό και χρόνο. Όλα τα ανωτέρω που αναφέρθηκαν, δεν είναι δυνατόν να μην επηρεάσουν το πλαίσιο της διδασκαλίας των μαθημάτων της Αισθητικής Αγωγής σε πρακτικό, καθημερινό επίπεδο, ένα πλαίσιο που ασφυκτιά αλλά παρόλ' αυτά επιμένει θετικά κι ενισχυτικά σε πιο ελεύθερες, πρωτοποριακές, εναλλακτικές και διαθεματικές προσεγγίσεις της γνώσης.

Αναφορές

Althusser, L. (1970). *On ideology*. London – New York: New Left Books.

Bernstein, B. (1989). *Code theory and education*. Women's contributions. London: Routledge.

Chapman, L. (1993). *Διδακτική της τέχνης. Προσεγγίσεις στην καλλιτεχνική αγωγή*. Αθήνα: Νεφέλη.

Eisner, E.W. (2002). *The arts and the creation of mind*. New York: Yale University Press.

Schirrmacher, R. (1998). *Art and creative development for young children*. Ne York: Delmar Publishers.

Γιαννοπούλου, Ε. & Τσιάρας, Α. & Παπαϊωάννου, Θ. (2020). «Η Θεατρική Αγωγή ως μέσο καλλιέργειας της διερευνητικής μάθησης» στο *Εκπαίδευση & Θέατρο* (τεύχος 21), Αθήνα: Πανελλήνιο Δίκτυο για το Θέατρο στην Εκπαίδευση.

Γραμματάς, Θ. & Τζαμαργιάς, Τ. (2011). Πολιτιστικές εκδηλώσεις στο σχολείο: Πρωτοβάθμια – Δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Αθήνα: Διάδραση.

Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (2002). *Εφημερίς της Κυβερνήσεως*, *Τεύχος Δεύτερο*, *Αριθμός φύλλου 131*. Αθήνα (Προσβάσιμο στον δικτυακό τόπο: http://www.pi-schools.gr/lessons/aesthetics/eikastika/deppsaps/programma_spoudon_lykeiou_2002.pdf, προσπελάστηκε στις 16/05/2021).

Τσιάρας, Α. (2007). *Η θεατρική αγωγή στο δημοτικό σχολείο: μια ψυχοκοινωνιολογική προσέγγιση*. Αθήνα: Παπαζήσης.

Υπουργείο Έρευνας, Παιδείας & Θρησκευμάτων – Παιδαγωγικό Ινστιτούτο (ΦΕΚ 1366/Β'/18 – 10 – 2001).

Υπουργική απόφαση 61531/Δ2 (ΦΕΚ 804/Β/9 – 6 – 2010).

Υπουργική απόφαση 70691/Δ1/2016 (ΦΕΚ 1324/Β/11 – 5 – 2016).

Υπουργική απόφαση 139454/Δ2 (ΦΕΚ 3807/Β/4 – 9 – 2018).

Υπουργική απόφαση 72323/Δ2 (ΦΕΚ 2265/Β/12 – 6 – 2020).

Υπουργική απόφαση 74181/Δ2 (ΦΕΚ 2338/Β/15 – 6 – 2020).

Μέσα και μηχανισμοί ευαισθητοποίησης του παιδικού κοινού στο πλαίσιο της ορθολογικής ψυχαγωγίας : συγκριτική μελέτη στους πολιτιστικούς οργανισμούς του Ναυπλίου

Παπουτσή Γεωργία
Δασκάλα, Phd στις Επιστήμες της Αγωγής, Υποδιευθύντρια στο Δ.ΙΕΚ Ναυπλίου
papzeta@hotmail.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία το ερευνητικό μας ενδιαφέρον εστιάζεται στα μέσα που επιστρατεύονται από τέσσερις πολιτιστικούς οργανισμούς του Ναυπλίου, για την ευαισθητοποίηση γονέων και εκπαιδευτικών και τη συμμετοχή του παιδικού κοινού σε χώρους πολιτισμού, προς όφελος της εκπαίδευσης και της ψυχαγωγίας του δεύτερου. Πρόκειται για μια μελέτη περίπτωσης τεσσάρων πολιτιστικών οργανισμών του Ναυπλίου, οι οποίοι μέσω εκπαιδευτικών προγραμμάτων και εργαστηρίων ελεύθερου χρόνου, φέρνουν σε επαφή με τον πολιτισμό, τα παιδιά από την ηλικία των 4 ετών. Η «Εθνική Πινακοθήκη- Παράρτημα Ναυπλίου», η δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη «Παλαμήδης», η ιδιωτική Βιβλιοθήκη «Ανθός» του πολυχώρου Φουγάρο και το «Πελοποννησιακό Λαογραφικό Ίδρυμα», γνωστό ως ΠΛΙ, στο Ναύπλιο, σχεδιάζουν την επικοινωνιακή στρατηγική τους. Στην επικοινωνία τους με τους συνοδούς του παιδιού, σημαντικό εργαλείο συνιστούν οι νέες τεχνολογίες, τόσο για να προσελκύσουν τους συνοδούς, όσο και για να προσφέρουν στα ίδια τα παιδιά, μια σύγχρονη ξενάγηση, που ενεργοποιεί όλες τις αισθήσεις.

Λέξεις κλειδιά: παιδικό κοινό, εκπαιδευτικό πρόγραμμα, εργαστήριο ελεύθερου χρόνου, ορθολογική ψυχαγωγία

Εισαγωγή

Στη σύγχρονη εποχή οι πολιτιστικοί οργανισμοί καταβάλλουν μεγάλη προσπάθεια να παραμείνουν στην πρώτη επιλογή του κοινού, προκειμένου να προσφέρουν μια ολόπλευρη εμπειρία, γνωστική και συναισθηματική(Μπαντιμαρούδης,2011). Σε αυτή την αποστολή ο πολιτιστικός οργανισμός δεσμεύεται να κινητοποιήσει κάθε μέσο, με σκοπό να ελκύσει το κοινό και να του προσφέρει εκπαίδευση και ψυχαγωγία. Η επικοινωνία αυτή ξεκινά από το μήνυμα που θα αποστείλει, τη διαφήμιση που θα κάνει, τις δημόσιες σχέσεις που θα αναπτύξει, μέσω των οποίων θα προβάλλει τις δράσεις του και συνεχίζεται στην επίσκεψη στο χώρο (Οικονόμου, 2003). Εκεί όλα έχουν τη βαρύτητά τους, από τα άψυχα μέχρι τα έμψυχα. Το κτήριο, η ατμόσφαιρα, ο φωτισμός, η σήμανση, η φιλοξενία του προσωπικού, το κάθε μέσο ξεχωριστά θα ελκύσει ή θα αποτρέψει τον επισκέπτη από μια επικείμενη επίσκεψη (Hooper-Greenhill, 1999). Μέσα στον πολιτιστικό χώρο το κέντρο βάρους μετατίθεται στα ενδιαφέροντα των παιδιών και σε αυτά εστιάζουν τα εκπαιδευτικά προγράμματα (Νάκου, 2001). Σημαντικό εργαλείο στην υλοποίησή τους αποτελεί και η ψηφιακή τεχνολογία(Reussner, 2003).

Σκοπός της μελέτης είναι να διερευνηθεί αφενός ο τρόπος με τον οποίο οι πολιτιστικοί οργανισμοί του Ναυπλίου, με εφαλτήριο την εκπαίδευση και την ψυχαγωγία του παιδιού, προσελκύουν τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι το συνοδεύουν σε ένα χώρο πολιτισμού και αφετέρου τα μέσα που χρησιμοποιούν για να κινητοποιήσουν όλες τις αισθήσεις των παιδιών, από τη στιγμή που παρευρεθούν στο χώρο τους. Η μελέτη πραγματοποιείται στην Πινακοθήκη, στη Βιβλιοθήκη «Παλαμήδης», στη Βιβλιοθήκη «Ανθός» και στο ΠΛΙ, τόσο στο κεντρικό κτήριο όσο και στο κτήριο που στεγάζεται το μουσείο Παιδικής Ηλικίας –Σταθμός. Θεωρούμε ότι σε μια πόλη, όπως το Ναύπλιο, η οποία

βρίθει από μνημεία πολιτισμού, είναι ουσιώδης μια συγκριτική μελέτη ανάμεσα στους πολιτιστικούς χώρους που ασχολούνται με το παιδικό κοινό.

Μοντέλα πολιτισμού

Σύγχρονοι μελετητές της επικοινωνιακής διαδικασίας έχουν περιγράψει διάφορα μοντέλα, τα οποία αποτελούν το θεωρητικό υπόβαθρο της πολιτιστικής επικοινωνίας (Μούλιου & Μπούνια, 1999). Κατά τη διάρκεια του Β΄ Παγκοσμίου Πολέμου εμφανίστηκε το γραμμικό μοντέλο, σύμφωνα με το οποίο η επικοινωνία μεταφράζεται ως μετάδοση μηνυμάτων από ένα πομπό σε ένα ή περισσότερους δέκτες (Fiske, 2010). Το κυβερνητικό μοντέλο πρόσθεσε στο γραμμικό την έννοια της ανάδρασης ή επανατροφοδότησης (Κάστορας & Μαυρουλέας 2002:43). Μέσω του μοντέλου αυτού ο ψηφιακός πολιτισμός εγκαθιδρύει ισότιμες και αμφίσημες σχέσεις ψηφιακής επικοινωνίας (Μπαντιμαρούδης, 2006). Από την άλλη πλευρά η Σημειωτική Σχολή μετατόπισε το κέντρο βάρους από τη διαδικασία μετάδοσης του μηνύματος, στη γλώσσα και στο ίδιο το μήνυμα (Eco, 1994). Το συστημικό μοντέλο επισήμανε το ρόλο του ανθρώπου και του κοινωνικού του περιβάλλοντος στην επικοινωνία, όπου ο πομπός μπορεί να γίνει δέκτης και αντίστροφα (Ψύλλα, 1991). Το πολιτισμικό μοντέλο αποτελεί ένα ολιστικό μοντέλο, που μετατρέπει την επικοινωνία σε πολιτισμική διαδικασία (Hooper & Greenhill, 1999). Στη σημερινή εποχή ο επισκέπτης ενός χώρου πολιτισμού αντιμετωπίζεται ως ενεργητικός συμμέτοχος. Η ολιστική προσέγγιση της πολιτιστικής επικοινωνίας, είναι ένα ολοκληρωμένο επικοινωνιακό μοντέλο, με το οποίο οι πολιτιστικοί χώροι εντάσσουν στην επικοινωνιακή τους πολιτική όλα τα μέσα επικοινωνίας, μέσα και έξω από το μουσειακό χώρο προκειμένου να προσελκύσουν το κοινό και να επικοινωνήσουν με αυτό (Πικοπούλου-Τσολάκη, 2002; Αλεξάκη, 2002).

Η ανάπτυξη της ψηφιακής τεχνολογίας εισάγει νέες συνιστώσες ως προς την παροχή και τη μετάδοση του πολιτισμού και της γνώσης, αλλά και ως προς τη διαμόρφωση, τη διαχείριση και την προώθηση των πολιτιστικών δραστηριοτήτων (Γκαντζιάς, 2000). Η ραγδαία ανάπτυξη του συμμετοχικού διαδικτύου ενθάρρυνε τους πολιτιστικούς οργανισμούς να χρησιμοποιήσουν πολυμεσικές εφαρμογές και να προσελκύσουν επισκέπτες από όλο τον κόσμο (Kotler & Kotler 2008; Μπούνια 2005). Μουσεία, θέατρα, πολιτιστικά ιδρύματα, αίθουσες τέχνης και χώροι μουσικών εκδηλώσεων, επιδιώκουν να προσφέρουν ορθολογική ψυχαγωγία (Μπαντιμαρούδης, 2011; Reussner, 2003).Πρόκειται για το συνδυασμό των εμπειριών που συνθέτουν τη διαδικασία της επίσκεψης σ' ένα χώρο, από το σωματικό μέχρι το συναισθηματικό και γνωστικό πεδίο. Όταν έρθει ένα παιδί σε επαφή με την εμπειρία ορθολογικής ψυχαγωγίας, το πιο πιθανό είναι και ως ενήλικας, να γίνει μέτοχος παρόμοιων εμπειριών (Kotler, 1999).

Μεθοδολογική προσέγγιση

Η μεθοδολογική προσέγγιση του θέματος συνίσταται στην ποιοτική έρευνα. Οι ποιοτικές μέθοδοι επιστημονικής έρευνας χρησιμοποιούνται για να περιγράψουν, να αποκωδικοποιήσουν, να μεταφράσουν και να αποδώσουν κάποιο νόημα σε ένα φαινόμενο (Mason, 2011). Ως τεχνικές χρησιμοποιήθηκαν αφενός η βιβλιογραφική έρευνα στην ελληνική και διεθνή βιβλιογραφία και αφετέρου η συνέντευξη με ιθύνοντες των τεσσάρων πολιτιστικών οργανισμών που εξετάζονται. Επιλέχθηκε η ημιδομημένη συνέντευξη, η οποία παρέχει στον ερευνητή την ευελιξία να τροποποιεί τις ερωτήσεις ανάλογα με την εξέλιξη της συνέντευξης (Cohen & Manion, 2008; Babbie, 2011). Με την ημιδομημένη συνέντευξη διερευνήθηκε καλύτερα η θέση των ιθυνόντων κάθε οργανισμού, στοχεύοντας στο να αναδειχθεί πάντα τι σημαίνει για αυτούς η εμπειρία για την οποία μιλούν (Παρασκευοπούλου-Κόλλια, 2008). Οι ερωτήσεις της συνέντευξης ήταν ανοιχτού τύπου και αφορούσαν στις αρχές που εφαρμόζουν οι πολιτιστικοί οργανισμοί κατά το σχεδιασμό των εκπαιδευτικών προγραμμάτων, στους τρόπους επικοινωνίας με τις σχολικές μονάδες, στην ύπαρξη βιωματικών εργαστηρίων, στη χρήση νέων τεχνολογιών και στα μελλοντικά τους

σχέδια. Συνεντεύξεις έγιναν με την κυρία Λαμπρινή Καρακούρτη, επιμελήτρια της Πινακοθήκης, την κυρία Ιωάννα Κωστοπούλου, διευθύντρια της Βιβλιοθήκης «Παλαμήδης», την κυρία Μαρία Κωνσταντοπούλου, διευθύντρια της Βιβλιοθήκης «Ανθός» του Φουγάρου και την κυρία Κασσιανή Πλατή, διευθύντρια του ΠΛΙ. Η πρωτογενής έρευνα εμπεριείχε επίσης, προσωπική επιτόπια, μη συμμετοχική, παρατήρηση της ερευνήτριας στους πολιτιστικούς χώρους και παρακολούθηση εκπαιδευτικών προγραμμάτων με σκοπό την άμεση άντληση πληροφοριών σε πραγματικό περιβάλλον, για τη βαθύτερη κατανόηση του κοινωνικού πλαισίου μέσα στο οποίο έλαβε χώρα η επικοινωνιακή δράση(Robson, 2010).

Μέσα και μηχανισμοί προσέλκυσης γονέων και εκπαιδευτικών –Μοντέλα Επικοινωνίας

Η δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη «Παλαμήδης» επικοινωνεί με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς κυρίως μέσω της ιστοσελίδας, τύπου web1.0, αν και σύμφωνα με την κυρία Κωστοπούλου Ιωάννα, διευθύντρια της Βιβλιοθήκης, είναι στα άμεσα σχέδια του πολιτιστικού οργανισμού η δημιουργία σύγχρονης ιστοσελίδας. Προς το παρόν στην ιστοσελίδα οι ενήλικοι συνοδοί ενημερώνονται με δελτία τύπου, για τα θεατροπαιδαγωγικά παιχνίδια, που διοργανώνονται στο χώρο της Βιβλιοθήκης, καθώς επίσης για τη δυνατότητα ξενάγησης των παιδιών στα ιστορικά σημεία της παλιάς πόλης του Ναυπλίου. Η Βιβλιοθήκη έχει επίσης προφίλ στο facebook, όπου οι γονείς, οι εκπαιδευτικοί, αλλά και οι μαθητές μεγαλύτερων τάξεων του Δημοτικού σχολείου έχουν τη δυνατότητα να γίνουν διαδικτυακοί φίλοι της και να ενημερώνονται περαιτέρω για τις δράσεις. Οι εκπαιδευτικοί ενημερώνονται απευθείας για τα εκπαιδευτικά προγράμματα και μέσω της λίστας e-mail με αποστολή στη σχολική τους μονάδα στην αρχή του σχολικού έτους. Προκειμένου να λάβουν περισσότερες πληροφορίες για κάποιο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, υπάρχει γραμμή τηλεφώνου ειδικά γι΄ αυτούς. Το επικοινωνιακό μοντέλο που εφαρμόζει η Βιβλιοθήκη διατηρεί κατά κύριο λόγο τα στοιχεία του γραμμικού μοντέλου κατά Shannon & Weaver, όπου η επικοινωνία ταυτίζεται με την πληροφόρηση (Hill, 2011), ενώ στο facebook δίνεται η δυνατότητα της ανάδρασης μέσα από την αποδοχή, το σχολιασμό και τις κοινοποιήσεις των φίλων της Βιβλιοθήκης, οπότε λαμβάνει χώρα το κυβερνητικό μοντέλο επικοινωνίας.

Η Πινακοθήκη του Ναυπλίου επικοινωνεί με το κοινό με δελτία τύπου μέσω της ιστοσελίδας της. Στο facebook, κοινοποιούνται επίσης όλες οι εκδηλώσεις και ανεβαίνουν εικόνες από τις περιοδικές εκθέσεις, δίνοντας τη δυνατότητα στο χρήστη να καταθέσει τις δικές του σκέψεις και αντιδράσεις σχετικά με αυτές. Με τους εκπαιδευτικούς των σχολείων, στις αρχές του σχολικού έτους, η επικοινωνία γίνεται απευθείας μέσω της λίστας με τα e-mail των διευθυντών, με τη δυνατότητα ανάδρασης μέσω τηλεφώνου. Σύμφωνα με την επιμελήτρια της Πινακοθήκης, κυρία Λαμπρινή Καρακούρτη, οι ίδιοι οι εκπαιδευτικοί επιδιώκουν την επικοινωνία με την Πινακοθήκη από μόνοι τους στις αρχές του διδακτικού έτους, για να ενημερωθούν σχετικά με τα εκπαιδευτικά προγράμματα. Ένας άλλος τρόπος επικοινωνίας της Πινακοθήκης με το εν δυνάμει κοινό της, είναι οι αφίσες που αναρτώνται σε χώρους της Πινακοθήκης, αλλά και της ευρύτερης περιοχής. Επιπρόσθετο μέσο ευαισθητοποίησης είναι οι ημερίδες που διοργανώνονται στο χώρο του μουσείου και αφορούν στους διάσημους ζωγράφους, των οποίων τα έργα κοσμούν την Πινακοθήκη, με ανοιχτή πρόσκληση στο κοινό, μέσω της ιστοσελίδας. Το επικοινωνιακό μοντέλο της Πινακοθήκης συνάδει εν μέρει με το γραμμικό μοντέλο κατά Shannon και Weaver. Οι διευκρινίσεις όμως, που δίνονται στους διευθυντές μέσω τηλεφώνου ή μέσω e-mail, επιτρέπει στους δέκτες–γονείς και εκπαιδευτικούς– να γίνουν οιωνεί πομποί ενός δικού τους μηνύματος προς τον φορέα.

Το ΠΛΙ, επικοινωνεί με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, κυρίως μέσω της ιστοσελίδας του, με δυνατότητα να συνδεθεί το κοινό με τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, facebook, twitter και instagram. Η ιστοσελίδα προϊδεάζει για μια δια ζώσης επίσκεψη, και μέσω αυτής γονείς και εκπαιδευτικοί έχουν τη δυνατότητα να περιηγηθούν μέσα από την οθόνη του υπολογιστή τους στο εσωτερικό του μουσείου και να δουν τις μόνιμες και

περιοδικές εκθέσεις. Επίσης, στην ιστοσελίδα υπάρχουν εκπαιδευτικά παιχνίδια. Στο facebook και στο twitter αναρτώνται πληροφορίες για τις δραστηριότητές του μουσείου, ενώ στο instagram υπάρχουν ομαδοποιημένες φωτογραφίες από τη συλλογή του. Με τις σχολικές μονάδες επικοινωνεί απευθείας μέσω λίστας με τα e-mail των διευθυντών, που ενημερώνονται για τα εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται δια ζώσης, από την αρχή του σχολικού έτους. Επιπρόσθετα οι δράσεις του διαφημίζονται στον εξωτερικό πίνακα ανακοινώσεων του λαογραφικού μουσείου και με αφίσες σε κομβικά σημεία του Ναυπλίου. Η επικοινωνιακή πολιτική συνάδει με το συστημικό μοντέλο, όπου η διαδικασία της επικοινωνίας είναι ένα ανοικτό σύστημα σχέσεων των ανθρώπων μεταξύ τους, με τα μέσα επικοινωνίας και με το περιβάλλον τους.

Το Φουγάρο επικοινωνεί με τους γονείς και τους εκπαιδευτικούς, κυρίως μέσω του διαδικτύου. Οι δράσεις του στα παιδικά εργαστήρια διαφημίζονται μέσω δελτίων τύπου στην ιστοσελίδα του. Η βιβλιοθήκη «Ανθός» συμβάλλει σημαντικά στην επικοινωνία και την ψηφιακή διάδραση με δύο blogs. Στο ένα υπάρχει σύνδεσμος (link), που επιτρέπει στον επισκέπτη να μεταβεί στον κατάλογο της, ενώ η εφαρμογή «ask a librarian» δίνει τη δυνατότητα στο χρήστη να αναζητήσει οποιαδήποτε πληροφορία σε σχέση με τη λειτουργία της βιβλιοθήκης. Στο δεύτερο blog υπάρχει ο σύνδεσμος «η βιβλιοθήκη εν δράσει», που οδηγεί στις δράσεις που έχουν πραγματοποιηθεί συνολικά και μια εκτενής λίστα σχολικών επισκέψεων, που έχει δεχθεί η βιβλιοθήκη. Στο Twitter, το κοινό πληροφορείται με τα νέα της εβδομάδας και μέσω του Instagram έχει πρόσβαση σε φωτογραφικά στιγμιότυπα και βίντεο. Η επικοινωνία με τις σχολικές μονάδες γίνεται κυρίως μέσα από λίστες e-mail. Άλλοι τρόποι ευαισθητοποίησης γονέων και εκπαιδευτικών είναι η διαφήμιση στο ραδιόφωνο τοπικής εμβέλειας, οι αφίσες σε κομβικά σημεία της πόλης του Ναυπλίου και σε αστικά ή ημιαστικά κέντρα που γειτνιάζουν με το Ναύπλιο (Μαρκοπούλου, 2016). Η επικοινωνιακή πολιτική του Φουγάρου από την ιστοσελίδα μέχρι όλα τα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, συνάδει με το κυβερνητικό μοντέλο επικοινωνίας.

Μέσα και μηχανισμοί επίτευξης της ενεργούς συμμετοχής των παιδιών-Εκπαιδευτικά προγράμματα

Τα μέσα και οι μηχανισμοί επίτευξης ουσιαστικής επικοινωνίας με το παιδικό κοινό και της ενεργούς συμμετοχής του στα δρώμενα, αφορούν σε δύο επίπεδα: εντός του χώρου του και εκτός του χώρου του πολιτιστικού οργανισμού (Falk & Dierking, 2013). Η Βιβλιοθήκη «Παλαμήδης» συμβάλλει στη δια βίου σφαιρική εκπαίδευση, με την παροχή βιβλίων (Βακαλοπούλου & Οικονομοπούλου, 2000). Το παιδικό τμήμα της είναι κατάλληλα διαμορφωμένο για τις ανάγκες των παιδιών, ένας χώρος με χρώματα, παιδικά καθίσματα και χαμηλά ράφια, προκειμένου να είναι εύκολη για το παιδί η πρόσβαση στο βιβλίο. Στο χώρο αυτό από το 2006 εκπονούνται εκπαιδευτικά προγράμματα για όλες τις ηλικίες, από εθελοντές παιδαγωγούς, θεατροπαιδαγωγούς, φιλολόγους, και τις εθελόντριες παραμυθούδες του Ναυπλίου. Πρόκειται για τις κυρίες Βέρα Λάρδη, Φωτεινή Βασιλείου, Γιάννα Βασιλείου, Σοφία Ασλανίδου, οι οποίες από το 2006 εθελοντικά διηγούνται παραμύθια, σε πολιτιστικούς χώρους του Ναυπλίου. Στις 20 Δεκεμβρίου 2019, η ερευνήτρια παρακολούθησε ένα πρόγραμμα με χριστουγεννιάτικα παραμύθια, με μαθητές της Α΄ τάξης του ιδιωτικού Δημοτικού Σχολείου Μαλτέζου, οι οποίοι δραματοποίησαν τις σκηνές, με παντομίμα, χορό και ζωγραφική (Εικόνα 1: Οι ενήλικοι που εικονίζονται επέτρεψαν στη ερευνήτρια να τους συμπεριλάβει στις εικόνες. Η λήψη είναι μακρινή, ομαδική, χωρίς να φαίνονται τα πρόσωπα των παιδιών).



Εικόνα 1: Οι κ.κ. Β.Λάρδη και Σ.Ασλανίδου

Στην Πινακοθήκη τα εκπαιδευτικά προγράμματα απευθύνονται σε παιδιά από 8 ετών και άνω, καθώς δεν υπάρχει καθηγητής εικαστικών, ο οποίος σύμφωνα με την επιμελήτρια της Πινακοθήκης είναι απαραίτητος για το σχεδιασμό εκπαιδευτικών προγραμμάτων για παιδιά, που υπάγονται στην ηλικιακή ομάδα 4-8 ετών. Εκτός από τη μόνιμη έκθεση με τα έργα των Ελλήνων αγωνιστών του 1821, οι περιοδικές εκθέσεις αποτελούν, επίσης, σημείο εκκίνησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Η παρουσίαση ενός προγράμματος σε ένα χώρο περιτριγυρισμένο από πίνακες, από μόνη της αποτελεί μοναδική αίσθηση. Αυτή η αισθητική απόλαυση της τέχνης ενισχύεται από την τεχνική της αφήγησης, τη δραματοποίηση παραμυθιού και το θεατρικό παιχνίδι. Στα άμεσα σχέδια της Πινακοθήκης είναι ο εμπλουτισμός της δια ζώσης επίσκεψης με τις νέες τεχνολογίες. Θα τεθούν σε εφαρμογή ψηφιακές οθόνες, όπου το παιδί θα βλέπει τα είδη των καραβιών και τους πρωταγωνιστές του 1821 να αναφέρουν ιστορίες από τον απελευθερωτικό αγώνα, ενώ στην ιστοσελίδα το παιδί θα έχει τη δυνατότητα να παίζει ψηφιακά παιχνίδια. Ο σχεδιασμός των προγραμμάτων στοχεύει να ενεργοποιήσει όλες τις αισθήσεις του παιδιού. Αρχικά το παιδί παρατηρεί τους πίνακες. Στη συνέχεια ακούει την ιστορία τους, απαντά σε ερωτήσεις, καταθέτει τη δική του άποψη για τα κίνητρα του ζωγράφου. Στο τέλος συμμετέχει ενεργητικά, είτε δραματοποιώντας μια εικόνα, είτε ζωγραφίζοντας σε χαρτόνι σκηνές από τον πίνακα, που το εντυπωσίασαν. Η επιμέλεια των προγραμμάτων γίνεται από τη διευθύντρια της Πινακοθήκης, από τις εθελόντριες παραμυθούδες του Ναυπλίου και από φοιτητές του τμήματος Θεατρικών Σπουδών. Η ερευνήτρια παρακολούθησε στις 9 Δεκεμβρίου 2019, ένα θεατροπαιδαγωγικό δρώμενο με μαθητές της Δ΄ τάξης του 5ου Δημοτικού σχολείου Ναυπλίου, με αφορμή την περιοδική έκθεση με θέμα « *Άρωμα γυναίκας*», όπου οι μικροί μαθητές με βιωματικό παιγνίδι ρόλου εποχής, μαθαίνουν για το ρομαντισμό και τις τεχνικές των ζωγράφων του 19ου αιώνα (Εικόνα 2).



Εικόνα2: Ο Πίνακας του Ν. Γύζη «Κου-κου»

Το ΠΛΙ είναι ένα λαογραφικό μουσείο, το οποίο στοχεύει να καταγράψει και να ταξινομήσει όσα ένας λαός λέει και πράττει, προκειμένου να μελετήσει τις πολιτιστικές ιδιομορφίες του (Λουκάτος, 1992). Η δια ζώσης ενεργητική συμμετοχή των παιδιών επιτυγχάνεται με δύο τρόπους. Με εκπαιδευτικά προγράμματα, σχετικά με τη λαϊκή παράδοση, που υλοποιούνται στο κεντρικό κτήριο, που στεγάζεται στην παλιά πόλη του Ναυπλίου, και με εκπαιδευτικά προγράμματα που υλοποιούνται στον παλιό Σιδηροδρομικό Σταθμό του Ναυπλίου, σε ένα χώρο διαμορφωμένο σε Μουσείο Παιδικής Ηλικίας με την

ονομασία «Σταθμός», στον οποίο εκτίθενται παιδικά παιχνίδια. Από το 2015, στο κεντρικό κτήριο, εκτίθεται η μόνιμη έκθεση του ΠΛΙ υπό τον τίτλο « Οι συλλογές :ένα ταξίδι στο χώρο και στο χρόνο». Στον πρώτο όροφο ο μικρός επισκέπτης έχει τη δυνατότητα να δει αναπαράσταση της τραπεζαρίας των αρχών του 20ου αιώνα, παραδοσιακούς αργαλειούς και κασέλες από ξύλο. Στο δεύτερο όροφο φιλοξενούνται παραδοσιακές φορεσιές από όλη την Ελλάδα. Στο Μουσείο Παιδικής Ηλικίας «Σταθμός» προβάλλονται οι συλλογές του ΠΛΙ, που αφορούν στο παιδί και υλοποιούνται προγράμματα που σχετίζονται με το παιγνίδι. Σύμφωνα με την κυρία Πλατή, υπεύθυνη για τα εκπαιδευτικά προγράμματα, τα παιδικά παιχνίδια δεν είναι μόνο συλλεκτικά κομμάτια μεγάλης αισθητικής αξίας, αλλά και καθημερινά παιγνίδια, που κάποτε αποτελούσαν τα μόνα παιχνίδια της παιδικής ηλικίας και σήμερα αποτελούν μαρτυρίες της μνήμης των παιδικών χρόνων των ενηλίκων. Αρκετά από αυτά είναι δωρεές από ιδιωτικές συλλογές και κάποια αγοράστηκαν από το ΠΛΙ μέσα από παλαιοπωλεία. Από το 1989 ο Σύλλογος Φίλων Λαογραφικού Ιδρύματος συμμετέχει με ομάδες μελών του στα εκπαιδευτικά προγράμματα, ενώ παράλληλα διαθέτει σώμα εθελοντών ξεναγών. Η ερευνήτρια, στις 10 Φεβρουαρίου 2020, παρακολούθησε το εκπαιδευτικό πρόγραμμα «Συλλογές: Σχέδιο-Σχήματα –Χρώματα» με 20 μαθητές του 1ου Νηπιαγωγείου Ναυπλίου, στο κεντρικό κτήριο του ΠΛΙ, όπου οι μαθητές ενημερώθηκαν για τις φορεσιές των κυριών της εποχής, των απαρχών του 20ου αιώνα, και ακολούθησε διαλογική συζήτηση μπροστά από την τραπεζαρία-αναπαράσταση τραπεζιού του 20ου αιώνα (Εικόνα 3).



Εικόνα 3: Τραπεζαρία στις απαρχές του 20 αιώνα

Από το 2012 ο Πολυχώρος Φουγάρο αποτελεί έναν πολιτιστικό οργανισμό, ο οποίος έχει συμπεριλάβει στην επικοινωνιακή του πολιτική το παιδικό κοινό. Η Βιβλιοθήκη «Ανθός» αποτελεί ένα χώρο, στον οποίο τα παιδιά μελετούν λογοτεχνικά βιβλία και παρακολουθούν εκπαιδευτικά προγράμματα και βιωματικά εργαστήρια ελεύθερου χρόνου. Βασική και αδιαπραγμάτευτη αρχή στη δια ζώσης επίσκεψη, σύμφωνα με την κυρία Κωνσταντοπούλου, διευθύντρια της βιβλιοθήκης, αποτελεί η συμμετοχή σε δραστηριότητες, που έχουν στόχο την πολύπλευρη και ουσιαστική ανάπτυξη του παιδιού. Για το σκοπό αυτό έχει συσταθεί μια ομάδα από οκτώ επιστήμονες. Βιβλιοθηκονόμος, θεατρολόγος, ιστορικός, δάσκαλος, νηπιαγωγός, εικαστικός, φιλόλογος και καθηγητής πληροφορικής ,συνεργάζονται, προτείνουν και υλοποιούν προγράμματα σχετικά με το περιβάλλον, τη διατροφή, την τέχνη. Σε κάθε εκπαιδευτική επίσκεψη, όταν ολοκληρωθεί το πρόγραμμα, η διευθύντρια συζητά με τους εκπαιδευτικούς και επαναπροσδιορίζει τους στόχους των προγραμμάτων προκειμένου να διέπονται από φαντασία, δυναμισμό και αισθητική. Η ολιστική προσέγγιση των εκπαιδευτικών προγραμμάτων έγινε αντιληπτή και από την ερευνήτρια όταν στις 15 Φεβρουαρίου 2020, παρακολούθησε το πρόγραμμα «Οι υπερήρωες της τροφής» με 14 μαθητές της Α΄ τάξης του 1ου Δημοτικού σχολείου Ναυπλίου. Το πρόγραμμα αφορούσε στη διατροφή με φρούτα και υλοποιήθηκε από διατροφολόγο μέσω βιωματικού παιχνιδιού, ενεργοποιώντας όλες τις αισθήσεις. Τα παιδιά αρχικά μυρίζουν τα φρούτα, στη συνέχεια τα γεύονται, φτιάχνουν με αυτά φρουτοσαλάτα,

τα ζωγραφίζουν και δημιουργούν παραμύθι. Εκτός από τα εκπαιδευτικά προγράμματα, το Φουγάρο διοργανώνει εργαστήρια ελεύθερου χρόνου, κυρίως τα Σαββατοκύριακα (εικόνα 4).



Εικόνα 4: Μπροστά στην είσοδο του εργαστηρίου BLACK&BLUE

Συμπεράσματα

Ολοκληρώνοντας την έρευνά μας, διαπιστώνουμε το ρόλο που διαδραματίζει η επικοινωνιακή πολιτική, σε κάθε πολιτιστικό οργανισμό, προκειμένου να προσελκύσει το κοινό και να του προσφέρει ορθολογική ψυχαγωγία. Τα μέσα επικοινωνίας που χρησιμοποιούνται για την προσέλκυση του κοινού, αλλά και για την ικανοποίησή του μέσα στο χώρο είναι σημαντικά για να ενεργοποιήσουν το εν δυνάμει κοινό, αλλά και για να κρατήσουν το ήδη ενεργό κοινό σταθερό. Η επικοινωνιακή πολιτική των πολιτιστικών οργανισμών που εξετάστηκαν στοχεύει, αφενός στην προσέλκυση των συνοδών του παιδιού και αφετέρου στην ευχάριστη και ουσιαστική συμμετοχή των παιδιών, ηλικίας 4-12 ετών, στους πολιτιστικούς χώρους. Η Βιβλιοθήκη «Ανθός» του πολυχώρου Φουγάρο, διαθέτει δύο blogs και ιστοσελίδα, τύπου WEB 02, για τη μετάβαση στον κατάλογο των βιβλίων και την ενημέρωση για τις δράσεις. Ο χώρος του ΠΛΙ ως μουσείο λαογραφικό διασώζει την πολιτιστική μας κληρονομιά και ασχολείται επισταμένως με το παιδί, ανοίγοντας τις πύλες του μέσω του μουσείου «Σταθμός» για την παιδική ηλικία. Το πολιτισμικό μοντέλο των ιδιωτικών αυτών οργανισμών συνάδει με το ολιστικό μοντέλο της σύγχρονης εποχής όπου η επικοινωνία ενεργοποιεί τις αισθήσεις μέσω του εξωτερικού και εσωτερικού χώρου, σε συνδυασμό με εφαρμογές της σύγχρονης τεχνολογίας. Η βιβλιοθήκη «Παλαμήδης» και η «Πινακοθήκη» προσφέρουν ορθολογική ψυχαγωγία και διευρύνουν τους παιδικούς ορίζοντες. Σημαντικός παράγοντας η δωρεάν συμμετοχή του παιδικού κοινού. Η επικοινωνιακή τους πολιτική συνάδει περισσότερο με παραδοσιακά μοντέλα, καθώς στηρίζεται στην αισθητική του χώρου και λιγότερο στις νέες τεχνολογίες. Είναι όμως στα μελλοντικά σχέδια και των δύο οργανισμών η ενσωμάτωση νέων τεχνολογιών, τόσο στην επικοινωνιακή προσέγγιση, όσο και στη δια ζώσης επίσκεψη.

Και οι τέσσερις πολιτιστικοί οργανισμοί ενημερώνουν για τις δράσεις τους με αφίσες σε κομβικά σημεία της πόλης, με προβολή αυτών στα μέσα κοινωνικής δικτύωσης, με διαφήμιση στα τοπικά μέσα μαζικής επικοινωνίας. Με τον τρόπο αυτό προσελκύουν τους συνοδούς των παιδιών, για να αποφασίσουν τη συμμετοχή των ανήλικων μαθητών στις πολιτιστικές δράσεις τους. Όταν οι μικροί επισκέπτες έρθουν στο χώρο τους είτε με τους γονείς είτε με τους εκπαιδευτικούς, απολαμβάνουν εκπαιδευτικά προγράμματα και βιωματικά εργαστήρια, που προάγουν τις πολιτιστικές αξίες. Η Βιβλιοθήκη «Παλαμήδης» και η Εθνική Πινακοθήκη-Παράρτημα Ναυπλίου συνεπικουρούνται από τις εθελόντριες παραμυθούδες και τους φοιτητές του Θεατρικού τμήματος του Ναυπλίου, στο ΠΛΙ ο σχεδιασμός γίνεται από τους ιθύνοντες, ενώ για την υλοποίηση δέχονται βοήθεια από την ομάδα των φίλων του ΠΛΙ. Το Φουγάρο διαθέτει δική του επιστημονική ομάδα. Απώτερος σκοπός και των τεσσάρων πολιτιστικών οργανισμών του Ναυπλίου είναι να προάγουν τον πολιτισμό και να προσφέρουν στα ορθολογική ψυχαγωγία.

Στην έρευνά μας εξετάστηκαν τέσσερις οργανισμοί του Ναυπλίου που ήδη ενασχολούνται με το παιδικό κοινό. Μακροπρόθεσμα ενδείκνυται να επεκταθούν τα

εκπαιδευτικά προγράμματα στο Αρχαιολογικό Μουσείο, στο Φεστιβάλ Ναυπλίου, στο μουσείο Αυτοκίνησης, στο Πολεμικό μουσείο και το μουσείο Κομπολογιού. Θεωρούμε ότι μελλοντικά αξίζει να διερευνηθούν περαιτέρω οι αιτίες απουσίας εκπαιδευτικών προγραμμάτων από αυτούς τους οργανισμούς, καθώς επίσης, και τα οφέλη που ενδεχομένως να υπάρξουν για τους μαθητές 4-12 ετών με τη συμμετοχή τους σε ενδεχόμενες πολιτιστικές δράσεις των συγκεκριμένων χώρων πολιτισμού. Επίσης θα ήταν ιδιαίτερα χρήσιμη μια ποσοτική έρευνα για να να καταφανεί η ανταπόκριση του κοινού στις επικοινωνιακές τεχνικές, με στόχο να βελτιωθεί η επικοινωνία και να προσελκυστεί μεγαλύτερο ποσοστό παιδιών στους πολιτιστικούς χώρους. Αυτό είναι και το ζητούμενο προκειμένου να αντισταθμίσει ο πολιτισμός την κρίση αξιών της σύγχρονης κοινωνίας.

Αναφορές

Babbie, E. (2011). *Εισαγωγή στην κοινωνική έρευνα*. Γ. Βογιατζής (μτφρ). Αθήνα: Κριτική.

Cohen, L., Manion, L., Morrisson, K.(2008*).Μεθοδολογία της εκπαιδευτικής έρευνας.* Στ. Κυρανάκης (μτφρ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Eco, U. (1994). *Θεωρία Σημειωτικής*. Έ. Καλλιφατίδη (μτφρ.). Αθήνα: Γνώση.

Fiske, J.(2010).*Εισαγωγή στην επικοινωνία*. Β. Μεσσήνη (μτφρ), Αθήνα: Αιγόκερως.

Falk, J. H., & Dierking, L. D. (2013). *The museum experience revisited*. Walnut Creek: Left Coast Press

Hill, L., O' Sullivan N, C. and O' Sullivan, T. (2011). *Creative arts marketing*. (2nd ed). London & New York: Routledge.

Hooper-Greenhill, E. (1999). *The Educational Role of the Museum*. London, UK: Routledge

Kotler, N.,(1999). Delivering Experience*:* Marketing the Museum's Full Range of Assets, *Museum News*, *78, 30-39.*

Kotler N., Kotler P. & Kotler W (2008). *Managing marketing communications. Museum marketing and strategy: Designing missions, building audiences, generating revenue and resources.San Francisco: Jossey –Bass Publishers.*

Mason, J. (2011). *Η διεξαγωγή της ποιοτικής έρευνας.*Ν. Κυριαζή (μτφρ). Αθήνα: Πολιτεία.

Reussner, E. (2003). Strategic management for visitor-oriented museums. *International Journal of Cultural Policy*, *9, 95-108.*

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου: ένα μέσο για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές*, Β. Νταλάκου, Κ. Βασιλικού (μτφρ.), Αθήνα: Gutenberg.

Αλεξάκη, Ε. (2002). Το σύγχρονο μουσείο: εμπορικό κέντρο ή χώρος ουσιαστικής
εκπαιδευτικής διαδικασίας, στο Κόκκινος Γ. – Αλεξάκη Ε. (επιμ.), *Διεπιστημονικές Προσεγγίσεις στη Μουσειακή Αγωγή*, Αθήνα: Μεταίχμιο, 67-76.

Βακαλοπούλου, Μ., Οικονομοπούλου, Χ. (2000), *Λαϊκές Βιβλιοθήκες*, Σπάρτη: Δημόσια Κεντρική Βιβλιοθήκη.

Γκαντζιάς, Γ. (2000). Νέες Τεχνολογίες, Πολιτισμική Διαχείριση και Νέα Οικονομία, στο Γκαντζιάς Γ. και Καμάρας *Η Ψηφιακή Επικοινωνία και τα Νέα Μέσα στην Ελληνική Κοινωνία των Πληροφοριών* .Λονδίνο: Publisher, Louizou Publications, 57-92.

Δεδούλη, Μ. (2002). Βιωματική μάθηση *Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών Θεμάτων*, *6,145-159*. Ανακτήθηκε, Φεβρουάριος,2,2020από http://www.pi-schools.gr/download/publications/epitheorisi/teyxos6/deloudi.PDF

Κάστορας , Σ. & Μαυρουλέας, Ν. (2002). *Αρχές και Μέθοδοι επικοινωνίας*. Πάτρα: ΕΑΠ.

Λουκάτος, Δ. (1992). *Εισαγωγή στην ελληνική λαογραφία.* Αθήνα: Πολιτεία.

Μαρκοπούλου, Ε. (2016). *Ο ρόλος της επικοινωνιακής στρατηγικής στους πολιτιστικούς οργανισμούς: μελέτη περίπτωσης του πολυχώρου πολιτισμού Φουγάρο στο Ναύπλιο ως μοχλού της τοπικής πολιτιστικής ανάπτυξης.* Αθήνα*,* Αθήνα: ΕΑΠ.

Μούλιου, Μ. & Μπούνια, Α. (1999). Μουσειακές εκθέσεις. Ερμηνευτικές προσεγγίσεις στη μουσειακή θεωρία και πρακτική, *Αρχαιολογία και Τέχνες ,70, 53-58.*

Μπαντιμαρούδης, Φ. (2006).*Σύντομη ιστορία της επικοινωνίας.* Αθήνα: Πολιτεία.

Μπαντιμαρούδης, Φ. (2011). *Πολιτιστική Επικοινωνία: Οργανισμοί, Μέσα , Θεωρίες.* Αθήνα: Κριτική.

Μπούνια, Α. (2005). Τα μουσεία ως πολιτιστικές βιομηχανίες: Θέματα και προβληματισμοί - Μια προκαταρκτική συζήτηση, στο: Βερνίκος Ν. - Δασκαλοπούλου Σ. κ.ά. (επιμ.) *Πολιτιστικές Βιομηχανίες: Διαδικασίες, Υπηρεσίες και Αγαθά.* Αθήνα: Κριτική, 39-58.

Νάκου, Ε. (2001). *Μουσεία: Εμείς, τα πράγματα και ο πολιτισμός* , Αθήνα: Νήσος.

Οικονόμου , Μ. (2003), *Μουσείο: αποθήκη ή ζωντανός οργανισμός; μουσειολογικοί προβληματισμοί και ζητήματα*. Αθήνα: Κριτική.

Παρασκευοπούλου-Κόλλια, Ε. Α. (2008).Μεθοδολογία ποιοτικής έρευνας στις κοινωνικές επιστήμες και συνεντεύξεις *Open Education,* 4,1-10.

Πικοπούλου – Τσολάκη, Δ., Κακούρου-Χρόνη, Γ., Ζαφειράκου, Α., Γλύτση, Ε.(2002). *Οι διαστάσεις των Πολιτιστικών φαινομένων.* Πάτρα: Ε.Α.Π.

Ψύλλα, Μ. (1991). *Η επικοινωνία σαν κοινωνική διεργασία*. Αθήνα: Χαροκόπειος Ανωτάτη Σχολή Οικιακής Οικονομίας.

Αρτογραφία, αυτοεθνογραφία, αυτοσχεδιαστικό θέατρο και ευάλωτες κοινωνικά ομάδες

Τρικάλης Κώστας
Med Διδακτικολογίας, Υπεύθυνος Πληροφοριακού Συστήματος Ηλεκτρονικής Διαχείρισης Εγγράφων ΥΠΑΙΘ, ΠΔΕ Κρήτης, ΠΕ03, ΠΕ86
trikalis@gmail.com

Περίληψη

Τα τελευταία χρόνια, σε ερευνητικές προσεγγίσεις κοινωνικών θεμάτων και οντολογιών, κατατίθενται εργασίες που αφορούν την αυτοεθνογραφία και την αρτογραφία. Στο συγκεκριμένο άρθρο περιγράφεται μία διδακτική μεθοδολογία για το μάθημα των Νέων Ελληνικών. Πρόκειται για μία προσέγγιση ποιοτικού μαθήματος, που συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές, αφού οι ίδιοι επιλέγουν τον τρόπο παρουσίασης και προσέγγισης του θέματος. Συμμετέχουν έτσι στη λήψη αποφάσεων και καταλήγουν στην καταγραφή και συνεργατική παραγωγή έργου. Ως διδακτική πρόταση, ακολουθείται η ρουτίνα σχεδιασμού μονοπατιών μάθησης, σύμφωνα με την οποία, επιλέγεται η συνανάγνωση, η καλλιτεχνική εμπειρία στο πεδίο, η ζωγραφική, η παράσταση θεάτρου και η συγγραφή σεναρίου. Ζητείται από τους μαθητές να συνεργαστούν για την παραγωγή διαφόρων καλλιτεχνικών μορφών του θέματος. Τα αποτελέσματα παρόμοιων προσεγγίσεων σε ομάδες κοινωνικά περιθωριοποιημένων ατόμων, έδειξαν ότι η εφαρμογή της αυτοεθνογραφίας, του εφαρμοσμένου θέατρου και του αυτοσχεδιασμού, δίνουν την ευκαιρία για έκφραση και συναισθηματική κατανόηση, με εξωστρεφή έκφραση και αυτοαντίληψη των δρώντων.

Λέξεις κλειδιά: αυτοεθνογραφία, αρτογραφία, πολυτροπικό κείμενο, ιδιότητες σκέψης, αυτοσχεδιασμός

Εισαγωγή

Στη διδακτική μου πορεία, προσπαθώντας να ενσωματώσω όλους τους μαθητές στην εκπαιδευτική διαδικασία σε «υγιή συναγωνισμό», δοκίμασα διάφορες προσεγγίσεις και στρατηγικές. Οι «μοναχικοί» μαθητές, πάσχουν από ένα είδος «κοινωνικής υποεπίδοσης» και διακατέχονται από σολιψισμό, δειλία συμμετοχής και έκθεσης στο κοινό. Σε μια τέτοια προσπάθεια συμπερίληψης όλων, μετά από τις στρατηγικές που εφάρμοσα, ανακάλυψα μαθητές οι οποίοι έκρυβαν την απαραίτητη και επιθυμητή δημιουργική «συγγραφική φαντασία». Η βασική ιδέα ήταν να τους δοθεί η ευκαιρία να γράψουν κάτι φανταστικό για τον εαυτό και κατόπιν να το παρουσιάσουν δημιουργικά στην ομάδα. Κατόπιν άλλος μαθητής θα διασκευάζει ή θα εργάζεται ελεύθερα σε αυτό το κείμενο (ως προς την έκταση και το διασκευασμένο περιεχόμενο). Για ηλικιακά μικρότερους μαθητές, μπορούν να ορίζονται δημιουργικές γωνίες μάθησης στην τάξη, στις οποίες υπάρχουν τα κατάλληλα υλικά: συσκευές ηχογράφησης, ξυλομπογιές, περιοδικά για ανάγνωση άρθρων, σύμφωνα με τις αρχές της παιδαγωγικής Freinet (Κάκαρη & Λάχλου, 2016; Hofstetter, 2020).

Θεωρητικό υπόβαθρο

Ο διάλογος είναι εγγενώς μια μορφή αυτοσχεδιασμού, που εστιάζεται στη σχεσιακή του φύση και στις συντακτικές ιδιότητες προτάσεων έκφρασης. Στον τομέα της εκπαίδευσης, ο ομαδικός αυτοσχεδιασμός θεωρείται μια αναδυόμενη, ανακλαστική και δημιουργική πρακτική. Αν και η έρευνα στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση είναι περιορισμένη, πιστεύουμε στη σημαντικότητα αυτής της έρευνας, η οποία οδήγησε στην απόκτηση κατανόησης του ομαδικού αυτοσχεδιασμού -ως διαλογικής πρακτικής-, με μια υποδειγματική ανάλυση των παραγόντων που καθορίζουν το δημιουργικό χώρο για μάθηση (Creswell, 2015).

Αρτογραφία:

Η αρτικόλεκτη λέξη art/ography, art (Artist-Researcher-Teacher)/ography, διερευνάται υπό τη σκέπη της έρευνας που βασίζεται στην πρακτική, ως μια μεθοδολογία που διαθέτει πολλούς τρόπους εξερεύνησης και ανακάλυψης. Με άλλα λόγια, είναι η έρευνα η οποία βασίζεται στις τέχνες, με ελευθερία πολυφωνικής έκφρασης σε όλα τα καλλιτεχνικά πλαίσια. Η πολλαπλότητα αυτής της μεθοδολογίας, είναι βασικό μέρος αυτού που κάνει την αρτογραφική προσέγγιση μοναδική. Αυτός ο τύπος εργασίας αναπτύσσεται από μια «ρευστή και συνεχώς μεταβαλλόμενη κοινότητα», η οποία είναι πρόθυμη να εργαστεί εκτός συμβατικών μεθοδολογικών ορίων, ώστε να παρουσιάσει μια έρευνα που μπορεί να επεκτείνει τις ιδέες μας για την εκπαίδευση (Creswell, 2015). Ενώ η αρτογραφία δημιουργείται με την άσκηση του εαυτού, για τον καλλιτέχνη-ερευνητή-δάσκαλο γίνεται κοινωνικό δρώμενο, εφόσον ομάδες ή κοινότητες «συγγραφέων» τέχνης συγκεντρώνονται για να συμμετάσχουν σε κοινή νόηση-έρευνα, για να μοιραστούν κριτικά, να διατυπώσουν μια ανάπτυξη ερευνητικών ερωτημάτων και να παρουσιάσουν τα από κοινού σχεδιασμένα έργα τους σε άλλους (Hellman & Häikiö, 2020; Marín-Viadel & Roldán, 2019).

Αυτοεθνογραφία:

Δραστηριότητες ποιοτικής έρευνας βασισμένες στις τέχνες, καθώς και παιδαγωγικές προσεγγίσεις με στόχο την ενίσχυση της μεταγνωσίας, υπόσχονται νέες διεπιστημονικές αντιλήψεις (Professor, Social Foundations and Higher Education, Ball State University, Muncie, Indiana. κ.ά., 2012). Με την κρίση της εκπροσώπησης στον τομέα της κοινωνικής έρευνας, κατέστη σαφές ότι οι ερμηνευτικές προσεγγίσεις που προέρχονται από παραδοσιακές ερευνητικές μεθόδους, ήταν ανεπαρκείς να προσφέρουν εικόνα για το πεδίο των Κοινωνικών Επιστημών. Έτσι προέκυψε η απαίτηση για μια κοινωνικά δομημένη έρευνα, χρησιμοποιώντας σύγχρονες ποιοτικές ερευνητικές μεθόδους. Η δύναμη της αυτοεθνογραφίας, δηλαδή της ιστορίας γραμμένης μέσω προσωπικών προοπτικών που βασίζεται σε συναισθήματα και εμπειρίες, ήταν κρίσιμη προς αυτή την κατεύθυνση. Η χρήση της αυτοεθνογραφίας στην έρευνα, έχει αναγνωριστεί από πολλούς ερευνητές και σύγχρονα εκπαιδευτικά επιστημονικά περιοδικά τις τελευταίες δύο δεκαετίες (Hancheruk κ.ά., 2016).

Στην αυτοεθνογραφία τίθενται οι βάσεις για έρευνα με θεμέλια στην τέχνη, με αποδοχή πολλαπλών τρόπων αναπαράστασης και διεξαγωγή της έρευνας μέσω δημιουργικών διαδικασιών. Το τοπίο των ερευνητικών μεθόδων που βασίζονται στην τέχνη, με δημιουργικές αναλυτικές πρακτικές, τείνει προς εκσυγχρονισμό της έρευνας, χρησιμοποιώντας τις δημιουργικές μεθόδους, ως άσκηση ιστορικής αναδρομής που φέρνει στο προσκήνιο την αφήγηση (ιστορίες του εαυτού, δηλαδή μιας μορφής αυτοεθνογραφικής έρευνας). Λόγω της σημαντικότητας της εκπαιδευτικής έρευνας, η χρήση και οι λόγοι αξιοποίησης τέτοιων μεθόδων, τοποθετούν το μαθητή στο κέντρο. Μετρούν την πρόοδο και την απόδοση του ατόμου και έτσι μπορούμε να σχεδιάσουμε περαιτέρω βήματα βελτίωσης διδασκαλίας και μάθησης, με διαμοιρασμό πληροφοριών μεταξύ των ενδιαφερομένων μερών (Heng & O'Neill, 2019; Sughrua, 2020).

Τα αυτοεθνογραφικά σχολικά απομνημονεύματα, ως συλλογικά έργα, δεν έχουν διερευνηθεί ως ομάδα, ούτε έχουν λάβει σημαντική επιστημονική κριτική. Για τη διδασκαλία στην τάξη, ο τρόπος που παρουσιάζεται οποιοδήποτε θέμα, είναι αυτό που έχει σημασία στη διδακτική και στην πραγματιστική προσέγγιση. Μια βαθιά διερεύνηση του όρου «κριτικός» στην κριτική θεωρία και την εθνογραφία, υπερβαίνει κατά πολύ την πρακτική της κοινωνικής και πολιτιστικής κριτικής. Αποκαλύπτει περιπτώσεις για ζητήματα που εμφανίζονται κυρίως στις «πνευματικές» παραδόσεις. Η φύση της συνείδησης, του εαυτού, των άλλων, των σχέσεων, της γνώσης, της αλήθειας, της βεβαιότητας, της αυτοπραγμάτωσης, του παράδοξου, των ορίων της λογικής και της αναπαράστασης, είναι μεταξύ των θεμάτων που αποκαλύπτονται (Zahavi, 2019).

Ο ερευνητής δάσκαλος εμπλέκεται άμεσα, συνδέεται ή έχει προνομιακό τρόπο σχέσης με το υπό εξέταση θέμα. Ενώ μια τέτοια έρευνα, λόγω μικρού δείγματος, έχει κατηγορηθεί

για έλλειψη εγκυρότητας, πολλοί έχουν ισχυριστεί τη σημασία της δημιουργικής γραφής, υποστηρίζοντας πώς, σε ορισμένες έρευνες, συμπεριλαμβανομένης της ερμηνευτικής μεθοδολογίας, εκτιμώνται οι αντιλήψεις του ερευνητή λόγω της θέσης του, περισσότερο από την εξωτερική άποψη του παρατηρητή (Creswell, 2015). Ο εσωτερικός συμμετέχων ερευνητής, θέτει σημαντικά ζητήματα σχετικά με τους εννοιολογικούς ορισμούς και την ταξινόμησή των. Η έρευνα του συμμετοχικού παρατηρητή, χρησιμοποιείται συχνά ως περιγραφή των ερευνών που βασίζονται στην εργασία, όπου ο ερευνητής ενεργεί επαγγελματικά εντός του ερευνητικού πλαισίου, με εστιασμένη έρευνα όπως στην κοινωνική εργασία. Σε επαγγελματικές κοινότητες, στο εργασιακό πλαίσιο των εκπαιδευτικών, μπορεί να διευρυνθεί η δράση, ώστε να ενσωματώσει καταστάσεις όπου οι ερευνητές γίνονται μέλη της συγκεκριμένης υπό εξέταση κοινότητας (Sim κ.ά., 2018).

Μέθοδος:

Πρόκειται για μια ποιοτική μεθοδολογία και προσέγγιση, η οποία συμπεριλαμβάνει όλους τους μαθητές, καθώς επιλέγουν πώς να παρουσιάσουν και να αντιμετωπίσουν το θέμα που εμπλέκονται. Συμμετέχουν έτσι στη διαδικασία λήψης αποφάσεων και καταλήγουν στην καταγραφή του σεναρίου και τη συνεργατική παραγωγή ενός έργου. Πριν από τη δοκιμή, χρησιμοποιήσαμε ένα οιονεί πειραματικό σχέδιο, με μια ομάδα ελέγχου, μετά τη δοκιμή. Οι μαθητές στην πειραματική ομάδα (12 μαθητές της Γ’ τάξης Γυμνασίου, 6 αγόρια και 6 κορίτσια) εκπαιδεύτηκαν σε αυτορρυθμιζόμενες οδηγίες γραφής αυτοεθνογραφικού σεναρίου, ενώ εκείνοι στην ομάδα ελέγχου (14 μαθητές, το υπόλοιπο μισό του τμήματος, 7 αγόρια, 7 κορίτσια), έλαβαν οδηγίες βάσει του αναλυτικού προγράμματος σπουδών του μαθήματος των Νέων Ελληνικών.

Αρχικά, για τη μέθοδο που ακολουθήσαμε, δίδεται ένα κείμενο αφόρμησης (πχ οι ιστορίες του Χάρι Πότερ). Ζητείται από τους μαθητές να το προσεγγίσουν και να εκφραστούν για αυτό με διαφορετικούς τρόπους. Ο εκπαιδευτικός παρουσιάζοντας διάφορα έργα τέχνης (πχ βινιέτες, πίνακες σε ψηφιακά μουσεία), καθοδηγεί τους μαθητές στην «ενεικόνιση» (Χτούρης κ.ά., 2016) και στη νοητική σύνδεση έργων, καλλιεργώντας τη φαντασία και τη δημιουργικότητα των παιδιών (πχ διασαφηνίζονται και συζητούνται το θέμα, η σύνθεση, οι συμβολισμοί και το νόημα κατά την εικονολογική μέθοδο του Πανόφσκυ) (Schenck & Panofsky, 1940). Ακολουθεί η προσέγγιση, η αναγνώριση και η μεταφορά του παραδείγματος σε άλλο θέμα (Craig, 2019).

Βασικό στόχο στη διδακτική δεξιότητα που αναπτύξαμε, αποτέλεσε η ανάγκη συνειδητοποίησης του αφηγητή, διαφορετικών προσεγγίσεων του ίδιου θέματος, ο οποίος επετεύχθη ως εξής: ο αφηγητής-μαθητής διαβάζει ή περιγράφει την ιστορία και οι ηθοποιοί-μαθητές το ενεικονίζουν ως διασκευασμένο σενάριο σε μικρή παράσταση. Στην επιστήμη της λογικής του Χέγκελ, σε αντίθεση με την παραδοσιακή μαθηματική λογική, εξετάζονται έννοιες με συγκεκριμένο περιεχόμενο. Αυτές οι έννοιες δεν επιλέγονται με βάση ένα προκαθορισμένο κριτήριο, αλλά κάθε μία μπορεί να προκύπτει «διαλεκτικά», από την ενδελεχή παρατήρηση μιας άλλης έννοιας (Πεφάνης, 2013).

Οι μαθητές, με παιχνίδι ρόλων, προσπαθούν να περάσουν από όλες τις διαδρομές και τα προσχεδιασμένα μονοπάτια του εκπαιδευτικού, σύμφωνα με τις ιδιότητες της σκέψης (Σαλβαράς, 2020), τα οποία τους εμπλέκουν (σε στυλ ομαδικού θεάτρου), με την επίδειξη παντομίμας (ως ενεικόνιση και διασκευή), τον αυτοσχεδιασμό, την καταγραφή λέξεων-κλειδιών σε αλληλεπιδραστικό πίνακα διαχείρισης έργου (KANBAN) -σε κοινή θέα με τους θεατές- (Alaidaros κ.ά., 2020), τη διασύνδεση οντοτήτων, τον επαναπροσδιορισμό του σεναρίου (με αλλαγή ρόλων στην αντίθετη θέαση και προσέγγιση, πχ τι θα έλεγε κάποιος με αντίθετη άποψη), και τελικά στην κατάκτηση μεταγνωστικών δεξιοτήτων διασύνδεσης με άλλο θέμα (δημιουργικές κοινότητες μάθησης) (Σαλβαράς, 2013).

Η συλλογή δεδομένων περιελάμβανε παρατήρηση, συνεντεύξεις, ημερολόγιο και αξιολογήσεις στην τάξη, ερωτηματολόγια, βίντεο και ηχογραφήσεις. Οι θεματικές ενότητες

στις οποίες στηρίχθηκε η κατασκευή του μη σταθμισμένου εργαλείου του ερωτηματολογίου, αφορούσαν 12 ερωτήσεις, πεντάβαθμης κλίμακας likert, σχετικές με α) την ανάπτυξη δεξιοτήτων β) τη συμμετοχικότητα γ) τη συνεισφορά και δ) την αλληλο-υποστήριξη. Σε κάθε θεματική περιλαμβάνονταν τρεις ερωτήσεις: πώς βλέπω τον εαυτό μου στην ομάδα, πώς πιστεύω ότι είμαι με βλέπουν οι άλλοι, πόσο βελτιώθηκε η αρχική μου άποψη). Στηρίξαμε την προοπτική της αρτογραφίας, στην οποία συνυπάρχουν καλλιτεχνικές δράσεις, για την κωδικοποίηση, την ανάλυση και τον τριγωνισμό των δεδομένων.

Αποτελέσματα

Τα αποτελέσματα μετά τη δοκιμή, δείχνουν ότι οι 12 μαθητές στην πειραματική ομάδα έχουν σημαντικά υψηλότερα επίπεδα πληροφοριακών και αυτορρυθμιστικών δεξιοτήτων γραφής, πολυτροπικού εγγραμματισμού και αντιλήψεων για την αυτοαποτελεσματικότητα, από την ομάδα ελέγχου. Τα ποσοτικά δεδομένα που ελήφθησαν με ερωτηματολόγιο, συγκεντρώνουν θετικά αποτελέσματα -ανεξαρτήτως επιρροών φύλου- στην ανάπτυξη δεξιοτήτων (90% απάντησαν ότι βελτιώθηκε η αρχική τους άποψη), στη συμμετοχικότητα (100% απάντησαν ότι βελτιώθηκε η αρχική τους άποψη), στη συνεισφορά (90% απάντησαν ότι βελτιώθηκε η αρχική τους άποψη) και στην αλληλο-υποστήριξη (80% απάντησαν ότι βελτιώθηκε η αρχική τους άποψη), όπως επιβεβαιώνεται και σε άλλες έρευνες (Müldür & Yalçın, 2019).

Οι μαθητές, με το παιχνίδι ρόλων, προσπάθησαν να «ξαναγράψουν» (επανασυνθέσουν) όλα τα προγραμματισμένα παραδειγματικά μονοπάτια (Potash & Chen, 2014), τα οποία περιελάμβαναν την έκθεση της παντομίμας ως απεικόνιση και αναπροσαρμογή, και τον αυτοσχεδιασμό μετά από την καταγραφή λέξεων-κλειδιών σε έναν κοινό -με τους θεατές- προβαλλόμενο ιδεοπίνακα (αξιοποίηση πίνακα διαχείρισης έργου KANBAN). Τα δρώντα υποκείμενα επαναπροσδιόρισαν επιτυχώς το σενάριο, αλλάζοντας διαδοχικά ρόλους.

Ένας στόχος αυτής της μελέτης, ήταν να εξετάσει την επίδραση ενός προγράμματος παρέμβασης, προκειμένου να βελτιωθεί η ικανότητα των μαθητών, για κατανόηση του δομικού πλαισίου των ιστοριών, ώστε να μπορούν να ακολουθούν και μακροπρόθεσμα να δημιουργούν, πολυτροπικά μονοπάτια ιστοριών. Τα αποτελέσματα έδειξαν ότι η στρατηγική διδασκαλίας που εφαρμόστηκε στην παρούσα μελέτη ήταν αποτελεσματική. Τα παιδιά στην πειραματική ομάδα έδειξαν σημαντική βελτίωση στη δραματοποίηση κειμένου του σχολικού βιβλίου, στη συγγραφή αυτοεθνογραφικών σεναρίων, όσο και στην ενεικονιστική αξιοποίηση εικονογραφημένων καρτών (βινιέτες). Το πολυεπίπεδο πρόγραμμα πολυτροπικής έκφρασης, βασισμένο στις αρχές της αυτορρυθμιστικής στρατηγικής και προσαρμοσμένο ώστε να ταιριάζει στα ιδιαίτερα αναπτυξιακά χαρακτηριστικά των μαθητών, φαίνεται ότι βελτίωσε σημαντικά την κατανόηση και την εσωτερίκευσή τους. Το δομικό πλαίσιο των ιστοριών που κατασκεύασαν, τους επέτρεψε να το εφαρμόσουν και να το αναπροσαρμόσουν. Οι τεχνικές μοντελοποίησης φωναχτής σκέψης και ανοιχτών ερωτήσεων (Σαλβαράς & Σαλβαρά, 2011), πριν και κατά τη διάρκεια της μελέτης και αφήγησης, φάνηκαν να ενθαρρύνουν τη γνωστική και γλωσσική συμμετοχή των παιδιών, ώστε να τους βοηθήσουν να κατανοήσουν τα δομικά στοιχεία μιας ιστορίας και να ακολουθήσουν τα προδιαγραμμένα μονοπάτια μάθησης, γεγονός που συνάδει με τα αποτελέσματα άλλων μελετών (Mason κ.ά., 2011).

Συζήτηση επί των αποτελεσμάτων

Τα βιβλιογραφικά ευρήματα δείχνουν πώς ο δημιουργικός χώρος του ομαδικού αυτοσχεδιασμού, καθορίζεται από συνδεδεμένες πτυχές: ενεργή συμμετοχή και ταυτοποίηση με το ρόλο, υψηλό πολυμορφικό επίπεδο κινήτρων, σημαντικές εμπειρίες θετικών συναισθημάτων πολυδιάστατης προοπτικής (Lage-Gómez & Cremades-Andreu, 2019).

Ως εργαλείο της κλινικής κοινωνιολογίας, ο σκοπός της αυτοεθνογραφικής προσέγγισης, είναι να μελετήσει την ηθική σχέση μεταξύ των αποτελεσμάτων της έρευνας και του κοινού στο οποίο προβάλλονται (συμπεριλαμβανομένων των ατόμων που παραχωρούν συνέντευξη στις εμπλεκόμενες κοινότητες). Ως μεθοδολογικό εργαλείο, διερευνά επίσης την επακόλουθη δέσμευση του συγγραφέα για τα αποτελέσματα της εκπαίδευσης και δημόσιας έκθεσης, επιδιώκοντας εξωστρεφή προτεραιότητα στην κοινότητα (ως τον κύριο παραλήπτη των αποτελεσμάτων της έρευνας), προκειμένου να δημιουργήσει μεγαλύτερο αντίκτυπο στα μέλη της κοινότητας που συμβάλλουν συμμετοχικά στην έρευνα (Qadri, 2017). Τα αποτελέσματα παρόμοιων προσεγγίσεων σε κοινωνικά περιθωριοποιημένες ομάδες ατόμων, δείχνουν ότι με την αυτοεθνογραφία και συγγραφή σεναρίων, το εφαρμοσμένο θέατρο και τον αυτοσχεδιασμό, παρουσιάζονται ευκαιρίες έκφρασης, ενσυναίσθησης, εξωτερικής έκφρασης και αυτορρύθμισης από την πλευρά των δρώντων υποκειμένων, με εναλλαγή των ρόλων θέασης (εν είδει συμμετοχής των δρώντων σε μελέτη περίπτωσης). Στο σχολείο –ως εξεταστικό κέντρο προετοιμασίας-, καλλιεργείται αρκετά η υποκειμενική αντίληψη και η εγωμονιστική προσπάθεια, (υπάρχει και αξίζει μόνο το υποκείμενο, ο άνθρωπος και η συνείδηση του). Η σημαντικότητα της έρευνας έγκειται στο γεγονός ότι, η μεταγραφή σεναρίου και η καλλιτεχνική οπτικοποίηση, μπορεί να καταστεί ισχυρό εργαλείο προσέγγισης και συμπερίληψης όλων των μαθητών, σε ένα ποιοτικά δομημένο μάθημα, προσαρμοσμένο στις ανάγκες του ατόμου.

Συμπεράσματα

Η ανάδυση αποτελεσμάτων από την εκτέλεση παρόμοιας έρευνας, μπορεί να αποτελέσει δημιουργικό έδαφος για νέες ιδέες και γόνιμο διάλογο. Η μεταφορά, ως βασικό μέσο στις εικαστικές και αφηγηματικές τέχνες, οδηγεί σε μία μετασχηματίζουσα φύση, αναδιαμορφώνοντας το έργο της ζωής των εμπλεκομένων με «θεατρικό τρόπο», ώστε η νέα θέση να αποτελεί μία κατάσταση αυτενέργειας. Η κατάρτιση στις πολιτιστικές ικανότητες, θεωρείται στρατηγική για τη μείωση των πολιτιστικών ανισοτήτων ειδικότερα στην ψυχική υγεία. Υπάρχουν μοντέλα (πχ το Αναπτυξιακό Μοντέλο Διαπολιτισμικής Ευαισθησίας του Bennett), με τα οποία μπορεί να εξεταστεί η διαδικασία, ώστε να καταστεί κάποιος πολιτισμικά ικανός (Pernell-Arnold κ.ά., 2012). Με τη μέθοδο της αρτογραφίας, ο εκπαιδευτικός μπορεί να εισχωρήσει στο πεδίο, με συμμετοχική εκπαιδευτική έρευνα, η οποία θα βασίζεται στις τέχνες. Έτσι μπορούν να δημιουργηθούν και να διευρυνθούν συνδέσεις μικτών μεθόδων περιεχομένου, που θα εμπλέκουν την μουσική, την ερμηνεία και την διδακτική έρευνα, και θα μπορούν να προβλέψουν δυσμενείς καταστάσεις, ώστε να αποτρέψουν φαινόμενα εκφοβισμού και κοινωνικού αποκλεισμού στη μαθητική κοινότητα.

Η διεξαγωγή ερευνών, μέσα από εμπειρίες ζωής, οι οποίες θα καταγράφονται και θα μοιράζονται στην τάξη με ετεροδιορθώσεις, (διορθώσεις ομοτίμων, τυφλής αξιολόγησης), συνιστά μία διαδικασία που προωθεί τις ιδιότητες της σκέψης, πέρα από τον προφορικό λόγο και την οπτικοποίηση των γλωσσών (πχ κείμενο, εικόνες, κίνηση), με τη δημιουργία νέων ποικίλων μορφών συγγραφής και τέχνης, σχετικά με τη διαδικασία και το καλλιτεχνικό προϊόν, (πχ πολυμεσικό δημιούργημα). Ως κυκλική διαδικασία εξάσκησης, έρευνας, αντανάκλασης και αναστοχασμού, η δράση αυτή πιστεύουμε ότι φέρνει αλλαγή ως καινοτομία αντίληψης, σε όλες τις εκφάνσεις της δημιουργικής διδασκαλίας (Graham κ.ά., 2017; Mason κ.ά., 2011).

Αναφορές

Alaidaros, H., Omar, M., & Romli, R. (2020). Improving the progress monitoring task of agile kanban method: An enhanced theoretical framework and its implication. *International Journal of Scientific and Technology Research*, *9*(1).

Craig, M. (2019). Engaging flipgrid: Three levels of immersion. Στο *Handbook of Research on Fostering Student Engagement With Instructional Technology in Higher Education*. https://doi.org/10.4018/978-1-7998-0119-1.ch011

Creswell, J. W. (2015). *Educational research: Planning, conducting, and evaluating quantitative and qualitative research* (Fifth edition). Pearson.

Graham, S., Harris, K. R., MacArthur, C., & Santangelo, T. (2017). Self-Regulation and Writing. Στο D. H. Schunk & J. A. Greene (Επιμ.), *Handbook of Self-Regulation of Learning and Performance* (2ο έκδ., σσ. 138–152). Routledge. https://doi.org/10.4324/9781315697048-9

Hancheruk, H., McBride, J., & Witczak, K. (2016). Re-locating the Self: Portraiture for Teacher Professional Growth. *LEARNing Landscapes*, *9*(2), 285–300. https://doi.org/10.36510/learnland.v9i2.776

Hellman, A., & Häikiö, T. K. (2020). A/r/tography in Visual Arts Teacher Training Program Examination. *InSEA ART Education VISUAL Journal IMAG #9*, 210–218. https://doi.org/10.24981/2414-3332-7.2020-21

Heng, T., & O'Neill, J. (2019). Visualising the city. *Visual Ethnography*, *8*(1). https://doi.org/10.12835/ve2019.1-0118

Hofstetter, R. (2020). «Freinet Chimneys»: Experimenting with Emancipatory Public Education (Geneva in the 60s to 80s). Piaget's Dream of an Active School? *Espacio, Tiempo y Educación*, *7*(1), 89–115. https://doi.org/10.14516/ete.248

Lage-Gómez, C., & Cremades-Andreu, R. (2019). Group improvisation as dialogue: Opening creative spaces in secondary music education. *Thinking Skills and Creativity*, *31*, 232–242. https://doi.org/10.1016/j.tsc.2018.12.007

Marín-Viadel, R., & Roldán, J. (2019). A/r/tografía e Investigación Educativa Basada en Artes Visuales en el panorama de las metodologías de investigación en Educación Artística. *Arte, Individuo y Sociedad*, *31*(4), 881–895. https://doi.org/10.5209/aris.63409

Mason, L. H., Harris, K. R., & Graham, S. (2011). Self-Regulated Strategy Development for Students With Writing Difficulties. *Theory Into Practice*, *50*(1), 20–27. https://doi.org/10.1080/00405841.2011.534922

Müldür, M., & Yalçın, A. (2019). Öz Düzenlemeye Dayalı Yazma Eğitiminin Ortaokul Öğrencilerinin Bilgilendirici Metin Yazma Becerisine, Yazmaya Yönelik Öz Düzenleme Becerisine ve Yazma Öz Yeterlik Algısına Etkisi. *İlköğretim Online*, 1779–1804. https://doi.org/10.17051/ilkonline.2019.639323

Pernell-Arnold, A., Finley, L., Sands, R. G., Bourjolly, J., & Stanhope, V. (2012). Training Mental Health Providers in Cultural Competence: A Transformative Learning Process. *American Journal of Psychiatric Rehabilitation*, *15*(4), 334–356. https://doi.org/10.1080/15487768.2012.733287

Potash, J., & Chen, J. (2014). Art-mediated peer-to-peer learning of empathy. *The Clinical Teacher*, *11*(5), 327–331. https://doi.org/10.1111/tct.12157

Professor, Social Foundations and Higher Education, Ball State University, Muncie, Indiana., M. Mulvihill, T., Swaminathan, Dr. R., & Associate Professor, Department of Educational Policy and Community Studies, University of Wisconsin-Milwaukee. (2012). Nurturing the Imagination: Creativity Processes and Innovative Qualitative Research Projects. *i-manager's Journal on Educational Psychology*, *5*(4), 1–8. https://doi.org/10.26634/jpsy.5.4.1681

Qadri, D. (2017). Lawrence-Lightfoot, Rancière and Gemma: Reconciling the Subject Matter with Research Processes and Outcomes. *Journal of Public Pedagogies*, *2*. https://doi.org/10.15209/jpp.1125

Schenck, E. C., & Panofsky, E. (1940). Studies in Iconology. Humanistic Themes in the Art of the Renaissance. In *The Classical Weekly* (Vol. 33, Issue 14, p. 159). https://doi.org/10.2307/4340814

Sim, J., Saunders, B., Waterfield, J., & Kingstone, T. (2018). The sample size debate: Response to Norman Blaikie. *International Journal of Social Research Methodology*, *21*(5), 643–646. https://doi.org/10.1080/13645579.2018.1454642

Sughrua, W. M. (2020). The Core of Critical Performative Autoethnography. *Qualitative Inquiry*, *26*(6), 602–632. https://doi.org/10.1177/1077800419830132

Zahavi, D. (2019). Applied phenomenology: Why it is safe to ignore the epoché. *Continental Philosophy Review*. https://doi.org/10.1007/s11007-019-09463-y

Κάκαρη, Δ., & Λάχλου, Σ. (2016). Καταρτίζοντας τους καθηγητές γαλλικής γλώσσας στην παιδαγωγική των Σχεδίων εργασίας—Μέθοδο πρότζεκτ και στην παιδαγωγική Φρενέ στο Ελληνικό Ανοικτό Πανεπιστήμιο. Γνώμες και στάσεις των φοιτητών. *Διεθνές Συνέδριο για την Ανοικτή & εξ Αποστάσεως Εκπαίδευση*, *7*(7Β). https://doi.org/10.12681/icodl.646

Πεφάνης, Γ. Π. (2013). *ΠΕΡΙΠΕΤΕΙΕΣ ΤΗΣ ΑΝΑΠΑΡΑΣΤΑΣΗΣ: ΣΚΗΝΕΣ ΤΗΣ ΘΕΩΡΙΑΣ ΙΙ*. Εκδόσεις Παπαζήση.

Σαλβαράς, Γ. (2013). *Μεντορική. Παιδαγωγική και Διδακτική Καθοδήγηση*. Αθήνα: Γρηγόρη.

Σαλβαράς, Γ. (2020). *Παρατήρηση και Αξιολόγηση της Διδασκαλίας*. Αθήνα:Γρηγόρη.

Σαλβαράς, Γ., & Σαλβαρά, Μ. (2011). *Μοντέλα και στρατηγικές διδασκαλίας.* Αθήνα:Διάδραση.

Χτούρης, Σ., Ζήση, Α., & Ρενταρή, Μ. (2016). Μια πρόταση για τη διαλεκτική μεθοδολογία εμπειρικής έρευνας: Το παράδειγμα των εστιασμένων ομάδων για την κοινωνική και εργασιακή ένταξη των νέων. *Επιθεώρηση Κοινωνικών Ερευνών*, *145*(145). https://doi.org/10.12681/grsr.10432

Περιβαλλοντική εκπαίδευση και βιωματική μάθηση μέσα από κείμενα της αμερικάνικης λογοτεχνίας: προσεγγίζοντας την Rachel Carson

Ντόνα Ειρήνη
Εκπαιδευτικός Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, Κέντρο Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης Γρεβενών, Διδάκτωρ ΑΠΘ
irinidona@gmail.com

Τσιάλτα Ζωή
Προπτυχιακή Φοιτήτρια Αγγλικής Γλώσσας και Φιλολογίας ΑΠΘ
ztsialta@enl.auth.gr

Περίληψη

Στην εργασία μελετάται το έργο της Rachel Carson "The sense of wonder", η σύνδεσή του με τη βιωματική μάθηση στη νηπιακή ηλικία και την Περιβαλλοντική Εκπαίδευση και πλαισιώνεται με τη συμβολή των πρώιμων εμπειριών των ατόμων στη φύση. Η μελέτη του άρθρου πλαισιώνεται ευρύτερα από το επιστημονικό και συγγραφικό έργο της Carson, τη συμβολή και τη θέση του τόσο στην επιστήμη όσο και στην αμερικάνικη λογοτεχνία. Το έργο της συγγραφέως είναι συνδεδεμένο με τη φύση, την ερμηνεία και την προστασία της και μέσα από τον ποιητικό λόγο της Carson διακρίνεται η σύνδεση της επιστήμης με τη λογοτεχνία.

Λέξεις κλειδιά: Rachel Carson, βιωματική μάθηση, περιβαλλοντική εκπαίδευση, πρώιμες εμπειρίες

Εισαγωγή

Η διάχυτη ανησυχία για την υποβάθμιση του περιβάλλοντος αντανακλάται στην εκτεταμένη προβολή των περιβαλλοντικών προβλημάτων και στη δημοσίευση πολυάριθμων αντίστοιχων συγγραμμάτων. Έργο σταθμό αποτελεί η "Σιωπηλή Άνοιξη/Silent Spring" της Rachel Carson, με αντικείμενο τη χρήση των φυτοφαρμάκων και ευρύτερα "τον πόλεμο του ανθρώπου ενάντια στη φύση", που επηρέασε την άνοδο του περιβαλλοντικού κινήματος και συνέβαλε στη δημιουργία του Οργανισμού Προστασίας του Περιβάλλοντος (Environmental Protection Agency-EPA).

Στην παρούσα εργασία επιχειρείται η προσέγγιση του άρθρου της Rachel Carson "Help your child to wonder", υπό το πρίσμα της βιωματικής μάθησης. Το άρθρο βασίζεται στο έργο της "The sense of wonder", το οποίο αφορά τις εμπειρίες των παιδιών μέσα τη φύση. Για την μελέτη του άρθρου κρίνεται σκόπιμη η παρουσίαση του αναγνωρισμένου επιστημονικού και συγγραφικού έργου της Carson ως Αμερικανίδας συγγραφέως, συνδεδεμένης με τη φύση, την ερμηνεία και την προστασία της. Άλλωστε, η λογοτεχνία αποτελεί σπουδαίο "όχημα" για τη διεπιστημονική προσέγγιση των ζητημάτων στο πλαίσιο της εκπαίδευσης, ενώ τα λογοτεχνικά κείμενα παίζουν σημαντικό ρόλο στην καλλιέργεια της ηθικής, την αλλαγή και την πρόοδο (Soetaert et. al., 1996).

Το έργο και η συμβολή της Rachel Carson στην αμερικάνικη λογοτεχνία

Η Αμερικανίδα συγγραφέας Rachel Carson υπήρξε αρχικά φοιτήτρια της Αγγλικής Λογοτεχνίας και στη συνέχεια βιολόγος (1929) με έρεισμα την αγάπη για τη φύση και την ενθάρρυνση από την καθηγήτρια της Mary Scott Skinker (Quaratiello, 2004). Όπως εξηγεί η Linda Lear και αναφ. από Quaratiello (2004), ο τομέας της Βιολογίας αποκάλυψε έναν ακόμη τρόπο, ώστε η συγγραφέας να εκφράσει την αγάπη της για τη φύση. Οι γνωστικές της ικανότητες καθώς και η παρατηρητικότητά της συνταίριαξαν με τον ποιητικό της λόγο, ώστε να αποδώσει με λογοτεχνικό τρόπο το προϊόν της παρατήρησής της. Η Βιολογία δεν

αντικατέστησε την παρατήρηση και την αγάπη για τη φύση, αντίθετα ενίσχυσε το πάθος για την ανακάλυψη του μυστηρίου και του νοήματος της ζωής (Quaratiello, 2004).

Το επιστημονικό και συγγραφικό έργο της άσκησε μεγάλη επιρροή στο περιβαλλοντικό ζήτημα, καθώς η Carson υπήρξε αξιόλογη και δημοφιλής συγγραφέας επιστημονικών συγγραμμάτων. Ταυτόχρονα, διέθετε την ευαισθησία των ποιητών και μια συναισθηματική προσέγγιση της φύσης (Quaratiello, 2004), ενώ τα βιβλία της μελετώνται τόσο από επιστημονική όσο και από λογοτεχνική σκοπιά και θεωρούνται σπουδαία λογοτεχνικά έργα. Σύμφωνα με τον P. Brooks όπ. αναφ. από Quaratiello (2004), στα βιβλία της Carson αποκαλύπτεται μια αποτελεσματική σύγκλιση της επιστήμης με τη λογοτεχνία. Η Carson χρησιμοποίησε τις λέξεις για αποκαλύψει την ποίηση, δηλαδή την ουσιαστική "αλήθεια" και τις έννοιες που βρίσκονται στον πυρήνα κάθε επιστημονικού γεγονότος (Quaratiello, 2004). Τα βιβλία της προσκαλούσαν τους αναγνώστες να αναπτύξουν μια "αίσθηση του θαυμασμού" για την ομορφιά και την ποικιλομορφία της φύσης (Alexander, 2019, σελ. 87). Παράλληλα με τα βιβλία, πλήθος άρθρων δημοσιεύονται σε περιοδικά όπως τα *Atlantic Monthly, Yale Review, New Yorker, Collier's Audubon Magazine* και *Field and Stream* (Μανωλάς, 2010). Μέσα από τη δημοσίευση "Undersea" το Σεπτέμβριο του 1937 στο *Atlantic* αναδύθηκε μια από τις σημαντικότερες λογοτεχνικές φωνές του εικοστού αιώνα. Σε τέσσερις μόνο σελίδες, η Carson επέδειξε τόσο ποιητική φαντασία όσο και επιστημονική περιέργεια. "*Ποιος γνωρίζει τον ωκεανό;*" απευθύνθηκε στους αναγνώστες της με ασυνήθιστη ευγλωττία (Lytle, 2007).

Τα πρώτα τρία βιβλία της συγγραφέως σχετίζονται με τη μελέτη της θαλάσσιας ζωής και φέρουν τους τίτλους "Κάτω από το Θαλασσινό Αέρα/Under the Sea Wind" (1941), "Η Θάλασσα Γύρω μας/The Sea Around Us" (1951) και "Η Άκρη της Θάλασσας/The Edge of the Sea" (1955). Μεγάλη ήταν η απήχηση του συγγραφικού της έργου, καθώς το δεύτερο έργο της ("The Sea Around Us") απόσπασε το εθνικό βραβείο βιβλίου και το μετάλλιο Burroughs, ενώ ανακηρύχθηκε από την εφημερίδα New York Times ως το πιο σημαντικό βιβλίο του 1951 (Μανωλάς, 2010). Η Carson χαρακτηρίστηκε από τον Associated Press ως "γυναίκα στης χρονιάς στη λογοτεχνία" και μάλιστα μία από τις 10 σημαντικότερες Αμερικανίδες λογοτέχνιδες (Quaratiello, 2004). Μάλιστα, στην τελετή απονομής των βραβείων, η αναφορά για το βιβλίο της Carson που είχε μεγάλη συμβολή στην πνευματική και υλική οικονομία της ανθρωπότητας αφορούσε την επιστημονική ακρίβεια, την ποιητική φαντασία, τη σαφήνεια και πρωτοτυπία στην προσέγγιση που κερδίζει την προσοχή του αναγνώστη (Quaratiello, 2004).Η συγγραφέας, αποδεχόμενη το εθνικό βραβείο βιβλίου, ισχυρίστηκε ότι *"ο σκοπός της επιστήμης είναι να ανακαλύψει και να φωτίσει την αλήθεια, όπως και της λογοτεχνίας, είτε είναι βιογραφία, ιστορία ή μυθοπλασία. Μου φαίνεται, λοιπόν, ότι δεν μπορεί να υπάρχει ξεχωριστή λογοτεχνία της επιστήμης"* (Lear οπ. αναφ. στο Quaratiello, 2004). Το πρώτο έργο της συγγραφέως ("Under the Sea Wind") αναγνωρίστηκε από τους κριτικούς της λογοτεχνίας και τους αναγνώστες τόσο για την επιστημονική ακρίβεια όσο και για τον λυρικό του ύφος (Quaratiello, 2004; Tremblay, 2003) στις περιγραφές για τη ροή του χρόνου, τις εποχές, τους κύκλους και το ρυθμό της φύσης (Quaratiello, 2004). Μάλιστα, ένας κριτικός θεώρησε ότι ο βιβλίο είναι με τέτοια δεξιοτεχνία γραμμένο ώστε να διαβάζεται σαν μυθοπλασία, ενώ στην πραγματικότητα πρόκειται για μια επιστημονικά ακριβή περιγραφή της ζωής στον ωκεανό. Επίσης, οι επιστήμονες επαίνεσαν την ποιητική του γλώσσα και την επιστημονική επιμέλεια του έργου, χαρακτηρίζοντας την Carson ως προικισμένη αφηγήτρια (Lytle, 2007). Οι New York Times χαρακτήρισαν το έργο ως *"εκπληκτικό καμβά του σκληρού αγώνα για τη ζωή που υπάρχει κατά μήκος της ακτής, στην ανοιχτή θάλασσα και στο βυθό της"* (Lytle, 2007). Γενικότερα, τόσο οι θαυμαστές όσο και οι επικριτές της Carson αναφέρθηκαν στην "ποιητικότητα" της γραφής της. Οι θαυμαστές μάλιστα πίστευαν ότι ο ποιητικός της λόγος της επέτρεψε να μεταφράσει την επιστημονική ορολογία σε γλώσσα κατανοητή για τον αναγνώστη που αποκαλύπτει ταυτόχρονα τα θαύματα και τα μυστήρια της φύσης τα οποία

“χάθηκαν” στους επιστήμονες που κοιτάζουν τον κόσμο μέσω του φακού ενός μικροσκοπίου (Lytle, 2007).

Ωστόσο, η Carson γίνεται περισσότερο γνωστή για το βιβλίο της “Σιωπηλή Άνοιξη/Silent Spring” (1962) που αποτελεί το τέταρτο βιβλίο της συγγραφέως και μέσα τις σελίδες του επισημαίνεται ο κίνδυνος του πλανήτη από τη χρήση των χημικών εντομοκτόνων και κυρίως του DDT, που θεωρούνταν το “θαυματουργό” εντομοκτόνο το οποίο έσωζε τη ζωή των στρατιωτών από μεταδιδόμενες από έντομα ασθένειες, όπως ελονοσία και τύφος. Μετά τον πόλεμο, η χημική βιομηχανία, με την υποστήριξη της κυβέρνησης, έκανε εκτεταμένη χρήση του DDT στον ψεκασμό των καλλιεργειών με την πεποίθηση ότι θα επιτύγχαναν αύξηση της απόδοσης των καλλιεργειών θανατώνοντας τους επιβλαβείς οργανισμούς (Gillam, 2011). Μέσα από το έργο επιχειρήθηκε η ευαισθητοποίηση του κοινού για τις αρνητικές επιπτώσεις των ανθρώπινων δραστηριοτήτων στο φυσικό περιβάλλον και ιδιαίτερα την καταστροφή των οικοσυστημάτων από τη χρήση των εντομοκτόνων, ενώ γενικότερα ασκείται κριτική στα επιστημονικά και τεχνολογικά πρότυπα που λειτουργούν ενάντια στο φύση (Carson, 1981). Το έργο ευρύτερα αμφισβήτησε τις πεποιθήσεις για την επιστήμη και τεχνολογία, τις πρακτικές των εντομολόγων, των βιομηχανιών φυτοφαρμάκων, των αγροτικών επιχειρήσεων και κυβερνητικών φορέων και κατ΄ επέκταση το ίδιο το αμερικανικό επιστημονικό, τεχνολογικό και πολιτικό όραμα (Stein, 2012). Το βιβλίο της βρήκε μεγάλη απήχηση στις ΗΠΑ και σε ολόκληρο τον κόσμο, αποτελώντας σταθμό στην ιστορία του περιβαλλοντικού κινήματος και η συγγραφέας αντίστοιχα σύμβολο του περιβαλλοντικού κινήματος.

Όπως αναφέρει ο εκδότης Paul Brooks, η Carson διέθετε νεανικό ενθουσιασμό και μια τάση για περιπέτεια, που στο τέλος της ζωής της αποτέλεσε ένα ταξίδι ανακάλυψης (Quaratiello, 2004). Η ίδια το ονόμασε “The sense of wonder” και το δημοσίευσε στο άρθρο της με τίτλο "Help your child to wonder”. Ουσιαστικά, η στάση της εξέφραζε την έντονη εκτίμηση και θαυμασμό για τη φύση και αντανακλούσε τον βαθύ σεβασμό της για όλα τα ζωντανά όντα. Η Carson πίστευε ότι η “αίσθηση του θαυμασμού” ήταν σημαντική, γιατί όσοι την έχουν *“δεν είναι ποτέ μόνοι ή κουρασμένοι από τη ζωή”*. Νιώθουν *“εσωτερική ικανοποίηση”* και *“βρίσκουν αποθέματα δύναμης σε τη διάρκεια της ζωής”* (Carson, 1956 σελ. 48). Μάλιστα, η συγγραφέας αναφέρει ότι *“υπάρχει μια ποιότητα που χαρακτηρίζει όλους εκείνους που ασχολούμαστε με τις επιστήμες της γης και της ζωής της-δεν βαριόμαστε ποτέ. Υπάρχει πάντα κάτι νέο για διερεύνηση. Κάθε μυστήριο που λύνεται μας φέρνει στο κατώφλι ενός μεγαλύτερου”* (Quaratiello, 2004). Η δυνατή “αίσθηση του θαυμασμού” της Carson αντανακλάται σε όλα τα γραπτά της, καθώς μοιράστηκε τη γοητεία που βίωσε στη μελέτη των ζωντανών πλασμάτων. Η “ευλάβεια για τη ζωή” και η “αίσθηση του θαυμασμού” τη βοήθησαν να ξεπεράσει πολλά εμπόδια στην επιδίωξη του σκοπού της ζωής της (Quaratiello, 2004).

Εν κατακλείδι, η Carson θεωρείται σπουδαία συγγραφέας της αμερικανικής λογοτεχνίας συνδεδεμένη με τη φύση, την ερμηνεία και την προστασία της, αντανακλώντας μέσα από το έργο της την αντίληψη ότι η ανθρώπινη ύπαρξη δεν βρίσκεται στο επίκεντρο του φυσικού κόσμου αλλά στην περιφέρεια αυτού (McCay,1993).

Η Περιβαλλοντική Εκπαίδευση μέσα (through/in) στο περιβάλλον

Η κατηγοριοποίηση των τύπων (ή όψεων) της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης (ΠΕ) ως συνέπεια των διαφορετικών προσεγγίσεών της περιλαμβάνουν την εκπαίδευση *σχετικά (about)* με το περιβάλλον, την εκπαίδευση *μέσα (through/in)* στο περιβάλλον και την εκπαίδευση *για (for)* το περιβάλλον που προτάθηκαν αρχικά από τον Lucas (1972) και στη συνέχεια αναφέρονται από τον Robottom (1985), τους Γεωργόπουλο και Τσαλίκη (2002), τη Φλογαΐτη και Λιαράκου (2005) κ.α. Κεντρικός άξονας της ΠΕ *μέσα (through/in)* στο περιβάλλον είναι η βιωματική μάθηση, η άμεση εμπλοκή των ατόμων σε δραστηριότητες μέσα στο περιβάλλον, η καλλιέργεια και η ανάπτυξη συναισθημάτων και ενδιαφέροντος για το περιβάλλον. Το περιβάλλον αποτελεί πεδίο πραγματικής ζωής για την απόκτηση

γνώσεων, δεξιοτήτων και εμπειρίας (Lee & Williams, 2001; Lucas, 1972) μέσω άσκησης υπαίθριων δραστηριοτήτων και παρατηρήσεων. Η εκπαιδευτική αυτή προσέγγιση της ΠΕ βοηθά τους μαθητές να μάθουν πώς να μαθαίνουν και το περιβάλλον μπορεί να αποτελέσει πηγή υλικού για δραστηριότητες σε διαφορετικά αντικείμενα όπως η γλώσσα, τα μαθηματικά, οι φυσικές επιστήμες και άλλα (Palmer, 1998). Η ΠΕ *μέσα* στο περιβάλλον, ως μια από τις τρεις όψεις της ΠΕ αναπτύχθηκε, καθώς η απόκτηση γνώσεων δεν αρκεί για την ανάληψη δράσης, όπως αρχικά είχε υποτεθεί, αλλά απαιτείται κάτι περισσότερο. Η όψη αυτή της ΠΕ επικεντρώνεται κυρίως στην καλλιέργεια και ανάπτυξη της συναισθηματικής περιοχής της ανθρώπινης προσωπικότητας και των θετικών συναισθημάτων για το περιβάλλον όπως και στην ανάπτυξη περιβαλλοντικής συνείδησης, έχοντας επηρεάσει την προσέγγιση της ΠΕ σε πολλές χώρες. Η επαφή με το φυσικό κόσμο *μέσα* στο περιβάλλον δημιουργεί τις συνθήκες για την καλλιέργεια των αισθήσεων, της συναίσθησης και των συναισθημάτων. Η έμφαση στο συναισθηματικό τομέα της μάθησης, στη διασκέδαση και το συναίσθημα έχει ως αποτέλεσμα τη βελτίωση της ποιότητας της μάθησης μέσω της ΠΕ, σε σχέση με την παραδοσιακή προσέγγιση της γνώσης (Loughland et al., 2003).

Η σχέση του παιδιού με τη φύση υπό το πρίσμα της βιωματικής μάθησης μέσα από τον ποιητικό λόγο της Rachel Carson

Το 1956 η βιολόγος Rachel Carson δημοσίευσε στο περιοδικό Woman's Home Companion το άρθρο με τίτλο "Help your child to wonder", το οποίο μελετούμε στην παρούσα εργασία. Η Carson προσδοκούσε τον εμπλουτισμό του και την έκδοση του βιβλίου με τίτλο "The Wonder book", εγχείρημα το οποίο δεν πρόλαβε να ολοκληρωθεί. Το άρθρο δημοσιεύτηκε μετά το θάνατό της στο βιβλίο "The Sense of Wonder" (Stein, 2012). Η Carson μέσα από το έργο αυτό επιχειρεί να εκφράσει με διαφορετικό τρόπο ορισμένα πράγματα πριν ολοκληρώσει τη συγγραφική της πορεία. *"Θέλω πάρα πολύ να κάνω το Wonder βιβλίο"*, έγραψε λίγο πριν από το θάνατό της η Carson, "*θα ήταν ο Παράδεισος που θα επιτύγχανα"* (Carson, 1998). Η Carson αναφέρεται στο θαύμα ως συναίσθημα που γεμίζει το άτομο θαυμασμό, έκπληξη ή δέος. Το άρθρο αποτελεί την προσωπική εμπειρία της σχετιζόμενη με τη φιλοσοφία της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης για παιδιά μικρής ηλικίας. Μέσα από αυτό καταγράφονται οι εμπειρίες και οι σκέψεις της συγγραφέως από τις εξορμήσεις με τον ανιψιό της Roger από βρέφος μέχρι την ηλικία των 4 ετών. Η συγγραφέας τονίζει ότι το παιδί συλλαμβάνει διαισθητικά την "αλήθεια" που οι περισσότεροι ενήλικες έχουν ξεχάσει, αυτή του ότι είμαστε όλοι μέρος του φυσικού κόσμου. Στην εργασία αναλύουμε στοιχεία που συνθέτουν τις εμπειρίες μέσα από την επαφή με τη φύση και τη βιωματική μάθηση ως παιδαγωγικής προσέγγισης στο πλαίσιο της ΠΕ.

Η θεωρία της βιωματικής μάθησης εστιάζει στη σημαντικό ρόλο της εμπειρίας στη μάθηση και στηρίζεται στους Dewey, Lewin και Piaget. Η φιλοσοφική προοπτική του Dewey υποστηρίζει ότι η γνήσια εκπαίδευση γεννιέται μέσα από την εμπειρία, ο Lewin αναφέρεται στη σύνδεση θεωρίας-πράξης και τη συμβολή της υποκειμενικής εμπειρίας στη μάθηση, ενώ ο Piaget αναφέρεται στη βιωματική μάθηση ως μια διαδικασία αλληλεπίδρασης προσώπου-περιβάλλοντος. Η μάθηση δεν γίνεται αντιληπτή έχοντας πρωταρχικό στόχο την απόκτηση γνώσης, αλλά επιτυγχάνεται μέσα από την ενοποίηση των νοητικών, συναισθηματικών και συγκινησιακών διεργασιών του ατόμου. Χαρακτηριστικά γράφει η Carson (1956):

"Όταν ο Roger με επισκέφτηκε στη Maine και περπατήσαμε στο δάσος, δεν έκανα συνειδητή προσπάθεια να ονομάσω τα φυτά ή τα ζώα και ούτε να τα εξηγήσω, απλά εξέφρασα την ευχαρίστησή μου για ό,τι βλέπουμε προσελκύοντας την προσοχή του, σα να μοιραζόμουν τις ανακαλύψεις με άτομο μεγαλύτερης ηλικίας. Έμεινα έκπληκτη με τον τρόπο που τα ονόματα αποτυπώνονται στο μυαλό του… Είμαι βέβαιη ότι όση εξάσκηση και να έκανε δεν θα αποτυπώνονταν τόσο σταθερά, όσο με έναν περίπατο στο δάσος, στο πνεύμα δυο φίλων, στην εξόρμηση μίας συναρπαστικής ανακάλυψης." (Carson, 1956, σελ. 26).

Οι εμπειρίες στη φύση που βιώνουν η Carson με συντροφιά τον Roger, σύμφωνα με την ίδια, βασίζονται στο *"να διασκεδάζουμε μαζί παρά στη διδασκαλία"* (Carson, 1956, σελ. 26), όπως η ίδια γράφει.

Η παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας, σύμφωνα με το Μπακιρτζή (2000, σελ. 102), αναφέρεται στην παιδαγωγική σχέση *"που διευκολύνει τις ενδοψυχικές διεργασίες ιδιοποίησης και διαμόρφωσης του ψυχικού κόσμου, της προσωπικότητας και των επιθυμιών, αναγκών, κινήτρων και ενδιαφερόντων"*. Βασική σημασία στην παιδαγωγική της βιωματικής εμπειρίας αποκτούν το εύρος και η ποιότητα των εμπειριών που αποκτώνται στο φυσικό και ανθρώπινο περιβάλλον και η στάση των ατόμων ως διευκολυντές της μαθησιακής και αναπτυξιακής διαδικασίας (Μπακιρτζής, 2000). Η παιδαγωγική στάση του εκπαιδευτικού και του γονέα αποκτά ιδιαίτερη σημασία, καθώς σχετίζεται με τη "συνοδεία" του και μπορεί να παρέχει ένα ευρύ φάσμα ενορμήσεων σε όλους τους τομείς, σωματο-αισθησιο-κινητικό, νοητικό-γνωστικό, συναισθηματικό. Η Carson (1956) αναφέρεται στο σημαντικό ρόλο του "γονέα-συνοδού" και μέσα από το άρθρο της ενθαρρύνει τους ενήλικες να καλλιεργήσουν και να υιοθετήσουν την αίσθηση του θαυμασμού που βιώνει το παιδί στη φύση, που παραμένει άφθαρτη ώστε να διαρκέσει καθ 'όλη τη διάρκεια της ζωής. Τονίζει παράλληλα τη σημασία της απαρτίωσης γνωστικού και συναισθηματικού τομέα στον καθοριστικό χρόνο της νηπιακής ηλικίας:

" Πιστεύω ότι για το παιδί και για τους γονείς που προσπαθούν να το καθοδηγήσουν, δεν είναι τόσο σημαντικό το να γνωρίζεις κάτι όσο το να νιώθεις. Αν τα γεγονότα είναι οι σπόροι που στη συνέχεια θα παράγουν γνώση και σοφία, τότε τα συναισθήματα και οι εντυπώσεις των αισθήσεων είναι το γόνιμο έδαφος στο οποίο οι σπόροι πρέπει να αναπτυχθούν. Τα χρόνια της νηπιακής ηλικίας είναι ο χρόνος για την προετοιμασία του εδάφους. Μόλις τα συναισθήματα διεγείρονται-η αίσθηση του όμορφου, ο ενθουσιασμός για το νέο και το άγνωστο, ένα αίσθημα συμπόνιας, οίκτου, θαυμασμού ή αγάπης- τότε επιζητούμε τη γνώση για το αντικείμενο της συναισθηματικής μας απόκρισης." (Carson 1956, σελ. 46).

Στο άρθρο της παροτρύνει τους γονείς-ενήλικες να *"αφιερώσουν χρόνο και να μιλήσουν στα παιδιά για τις φωνές της γης και το τι σημαίνουν, για το μαγευτικό ήχο της βροντής, των ανέμων και της ροής του νερού"* (Carson 1956, σελ. 46). Θεωρεί σημαντικό ότι *"κανένα παιδί δεν πρέπει να μεγαλώσει αγνοώντας τη χορωδία των πουλιών την άνοιξη"*, πιστεύοντας ότι *"δεν θα ξεχάσει ποτέ την εμπειρία του πρωινού ξυπνήματος την αυγή"* (Carson 1956, σελ. 47). Επίσης, πιστεύει ότι *"ένα παιδί πρέπει να διατηρήσει ζωντανή την έμφυτη αίσθηση του θαυμασμού και χρειάζεται τη συντροφιά τουλάχιστον ενός ενήλικα που μπορεί να το μοιραστεί, ανακαλύπτοντας ξανά τη χαρά, τον ενθουσιασμό και το μυστήριο του κόσμου που ζούμε"* (Carson 1956, σελ. 46).

Η Carson στο άρθρο της προτείνει περιπάτους νωρίς το πρωί για να ακούσει τα πουλιά την άνοιξη και νυχτερινές εξόδους για να δει τα αστέρια. Ισχυρίζεται ότι η επιστημονική γνώση για τη φύση ή για τα ονόματα των δέντρων δεν είναι απαραίτητη για να βοηθήσει ένα παιδί να νιώσει την "αίσθηση του θαυμασμού". Το μόνο που απαιτείται είναι η αγάπη για τη φύση. Στην πραγματικότητα, πίστευε ότι η ικανότητα αναγνώρισης των οργανισμών της φύσης είναι άχρηστη από μόνη της: *"είναι δυνατό να συγκεντρωθούν εκτεταμένες λίστες με πλάσματα που έχουν δει και ταυτοποιήθηκαν χωρίς να έχουν δει το θαύμα της ζωής"* (Carson 1956, σελ. 48). Αναφέρεται στο σημαντικό ρόλο όλων των αισθήσεων στην προσέγγιση της φύσης και γράφει η ίδια:

"Η εξερεύνηση της φύσης με το παιδί σας είναι σε μεγάλο βαθμό ζήτημα δεκτικότητας και πρόσληψης όσων βρίσκονται γύρω μας. Μαθαίνεις να χρησιμοποιείς τα μάτια σου, τα αυτιά, τα ρουθούνια και τις άκρες των δακτύλων, ανοίγοντας τα αχρησιμοποίητα αισθητηριακά κανάλια" (Carson 1956, σελ. 47).

Η Τσεβρένη (2020) προσεγγίζει την αίσθηση του θάμβους και της κατάπληξης που αναφέρεται στο έργο της Carson (1956) ως συναίσθημα, ως τρόπο μάθησης και επικοινωνίας και ως επιλογή συνύπαρξης με τον φυσικό κόσμο. Σύμφωνα με τη Lisa Sideris

(οπ. αναφ. από Stein 2012) συνδέεται με πλήθος συναισθημάτων όπως έκπληξη, δεκτικότητα, ενσυναίσθηση και πάθος, συναισθήματα τα οποία οδηγούν την ανθρωπότητα σε ταπεινότητα και ευθύνη απέναντι στη φύση.

Στο έργο της, η συγγραφέας βρήκε στο πρόσωπο του Roger έναν σύντροφο για τους περιπάτους στη φύση. Η συγγραφέας προσεγγίζοντας τη φύση με τις αισθήσεις γράφει ότι *"μπορείς να ακούσεις τον άνεμο καθώς φυσάει με τους μαγευτικούς ήχους του δάσους. Μπορείς επίσης να νιώσεις τη βροχή στο πρόσωπό σου και να σκεφτείς το μακρύ της ταξίδι από τη θάλασσα στον αέρα"* (Carson 1956, σελ. 47). Τονίζει το ρόλο όλων των αισθήσεων για την απόλαυση της φύσης, την απόκτηση εμπειριών, αναμνήσεων και εντυπώσεων. Υποστηρίζει μάλιστα ότι η διαρκής ευχαρίστηση και απόλαυση από την επαφή με τη φύση "*δεν φυλάσσεται για τους επιστήμονες"* αλλά για τον καθένα που επιθυμεί να εκθέσει τον εαυτό του στην επίδραση της γης, της θάλασσας και του ουρανού (Carson 1956, σελ. 48). Τέλος, αναφέρεται στην αίσθηση της οσμής που *"σχεδόν περισσότερο από κάθε άλλη έχει τη δύναμη να ανακαλέσει μνήμες και είναι κρίμα που τη χρησιμοποιείτε τόσο λίγο, όπως και* της ακοής *"που* μπορεί να αποτελέσει πηγή απόλαυσης απαιτεί όμως συνειδητή καλλιέργεια" *(Carson 1956, σελ. 47)*

Πρώιμες εμπειρίες μέσα στο περιβάλλον και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση

Η Carson ξεκινάει το άρθρο που πραγματευόμαστε την παρούσα εργασία, γράφοντας για ένα φθινοπωρινό βράδυ που γνωρίζει τον ωκεανό στον ανιψιό της Roger, ο οποίος είναι μωρό τυλιγμένο σε μια κουβέρτα. Τονίζει τη σημασία που έχει για ένα παιδί να μοιραστεί την ομορφιά της φύσης με έναν ενήλικα και έτσι η "αίσθηση του θαυμασμού" με την οποία το παιδί γεννιέται δεν εξασθενεί κατά την ενηλικίωση. Γράφει η Carson:

"Ο κόσμος του παιδιού είναι φρέσκος, νέος και όμορφος, γεμάτος θαύμα και ενθουσιασμό. Είναι η ατυχία που για τους περισσότερους από εμάς εκείνη η καθαρή ενόραση, το πραγματικό ένστικτο για ό,τι είναι όμορφο και προκαλεί δέος, γίνεται αμυδρό ή και χάνεται πριν ακόμη ενηλικιωθούμε" (Carson, 1956, σελ. 46)

Από πολλούς ερευνητές τονίζεται η σπουδαιότητα επαφής με τη φύση και η απόκτηση εμπειριών σε μικρή ηλικία. Πολλές μελέτες συσχετίζουν τις θετικές παιδικές εμπειρίες στη φύση με την περιβαλλοντική ανησυχία ως ενήλικες και την περιβαλλοντική συμπεριφορά (Cagle, 2018; Chawla, 2007). Όπως αναφέρει η Chawla (1998), όταν οι εμπειρίες που προσφέρει η φύση αποκτηθούν σε πρώιμη ηλικία, τότε έχουν θετική επίδραση ως προς το ενδιαφέρον, τις στάσεις και τη δέσμευση των ατόμων απέναντι στο περιβάλλον. Στην ίδια κατεύθυνση είναι τα ευρήματα μελέτης (Sebba, 1991), σύμφωνα με τα οποία η φύση προσφέρει θετικές εμπειρίες στην παιδική μνήμη και στην ανάπτυξη περιβαλλοντικών αξιών.

Η Carson αναφέρεται στις εμπειρίες αυτές, εκφράζοντας την πεποίθηση για τη θετική επίδρασή τους, όπως η ίδια γράφει:

"Με το Roger λίγο μετά τα τέταρτα γενέθλιά του συνεχίζουμε να μοιραζόμαστε περιπέτειες στον κόσμο της φύσης που ξεκίνησαν από τη βρεφική του ηλικία και πιστεύω ότι τα αποτελέσματα είναι καλά" (Carson 1956, σελ. 26).

Ο Tanner (1998) επίσης αναφέρεται στη θετική επίδραση των πρώιμων εμπειριών στη φύση. Μελετώντας περιπτώσεις στελεχών περιβαλλοντικών οργανώσεων καταλήγει στο συμπέρασμα ότι οι πρώιμες εμπειρίες στη φύση των ανθρώπων, ιδίως κατά την παιδική ηλικία αποτελούν καθοριστικό παράγοντα με θετικά αποτελέσματα, καθώς τα άτομα αυτά εκδηλώνουν έντονο και διαρκές ενδιαφέρον για το περιβάλλον. Οι εμπειρίες αυτές αποτελούν σημαντικό παράγοντα με σπουδαία θετική επίδραση στην ανάπτυξη των προσωπικών ανησυχιών για το περιβάλλον (Palmer, 1998; Chawla, 1998). Διαστάσεις της σχέσης αυτής είναι η καλλιέργεια του ενδιαφέροντος, η απόκτηση θετικών στάσεων για το περιβάλλον, η προσωπική δέσμευση και η ανάληψη περιβαλλοντικής δράσης του ατόμου. Στο ίδιο πλαίσιο, η Chawla (1986) επισημαίνει ότι οι εμπειρίες στη φύση διατηρούνται έντονα στη μνήμη του ατόμου, ανεξάρτητα από τη χρονική διάρκεια βίωσης τους. Μέσα

από τις εμπειρίες στη φύση, σύμφωνα με την Carson (1956), αυτό που βιώνουν είναι η απόλαυση, όπως η ίδια γράφει:

"Αφήσαμε το Roger να μοιραστεί μαζί μας την απόλαυση για πράγματα, τα οποία οι ενήλικες συνήθως αρνούνται στα παιδιά, επειδή είναι άβολα,, παρεμβαίνοντας στην ώρα του ύπνου ή συμπεριλαμβάνοντας τα βρεγμένα ρούχα του που πρέπει να αλλαχθούν ή τη λάσπη που πρέπει να καθαριστεί…Νομίζω πως έχουμε αισθανθεί ότι η ανάμνηση μιας τέτοιας σκηνής αποτυπώνεται χρόνο με το χρόνο στη μνήμη του παιδιού και θα σήμαινε περισσότερα για αυτό όταν μεγάλωνε από τον ύπνο που έχασε" (Carson 1956, σελ. 26).

Σύμφωνα με την Chawla (1986), η έντονη αυτή παρουσία των εμπειριών στη μνήμη ερμηνεύεται στο πλαίσιο της αίσθησης ελευθερίας που βιώνει το άτομο στην εξερεύνηση της φύσης, καθώς ικανοποιείται το αίσθημα της ταύτισης και έχει τις ρίζες στην ίδια τη ύπαρξη του ανθρώπου. Χαρακτηριστικά γράφει η Carson (1956):

"Ποια είναι η αξία της διατήρησης και ενίσχυσης της αίσθησης του δέους και του θαυμασμού, μήπως η αναγνώριση ότι κάτι υπάρχει πέρα από την ανθρώπινη ύπαρξη; Είναι η εξερεύνηση του φυσικού κόσμου μόνο ένας ευχάριστος τρόπος να περνάς τις χρυσές ώρες της παιδικής ηλικίας ή είναι κάτι πιο βαθύ; Είμαι σίγουρη ότι είναι κάτι πολύ πιο βαθύ, που έχει διάρκεια και είναι σημαντικό." (Carson, 1956, σελ. 48).

Όπως αναφέρει η Linda Lear στον πρόλογο του έργο "The sense of wonder" (1998), η Carson πίστευε πως η αξία του στοχασμού για την ομορφιά της φύσης συμβάλλει στην πνευματική ανανέωση και την εσωτερική θεραπεία, προσδίδοντας βάθος στην περιπέτεια της ανθρωπότητας.

Προσέγγιση της Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης για παιδιά προσχολικής ηλικίας

Δεδομένης της σημασίας της πρώιμης παιδικής ηλικίας για την καλλιέργεια της περιβαλλοντικής ευαισθησίας, του ενδιαφέροντος και της συμπεριφοράς στην ενήλικη ζωή, η ΠΕ στην προσχολική ηλικία θεωρείται ως μεγάλης σημασίας.

Προγράμματα ΠΕ για την προσχολική ηλικία που αναπτύσσονται στη φύση μπορούν να προσφέρουν άμεσες και πλούσιες εμπειρίες επαφής, μέσα από μια σειρά στόχων, συμπεριλαμβανομένης της καλλιέργειας της εκτίμησης και του σεβασμού για το φυσικό κόσμο (Larimore, 2016), αλλά και υποστηρικτικά αναπτυξιακά οφέλη που σχετίζονται με την επαφή των παιδιών με τη φύση (Chawla, 2015). Ως προς τα οφέλη αναφέρουμε αυτά σε κοινωνικό-συναισθηματικό επίπεδο και την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων (Tillmann, Tobin, Avison & Gilliland, 2018), σε γνωστικό επίπεδο (Schutte, Torquati, & Beattie, 2017) καθώς και αυτά που αφορούν τη φυσική κατάσταση και υγεία των παιδιών (Twohig-Bennett & Jones, 2018). Επισκόπηση 66 εμπειρικών ερευνών σε περίοδο 25 ετών αποκάλυψε παρόμοια αποτελέσματα, τα οποία αναφέρονται στην καλλιέργεια του περιβαλλοντικού γραμματισμού, τη γνωστική, κοινωνική και συναισθηματική ανάπτυξη του παιδιού (Ardoin & Bowers, 2020). Ευρύτερα, η ΠΕ συμβάλλει στην καλλιέργεια της εκτίμησης της ομορφιάς και της διαφορετικότητας, προωθεί την ανάπτυξη όλων των τομέων (γνωστικός, κοινωνικός, συναισθηματικός, πνευματικός), ενώ μέσα από την επαφή με τη φύση διεγείρονται οι αισθήσεις, καλλιεργείται η ικανότητα παρατήρησης και κριτικής σκέψης (Wilson, 1997).

Συμπεράσματα

Για την σύνδεση των μικρών παιδιών με το φυσικό κόσμο, την ανάπτυξη και καλλιέργεια συναισθημάτων, σημαντικό ρόλο παίζουν οι πρώιμες και θετικές εμπειρίες στη φύση. Συνθήκες κατάλληλες για την βίωση τέτοιων εμπειριών παρέχει η ΠΕ. Η ΠΕ με βάση τις πρώιμες εμπειρίες ζωής πρέπει να ξεκινάει στα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας, καθώς τέτοιες εμπειρίες διαδραματίζουν κρίσιμο ρόλο στη διαμόρφωση στάσεων, αξιών και προτύπων συμπεριφοράς προς το φυσικό περιβάλλον (Tilbury, 1994). Η ΠΕ, που κατά τα πρώτα χρόνια της παιδικής ηλικίας ανταποκρίνεται στην εξερεύνηση και απόλαυση της φύσης με τη συντροφιά και τη "συνοδεία" ενηλίκων. Χρησιμοποιώντας τα λόγια της Carson

στο άρθρο της “The Sense of Wonder”, *“Αν ένα παιδί πρόκειται να διατηρήσει ζωντανή την έμφυτη αίσθηση του θαυμασμού ... χρειάζεται τη συντροφιά τουλάχιστον ενός ενήλικα για να το μοιραστεί, ανακαλύπτοντας ξανά τη χαρά, τον ενθουσιασμό και το μυστήριο του κόσμου στον οποίο ζούμε.”* (Carson, σελ. 46).

Αναφορές

Alexander, R., M. (2019). In Defense of Nature: Jane Jacobs, Rachel Carson, and Betty Friedan. *Journal of Women's History*, 31-3, pp. 78-101

Ardoin, N.M., & Bowers, A.W. (2020). Early childhood environmental education: A systematic review of the research literature. *Educational Research Review,*31:100353 DOI: 10.1016/j.edurev.2020.100353

Cagle, N. L. (2018). Changes in experiences with nature through the lives of environmentally committed university faculty. *Environmental Education Research*, *24*(6), 889-898. https://doi.org/10.1080/13504622.2017.1342116.

Carson, R. (1956). Help your child to wonder. *Companion,* July, 24-27/46-48.

Carson, R. (1981) (2004). *Σιωπηλή Άνοιξη*. Αθήνα: Κάκτος

Carson, R. (1998). *The sense of wonder*. New York, NY: HarperCollins.

Chawla, L. (1986). The ecology of Environmental Memory. *Children's Environments Quarterly, 3*(4), 34-42.

Chawla, L. (1998). Significant Life Experiences Revisited: A Review of Research on Sources of Environmental Sensitivity. *The Journal of Environmental Education, 29*(3), 11-21. http://dx.doi.org/10.1080/00958969809599114

Chawla, L. (2007). Childhood experiences associated with care for the natural world: A theoretical framework for empirical results. Children, *Youth, and Environments, 17*(4), 144–170.

Chawla, L. (2015). Benefits of nature contact for children. *Journal of Planning Literature, 30*(4), 433–452. https://doi.org/10.1177/0885412215595441

Gillam, S. (2011). *Rachel Carson: pioneer of environmentalism*. Minnesota: ABDO Publishing Company.

Larimore, R. (2016). Defining nature-based preschools. *International Journal of Early Childhood Environmental Education, 4*(1), 32–36.

Lee, J.C.K., & Williams, M. (2001). Researching environmental education in the school curriculum: An introduction for students and teacher researchers. *International Research in Geographical and Environmental Education* *10*(3), 218-244. https://doi.org/10.1080/10382040108667443

Loughland, T., Reid, A., Walker, K., Petocz, P. (2003). Factors influencing young people's conceptions of environment. *Environmental Education Research*. *9*(1), 3-19

Lytle, M.H. (2007). *The Gentle Subversive: Rachel Carson, Silent Spring, and the Rise of the Environmental Movement.* New York: Oxford University Press

Lucas, A.M. (1972). *Environment and Environmental Education: Conceptual Issues and Curriculum Implications*. (Διδακτορική διατριβή). Ohio State University.

McCay, Mary A. 1993. *Rachel Carson*. New York: Twayne.

Palmer, J.A. (1998). *Environmental Education in the 21st Century: Theory, practice, Progress and Promise.* London: Routledge.

Quaratiello, A. R. (2004): *Rachel Carson: a biography*. Greenwood Publishing, London

Robottom, I. (1985). *Contestation and continuity in educational reform: a critical study of innovations in environmental education* (Διδακτορική Διατριβή). School of education, Deakin University.

Schutte, A. R., Torquati, J. C., & Beattie, H. L. (2017). Impact of urban nature on executive functioning in early and middle childhood. *Environment and Behavior, 49*(1), 3–30. https://doi.org/10.1177/0013916515603095.

Sebba, R. (1991). The Landscapes of Childhood, The Reflection of Childhood's Environment in Adult Memories and in Children's Attitudes. *Environment and Behavior 23*(4), 395-422.

Soetaert,R, Top, L. & Eeckhout, B. (1996). Art and Literature in Environmental Education: two research projects, *Environmental Education Research*, *2*(1), 63-73 DOI: 10.1080/1350462960020106

Stein, K.F. (2012). *Rachel Carson Challenging Authors*. Sense Publishers, Rotterdam.

Tanner, T. (1998). On the origins of SLE Research, Questions, Outstanding and Other Research Traditions. *Environmental Education Research, 4*(4), 419-423.

Tilbury, D. (1994). The critical learning years for environmental education. Στο R.A. Wilson (εκδ.). *Environmental Education at the Early Childhood Level*. Washington, DC: North American Association for Environmental Education, σελ. 11-13.

Tillmann, S., Tobin, D., Avison, W., & Gilliland, J. (2018). Mental health benefits of interactions with nature in children and teenagers: A systematic review. *Journal of Epidemiology & Community Health, 72*(10), 958–966. https://doi.org/10.1136/jech-2018-210436.

Twohig-Bennett, C., & Jones, A. (2018). The health benefits of the great outdoors: A systematic review and meta-analysis of greenspace exposure and health outcomes. *Environmental Research,* 166, 628-637. https://doi.org/10.1016/j.envres.2018.06.030.

Tremblay, E.A. (2003). *Rachel Carson. Women in science*. Chelsea House Publishers

Wilson, R. (1994). Environmental Education at the Early Childhood Level. *Day Care and Early Education*

Γεωργόπουλος, Α., & Τσαλίκη, Ε. (2002). *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Αρχές-Φιλοσοφία, Μεθοδολογία Παιχνίδια και Ασκήσεις* (3η ανατύπωση). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Μανωλάς, Ε. (2010). Η Σιωπηλή Άνοιξη της Rachel Carson και η άνοδος του περιβαλλοντικού κινήματος. Στο Γ. Αραμπατζής, *Ανάπτυξη ορεινών και μειονεκτικών περιοχών*. Θέματα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων, 2ος Τόμος, 225-234. Ορεστιάδα: Τμήμα Δασολογίας και Διαχείρισης Περιβάλλοντος και Φυσικών Πόρων Δημοκρίτειου Πανεπιστημίου Θράκης

Μπακιρτζής, Κ. (2000). Βιωματική εμπειρία και κίνητρα μάθησης. *Παιδαγωγική Επιθεώρηση*, 30, 87-109.

Τσεβρένη, Ί. (2020). Η αίσθηση του θάμβους και της κατάπληξης όταν τα μικρά παιδιά προσεγγίζουν τη φύση: ξαναδιαβάζοντας τη Rachel Carson. *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση για την Αειφορία, 2*(1), 42-52. doi:https://doi.org/10.12681/ees.21734

Φλογαΐτη, Ε., & Λιαράκου, Γ. (2005). Αξιολόγηση και Περιβαλλοντική Εκπαίδευση: Προσεγγίσεις και προβληματισμοί. Στο Α. Γεωργόπουλος (επιμ.), *Περιβαλλοντική Εκπαίδευση. Ο νέος πολιτισμός που αναδύεται…* (σελ.755-772). Αθήνα: Εκδόσεις Gutenberg.

Δημιουργική ηγεσία σε καλλιτεχνικό σχολείο: δημιουργικότητα και συν-δημιουργικότητα με παρεμβάσεις τέχνης

Μυλωνά Αλεξάνδρα
φιλόλογος, MA Δραματολογίας ΑΠΘ, συγγραφέας, σκηνοθέτις
achthos@gmail.com

Περίληψη

Η δημιουργική ηγεσία σε καλλιτεχνικό σχολείο αναπτύσσει δημιουργικότητα και συν-δημιουργικότητα με σύγχρονες επιστημονικές μεθόδους και εργαλεία, οι οποίες, στηριγμένες στη δημοκρατική συμμετοχή, αξιοποιούν στον μέγιστο δυνατό βαθμό τις δυνατότητες που προσφέρει η τέχνη, σύμφυτο χαρακτηριστικό κάθε σχολικής μονάδας καλλιτεχνικού προσανατολισμού. Προβαίνοντας σε δύο ουσιαστικές παρεμβάσεις τέχνης που αφορούν, η πρώτη στη δημιουργική σύνθεση και λειτουργία των ομάδων του σχολείου με σκοπό την επίτευξη της συνεργατικής νοημοσύνης και η δεύτερη στη διαμόρφωση και αναδιαμόρφωση του σχολικού χώρου με σκοπό την εξυπηρέτηση αυτών των ομάδων, η ηγεσία επιτυγχάνει τη δημιουργικότητα που επιδιώκει ατομικά και συλλογικά, αναδεικνύοντας το ίδιο το σχολείο αλλά και τον αποτελεσματικό ρόλο της τέχνης στη σύγχρονη εκπαίδευση, καλλιτεχνική και γενικότερη. Με αυτόν τον τρόπο, αποδεικνύεται η αλληλοσυνδεσιμότητα δημιουργικής ηγεσίας και τέχνης εκπαιδευτικά.

Λέξεις κλειδιά: διευθυντής/τρια, δημιουργική ηγεσία, καλλιτεχνική εκπαίδευση, δημιουργικότητα, τέχνη

Εισαγωγή

Κάθε σχολείο αποτελεί ζωντανό οργανισμό, του οποίου η εξελικτική λειτουργία στον χώρο και τον χρόνο αφορά στους ανθρώπους του· ανάμεσα σε αυτούς, με πολυδιάστατα καθήκοντα και κομβικό ρόλο σε ένα τοπίο που συνεχώς αλλάζει, ο/η Διευθυντής/τρια. Ο/Η Διευθυντής/τρια διοικεί· οργανώνει, εποπτεύει, εκπαιδεύει, συντονίζει, ρυθμίζει και εκπροσωπεί, κατά τη βιβλιογραφία. Μετασχηματίζεται όμως σε ηγέτη/ιδα, όταν, στο πλαίσιο της συνεργασίας του/της με όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας και με άλλους εμπλεκόμενους παράγοντες στο σχολικό γίγνεσθαι, αξιοποιεί πολύπλευρα και εξελίσσει πολυεπίπεδα τους ανθρώπινους πόρους του σχολείου, συμβάλλοντας στην αποτελεσματική λειτουργία και αναπτύσσοντας ταυτόχρονα την ταυτότητα και την κουλτούρα του. Η ηγεσία αυτού του/της Διευθυντή/τριας, πιο συγκεκριμένα, χαρακτηρίζεται δημιουργική από την υποστήριξη της δημοκρατικής συμμετοχής όλων και την ενθάρρυνση στην προσπάθεια επίτευξης του κοινού σκοπού και του οράματος, για την πραγμάτωση του οποίου απαιτείται δημιουργικότητα ατομικά και συλλογικά. «Κλειδί» για την ανάπτυξη αυτής της δημιουργικότητας σε όλα τα επίπεδα είναι η συνεργασία. Με τη δημιουργική ηγεσία το σχολείο εκπληρώνει τον εκπαιδευτικό σκοπό του, αποτελεί, δηλαδή, ενεργή κοινότητα μάθησης.

Πώς μπορεί όμως η δημιουργική ηγεσία να εφαρμοστεί σε ένα δημόσιο σχολείο γενικής παιδείας με ειδικό, καλλιτεχνικό προσανατολισμό;

Η παρούσα εισήγηση, η οποία προέκυψε από την ανάγκη συνεισφοράς στον προαναφερθέντα προβληματισμό λόγω σπουδών, πολύχρονου εκπαιδευτικού έργου στην τομή επιστήμης και τέχνης και πολυετούς υπηρέτησης σε καλλιτεχνικό σχολείο, αποτελεί εξέλιξη εργασίας που εκπονήθηκε στο πλαίσιο του επιμορφωτικού σεμιναρίου «Διοίκηση της Εκπαίδευσης» του Πανεπιστημίου Μακεδονίας μέσω του Κέντρου Δια Βίου Μάθησης την ακαδημαϊκή χρονιά 2020-2021 και αφορά στην εφαρμογή της δημιουργικής ηγεσίας σε καλλιτεχνικό σχολείο εστιάζοντας στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της συν-δημιουργικότητας με έμφαση στην αξιοποίηση της τέχνης, που αποτελεί σύμφυτο

χαρακτηριστικό του. Στόχοι της είναι να παρουσιαστούν οι δυνατότητες που προσφέρει στον/η δημιουργικό/ή ηγέτη/ιδα ενός σχολείου με καλλιτεχνικό προσανατολισμό η τέχνη, αλλά και να αναδειχθεί η δυναμική της γενικότερα στη σύγχρονη εκπαίδευση, στο πλαίσιο της δημιουργικής ηγεσίας.

Ύστερα από μια μικρή αναφορά στη δημιουργική ηγεσία σε επίπεδο βιβλιογραφικής ανασκόπησης και θεσμικού πλαισίου, δίνεται σύντομη περιγραφή των καλλιτεχνικών σχολείων με επισήμανση των θετικών και των αρνητικών χαρακτηριστικών τους. Ακολουθεί η καταγραφή του οράματος για ένα καλλιτεχνικό σχολείο με επικέντρωση στην καλλιέργεια της δημιουργικότητας και της συνεργατικής δημιουργικότητας. Στη συνέχεια, προτείνονται συγκεκριμένες παρεμβάσεις της δημιουργικής ηγεσίας, για την ανάπτυξη αυτής της ατομικής και συλλογικής δημιουργικότητας διαμέσου της συνεργατικής νοημοσύνης και της συν-δημιουργικότητας σε κατάλληλα διαμορφωμένα περιβάλλοντα, παρεμβάσεις που αφορούν σε καλλιτεχνικά εργαστήρια και αντισυμβατική αρχιτεκτονική του χώρου. Στη συζήτηση που ακολουθεί, διατυπώνονται συμπεράσματα και προτάσεις για τη δυναμική της τέχνης στην αξιοποίησή της από τη δημιουργική ηγεσία για την ανάπτυξη της δημιουργικότητας και της συνεργατικής δημιουργικότητας στην καλλιτεχνική αλλά και κάθε είδους εκπαίδευση, με εμφανή τη διαπίστωση της ενεργούς σύνδεσης και αλληλεπίδρασής τους, ήτοι της αλληλοσυνδεσιμότητάς τους.

Δημιουργική ηγεσία, καλλιτεχνικά σχολεία – βιβλιογραφική ανασκόπηση και θεσμικό πλαίσιο

Δημιουργική ηγεσία, βιβλιογραφική ανασκόπηση και θεσμικό πλαίσιο

Η λειτουργία κάθε σχολείου στηρίζεται και εξαρτάται από τους ανθρώπους του· ένας/μία από αυτούς/ές, με πολυδιάστατα καθήκοντα, γι' αυτό και ρόλο κομβικό, ο/η Διευθυντής/τρια. Ο πολύπλευρος ρόλος του/της Διευθυντή/τριας σχολικής μονάδας Α/θμιας και Β/θμιας Εκπαίδευσης περιγράφεται στην Υπουργική απόφαση με Αρ. Φ. 353.1/324/105657/Δ1/ (ΦΕΚ 1340/16-10-02), στα άρθρα 27-32. Αναλυτικότερα, το πρόσωπο που διευθύνει το σχολείο έχει οργανωτικά, εποπτικά, εκπαιδευτικά, συντονιστικά και ρυθμιστικά λειτουργικών θεμάτων καθήκοντα, αναλαμβάνοντας, επιπλέον, και την εκπροσώπηση του σχολείου (Σαΐτης, 2008). Όταν όμως έχει τη δυνατότητα με τη δράση του να επηρεάζει όλη την υπόλοιπη ομάδα εμπνέοντάς και ενώνοντάς την στην προσπάθεια επίτευξης ενός κοινού οράματος, τότε ο/η Διευθυντής/τρ ια αναδεικνύεται σε ηγετική μορφή (Muijs & Harris, 2003).

Η συνεργασία του/της ηγέτη/ιδας με το σύνολο εκπαιδευτικό, μαθητικό και γονεϊκό δυναμικό του σχολείου και με άλλους διοικητικούς, εκπαιδευτικούς και κοινωνικούς παράγοντες που εμπλέκονται στη σχολική διαδικασία, αξιοποιεί πολύπλευρα και εξελίσσει τους ανθρώπινους πόρους στο πλαίσιο της ομάδας που συν-ανήκουν, συμβάλλοντας στην αποτελεσματική λειτουργία και αναπτύσσοντας την ταυτότητα και την κουλτούρα του σχολείου. Στο πλαίσιο αυτής της ηγεσίας, ο/η δημοκρατικός/ή ηγέτης/ιδα υποστηρίζει τη συμμετοχική δημοκρατία με το μοίρασμα της ευθύνης για τη λήψη των αποφάσεων στην ομάδα και τις υποομάδες της, πράξη που συντελεί στη μείωση διακρίσεων και πίεσης και στη συσπείρωση για την επίτευξη του κοινού σκοπού. Επιπρόσθετα, συμβάλλει στην προσέγγιση/επίτευξη του οράματος για συνεχή εξέλιξη μέσω της δημιουργικότητας, πάλι κατά τον Σαΐτη (όπ.π.). Πρόκειται για μια δράση μετασχηματιστική, η οποία αξιοποιεί τη δημιουργικότητα για την ενδυνάμωση και την πρόοδο, μετασχηματίζοντας τα μέλη της ομάδας σε συν-δημιουργούς και συμβάλλοντας στην πραγμάτωση του εκπαιδευτικού σκοπού κάθε σχολείου, να αποτελεί, δηλαδή, ενεργή κοινότητα μάθησης (Silins, Zarins, & Mulford, 2002). Αυτή η δράση χαρακτηρίζει την ηγεσία δημιουργική.

Για την πραγμάτευση του τρόπου ανάπτυξης της δημιουργικής ηγεσίας ειδικότερα σ' ένα σχολείο γενικής παιδείας με καλλιτεχνικό προσανατολισμό ακολουθεί η εν συντομία

περιγραφή των καλλιτεχνικών σχολείων, η καταγραφή των θετικών και αρνητικών χαρακτηριστικών τους, καθώς και η ανάπτυξη του οράματος εξέλιξής τους.

Καλλιτεχνικά σχολεία, υπάρχουσα κατάσταση

Τα καλλιτεχνικά σχολεία της Ελλάδας είναι δημόσια σχολεία, σύμφωνα με το ΦΕΚ της ίδρυσής τους (ΦΕΚ Β΄1497, 10-10-2003). Την τρέχουσα σχολική χρονιά λειτουργούν οκτώ καλλιτεχνικά σχολεία στη χώρα: πέντε στην Αθήνα και στην ευρύτερη περιοχή της Αττικής, ένα στο Ηράκλειο, ένα στην Κοζάνη και ένα στη Θεσσαλονίκη, τα οποία ακολουθούν το γενικό πρόγραμμα σπουδών της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, αλλά περιλαμβάνουν και θέματα τέχνης τριών κατευθύνσεων: εικαστικών, θεάτρου-κινηματογράφου και χορού σε κάθε τάξη γυμνασίου και λυκείου. Τα σχολεία αυτά έχουν στόχο την ενθάρρυνση, προετοιμασία και υποστήριξη των μαθητών/τριών που ενδιαφέρονται για την τέχνη, βοηθώντας τους/τις να αναπτύξουν ταλέντα, ικανότητες και δεξιότητές στις προαναφερθείσες τέχνες και προσφέροντας, παράλληλα, την ευκαιρία να έχουν επαρκή, γενική εκπαίδευση. Οι μαθητές/τριες, ηλικίας 12-18 χρόνων, φοιτούν στα καλλιτεχνικά σχολεία μετά από δοκιμασίες επιλογής σε μαθήματα τέχνης και οι εκπαιδευτικοί διορίζονται σε αυτά βάσει των προσόντων τους. Το ημερήσιο πρόγραμμα κάθε Καλλιτεχνικού σχολείου εκτείνεται σε οκτώ ώρες διδασκαλίας (8:15-15:00), στη διάρκεια του οποίου υπάρχει σίτιση. Οι μαθητές/τριες προέρχονται από διαφορετικές περιοχές της πόλης, ενίοτε και από περιοχές εκτός αυτής, γεγονός που συνεπάγεται διαφορές στο κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο των οικογενειών τους, με χαρακτηριστική όμως ομοιότητα την αναζήτηση μια εναλλακτικής και ποιοτικής εκπαίδευση βασισμένης στην τέχνη. Για την υποστήριξη της φοίτησής τους, προβλέπεται ακόμα η μεταφορά των παιδιών με σχολικά λεωφορεία δημοσία δαπάνη. (Η λειτουργία των καλλιτεχνικών γυμνασίων και λυκείων ορίζεται από Υπουργική απόφαση και ΦΕΚ, για το τρέχον χρονικό διάστημα από την ΥΑ 21320/Δ2/2021 και το ΦΕΚ 886/Β/5-3-2021).

Στα θετικά χαρακτηριστικά ενός καλλιτεχνικού σχολείου, σύμφωνα με τον αυτοπροσδιορισμό του Καλλιτεχνικού Σχολείου Θεσσαλονίκης στο πλαίσιο συμμετοχής του στα ευρωπαϊκά προγράμματα (Erasmus+): «Chime – My City, My Home, My Responsibility» το διάστημα 2017-2018 και «Cosmus – Community Schools Museums» το διάστημα 2018-2021 που έχει, κατά την υπογραφόμενη, ευρύτερη εφαρμογή, εγγράφονται η μέσω της τέχνης ανάπτυξη ενός παιδαγωγικού πλαισίου, στο οποίο ενισχύεται η κατανόηση και ο σεβασμός στην πολυμορφία, τη διαφορετικότητα και την πολυπολιτισμικότητα. Απώτερος σκοπός είναι το σχολείο να βοηθήσει τους/τις μαθητές/τριες όχι μόνο να διευρύνουν γνώσεις και να καλλιεργήσουν δεξιότητες και ικανότητες, αλλά να εκπαιδευτούν να απορρίπτουν προκαταλήψεις, να αναπτύσσουν κριτική σκέψη και δημιουργική συνεργασία για την επίλυση προβλημάτων διαμέσου της τέχνης· να γίνουν δημιουργικοί πολίτες σε έναν κόσμο με ανθρώπινο πρόσωπο, όπως μόνο με τη δυναμική αξιοποίηση της καλλιτεχνικής έκφρασης, συνεργασίας και (συν)δημιουργίας μπορεί αυτός να διαμορφωθεί.

Στα αρνητικά χαρακτηριστικά, σύμφωνα με τα χρόνια αιτήματα όλων των καλλιτεχνικών σχολείων, ανήκουν πρωτίστως η έλλειψη οργανικών θέσεων στις περισσότερες καλλιτεχνικές ειδικότητες, εκτός των ειδικοτήτων εικαστικών και μουσικής και η κατά περίπτωση έλλειψη κατάλληλης κτηριακής και υλικοτεχνικής υποδομής γενικά και ειδικά για τα καλλιτεχνικά μαθήματα.

Δημιουργικότητα και συν-δημιουργικότητα σε καλλιτεχνικό σχολείο με παρεμβάσεις τέχνης

Εκπαιδευτικές τεχνικές προσέγγισης του στόχου

Το όραμα ενός καλλιτεχνικού σχολείου περιλαμβάνει, καταρχήν, ενίσχυση του καλλιτεχνικού χαρακτήρα του με πρόσληψη μόνιμου εκπαιδευτικού προσωπικού όλων των καλλιτεχνικών ειδικοτήτων και κατάλληλη για τις αυξημένες ανάγκες της καλλιτεχνικής

εκπαίδευσης κτηριακή και υλικοτεχνική υποδομή. Οι σχετικές ελλείψεις αποτελούν πρόβλημα για κάθε σχολείο, στα καλλιτεχνικά όμως, όταν υπάρχουν, δυσχεραίνουν ή και απαγορεύουν τη διεξαγωγή καλλιτεχνικών μαθημάτων και άλλων υποχρεωτικών από το καταστατικό λειτουργίας τους καλλιτεχνικών δραστηριοτήτων, επομένως ακυρώνουν τον σκοπό της ίδρυσής τους. Το όραμα αυτό διευρύνεται με τη συστηματική πρόσκληση ανθρώπων των Γραμμάτων και των Τεχνών στο σχολείο και την αδιάλειπτη καλλιτεχνική δράση του σχολείου στην πόλη, τη χώρα και το εξωτερικό σε δημιουργική συνεργασία με άλλα εκπαιδευτικά ιδρύματα όλων των εκπαιδευτικών βαθμίδων, ιδίως της τριτοβάθμιας, καθώς και με άλλους, εγχώριους και διεθνείς καλλιτεχνικούς και πολιτιστικούς φορείς. Παράλληλα, κρίνεται εξίσου σημαντική η διατήρηση και η ενίσχυση της παράλληλης και ισότιμης με την καλλιτεχνική στήριξη παρεχόμενης από αυτό γενικής παιδείας, η οποία συμβάλλει στην πολύπλευρη μόρφωση και καλλιέργεια όλων των παιδιών, ανεξαρτήτως των σπουδών και του επαγγέλματος που θα ακολουθήσουν.

Για την υποστήριξη ενός καλλιτεχνικού σχολείου με αυτό το όραμα, η γενικότερη δημιουργική συνεργασία με συνεχή αλληλεπίδραση όλων των μελών της σχολικής κοινότητας, της τοπικής και της ευρύτερης κοινωνίας και της πολιτείας είναι επιβεβλημένη. Αυτή η συνεργασία είναι δυνατή μόνο στο πλαίσιο της δημιουργικής ηγεσίας, η οποία επενδύει στην καλλιέργεια του ομαδικού πνεύματος με συνεργατική νοημοσύνη διαμέσου της συμμετοχικής δημοκρατίας και της ανάπτυξης της συν-δημιουργικότητας σε αρμόζοντα, ήτοι ειδικά διαμορφωμένα γι' αυτήν περιβάλλοντα.

Είναι γνωστή η δύναμη της ενωμένης ομάδας («Ισχύς εν τη ενώσει»), ιδιαίτερα σε εποχές κατακερματισμού της κοινότητας, όπως η δική μας και πραγματώνεται με τον κατάλληλο σχεδιασμό.

Καταρχήν, με τη συμμετοχική δημοκρατία που εισάγει τα μέλη μιας κοινότητας σε όλα τα ηγετικά και ιεραρχικά επίπεδα αξιοποιώντας τη δημιουργική συμμετοχή, όπως γράφει η Λαμπροπούλου (2020). Η σύνδεση της δημιουργικής συμμετοχής με τη συνεργατική νοημοσύνη, την ικανότητα, δηλαδή, των μελών μιας ομάδας να σκέφτονται μαζί δημιουργικά αξιοποιώντας τη διαφορετικότητα του τρόπου σκέψης τους είναι απαραίτητη σε κάθε ομάδα που χρειάζεται να είναι αποτελεσματική στο έργο της, συνεπώς και στη σχολική. Με αυτή το σχολείο πραγματοποιεί τη μετάβαση από το παλαιότερο παραδοσιακό μοντέλο στο πιο σύγχρονο συνεργατικό και για αυτό τον λόγο ικανότερο να ανταποκριθεί στις προκλήσεις των νέων καιρών. Ο/Η δημιουργικός/ή ηγέτης/ιδα, επιδιώκοντας τη συμμετοχική δημοκρατία στο σχολείο, γνωρίζοντας τα διαφορετικά μοτίβα σκέψης των μελών μια ομάδας (αναλυτική, διαδικαστική, καινοτομική και σχετική σκέψη), καθώς και τα πέντε στάδια ανάπτυξης των ομάδων (σχηματισμός, καταιγισμός, νορμοθέτηση, δράση και τερματισμός), σχεδιάζει τη στρατηγική του/της με συνδυασμό διορατικότητας και αξιοποίησης σύγχρονων μεθοδολογιών και επιστημονικών εργαλείων, για να εμπνεύσει τη δημιουργία, να καθοδηγήσει και να υποστηρίξει τη λειτουργία αυτών των ομάδων, λειτουργώντας πάντα με ηθική ακεραιότητα, διαύγεια και ταπεινότητα και καλλιεργώντας κλίμα εμπιστοσύνης.

Στο έργο του/της αυτό, σε ένα σχολείο καλλιτεχνικό, ο/η δημιουργικός ηγέτης/ιδα στρέφεται ειδικότερα και ερευνά την αξιοποίηση της τέχνης για την ανάπτυξη της συνεργατικής νοημοσύνης, που απελευθερώνει τη δημιουργικότητα και τις εκφάνσεις της. (Κρίνεται, βέβαια, αναγκαία η επαρκής και έγκυρη σχετική γνώση του περί τέχνης σε θεωρία και πράξη, στον βαθμό που –τουλάχιστον ακόμα– δεν υπάρχει θεσμοθετημένη θέση Καλλιτεχνικού Διευθυντή, όπως συμβαίνει σε κάθε καλλιτεχνικό οργανισμό, με τον οποίο θα μπορούσε να συνεργαστεί).

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη την καλλιτεχνική εξειδίκευση των εκπαιδευτικών ζητά τις προτάσεις τους και /τις ενθαρρύνει στη διοργάνωση δράσεων για όλη τη σχολική κοινότητα και τις υποομάδες της που βοηθούν στο ισχυρό δέσιμο ατόμων και ομάδων με την καλλιέργεια της συναισθηματικής νοημοσύνης και της ενσυναίσθησης, της δυνατότητας

δηλαδή της κατανόησης της θέσης του συνανθρώπου, αλλά και στην ανάπτυξη της δημιουργικότητας ατόμων και ομάδων με την καλλιέργεια της αποκλίνουσας σκέψης, στηριγμένης στην ευαισθησία και τη φαντασία, συνεπώς και στη συνεργατική νοημοσύνη. Τέτοιες δράσεις είναι, κατεξοχήν, τα βιωματικά καλλιτεχνικά εργαστήρια (θεάτρου, ζωγραφικής, χορού κ.τ.λ.), η συμμετοχή στα οποία ελαχιστοποιεί την απόσταση μεταξύ του εγώ και του άλλου σε όφελος του «εμείς» - αποδεδειγμένος ο παιδαγωγικός τους χαρακτήρας (Αυδή & Χατζηγεωργίου, 2007). Δεν είναι τυχαίο, άλλωστε, πως τέτοιου είδους εργαστήρια προτείνονται και αξιοποιούνται σταδιακά σε όλους τους εργασιακούς χώρους με την πρόθεση της ενίσχυσης της εύρυθμης, δημιουργικής, επομένως, και αποτελεσματικής λειτουργίας τους.

Συμπληρωματικά, και διευρύνοντας την παραδοχή πως η καλύτερη δυνατή απόδοση ατόμων στο πλαίσιο ομάδας και ομάδων πραγματοποιείται στην τομή πολλών διαφορετικών πεδίων επιστήμης, όπως επισημαίνει η Λαμπροπούλου (όπ.π.) σε ένα καλλιτεχνικό σχολείο αξιοποιείται πολλαπλά η τομή επιστημών και τεχνών με διεπιστημονικές διαθεματικές προσεγγίσεις και δημιουργικούς καλλιτεχνικούς συσχετισμούς, ανάλογους των ενδιαφερόντων και της εξειδίκευσης των μελών της σχολικής κοινότητας. Με αυτόν τον τρόπο, η δημιουργική ηγεσία απελευθερώνει τη δική της, ατομική δημιουργικότητα και απεγκλωβίζει τη συλλογική εμπνέοντας τους συνεργάτες της να συμμετάσχουν αυτοβούλως σε διαδικασίες, που σταδιακά τους μετασχηματίζουν σε συν-δημιουργούς και συν-ηγέτες, υπηρετώντας το κοινό όραμα ενός σχολείου γενικής παιδείας με καλλιτεχνικό προσανατολισμό, το οποίο στηριγμένο στις δικές του δυνάμεις υπερασπίζεται ένα δημοκρατικό μέλλον με ανθρώπινο πρόσωπο.

Θεωρείται, βέβαια, αυτονόητη η ελεύθερη μετακίνηση των ανθρώπων στις ομάδες, η δημιουργία συνεχώς καινούριων, η ελεύθερη συμμετοχή σε περισσότερες από μία ανάλογα με τις εκάστοτε ανάγκες και επιθυμίες, η απρόσκοπτη εναλλαγή ρόλων, η ενθάρρυνση, η υποστήριξη, η δίκαιη και άμεση επίλυση των όποιων συγκρούσεων με τους κατάλληλους χειρισμούς, αλλά και η επιβράβευση και η γενικότερη ηθική ανταμοιβή από τον/τη δημιουργικό/ή ηγέτη/ιδα, που συμμετέχει περιοδικά σε αυτές, κατά προτίμηση ως απλό μέλος για την ανάδειξη δημιουργικών ηγετικών χαρακτηριστικών και σε άλλα μέλη της κοινότητας, λειτουργώντας εμψυχωτικά και ενδυναμωτικά (Πασιαρδής, 2012).

Η αρχιτεκτονική και το καλλιτεχνικό σχολείο

Για την πραγματοποίηση των ομαδικών δράσεων που αναφέρθηκαν, όμως, είναι απαραίτητος ο μετασχηματισμός του χώρου. Γι' αυτό, δυναμική θέση ανάμεσα στις ομάδες της κάθε σχολικής μονάδας έχει εκείνη που επιμελείται τον χώρο, εσωτερικά και εξωτερικά, η σύσταση της οποίας γίνεται με παρότρυνση της δημιουργικής ηγεσίας λαμβάνοντας υπόψη της προτάσεις του συλλόγου διδασκόντων, των μαθητικών συμβουλίων και του συλλόγου γονέων και κηδεμόνων σε συνεργασία με την τεχνική υπηρεσία του δήμου, στον οποίο ανήκει το σχολείο, ο οποίος διαχειρίζεται τους χρειαζόμενους οικονομικούς πόρους, που διαθέτει η πολιτεία – σε αυτή την υπόθεση εργασίας η πολιτειακή στήριξη θεωρείται δεδομένη. Στην καλλιτεχνική εκπαίδευση, η πολυδύναμη και πολυάριθμη αυτή ομάδα, στην οποία επικεφαλής είναι οι εικαστικοί και οι σκηνογράφοι –αισθητή η απουσία αρχιτεκτόνων στα καλλιτεχνικά σχολεία της χώρας– δέον είναι να έχει λόγο από τον αρχικό σχεδιασμό της σχολικής κτηριακής υποδομής, αν η λειτουργία του σχολείου έχει προηγηθεί της κατασκευής της, έως και τις τακτικές αναδιαμορφώσεις της, που έχουν ως σκοπό την αντιμετώπιση της φθοράς του χρόνου, αλλά και την κάλυψη της σταθερής ανάγκης δημιουργικής συνεύρεσης της μεγάλης σχολικής κοινότητας και των υποομάδων της αλλά και των συνεχώς καινούριων αναγκών στη ρευστή εποχή των ραγδαίων καιρών που διανύουμε. Γνώμονες της δράσης της η λειτουργικότητα σε άρρηκτο συνδυασμό με την αισθητική, που σημαίνει φιλοσοφία και τρόπο ζωής, γι' αυτό και λαμβάνει υπόψη σύγχρονες αρχιτεκτονικές θεωρήσεις, που αφορούν στον δημόσιο χώρο, όπως είναι ένα σχολείο· στην περίπτωση ενός καλλιτεχνικού σχολείου θεωρήσεις που τέμνονται με τη

σκηνογραφία, στοχεύοντας στην αξιοποίηση και αντισυμβατικών χωρικών επιλογών στο συγκεκριμένο είδος εκπαίδευσης.

Η ομάδα για τον χώρο επινοεί, προτείνει και ενίοτε κατασκευάζει, υπερασπιζόμενη ένα μοντέλο σχολείου υπέρ ανθρώπου, για το οποίο χρειάζεται η κατάλληλη επιλογή υλικών, επίπλων, επιφανειών και χρωμάτων, ώστε ο χώρος να είναι φιλικός, ανάλογος και εναρμονισμένος με το φυσικό περιβάλλον – γι' αυτό προβλέπει σε όλο το σχολείο την ύπαρξη πρασίνου (με δέντρα, φυτά και λουλούδια). Παράλληλα, η ομάδα αυτή στις προτάσεις και τις παρεμβάσεις της αποφεύγει συνειδητά την υπερβολική κλίμακα, την αποξένωση (από το οικείο), τον αποχαρακτηρισμό (την έλλειψη ιδιαίτερων χαρακτηριστικών), την ιδιωτικοποίηση και την ιεράρχηση που λειτουργεί σε βάρος του δημόσιου, δημοκρατικού χώρου (Τερζόγλου, 2012:77 κ.κ.). Με τον ανθρωποκεντρικό χαρακτήρα της φιλοσοφίας και της δράσης της η ομάδα χώρου συμβάλλει στη μαθησιακή διαδικασία και στην επιτέλεση του ευρύτερου παιδαγωγικού σκοπού του σχολείου, που επιδιώκει τη δημοκρατική και οργανική εμπλοκή/συμμετοχή όλων στις δραστηριότητές του. Ο σχολικός χώρος, έτσι, ενεργοποιείται και γίνεται το πλέον κατάλληλο πεδίο ανάδειξης και εξέλιξης κάθε είδους δημιουργικά συνεργατικής δράσης, συμπεριλαμβανομένων των καλλιτεχνικών, που συνδιαμορφώνουν τον «ανοιχτό» χαρακτήρα του Καλλιτεχνικού σχολείου προς τον άνθρωπο και την κοινωνία.

Με σκοπό την ενδυνάμωση αυτής της συνεργασίας, προκρίνεται ακόμα η ροϊκότητα του χώρου, η οποία με την κατάργηση περιττών εμποδίων/ορίων και τη σύνδεση των επιμέρους περιβαλλόντων μεταξύ τους ακόμα και ηχητικά, π.χ. με χαλαρή μουσική και ήχους φύσης, ενθαρρύνει την ελεύθερη σωματική κίνηση και προτρέπει σε μια ολιστική χωρική εμπειρία. Επιπλέον, προτείνεται η ευελιξία που παρωθεί στην συνεχή αλλαγή του χώρου σύμφωνα με τις ολοένα καινούριες ανάγκες κατοίκησής του (Τσουκαλά, 2014:70). Δυναμική έκφραση της ευελιξίας, η πολυμορφικότητα. Η πολυμορφικότητα, μια επιλογή που στηρίζεται συχνά στις κινητές κατακόρυφες επιφάνειες που άλλοτε διαιρούν και άλλοτε ενοποιούν τον χώρο ανάλογα με τη θέση τους, μπορεί να εφαρμοστεί λ.χ. στο Γραφείο των Καθηγητών/τριών. «Το ανοιχτό κέντρο με γραφεία ή καρέκλες σε κύκλο με χώρο στο πίσω μέρος της αίθουσας εξυπηρετεί την άνετη κίνηση των συμμετεχόντων όπως και την ευελιξία στη δημιουργία» του χώρου, δίνοντας πολλαπλές δυνατότητες για διάδραση από σύμπτωση, για άτυπες συζητήσεις, για επικεντρωμένη και αναλυτική συνεργασία, αλλά και για ξεκούραση, διάβασμα ή χαλάρωση», γράφει η Λαμπροπούλου στην ίδια ενότητα. Η πολυμορφικότητα εφαρμόζεται όμως και σε άλλους σχολικούς χώρους. Ενδεικτικά: συρόμενη πόρτα στην αίθουσα πολλαπλών χρήσεων, κατασκευή ξύλινων όγκων διαφορετικού μεγέθους στο θέατρο για σκηνικά, βάθρα χορωδίας ή καθίσματα θεατών, πτυσσόμενοι πάγκοι εργασίας και καρέκλες για περιστασιακά εργαστήρια, εναλλακτικά μαθήματα στο βεστιάριο (ιματιοθήκη) και επιτραπέζια παιχνίδια στο αίθριο, κυλιόμενα σταντ για περιοδικές εκθέσεις έργων τέχνης στο φουαγιέ και μαξιλάρες για τη γωνιά κοινής χαλάρωσης ή το δωμάτιο ατομικής περίσκεψης και δημιουργίας – το τελευταίο είναι εμπνευσμένο από άλλα υπαρκτά, όπως λ.χ. το αντίστοιχο δωμάτιο της πρότυπης και ενεργοποιημένης Δημόσιας Βιβλιοθήκης της Βέροιας. Με την πολυμορφικότητα και τη γενικότερη χωρική ευελιξία, είναι γεγονός πως εξυπηρετείται και η «μηχανική της ευχάριστης έκπληξης», μια τεχνική που αυξάνει ευεργετικά τη δημιουργικότητα ατόμων και ομάδων που διαβιούν στο σχολείο.

Ιδιαίτερης προσοχής χρήζει η αυλή του σχολείου, που αποτελεί δυναμικό χώρο ελεύθερης έκφρασης και συνεργασίας, κυρίως διαμέσου του παιχνιδιού, αλλά και χώρο άτυπης και χαλαρής συνάντησης ή και συνάθροισης ατόμων, που θυμίζει στη λειτουργία του τον εμβληματικό για την κοινότητα ρόλο της πλατείας από την ελληνική αρχαία αγορά και το θέατρο μέχρι σήμερα. Η διαμόρφωσή της μπορεί να περιλαμβάνει ανοιχτό θέατρο, αίθριο με σκηνικές εγκαταστάσεις και γλυπτά, κιόσκια, υπόστεγα, παγκάκια και επιδαπέδια παιχνίδια, υποδομές για αθλήματα και ό,τι άλλο αξιοποιεί στον μέγιστο δυνατό βαθμό το

σώμα και την κίνηση, το βλέμμα και τον λόγο που συνδέουν τα άτομα μεταξύ τους και με την κοινότητα, σχολική και ευρύτερη. Μέσα από αυτό το πρίσμα, πώς μπορούν, άραγε, να υποστηριχτούν τα κάγκελα με τους συνειρμούς του εγκλωβισμού και της φυλακής που δημιουργούν, παντελώς ακατάλληλους για έναν χώρο παιδείας κατά τον (Hertzberger, 2002:162). Αντ' αυτών, λοιπόν, υπάρχουν σύγχρονες αρχιτεκτονικές λύσεις, που εξυπηρετούν τη σύγχρονη παιδαγωγική αντίληψη για έναν χώρο με χαρακτήρα προστατευτικό και όχι απαγορευτικό (Στεφάνου & Στεφάνου, 1999: 96)· έναν χώρο δίχως ιεραρχίες και προσχεδιασμένες κατευθύνσεις, άρα βαθιά δημοκρατικό που αφήνει περιθώριο στη χαρά, την επιθυμία για και την απόλαυση από το δημιουργικό και συν-δημιουργικό ταξίδι της μάθησης. Οι επιλογές αυτές, που προκύπτουν αβίαστα και συνεργατικά, στο μέτρο πάντα του δυνατού σε όλα τα επίπεδα, μετασχηματίζουν το περιβάλλον από χώρο σε τόπο που βιώνεται, δηλαδή κατοικείται από τον άνθρωπο και, ακόμα περισσότερο, θέτουν τα θεμέλια της ευτυχίας του (Norberg-Schulz, 2009: 180-185).

Συμπεράσματα

Η παρούσα εισήγηση στηρίζει την ανάγκη ανάπτυξης της δημιουργικότητας και της συν-δημιουργικότητας σε κάθε σχολείο, για την εμπνευσμένη και αποτελεσματική λειτουργία του στον διαρκώς μεταβαλλόμενο σύγχρονο κόσμο. Η ανάπτυξη της δημιουργικότητας υποστηρίζεται δυναμικά σε όλα τα επίπεδα στο πλαίσιο της δημιουργικής ηγεσίας, γι' αυτό και προϋποθέτει τη δημοκρατική συμμετοχή όλων.

Ειδικότερα, στην περίπτωση ενός καλλιτεχνικού σχολείου, ο/η δημιουργικός/ή ηγέτης/ιδα προχωρεί σε συγκεκριμένες παρεμβάσεις που καλλιεργούν τη συνεργατική νοημοσύνη, αποτέλεσμα της δημιουργικότητας σε ατομικό και συλλογικό επίπεδο, διαμέσου αφενός της διοργάνωσης και της συμμετοχής σε καλλιτεχνικά εργαστήρια που καλλιεργούν το ευεργετικό για τους ανθρώπους και τις κοινότητές τους ομαδικό πνεύμα στην πράξη και αφετέρου της αρχιτεκτονικής διαμόρφωσης και αναδιαμόρφωσης του χώρου, ενίοτε στη συνάντησή της αρχιτεκτονικής με την σκηνογραφία, προκειμένου αυτός να καταστεί κατάλληλος για τη συνάντηση κάθε σχολικής ομάδας. Και οι δύο παρεμβάσεις αξιοποιούν πολλαπλά την τέχνη με επιστημονική εγκυρότητα, που είναι σύμφυτο χαρακτηριστικό του συγκεκριμένου τύπου σχολείου, αναδεικνύοντας τη δυναμική της στο επίπεδο της καλλιτεχνικής σχολικής μονάδας, η οποία πραγματώνει με αυτόν τον τρόπο τον σκοπό της. Διευκρινίζοντας, η τέχνη συμβάλλει στην αποτελεσματικότητα της σχολικής κοινότητας, με τον δικό της, ξεχωριστό και ελκυστικό τρόπο, ενώ, παράλληλα, στον βαθμό που το σχολείο στηρίζεται στις δικές του καλλιτεχνικές δυνάμεις, ενισχύεται. Εννοείται πως, παράλληλα, υπάρχει μέριμνα για την αποφυγή της εξάντλησης του ανθρώπινου δυναμικού και τη διαφύλαξη του απαραίτητου ελεύθερου χρόνου. Επιπρόσθετα, με αυτές τις παρεμβάσεις αναδεικνύεται η σχέση της καλλιτεχνικής εκπαίδευσης με τη δημιουργική ηγεσία, καθώς διαπιστώνεται στην πράξη η αλληλοϋποστήριξη, συνεπώς και η αλληλοσυνδεσιμότητά τους.

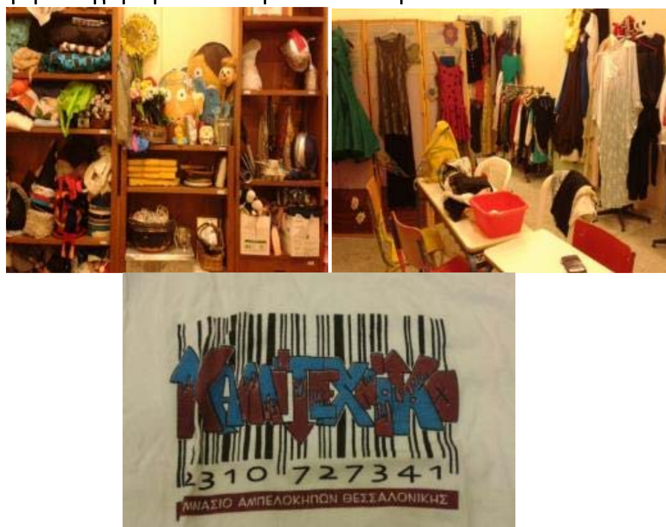
Με ενεργή τη δημιουργικότητα και τη συν-δημιουργικότητα κάθε ομάδας, μικρής και μεγάλης, στον χώρο, η δημιουργική ηγεσία ενός καλλιτεχνικού σχολείου, προβαίνει, στη συνέχεια, σε επιπρόσθετες σχετικά δυναμικές πρωτοβουλίες, στις οποίες εντάσσονται: α. η υποστήριξη του πειραματικού/πιλοτικού χαρακτήρα του σχολείου στη σύνδεσή του με άλλα σχολεία –όχι μόνο καλλιτεχνικά– για την ενίσχυση γενικότερα της καλλιτεχνικής παιδείας, την εκπόνηση κοινών πρότζεκτ και την ανάληψη κοινών καλλιτεχνικών δράσεων ενταγμένων σε ευρωπαϊκά και άλλα προγράμματα, π.χ. μαθητικά φεστιβάλ τέχνης β. η δημιουργία ενεργά υποστηρικτικών συλλόγων (Συλλόγου Αποφοίτων και Συλλόγου Φίλων), η υποστήριξη εκδοτικής δραστηριότητας, διοργάνωσης εκδηλώσεων με τη συμμετοχή καλλιτεχνών και ειδικότερα καλλιτεχνών-πρώην μαθητών του σχολείου, αλλά και εθελοντικών δράσεων που αφορούν σε όλο τον πλανήτη γ. η επιμόρφωση της εκπαιδευτικής κοινότητας στην τέχνη με όλα τα σύγχρονα μέσα και εργαλεία.

Συνοψίζοντας, η οργανική αξιοποίηση της τέχνης, όπως η οργάνωση και η συμμετοχή σε καλλιτεχνικά εργαστήρια και η αρχιτεκτονική/σκηνογραφική (ανα)διαμόρφωση του χώρου, από τη δημοκρατική και δημιουργική ηγεσία ενός καλλιτεχνικού σχολείου:

- αναπτύσσει την ατομική και συλλογική δημιουργικότητα της σχολικής κοινότητας
- αναβαθμίζει κάθε παρεχόμενη από το σχολείο εκπαίδευση
- καταδεικνύει την αλληλοσυνδεσιμότητα καλλιτεχνικής εκπαίδευσης και δημιουργικής ηγεσίας και
- αναδεικνύει, εντέλει, το ίδιο το καλλιτεχνικό σχολείο, παρωθώντας σε επιπρόσθετες δράσεις, υποστηρικτικές του πειραματικού/πιλοτικού χαρακτήρα του με την ευρεία διάχυση της καλλιτεχνικής παιδείας.

Το στοίχημα βέβαια είναι γενικότερο, στοίχημα ανθρώπων μιας καλλιτεχνικής σχολικής μονάδας, μα και της πολιτείας, στοίχημα που δεν πρέπει να χαθεί, αφού η τέχνη με τις πολλαπλές δυνατότητές της είναι, ίσως, η μοναδική ευκαιρία όλης της εκπαίδευσης για το «ζωντανό» μέλλον που οραματίζεται.

Το γνωρίζουν αυτό τα παλαιότερα και τα νεότερα μέλη της σχολικής κοινότητας του Καλλιτεχνικού Γυμνασίου με Λυκειακές Τάξεις Αμπελοκήπων Μενεμένης «Δημήτρης Χορν» στη Θεσσαλονίκη, με τα οποία συμπορευτήκαμε καθημερινά επί σειρά δώδεκα ετών στον πολυδιάστατο αγώνα για τη συνδιαμόρφωση και την επίμονη πραγμάτωση του οράματος μιας γενικής εκπαίδευσης με καλλιτεχνικό προσανατολισμό παρά τις μεγάλες και ακόμα άλυτες δυσκολίες. Χωρίς αυτή την πολύχρονη εκπαιδευτική θητεία μου στο Καλλιτεχνικό Σχολείο Θεσσαλονίκης (2009-2021) και χωρίς, επιπρόσθετα, τη διετή σε διοικητικό επίπεδο συνεργασία μου ως Υποδιευθύντρια (2019-2021) με την επί σειρά ετών Διευθύντρια του σχολείου κ. Αθηνά Ράλλη στην προσπάθεια για μια δημοκρατική και δημιουργική ηγεσία που αξιώνει τον κοινό σκοπό ενός ενεργοποιημένου καλλιτεχνικού σχολείου-πυρήνα τέχνης και πολιτισμού, αυτή η εισήγηση δεν θα ήταν δυνατή.



Σχήμα 1. Από το Βεστιάριο του Καλλιτεχνικού Σχολείου Θεσσαλονίκης (2015)

Αναφορές

De Botton, A. (2008). *Η Αρχιτεκτονική της Ευτυχίας.* Μτφρ. Α. Καλοκύρης. Αθήνα: Πατάκη.

Hertzberger, H. (2002). *Μαθήματα για Σπουδαστές της Αρχιτεκτονικής*. Μτφρ. Τ. Τσοχαντάρη. Επιμ. Α. Πεχλιβανίδου-Λιακατά. Αθήνα: Πανεπιστημιακές εκδόσεις Ε.Μ.Π.

Kotter P. John (2001). *Ηγέτης στις αλλαγές*. Μτφρ. Α. Σοκοδήμος. Πρόλογος: Ν.Μ. Εμπεόγλου. Αθήνα: Εκδόσεις Κριτική.

Muijs, D. & Harris, A. (2003). Teacher leadership – Improvement through empowerment? An Overview of the Literature. *Educational Management and*

Administration, 31(4), 437–448. Ανακτήθηκε στις 28.1.2021, 18:00 από https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0263211X030314007

Lock D. (2000). *Διαχείριση Έργου*. Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Norberg-Schulz, C. (2009). *Genius Loci, Το Πνεύμα του Τόπου.* Μτφρ. Μ. Φραγκόπουλος. Επιμ. Α. Πεχλιβανίδου-Λιακατά. Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Ε.Μ.Π.

Silins, H., Zarins, S. & Mulford, B. (2002). What characteristics and processes define a school as a learning organisation? Is it a useful concept to apply to schools? *International Education Journal,* 3(1). Adelaide: Flinders University, 24-32. Ανακτήθηκε στις 24.8.2021, 12:30 από https://www.semanticscholar.org/paper/What-characteristics-and-processes-define-a-school-Silins-Zarins/1c54c63484c506a48ad03dc0aeb6e3fe07b39f4a

Αυδή, Α. & Χατζηγεωργίου, Μ. (2007). *Η τέχνη του Δράματος στην εκπαίδευση*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Βαροπούλου, Ε. (2000). *Το ζωντανό θέατρο*. Αθήνα: Άγρα.

Λαμπροπούλου, Ν. (2020). Δημιουργικός Ηγέτης: Η Συνεργατική Νοημοσύνη στις Δημιουργικές Μικρές Ομάδες και Κοινότητες. Στο: *Διοίκηση της Εκπαίδευσης* [βασικό κείμενο μελέτης σεμιναρίου, 20η ενότητα]. Θεσσαλονίκη: ΚΕ.ΔΙ.ΒΙ.Μ. Πανεπιστημίου Μακεδονίας, Ε.Ε.Π.Ε.Κ.

Πασιαρδής, Π. (2012). *Επιτυχημένοι Διευθυντές Σχολείων: Διεθνείς ερευνητικές τάσεις και η ελληνική πραγματικότητα*. Αθήνα: ΙΩΝ.

Σαΐτης, Χ. (2008). *Ο διευθυντής στο δημόσιο σχολείο*. Αθήνα: ΥΠΕΠΘ - ΠΙ.

Σταυρίδης, Σ. (1990). *Η συμβολική σχέση με τον χώρο.* Αθήνα: Κάλβος.

Στεφάνου, Ι. & Στεφάνου Ι. (1999). *Περιγραφή της Εικόνας της Πόλης.* Αθήνα: Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Ε.Μ.Π.

Τερζόγλου, Ν. Ι. (2009). *Ιδέες του Χώρου στον Εικοστό Αιώνα.* Αθήνα: Νήσος.

Τερζόγλου, Ν. Ι. (2012). «Ενεργοποιημένοι» δημόσιοι χώροι στη σύγχρονη πόλη: Φιλοσοφικές και αρχιτεκτονικές προσεγγίσεις. Στο: Τσουκαλά, Κ. (2012). *Νεολαία.www.δημόσιος χώρος.* Αθήνα: Επίκεντρο, 77-91.

Τζωρτζάκης, Κ. & Τζωρτζάκη Α. (2007). *Οργάνωση και Διοίκηση. Το Μάνατζμεντ της Νέας Εποχής* (4η Έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Rosili.

Τσουκαλά, Κ. (2014). *Ροϊκές Χωρογραφίες και εκπαιδευτικές αναστοχαστικές αντιστίξεις.* Αθήνα: Επίκεντρο.

Διακαλλιτεχνική προσέγγιση της ελληνικής επανάστασης του 1821: Μια πρόταση Διδακτικής της ιστορίας αναφορικά με τη δράση του Κ. Κανάρη και των πυρπολητών

Στάμος Νίκος Αθ.
Εκπαιδευτικός, Δρ ΕΚΠΑ
nistamos@yahoo.gr

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία, στο πλαίσιο του εορτασμού των διακοσίων χρόνων από την ελληνική επανάσταση του 1821, διερευνάται η προσέγγιση ιστορικών δράσεων και ο τρόπος μάθησης της ιστορίας με τη συμβολή των καλών τεχνών. Σκοπός μας είναι, οι μαθητές/ριες να οικοδομήσουν πολυτροπικά την ιστορική έννοια *ελληνική επανάσταση* μέσω εικαστικών έργων, λογοτεχνικών και οπτικοακουστικών αποσπασμάτων, σε συνδυασμό με κείμενα ιστορικών. Το ιστορικό πλαίσιο περιλαμβάνει την πορεία του Κανάρη και των πυρπολητών πριν και μετά τον αγώνα απελευθέρωσης από την οθωμανική κυριαρχία. Η εκπαιδευτική διαδικασία αφορά μαθητές/ριες, κυρίως, Στ΄ Δημοτικού και Γ΄ Γυμνασίου. Πέρα από την αισθητική προσέγγιση των έργων, η απόκτηση δεξιοτήτων ιστορικού γραμματισμού (ιστορικά στοιχεία, εννοιολογική γνώση, ιστορική σκέψη) και η συνεργατική μάθηση αποτελούν τους επιμέρους στόχους. Τα ερευνητικά ερωτήματα σχετίζονται με την πρόσληψη της έννοιας *ελληνική επανάσταση* και με τον τρόπο αξιοποίησης των καλών τεχνών στη Διδακτική της ιστορίας. Ως προς τη μεθοδολογία, χρησιμοποιείται η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και εξάγονται συμπεράσματα.

Λέξεις κλειδιά: Διδακτική της ιστορίας για το 1821, ιστορικός γραμματισμός, λογοτεχνία, εικαστικά, ταινία τεκμηρίωσης

Εισαγωγή

Στο πλαίσιο του εορτασμού των διακοσίων χρόνων από την ελληνική επανάσταση, διερευνάται η προσέγγιση σχετικών ιστορικών δράσεων και ο τρόπος μάθησης της ιστορίας με τη συμβολή των καλών τεχνών. Έχει διαπιστωθεί ότι το μάθημα της ιστορίας θεωρείται δύσκολο από τους/τις μαθητές/ριες και γίνεται χρήση της απομνημόνευσης που περιορίζει την ιστορική σκέψη και ειδικότερα την κατανόηση των ιστορικών εννοιών. Προκειμένου να αρθούν οι δυσκολίες αυτές, επιλέγεται μια διαφορετική, καινοτόμος, προσέγγιση του θέματος στο μάθημα της ιστορίας. Το ιστορικό πλαίσιο περιλαμβάνει την πορεία του Κανάρη και των πυρπολητών, παράλληλα με την πορεία της χώρας, πριν και μετά τον αγώνα για απελευθέρωση από την οθωμανική κυριαρχία. Αποτυπώνονται όψεις του παρελθόντος και συσχετίζονται με την πραγματικότητα των υπόδουλων λαών.

Συγκεκριμένα, αξιοποιείται στην αρχή οπτικοακουστική αφήγηση του ποιήματος *Ματρόζος* του Γ. Στρατήγη. Επίσης, χρησιμοποιείται απόσπασμα εκπομπής του Φρέντυ Γερμανού (τηλεταινία τεκμηρίωσης, Αρχείο ΕΡΤ, 1994) με στόχο την ένταξη της δράσης στο ιστορικό πλαίσιο, το οποίο παρουσιάζεται συνδυαστικά σε προσαρμοσμένο κείμενο του ιστορικού Φωτιάδη (1988). Για να συνεχιστεί η διακαλλιτεχνική προσέγγιση του 1821, χρησιμοποιούνται ως ιστορικές πηγές, επιπλέον, ενδεικτικά έργα που μπορούν να ενταχθούν στις καλές τέχνες, όπως: (α) ως προς τα εικαστικά, η απεικόνιση του αγάλματος του Κανάρη στην πόλη των Τρικάλων, ο πίνακας *Η πυρπόληση της ναυαρχίδας* του Αϊβαζόφσκι (1881), το εξώφυλλο τεύχους των *Κλασσικών Εικονογραφημένων*· (β) ως προς τη λογοτεχνία, απόσπασμα του ιστορικού μυθιστορήματος για νέους *Τα χρόνια της φωτιάς* της Σκιαδαρέση (2007) και (γ) ως προς τη μουσική, η σύνθεση του Ε. Πιτσιλάδη. Το εκπαιδευτικό υλικό χρησιμοποιείται πολυτροπικά και εποικοδομητικά, τόσο στη λογοτεχνική, όσο και στην οπτικοακουστική του μορφή. Η εκπαιδευτική διαδικασία αφορά

μαθητές/ριες (της ηλικιακής κατηγορίας 11-15 ετών), κυρίως, Στ΄ Δημοτικού και Γ΄ Γυμνασίου, στους/στις οποίους/ες διδάσκεται η νεότερη και σύγχρονη ιστορία. Ως προς τη μεθοδολογία, χρησιμοποιείται η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου και εξάγονται συμπεράσματα.

Στοχοθεσία-Ερευνητικά ερωτήματα

Σκοπός μας είναι, οι μαθητές/ριες (Στ΄ Δημοτικού και Γ΄ Γυμνασίου) να οικοδομήσουν πολυτροπικά την ιστορική έννοια *ελληνική επανάσταση* μέσω λογοτεχνικών και οπτικοακουστικών αποσπασμάτων, ως ιστορικών πηγών. Πέρα από την αισθητική προσέγγιση των έργων, η απόκτηση δεξιοτήτων ιστορικού γραμματισμού (εντοπισμός ιστορικών στοιχείων, εννοιολογική γνώση, ιστορική σκέψη), η συνεργατική μάθηση καθώς επίσης η συνολική πρόσληψη του θέματος, αποτελούν τους επιμέρους στόχους. Οι διδακτικοί στόχοι συνδέονται με την απόκτηση ιστορικής γνώσης σχετικά με τη συμβολή του Κ. Κανάρη και των πυρπολητών στην ελληνική επανάσταση και στη μετέπειτα πορεία του νεοελληνικού κράτους. Στα ερευνητικά ερωτήματα περιλαμβάνονται: Πώς η δράση του Κ. Κανάρη και των πυρπολητών βοηθά τους/τις μαθητές/ριες στην κατανόηση της έννοιας *ελληνική επανάσταση*; Μπορεί να χρησιμοποιηθούν αποσπάσματα λογοτεχνικών και οπτικοακουστικών έργων στην ιστορική εκπαίδευση για το 1821 και με ποιον τρόπο;

Πλαίσιο της εργασίας

Τα τελευταία χρόνια καταβάλλονται προσπάθειες ένταξης των τεχνών στην εκπαίδευση. Ειδικότερα, στην ιστορική εκπαίδευση η τέχνη μπορεί να αξιοποιηθεί υπό κατάλληλες προϋποθέσεις. Στην προσπάθειά μας αυτή, πέρα από την τέχνη του κινηματογράφου, προτείνεται από μέρους μας η αξιοποίηση ευρύτερα των καλών τεχνών σε μια διακαλλιτεχνική προσέγγιση της ιστορίας σε συγκεκριμένο ιστορικό πλαίσιο (Στάμος, 2020).

Θεωρητικό πλαίσιο

Η ιστορική εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από αμφίδρομη πορεία σε θεωρία και εμπειρική έρευνα (Κάββουρα, 2011a). Οι μαθητές/ριες καλούνται να εξηγήσουν φαινόμενα και καταστάσεις με αφορμή την καθημερινότητα. Διερευνούν, ανακαλύπτουν, αλληλεπιδρούν, για να οικοδομήσουν έννοιες και κατ΄ αυτόν τον τρόπο να επικοινωνήσουν και να συνεργαστούν. Η όλη προσέγγιση είναι μαθητοκεντρική (Ματσαγγούρας, 2006). Η θεωρία μάθησης στην οποία βασίζεται η πρόταση διδασκαλίας είναι εκείνη του εποικοδομητισμού (constructivism). Χαρακτηριστικά, ο Piaget (1997) πιστεύει ότι ο/η μαθητής/ρια πρέπει να διερευνά και να οικοδομεί τη γνώση μέσα από τις εμπειρίες του που συνδέονται με το περιβάλλον. Ωστόσο, ο Bruner (1966) υποστηρίζει ότι η μάθηση αποτελεί διαντίδραση του υποκειμένου με το πολιτισμικό του περιβάλλον. Ακόμη υποστηρίζει ότι ο/η μαθητής/ρια καλείται να αντιμετωπίσει ο/η ίδιος/α τις προβληματικές καταστάσεις που ανακύπτουν. Επίσης, η γλώσσα λειτουργεί ως νοητικό εργαλείο, όχι μόνον στην οργάνωση και κατηγοριοποίηση της πραγματικότητας, αλλά και στην οικοδόμηση της γνώσης. Η αρχή της πολυπρισματικότητας υφίσταται, επίσης, στη σύγχρονη Διδακτική της ιστορίας ως καθοριστικό στοιχείο της (Black & MacRaild, 2000; Κάββουρα 2011a; Κόκκινος, 2000).

Η πολυτροπική αναπαράσταση θεωρείται πλέον απαραίτητη στην παιδαγωγική και τη διδασκαλία (Cope & Kalantzis, 2000· Kress & van Leeuwen, 1996 · The New London Group, 1996). Η Θεωρία της Γνωστικής Ευελιξίας (Cognitive Flexibility Theory) αναφέρεται στην «πολλαπλή και διασταυρούμενη διάσχιση του πεδίου» και έχει εποικοδομητιστικές καταβολές (Spiro et al, 1988). Δε σχετίζεται με τη γραμμική οργάνωση της γνώσης. Υποστηρίζεται η διάσχιση της πολυτροπικής πληροφορίας και η συγκρότηση νοήματος μέσα από εικόνες, πίνακες, σχεδιαγράμματα. Οι πληροφορίες οι οποίες αντλούνται από την εικόνα ή το κείμενο οργανώνονται και εντάσσονται σε *συνεκτικό νοητικό σχήμα*. Συνεπώς, το μάθημα της ιστορίας δύναται να είναι συνυφασμένο με τη θεωρία της γνωστικής ευελιξίας (Κάββουρα, 2011b).

Ειδικότερα, οι εικαστικές τέχνες, στις οποίες περιλαμβάνεται η ζωγραφική, η γλυπτική, η αρχιτεκτονική, ωθούν τον/την αποδέκτη/ριά τους να απομακρυνθεί από την παθητικότητα και να δραστηριοποιηθεί προκειμένου να κατανοήσει και να απολαύσει το έργο τέχνης (Cassirrer, 1994). Κάτι ανάλογο συμβαίνει και με τις παραστατικές τέχνες, όπως το θέατρο-ο χορός (Γραμματάς, 2014). Σημαντικός κρίνεται και ο ρόλος της μουσικής στην εκπαίδευση (Elliott, 1995) καθώς επίσης η τέχνη του κινηματογράφου και τα κινηματογραφικά επίκαιρα ως τεκμήρια ιστορίας (Λαμπρινός, 2005). Στη λογοτεχνία, η οποία διαχωρίζεται σε ποίηση και πεζογραφία, συχνά συναντάται περιγραφή ιστορικών γεγονότων και συμβάντων. Κατά τον Veyne (1974) η ιστορία διαφοροποιείται από το ιστορικό μυθιστόρημα καθώς και από τις ίδιες τις πηγές της μέσα από τις έννοιες και το ποιητικό ταλέντο του ιστορικού. Στις ιστορικές έννοιες, οι οποίες αποτελούν μια ευκολία της γλώσσας, υποτάσσεται η ποικιλία της ιστορικής εμπειρίας (Κάββουρα, 2011a).

Άλλωστε, σύμφωνα με τον Moniot (2011), μέσα από τη διδασκαλία της ιστορίας, πρέπει να κατανοηθεί ο τρόπος προσέγγισης του ιστορικού λόγου, των πηγών, των εννοιών του χρόνου και της αλήθειας. Κατ’ επέκταση, διαμορφώνεται η ιστορική σκέψη μέσα από αναπαραστάσεις του παρελθόντος.

Ιστορικό πλαίσιο

Η συμβολή του Κωνσταντίνου ή Κωνσταντή Κανάρη (1793-1877) και των πυρπολητών υπήρξε καθοριστική ως προς την εξέλιξη της ελληνικής επανάστασης του 1821 στον αγώνα δια θαλάσσης. Καθοριστική υπήρξε, ωστόσο, η συμβολή του Κανάρη, εν γένει στην πορεία του ελληνικού κράτους, δεδομένου ότι ο ίδιος ξεκίνησε από ναύτης, καπετάνιος, ναύαρχος και στη συνέχεια διετέλεσε υπουργός ναυτικών και πρωθυπουργός της χώρας από το 1844 σε καιρούς Συνταγματικής αναθεώρησης (Φωτιάδης, 1988). Ειδικότερα, η πυρπόληση της ναυαρχίδας του Καρά Αλή τον Ιούνιο του 1822, ως απάντηση στη σφαγή της Χίου, εντυπωσίασε την Ευρώπη. Χαρακτηριστική είναι η απεικόνιση της σφαγής της Χίου από τον Γάλλο ζωγράφο Ευγένιο Ντελακρουά (1824), καθώς επίσης η απεικόνιση της πυρπόλησης της τουρκικής ναυαρχίδας, τόσο από τον Ρώσο Ιβάν Αϊβαζόφσκι (1881), όσο και από τον Έλληνα Νικηφόρο Λύτρα (1866-1870).

Κατ’ αυτόν τον τρόπο, η δράση του Κανάρη από τα Ψαρά μέχρι την Αθήνα ενέπνευσε Έλληνες και Φιλέλληνες καλλιτέχνες και προσέδωσε στον ίδιο στοιχεία που ανήκουν στο καλλιτεχνικό ρεύμα του ρομαντισμού. Τον Κανάρη ύμνησαν και Γάλλοι συγγραφείς, όπως ο Βίκτωρ Ουγκώ (1832) και ο Αλέξανδρος Δουμάς-πατέρας (1824). Αξιοπρόσεκτο κρίνεται το περιστατικό το οποίο περιγράφει ο ποιητής Γ. Στρατήγης (και αξιοποιείται στην παρούσα πρόταση), όπου ο Υπουργός Κανάρης αναγνωρίζει τον ταλαιπωρημένο γέρο Ματρόζο, Σπετσιώτη καπετάνιο και πυρπολητή (Κεχαγιάς, 2012).

Ο Κανάρης στα χρόνια της ελληνικής επανάστασης, πέρα από την πυρπόληση της ναυαρχίδας του Καρά Αλή στη Χίο, έλαβε μέρος, επίσης, στη ναυμαχία της Πάτρας και σε πυρπολήσεις σε Τένεδο, Σάμο και Αλεξάνδρεια. Οι πυρπολητές ή μπουρλοτιέρηδες χρησιμοποιούσαν μικρά, ευέλικτα πλοία και εύφλεκτο υλικό ως μέσο πυρπόλησης του οθωμανικού στόλου.

Ο Κωνσταντής με τη σύζυγό του Δέσποινα απέκτησαν πολλά παιδιά, κάποια από τα οποία χάθηκαν σε νεότατη ηλικία, καταδεικνύοντας ότι η οικογένεια Κανάρη χτυπήθηκε από τη μοίρα. Διατηρούσαν σπίτι στην Κυψέλη. Ο ίδιος έφυγε από τη ζωή από ανακοπή καρδιάς, όντας εν ενεργεία πρωθυπουργός (Φωτιάδης, 1988).

Μεθοδολογία της πρότασης ιστορικής εκπαίδευσης

Ως προς τη μεθοδολογία, χρησιμοποιείται η ποιοτική ανάλυση περιεχομένου (Cohen, Manion & Morrison, 2008). Προσεγγίζεται κριτικά και με προεκτάσεις ιστορικού χαρακτήρα η συμβολή της λογοτεχνίας, των εικαστικών, της μουσικής και της ταινίας τεκμηρίωσης στην ιστορική εκπαίδευση. Πριν γίνει αναφορά στη μέθοδο διδασκαλίας και μάθησης του

ιστορικού γεγονότος, παρουσιάζονται οι σχετικές διδακτικές ενότητες των σχολικών εγχειριδίων ιστορίας.

Στο Κεφάλαιο 8, με τίτλο *Οι αγώνες του Κανάρη* του σχολικού εγχειριδίου ιστορίας Στ΄ Δημοτικού, γίνεται αναφορά στη δράση του Κανάρη και των πυρπολητών (Κολιόπουλος κ.α., 2012). Ως πηγές παρατίθενται: ο πίνακας του Ν. Λύτρα *Η πυρπόληση της Τουρκικής ναυαρχίδας από τον Κανάρη*, ο *Ύμνος στον Κανάρη* του ποιητή Ανδρέα Κάλβου από το έργο *Ηφαίστεια* καθώς και η *Καταστροφή των Ψαρών* όπως παρουσιάζεται από τον Διονύσιο Σολωμό. Επίσης υπάρχει το πορτραίτο του Κανάρη και απεικόνιση του Κανάρη να πυρπολεί τον τουρκικό στόλο στη Χίο σε λεπτομέρεια από την Αίθουσα Τροπαίων (στη Βουλή των Ελλήνων).

Στην Ενότητα 8, με τίτλο *η εξέλιξη της ελληνικής επανάστασης* του σχολικού εγχειριδίου της Γ΄ Γυμνασίου, γίνεται σύντομη αναφορά στο όνομα του Κ. Κανάρη (Λούβη & Ξιφαράς, 2012). Επίσης γίνεται αναφορά στην ανατίναξη της τουρκικής ναυαρχίδας στη Χίο. Παρατίθεται εκ νέου ο σχετικός πίνακας του Ν. Λύτρα.

Διακαλλιτεχνική προσέγγιση της ιστορίας

Η χρονική διάρκεια της εκπαιδευτικής πρότασης ορίζεται σε δύο διδακτικές ώρες ιστορίας για την ανάλυση-συγκρίσεις του ποιήματος ως παράδειγμα στην ιστορική εκπαίδευση και άλλες δύο ώρες για τη διενέργεια δραστηριοτήτων, με τη βοήθεια των ΤΠΕ, σχετικά με άλλες μορφές τέχνης που χρησιμοποιούνται ως ιστορικές πηγές. Στην πρόταση αυτή αξιοποιείται ως κριτικό ερέθισμα (Ματσαγγούρας, 2006) το ποίημα του Γ. Στρατήγη (1860-1938) *ο Ματρόζος* στην οπτικοακουστική του απόδοση από τον ηθοποιό Φ. Αρμένη. Συγκεκριμένα, ο Ματρόζος ήταν εκείνος ο γέρος πυρπολητής με το πύρινο βλέμμα, ο οποίος, λόγω της φτώχειας, έπνιξε την υπερηφάνεια του και αναζήτησε στην Αθήνα τον παλιό του γνώριμο Κωνσταντίνο Κανάρη που έφερε πλέον το αξίωμα του Υπουργού. Κατά συνέπεια, το ιστορικό συμβάν τοποθετείται χρονολογικά μετά την ελληνική επανάσταση κατά της οθωμανικής κυριαρχίας, όταν πλέον υφίστατο το νεοελληνικό κράτος. Ζητείται από τους/τις μαθητές/ριες μετά την εξοικείωση με την τέχνη του λόγου και της εικόνας, να παρατηρήσουν προσεκτικά φράσεις και να εντοπίσουν πληροφορίες ιστορικού περιεχομένου (*Ένας Σπετσιώτης γέροντας, σκυφτός από τα χρόνια, με κάτασπρα μακριά μαλλιά, με πύρινη ματιά […] Είναι από κείνη τη γενιά κι ο γερο-Καπετάνος, που ακόμα και στον ύπνο του τον έτρεμε ο Σουλτάνος.[…] Κλαίω που αφήνω το νησί, θα πάω στην Αθήνα, πριν πεθαμένο μ’ εύρετε μια μέρα από την πείνα […] «Δε λεν κανένα Ψαριανό, εδώ είναι Υπουργείο, να ζητιανέψεις πήγαινε μες στο φτωχοκομείο!» […] «Αν οι ζητιάνοι σαν κι εμέ δεν έχυναν το αίμα, οι καπετάνοι σαν και σε δεν θα φορούσαν στέμμα!»*).

Στη συνέχεια της αφήγησης περιγράφεται η συνάντηση των δύο γερόντων και η παραστατική εξιστόρηση από τον Ματρόζο του τρόπου πυρπόλησης μιας οθωμανικής κορβέτας από τον Κανάρη κοντά στη νήσο Τένεδο καθώς και της δραματικής διάσωσης του μετέπειτα Υπουργού. Κατ’ αυτόν τον τρόπο πραγματοποιείται ανάλυση του περιγραφόμενου περιστατικού, αναζητείται η ταυτότητα και η δράση των εμπλεκόμενων υποκειμένων καθώς επίσης ερευνάται το πλαίσιο δράσης και άλλοι χώροι διαδραμάτισης ανάλογων συμβάντων του παρελθόντος (*Μήπως στην Σάμο ήσουνα την εποχή εκείνη; Στην Κω, στην Αλεξάνδρεια, στη Χιο, στη Μυτιλήνη; […] Χρόνος δεν ήταν που 'καψες στη Χιο τη ναυαρχίδα κι ήταν η πρώτη μου φορά εκείνη που σε είδα... Απ' έξω απ' την Τένεδο, θυμάσαι; Μια φρεγάδα σ' έβαλε εμπρός μ' αράπικου αλόγου γληγοράδα μ' οχτώ βατσέλα πίσω της εμοιάζαν περιστέρια κι εσύ γεράκι γύρω τους... επάνω στο μπουρλότο, που την κορβέτα τίναξες πρωτύτερα στ' αστέρια […] μες στον καπνό γλυστρούσες και στον κρότο. […]σε μια στιγμή χανόσουνα, σε μια στιγμή και μόνη και "όρτσα! μάινα τα πανιά!" φωνάζω στα παιδιά μου. Στο στρίψιμο του τιμονιού μας σίμωσες... μ' αντάρα, ο Τούρκος κοντοζύγωνε η μαύρη μου καμπάρα αστροπελέκια και φωτιές και κεραυνούς πετούσε, μα σαν δελφίνι γρήγορα κι εκείνος εγλιστρούσε. Οι ναύτες μου φωνάζανε: "Τι κάνεις καπετάνο;" Κι εγώ τους λέω: "Τον Ψαριανό να σώσω κι ας πεθάνω..."*).

Στη συνέχεια, η συγκινητική αναγνώριση των δύο αγωνιστών που έμοιαζαν με *«κορφοβούνια»* αποτελεί μέρος της αισθητικής προσέγγισης *(έσκυψα κι απ' τα μαλλιά σ' αδράζω, και σ' έσωσα κι εφύγαμε... μα δάκρυα βλέπω χύνεις!...". «Ματρόζε μου!» δακρύβρεχτος ο Κωνσταντής φωνάζει και μες στα στήθη τα πλατιά σφιχτά τον αγκαλιάζει…*).

Αξιοποιείται, επίσης, σχετικό με το ποίημα σκίτσο του Χ. Τουλόγγη στο οποίο απεικονίζεται ο γέρος Ματρόζος με παραδοσιακή νησιώτικη περιβολή, στο πλατύσκαλο του Υπουργείου να φιλονικεί με τον υπάλληλο. Στο ίδιο σκίτσο παρουσιάζεται ο γέρος Κανάρης να βρίσκεται κοντά στο παράθυρο του υπουργικού του γραφείου (στο βάθος του οποίου διακρίνεται νεανικό του πορτραίτο) και να παρατηρεί το γεγονός από υψηλότερο σημείο, στοιχείο που μπορεί ενδεχομένως να ερμηνευθεί σε σχέση με το αξίωμά του. Το ίδιο στοιχείο μπορεί να ερμηνευθεί και σε σχέση με την αρχιτεκτονική του κτιρίου της εποχής.

Η αξιοποίηση της ταινίας τεκμηρίωσης ενισχύει τη σημασία του κινηματογράφου και των οπτικοακουστικών μέσων στη διδασκαλία και μάθηση της ιστορίας (Στάμος,2020). Προτείνεται να πραγματοποιηθεί στο μάθημα σύγκριση του ποιήματος με αποσπάσματα σχετικής τηλεταινίας τεκμηρίωσης. Ειδικότερα, στην τηλεταινία τεκμηρίωσης *Κανάρης* από την πλούσια σε μαρτυρίες εκπομπή του Φρέντυ Γερμανού στην ΕΡΤ *Οι εκπομπές που αγάπησα* (1994) παρακολουθούμε την πορεία του Κ. Κανάρη από τα Ψαρά μέχρι την κεντρική πολιτική σκηνή της χώρας. Οι απόγονοί του μιλούν για τον πρόγονό τους. Γίνεται αναφορά σε σημειώσεις της συζύγου του Δέσποινας και του ιδίου καθώς και σε εφημερίδες της εποχής. Επίσης παρουσιάζεται η αναπαράσταση της οικίας Κανάρη στην Κυψέλη. Χαρακτηριστική είναι η φράση *«Ένας Κανάρης δεν φυλάγεται ποτέ»*, όπως αυτή αναφέρεται από τρισέγγονο του πυρπολητή. Κατ' αυτόν τον τρόπο, πραγματοποιείται πολυπρισματική παρουσίαση πληροφοριών και οικοδομείται σταδιακά η ιστορική γνώση.

Επίσης, προτείνεται από μέρους μας η σύγκριση του προηγούμενου ποιήματος και αποσπάσματος της τηλεταινίας τεκμηρίωσης με απόσπασμα ιστορικού κειμένου του Φωτιάδη (1988), σχετικά με τις πυρπολήσεις του οθωμανικού στόλου από τους Έλληνες μπουρλοτιέρηδες. Οι μαθητές/ριες καλούνται να εντοπίσουν και να διασταυρώσουν ιστορικά στοιχεία. Επίσης, καλούνται να αναζητήσουν φράσεις ή λέξεις με τις οποίες εκφράζεται η έννοια της ελληνικής επανάστασης. Συνεπώς, η όλη εκπαιδευτική διαδικασία αποσκοπεί στον εντοπισμό ιστορικών στοιχείων, στην καλλιέργεια ιστορικής σκέψης και την απόκτηση ιστορικής γνώσης, μέσω των τεχνών.

Η διακαλλιτεχνική προσέγγιση της ιστορίας μπορεί να συνεχιστεί με την αξιοποίηση και άλλων μορφών τέχνης ως ιστορικών πηγών. Η διαδικασία αυτή μπορεί να επιτευχθεί μέσω της συνεργατικής μάθησης. Συγκεκριμένα, προτείνεται ο χωρισμός της τάξης σε πέντε ομάδες των τεσσάρων ή πέντε ατόμων ανά ομάδα. Η κάθε ομάδα μπορεί να ασχοληθεί με μία διαφορετική μορφή τέχνης, να αναζητήσει ιστορικά στοιχεία στο αντίστοιχο έργο, κατόπιν σύγκρισής του με το κείμενο του ιστορικού και να προβεί στην εννοιολόγηση της *ελληνικής επανάστασης*, όπως συνέβη και με το παράδειγμα του ποιήματος του Γ. Στρατήγη.

Ως προς τα εικαστικά, πέρα από την εξοικείωση με την τέχνη της γλυπτικής και της ζωγραφικής, επιδιώκεται, κυρίως στους/στις οπτικούς τύπους μαθητών/ριών (Fleming & Mills, 1992), η ανάπτυξη της ιστορικής σκέψης. Κατ' αυτόν τον τρόπο, μπορεί να αξιοποιηθεί απεικόνιση του αγάλματος του Κανάρη στα Τρίκαλα, μια πόλη μη παραθαλάσσια, που, όμως τιμά τον πυρπολητή που κρατά την άγκυρα. Κοντά στη γέφυρα του ποταμού Ληθαίου υπάρχει ο ανδριάντας που φιλοτεχνήθηκε από τον γλύπτη Στ. Τριάντη και τοποθετήθηκε στην πόλη το 1988 στο πλαίσιο εορτασμού της Ναυτικής Εβδομάδας (Νημάς, 2018). Η παρουσίαση της ελληνικότητας και η διαφύλαξη της ιστορικής μνήμης επιτυγχάνεται μέσα από την προσθήκη τευχών Ελλήνων δημιουργών στα *Κλασσικά Εικονογραφημένα* (Σκαρπέλος, 2000). Μια τέτοια περίπτωση είναι και το τεύχος 1029 των *Κλασσικών Εικονογραφημένων* με τίτλο *Κανάρης ο πυρπολητής*, το εξώφυλλο του οποίου

μπορεί να αναλυθεί στην τάξη σε σχέση με την ανατίναξη της τουρκικής ναυαρχίδας στη Χίο. Επίσης, μπορεί να αξιοποιηθεί ο πίνακας του Ρώσου Ιβάν Αϊβαζόφσκι *Η πυρπόληση της ναυαρχίδας* (1881) ο οποίος παρουσιάζει κάποια κοινά στοιχεία με το σχετικό πίνακα (περ. 1866-1870) του Νικηφόρου Λύτρα που εμπεριέχεται στα σχολικά εγχειρίδια ιστορίας Δημοτικού και Γυμνασίου.

Ως προς τη λογοτεχνία, πέρα από την εξοικείωση με το ιστορικό μυθιστόρημα, επιδιώκεται, κυρίως στους/στις αναγνωστικούς τύπους μαθητών/ριών (Fleming & Mills, 1992), η μάθηση της ιστορίας μέσω της τέχνης. Κατά συνέπεια, χρησιμοποιείται απόσπασμα από το ιστορικό μυθιστόρημα της Σκιαδαρέση (2007) με τίτλο *Τα χρόνια της φωτιάς*, το οποίο απευθύνεται περισσότερο σε παιδιά και νέους. Η λέξη φωτιά παραπέμπει στο δαυλό του Κανάρη και των πυρπολητών στα χρόνια της ελληνικής επανάστασης στο θαλάσσιο χώρο.

Ως προς τη μουσική, πέρα από την εξοικείωση με τη μελωδία και το ρυθμό αυτής, επιδιώκεται, κυρίως οι ακουστικοί τύποι μαθητών/ριών (Fleming & Mills, 1992), να συνδυάσουν με ευχάριστο τρόπο την τέχνη με την ιστορία. Το θέμα προσεγγίζεται μέσω της σύνθεσης του Ε. Πιτσιλάδη *Ο Κανάρης* (1972) σε στίχους Δ. Ιατρόπουλου και ερμηνεία Μ. Βιολάρη. Χαρακτηριστικοί είναι οι στίχοι: *«Κωνσταντή Κανάρη γεια μας κι όλα τα νησιά δικά μας»*.

Εάν υπάρχει διαθέσιμος χρόνος και επαρκής αριθμός μαθητών/ριών, μια ομάδα μπορεί να ασχοληθεί κατά τον ίδιο τρόπο με τη θεατρική διασκευή του ποιήματος *Ματρόζος* από τον Δ. Ρήτα (χ.χ.), κλείνοντας κυκλικά την όλη διαδικασία.

Οι μαθητές/ριες εξοικειώνονται με την τέχνη, παρατηρούν προσεκτικά, αναλύουν το έργο τέχνης, σύμφωνα με το μοντέλο Perkins (1994). Επιπλέον, συγκρίνουν το έργο με το κείμενο του ιστορικού (Στάμος, 2020). Για τη συνολική πρόσληψη του θέματος, προβαίνουν στην παραγωγή-σύνθεση κειμένου, κάνοντας αναφορά, τόσο στην ιστορική δράση την οποία παρουσιάζει στο έργο του ο καλλιτέχνης, όσο και στον τρόπο με τον οποίο εκφράζει την έννοια *ελληνική επανάσταση*. Η εκπαιδευτική διαδικασία ολοκληρώνεται με την παρουσίαση του κειμένου κάθε ομάδας στους/στις συμμαθητές/ριες.

Αποτελέσματα

Οι μαθητές/ριες αναμένεται να δώσουν απαντήσεις, οι οποίες συντελούν στον έλεγχο των ερευνητικών ερωτημάτων. Ενδεικτικά αναφέρεται, ότι τα εμπλεκόμενα στην ιστορική δράση υποκείμενα είναι οι Έλληνες και οι Οθωμανοί. Μέσω του Κανάρη καθώς και του Ματρόζου αναδύεται η δράση του ατόμου, το οποίο στη Νέα Ιστορία λειτουργεί ως πρόσωπο. Επιπλέον, μέσω των πυρπολητών αναδύεται η δράση του συλλογικού υποκειμένου. Η χρονολογική αντίληψη είναι εφικτή, τόσο κατά τη διάρκεια της επανάστασης του 1821, όσο και μετά την απελευθέρωση τμημάτων του ελλαδικού χώρου από την οθωμανική κυριαρχία. Με βάση το 1822 μ.Χ., έτος πυρπόλησης της τουρκικής ναυαρχίδας του Καρά Αλή εξ αιτίας, όχι μόνον της προηγηθείσας καταστροφής της Χίου από τους Οθωμανούς, αλλά και των τετρακοσίων χρόνων υποδούλωσης, ακολουθεί χρονική αλληλουχία και άλλων σχετικών δράσεων σε άλλους θαλάσσιους χώρους, όπως στην Τένεδο, τη Σάμο, τη Λέσβο, την Αλεξάνδρεια (χρήση γεωγραφικού χάρτη). Μεταξύ των δράσεων, εντοπίζονται ομοιότητες ή διαφορές. Για παράδειγμα, μεταξύ των περιστατικών στη Χίο και στην Τένεδο υπάρχουν πολλές ομοιότητες στην επιτυχή έκβαση της πυρπόλησης. Αντίθετα, η δράση των πυρπολητών κοντά στην Αλεξάνδρεια, όπου έπλεαν αιγυπτιακά και γαλλικά πλοία, είχε ατυχή έκβαση. Οι πληροφορίες που αντλούνται από τα έργα τέχνης σε σύγκριση με τις πληροφορίες από το κείμενο των ιστορικών, εφόσον αυτές συγκλίνουν, ενισχύουν την απόκτηση δεξιότητας από τους/τις μαθητές/ριες στον εντοπισμό των ιστορικών στοιχείων.

Οι συνθήκες των ιστορικών περιστατικών ήταν επικίνδυνες, αλλά η αποφασιστικότητα για «ελευθερία ή θάνατο» των πυρπολητών, σε συνδυασμό με τα μικρά και ευέλικτα πλοία

τους, είχαν ως αποτέλεσμα την καταστροφή του οθωμανικού στόλου. Κατ’ αυτόν τον τρόπο, αναγνωρίζεται η συμβολή του Κανάρη και των πυρπολητών στην ελληνική επανάσταση.

Συνήθως οι μαθητές/ριες ταυτίζουν την έννοια της επανάστασης με τον πόλεμο. Στη συγκεκριμένη περίπτωση, ο τρόπος παρουσίασης και ανάλυσης των ιστορικών συμβάντων, μπορεί να τους/τις οδηγήσει, τόσο στην επέκταση, όσο και στην τροποποίηση της πρότερης γνώσης. Κατ’ αυτόν τον τρόπο, επέρχεται η κατανόηση της έννοιας της επανάστασης ως αγώνα υπεράσπισης του δικαιώματος του υπόδουλου ελληνικού λαού για ανεξαρτησία.

Συμπεράσματα

Η εκπαιδευτική πρόταση διακαλλιτεχνικής προσέγγισης της ελληνικής επανάστασης, έχοντας ως παράδειγμα ιστορικής εκπαίδευσης την ιστορική δράση του Κ. Κανάρη και των πυρπολητών, μπορεί να βοηθήσει τους/τις μαθητές/ριες, διάφορων μαθησιακών τύπων, να χρησιμοποιήσουν με εποικοδομητικό και ευχάριστο τρόπο τις καλές τέχνες στο μάθημα της ιστορίας. Οι μαθητές/ριες, μέσω της αξιοποίησης της ταινίας τεκμηρίωσης, των εικαστικών, της λογοτεχνίας, της μουσικής, αναμένεται να αποκτήσουν ιστορική σκέψη και ιστορική γνώση, όχι αναπαράγοντας έτοιμη γνώση, αλλά αναζητώντας και διασταυρώνοντας πληροφορίες ιστορικού περιεχομένου.

Κατ’ αυτόν τον τρόπο, ο σκοπός για τους/τις μαθητές/ριες Στ΄ Δημοτικού και Γ΄ Γυμνασίου (ηλικιακή κατηγορία 11-15 ετών) να οικοδομήσουν πολυτροπικά την ιστορική έννοια *ελληνική επανάσταση* μέσω λογοτεχνικών και οπτικοακουστικών αποσπασμάτων, ως ιστορικών πηγών, είναι εφικτός. Επίσης, εφικτοί μπορούν να χαρακτηριστούν οι επιμέρους στόχοι: η αισθητική προσέγγιση των έργων, η συνεργατική μάθηση καθώς και ο εντοπισμός ιστορικών στοιχείων, η εννοιολογική γνώση, η ιστορική σκέψη ως απόκτηση δεξιοτήτων ιστορικού γραμματισμού. Όσον αφορά στα ερευνητικά ερωτήματα, προκύπτει ότι: ως προς το πρώτο ερευνητικό ερώτημα, οι πληροφορίες, οι οποίες αντλούνται από τα έργα τέχνης σχετικά με τη δράση του Κ. Κανάρη και των πυρπολητών, μπορεί να βοηθήσουν στην κατανόηση της ιστορικής δράσης και στην εξέταση των αιτιακών σχέσεων καθώς και του αποτελέσματος σε σχέση με τις συνθήκες διαδραμάτισης του γεγονότος. Κατ’ αυτόν τον τρόπο, επιτυγχάνεται η σταδιακή κατανόηση και ερμηνεία της ιστορικής έννοιας, για την οποία απαιτείται ανώτερη νοητική διεργασία, παράλληλα με την πορεία του κοινού νου. Ειδικότερα, η έννοια *ελληνική επανάσταση* μπορεί να προσληφθεί ως αγώνας ανεξαρτησίας. Ως προς το δεύτερο ερευνητικό ερώτημα, αποσπάσματα λογοτεχνικών και οπτικοακουστικών έργων στην ιστορική εκπαίδευση για το 1821 μπορεί να χρησιμοποιηθούν κατά περίπτωση, ακολουθώντας τη μέθοδό μας (Στάμος, 2020), η οποία αντλεί στοιχεία από το μοντέλο Perkins (1994) και βασίζεται στην (α) απλή παρατήρηση· (β) ανοιχτή παρατήρηση· (γ) αναλυτική και σε βάθος παρατήρηση· (δ) σύγκριση του έργου τέχνης με κείμενα ιστορικών· (ε) συνολική πρόσληψη του θέματος. Επισημαίνεται ότι η φάση της σύγκρισης των έργων με κείμενο/α ιστορικού/ών κρίνεται απαραίτητη προκειμένου να διενεργηθεί ο εντοπισμός ιστορικών στοιχείων.

Συνεπώς, η διακοσιετηρίδα της ελληνικής επανάστασης του 1821 αποτελεί έναυσμα σε μαθητές/ριες και εκπαιδευτικούς σχετικά με την αντιμετώπιση του μαθήματος της ιστορίας με διαφορετικό τρόπο, έτσι ώστε, μέσω των τεχνών, να διευκολυνθεί η κατανόηση, μάθηση και πολυπρισματική ερμηνεία των ιστορικών γεγονότων.

Ευχαριστίες

Θα ήθελα να ευχαριστήσω το Ι.Ω. για την υποστήριξή του στην ερευνητική μου δραστηριότητα, καθώς επίσης την οργανωτική και επιστημονική επιτροπή του συνεδρίου της ΕΕΠΕΚ.

Αναφορές

Black, J. & MacRaild, D.M. (2000). *Studying history*. London: MacMillan Press.

Bruner, J. (1966). *Towards a theory of instruction.* Cambridge, MA: Harvard University Press.

Cassirrer, E. (1994). *Η παιδευτική αξία της τέχνης* (μτφρ. Γ. Λυκιαρδόπουλος). Αθήνα: Έρασμος.

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2008). *Μεθοδολογία Εκπαιδευτικής Έρευνας* (μτφρ. Στ. Κυρανάκης). Αθήνα: Μεταίχμιο

Cope, B., & Kalantzis, M. (2000). Introduction. Multiliteracies: the beginnings of an idea. In B. Cope & M. Kalantzis, M. (Eds.). *Multiliteracies: Literacy learning and the design of social futures* (pp. 3-8). London & New York: Routledge.

Elliott, D. J. (1995). *Music matters: A new philosophy of music education.* New York: Oxford University Press.

Fleming, N.D., & Mills, C. (1992). Helping students understand how they learn. *The Teaching Professor, 7* (4). Madison, Wisconsin, USA: Magma Publications.

Kress, G. R., & Van Leeuwen, T. (1996). *Reading images: The grammar of visual design*. London: Routledge.

Moniot, H. (2011). *Η διδακτική της ιστορίας* (μτφρ. Ε. Κάννερ). Αθήνα: Μεταίχμιο.

The New London Group (1996). A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures. *Harvard educational review*, *66*(1), 60-92.

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art.* Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.

Piaget, J. (1997). *Logique et connaissaince scientifique*. Paris: Gallimard.

Spiro, R. J., Coulson, R. L., Feltorich, P. J. & Anderson, D. K. (1988). Cognitive Flexibility Theory: Advanced Knowledge Acquisition in Ill-Structured Domains. In the *Tenth Annual Conference of the Cognitive Science Society* (pp. 375-383). Hillside, NJ: Lawrence Erlnaum Associates.

Veyne, P. (1974). L' histoire conseptualisante. Στο J. LeGoff & P. Nora (Eds). *Faire de l' histoire: I Nouveaux problèms.* Paris: Gallimard.

Γερμανός, Φ. (1994). *Κ.Κανάρης. Οι εκπομπές που αγάπησα-Επ.7*. ΕΡΤ.

Γραμματάς, Θ. (2014). *Το θέατρο στην εκπαίδευση: Καλλιτεχνική έκφραση και παιδαγωγία.* Αθήνα: Διάδραση.

Κάββουρα, Θ. (2011a). *Διδακτική της ιστορίας: Επιστήμη, διδασκαλία, μάθηση.* Αθήνα:Μεταίχμιο.

Κάββουρα, Θ. (2011b). Πολυτροπικότητα και ιστορική σκέψη. Στο Μ. Πουρκός & Ε. Κατσαρού (επιμ). *Βίωμα, μεταφορά και πολυτροπικότητα*. Θεσσαλονίκη: Νησίδες, σσ. 626-635.

Κεχαγιάς, Π. (2012). *Ο Κανάρης, η θάλασσα και οι ποιητές. Αφιέρωμα 190 χρόνων από την πυρπόληση στη Χίο*. Π.Ο.Ι.Α.Θ.

Κόκκινος, Γ. (2000). *Διδακτικές προσεγγίσεις στο μάθημα της ιστορίας*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Κολιόπουλος, Ι., Μιχαηλίδης, Ι., Καλλιανιώτης, Α., Μηνάογλου, Χ. (2012). *Ιστορία του νεότερου και σύγχρονου κόσμου*. Ιστορία Στ΄ Δημοτικού. Πάτρα: ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Λαμπρινός, Φ. (2005). *Η ισχύς μου η αγάπη του φακού: Τα κινηματογραφικά επίκαιρα ως τεκμήρια ιστορίας (1895-1940).* Αθήνα: Καστανιώτης.

Λεοντσίνης, Γ. Ν. (2006). *Διδακτική της ιστορίας. Γενική – τοπική ιστορία και περιβαλλοντική εκπαίδευση*, Αθήνα: Ινστιτούτο του Βιβλίου – Α. Καρδαμίτσα.

Λούβη, Ευ., & Ξιφαράς Δ. (2012). Νεότερη και σύγχρονη ιστορία. Ιστορία Γ΄ Γυμνασίου. Πάτρα: ΙΤΥΕ Διόφαντος.

Ματσαγγούρας, Η. (2006). *Στρατηγικές διδασκαλίας. Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας,*τομ. Β΄, Αθήνα: Gutenberg.

Νημάς, Θ.Α. (2018). *Ιστορία και μνημεία των επαρχιών Τρικάλων και Καλαμπάκας: Από την αρχαιότητα μέχρι σήμερα.* Αθήνα: Σταμούλης.

Ρήτας, Δ. (χ.χ.). Ματρόζος. Θεατρική Διασκευή. Ανακτημένο από το δικτυακό τόπο http://theatroedu.gr/portals/38/main/images/stories/files/Yliko_Drast/Ritas_Matrozos.pdf στις 22-6-2021.

Ρώτας, Β. (χ.χ.).*Κανάρης ο Πυρπολητής. Κλασσικά Εικονογραφημένα*. Τ. 1029. Αθήνα: Ατλαντίς.

Σκαρπέλος, Γ. (2000). *Ιστορική μνήμη και ελληνικότητα στα κόμικς*. Αθήνα: Κριτική.

Σκιαδαρέση, Μ. (2007). *Τα χρόνια της φωτιάς*. Αθήνα: Πατάκης

Στάμος, Ν. Α. (2020*). Η αξιοποίηση του κινηματογράφου στη διδασκαλία και μάθηση της ιστορίας*. Διδακτορική διατριβή. ΕΚΠΑ.

Στρατήγης, Γ. (1953/1892). Ματρόζος. Νέα Ποιήματα. Στο Γ. Θέμελης (Επιμ.). *Προβελέγγιος, Δροσίνης, Πολέμης. Στρατήγης, Καμπάς*.Βασική Βιβλιοθήκη, 24. 302-3. Αετός.

Φωτιάδης, Δ. (1988). *Κανάρης*. Αθήνα: Ζαχαρόπουλος.

Η τέχνη ως εργαλείο συμπεριληπτικής εκπαίδευσης σε διαπολιτισμικά περιβάλλοντα

Παλάντζας Θωμάς, MSc
Καθ. Φυσικής Αγωγής, Διευθυντής του Γυμν. Καρδαμύλης Ν. Μεσσηνίας
thomaspalantzas@hotmail.com

Ζηρίδου Ελπίδα, MSc
Μοριακή Βιολόγος, Αναπληρώτρια καθηγήτρια,
elpizir@gmail.com

Περίληψη

Παρουσιάζεται καινοτόμος δράση ετήσιας διάρκειας με στόχο την καλλιέργεια συμπεριληπτικών τεχνικών για την προαγωγή της ισότιμης και ενεργούς συμμετοχής όλων των μαθητών/-τριών στη σχολική και κοινωνική ζωή. Η πρακτική εφαρμογή της προτεινόμενης δράσης μπορεί να προσφέρει θετικά αποτελέσματα ιδιαίτερα σε γυμνάσια όπου οι περισσότεροι μαθητές προέρχονται από διαφορετικά πολιτισμικά περιβάλλοντα. Μέσα από τη διαθεματικότητα και την πολυπλευρικότητα της δράσης επιτυγχάνεται η καλλιέργεια γνωστικών, κοινωνικών και συναισθηματικών δεξιοτήτων, ικανών να προάγουν την αποδοχή της διαφορετικότητας και της ετερότητας, την ενσυναίσθηση, την αλληλεπίδραση και την κοινωνική δικαιοσύνη, αρχές δηλαδή, που συνάδουν με την έννοια της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης. Κεντρικά σημεία αναφοράς της δράσης είναι η δημιουργικότητα, η συνεργατικότητα, η κριτική σκέψη και η εποικοδομητική αλληλεπίδραση, με βασικούς άξονες προαγωγής αυτών την διαθεματικότητα και τη χρήση των τεχνών. Ως προσδοκώμενα οφέλη από την καινοτόμο δράση που προτείνουμε αναμένονται η καλλιέργεια της αποδοχής της διαφορετικότητας, η ενεργός δράση και ισότιμη συμμετοχή στα σχολικά δρώμενα όλων των εμπλεκομένων μαθητών/-τριών, καθώς και η ελαχιστοποίηση φαινομένων περιθωριοποίησης, με απώτερο τελικό σκοπό την κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των παιδιών με ισότιμους όρους. Αφόρμηση για τον σχεδιασμό της εν λόγω δράσης απετέλεσε το γεγονός ότι οι συγγραφείς υπηρετούν σε γυμνάσιο όπου οι περισσότεροι μαθητές χαρακτηρίζονται από διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο. Η δράση επρόκειτο να εφαρμοστεί στην Α΄ τάξη του γυμνασίου για το σχολικό έτος 2020-21, αλλά η υλοποίηση της δε κατέστη δυνατή λόγω των ιδιαίτερα αντίξοων συνθηκών της πανδημίας covid-19.

Λέξεις κλειδιά: διαπολιτισμικότητα, συμπερίληψη, καινοτομία, περιθωριοποίηση

Εισαγωγή

Μέσω της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης προωθούνται αξίες, όπως η ενσυναίσθηση, η κατανόηση της διαφορετικότητας, η συνεργατικότητα, η αλληλοαποδοχή, που είναι απαραίτητες για την πρόοδο του ανθρώπου στην σύγχρονη διαπολιτισμική κοινωνία. Μέσα σε μία κοινωνία που αλλάζει διαρκώς, οι μαθητές (*σ.σ. από δω και στο εξής, η χρήση του αρσενικού γένους, όπου εννοούνται και τα δύο γένη, γίνεται για λόγους απλούστευσης της διατύπωσης*) πρέπει να μάθουν να προασπίζονται την κοινωνική δικαιοσύνη και την ισότιμη συμμετοχή όλων στα κοινά, ώστε να αποφεύγονται φαινόμενα περιθωριοποίησης. Η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει τις κοινωνικές, γνωστικές και ψυχοσυναισθηματικές ικανότητες των νεαρών ατόμων (Κουτσούμπα, 2014) και να προάγει πολλές από τις αξίες τις συμπερίληψης.

Αρχικά, στην εργασία παρουσιάζεται σύντομη θεωρητική αναφορά στις εμπλεκόμενες έννοιες, ακολουθεί η σκιαγράφηση της στρατηγικής που ακολουθήθηκε για τον σχεδιασμό των δράσεων και τέλος περιγράφεται ενδεικτικά μια από τις δραστηριότητες της

εκπαιδευτικής δράσης όπου πρωταγωνιστεί η τέχνη του χορού σε μια διαθεματική προσέγγιση της γνώσης με τα γνωστικά αντικείμενα της βιολογίας, της φυσικής, της μουσικής, των μαθηματικών και της φυσικής αγωγής. Με τη παρούσα εκπαιδευτική δράση αποσκοπούμε να αναδείξουμε την επίδραση της τέχνης στη συμπεριληπτική εκπαίδευση και ιδιαίτερα σε σχολεία με έντονο διαπολιτισμικό χαρακτήρα, όπου οι δράσεις αυτού του είδους αποκτούν μεγαλύτερη αξία, καθώς οι μαθητές προέρχονται από καταστάσεις ιδιαίτερα στρεσογόνες, αντιμετωπίζουν την πρόκληση της ομαλής ένταξης και συνεπώς είναι πιο ευάλωτοι στην περιθωριοποίηση.

Διαπολιτισμικά περιβάλλοντα

Η παγκόσμια μετανάστευση είναι ένα από τα πιο σημαντικά ζητήματα του 21ου αιώνα. Η μετανάστευση θεωρείται γενικά ως η μετακίνηση ανθρώπων από μια χώρα στην άλλη. Η μετανάστευση έχει πολλά πλεονεκτήματα και αδυναμίες: Συμβάλλει σημαντικά στην οικονομική και κοινωνική ανάπτυξη των χωρών που δέχονται τους μετανάστες μέσω της αύξησης της ανάπτυξης και των επενδύσεων. Επιπλέον, η αγορά εργασίας της χώρας υποδοχής είναι σε θέση να καλύψει τις ελλείψεις που βιώνει σε εργατικό δυναμικό και θα μπορούσε να είναι ένα σχετικό εργαλείο για τη μείωση της φτώχειας. Από την άλλη πλευρά, η μετανάστευση έχει αρνητικά κοινωνικά και ψυχολογικά ζητήματα για τα άτομα που σχετίζονται με αυτήν (Biasutti & Frate, 2017).

Τις τελευταίες δύο δεκαετίες και ως αποτέλεσμα της μετανάστευσης, η Ελλάδα έχει δει τη δημογραφία της να αλλάζει σημαντικά και ανεπανόρθωτα από κοινωνική, πολιτιστική, οικονομική, εθνοτική, φυλετική και θρησκευτική άποψη. Από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι έρχονται αντιμέτωποι με έναν ολοένα και πιο διαφορετικό πληθυσμό μαθητών, απαιτούνται νέες πολιτικές εκπαίδευσης (Gropas & Triandafyllidou, 2011). Όπως στην Ελλάδα, έτσι και σε πολλά μέρη του κόσμου, υπάρχει μια ορατή αύξηση του αριθμού των πολιτισμικά και γλωσσικά διαφορετικών μαθητών που εισέρχονται στην υποχρεωτική εκπαίδευση. Διαχρονικά, βασικοί σκοποί όλων των εκπαιδευτικών είναι η προώθηση της ευημερίας, η υγιής ανάπτυξη και η μεταβίβαση γνώσης σε όλα ανεξαιρέτως τα παιδιά. Σήμερα κρίνεται απαραίτητο οι εκπαιδευτικοί να μπορούν να αντιλαμβάνονται και να προλαμβάνουν τις προκλήσεις που αντιμετωπίζουν οι μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας (Darling-Hammond, Flook, Cook-Harvey, Barron, & Osher, 2020) τόσο στο γνωστικό επίπεδο όσο και σε ζητήματα καθημερινότητας.

Είναι αναγκαία για όλες τις χώρες η διασφάλιση της δημοκρατίας και της ισότητας στις εκπαιδευτικές ευκαιρίες, ώστε να επιτρέπεται σε όλα τα άτομα να αναπτύξουν πλήρως τις δυνατότητές τους. Θα πρέπει να δοθεί, επίσης, προσοχή στις ανάγκες των μαθητών που ανήκουν σε ομάδες υψηλού κινδύνου στα σχολεία, όπως είναι παιδιά από μειονότητες, μαθητές με αναπηρίες ή παιδιά μεταναστευτικής ή προσφυγικής προέλευσης. Η εξασφάλιση ίσης πρόσβασης σε εκπαιδευτικές εμπειρίες είναι ένα πολύπλοκο έργο, το οποίο απαιτεί την ενεργό συμμετοχή τόσο των εκπαιδευτικών όσο και των μαθητών. Οι εκπαιδευτικοί οφείλουν να αναπτύξουν γνώσεις, δεξιότητες και στάσεις για να συνεργαστούν και να βοηθήσουν αποτελεσματικά τους μαθητές μετανάστες και πρόσφυγες στην τάξη. Από την πλευρά τους, οι μαθητές χρειάζεται επίσης να αναπτύξουν και να μάθουν δεξιότητες, ώστε να μπορούν να αλληλεπιδρούν και να συνεργάζονται με τους συνομηλίκους τους που μπορεί να προέρχονται από διαφορετικά πολιτιστικά υπόβαθρα (Perry & Southwell, 2011).

Ένας αποτελεσματικός τρόπος μέσω του οποίου μπορούν να καλυφθούν οι ανάγκες των μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας αλλά ταυτόχρονα να προωθηθούν σε όλους ανεξαιρέτως τους μαθητές διαχρονικές αξίες, όπως η ενσυναίσθηση, ο αλληλοσεβασμός, η κατανόηση της διαφορετικότητας, είναι η εφαρμογή συμπεριληπτικών πρακτικών στα σχολεία (Taylor & Sidhu, 2012).

Συμπεριληπτική εκπαίδευση

Το 1990 εμφανίζεται η πρωτοποριακή φιλοσοφία της συμπερίληψης. Ο όρος συμπερίληψη, ή αλλιώς εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς, είναι η απόκριση στο κίνημα για τα ανθρώπινα δικαιώματα που ζήτησε ίσα δικαιώματα για όλα τα άτομα, ανεξάρτητα από το φύλο, τη φυλή, το κοινωνικοοικονομικό υπόβαθρο και / ή την αναπηρία σε όλους τους τομείς της (δημόσιας) ζωής. Σχετίζεται με την εκπαιδευτική και κοινωνική ανισότητα με την οποία αντιμετωπίζονταν τα παιδιά με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες τις προηγούμενες δεκαετίες και σήμερα δίνει έμφαση στην ισότιμη συμμετοχή όλων των μαθητών στα σχολικά δρώμενα και στην ενεργό συμμετοχή τους στην ακαδημαϊκή και κοινωνική ζωή (Buchner et al., 2021; Schuelka & Lapham, 2019). Ξεκινάει με τον εκπαιδευτικό του γενικού σχολείου να εκπαιδεύει τον μαθητή με σοβαρές ανεπάρκειες και να τον καθιστά ισότιμο μέλος της τάξης. Τα παιδιά ανεξαρτήτως ανεπαρκειών και δυσκολιών τοποθετούνται στο συνηθισμένο σχολείο με τους συνομήλικους τους και έτσι κοινωνικοποιούνται, αλληλεπιδρούν, συνεργάζονται, συμμετέχουν στα σχολικά δρώμενα ισότιμα και μαθαίνουν.

Σήμερα, η εκπαίδευση χωρίς αποκλεισμούς αποτελεί στόχευση όλων των κρατών – μελών της Ευρώπης. Ωστόσο η εφαρμογή της ποικίλλει σημαντικά μεταξύ διαφορετικών χωρών, και συχνά επίσης εντός της ίδιας χώρας σύμφωνα με τη νομοθεσία, την οικονομική υποστήριξη και την διαφορετική κατανόηση των παιδαγωγικών εννοιών (Paseka & Schwab, 2020). Παρόλο που τελικά η πρόοδος στη δημιουργία συμπεριληπτικών μαθησιακών περιβαλλόντων ποικίλλει μεταξύ των διαφόρων χωρών, η εφαρμογή συστημάτων που προωθούν την συμπεριληπτική εκπαίδευση μπορεί σαφώς να θεωρηθεί ευρωπαϊκός κοινός στόχος (Gitschthaler, Schwab, Corazza, & Kast, 2021).

Οι πιο πρόσφατες προσπάθειες για την συμπεριληπτική εκπαίδευση έχουν αναγνωρίσει τα διάφορα πλαίσια στα οποία αυτή λαμβάνει χώρα, απομακρύνοντας την ταυτόχρονα από την θεωρία της ένταξης που εστιάζει στην απλή τοποθέτηση του παιδιού στο σχολείο της γειτονιάς του. Η εφαρμογή αναλυτικών προγραμμάτων υψηλής ποιότητας είναι αναγκαία έτσι ώστε όλο και περισσότερα παιδιά να μην περιθωριοποιούνται και να μην απομακρύνονται από την «ενεργό δράση». Επιπλέον, η συνεχής αξιολόγηση και η υποστήριξη της ποιότητας παροχής εκπαιδευτικού έργου σε συμπεριληπτικές τάξεις είναι χρήσιμη προκειμένου να διασφαλιστεί η κάλυψη των εκπαιδευτικών αναγκών όλων των παιδιών (Love & Horn, 2019).

Στη συμπεριληπτική εκπαίδευση ουσιαστικά σχεδιάζεται ένα αναλυτικό πρόγραμμα και χαράσσεται μία στρατηγική που θα ανταποκρίνεται στο πλήρες φάσμα ετερότητας ή διαφοροποίησης των μαθητών στο σύνολό τους, ανεξαιρέτως ποιας έκτασης θα είναι. Στηρίζεται στις αρχές της ενσυναίσθησης, της αλληλεπίδρασης και της κοινωνικής δικαιοσύνης και έχει σκοπό την οικοδόμηση ενός δίκαιου κόσμου για όλους ανεξαιρέτως τους ανθρώπους, όπου θα επιτυγχάνεται ισότητα αποτελέσματος ανεξάρτητα από την αφετηρία του καθενός και όπου όλοι θα συμμετέχουν ενεργά. Θεματικές ενότητες με βάση την τέχνη μπορούν να χρησιμοποιηθούν για την προώθηση της συμπεριληπτικής εκπαίδευσης (Lalvani, 2013; Raphael, Creely, & Moss, 2019).

Η τέχνη στην εκπαίδευση

Η χρήση της τέχνης στην εκπαιδευτική διαδικασία κρίνεται επιτακτική και αναγκαία καθώς μπορεί να προσφέρει τη δυνατότητα για αυτοέκφραση, αυτοεπίγνωση και αναγνωρισιμότητα (Marich & Howell, 2015). Μέσα από την τέχνη μπορεί να διαμορφωθεί ένα κοινωνικό πλαίσιο τέτοιο που θα στηρίζεται στην αλληλεπίδραση, την εποικοδομητική επικοινωνία, την αγαστή συνεργασία και την αποδοχή (Ηλιάδη, 2006). Η αξιοποίηση της τέχνης στη μαθησιακή διεργασία δημιουργεί τις προϋποθέσεις ενεργής εμπλοκής των μαθητών, ελαχιστοποιώντας φαινόμενα περιθωριοποίησης, ενώ παράλληλα αναπτύσσεται η κριτική σκέψη και γίνεται πιο εύκολη η διαχείριση των εντάσεων (Χατζηδάκη, 2015).

Σύμφωνα με την Harter (1998,1999), η αναπτυξιακή φάση της εφηβείας είναι ιδιαίτερα κρίσιμη διότι η αυτοεκτίμηση και η αυτοπεποίθηση μειώνονται, με αποτέλεσμα πολλές φορές τα νεαρά άτομα να βιώνουν κατάθλιψη και τάσεις απομόνωσης. Ιδιαίτερα τα παιδιά

που ανήκουν στις ομάδες υψηλού κινδύνου, όπως αυτά της μεταναστευτικής βιογραφίας, είναι πιο πιθανό να αντιμετωπίσουν τέτοια ζητήματα. Η τέχνη, από την άλλη, επιδρά θετικά στην αναγνώριση, στη διαχείριση και στον έλεγχο των αρνητικών συναισθημάτων και συνεπώς λειτουργεί αποτελεσματικά ως μέτρο πρόληψης αρνητικών καταστάσεων (Hughes, Thompson, & Terrell, 2009˙ Lobo, & Winsler, 2006).

Όλοι οι έφηβοι έχουν την ανάγκη για επικοινωνία και μέσα από την τέχνη τους δίνεται αυτή η δυνατότητα. Σύμφωνα με τους Tolland & Carrigan (2011), η τέχνη προάγει τις κοινωνικές και συναισθηματικές δεξιότητες και, συνεπώς, τα νεαρά άτομα με την συμμετοχή τους σε δραστηριότητες τέχνης, απελευθερώνονται, κοινωνικοποιούνται και καλλιεργούν την αίσθηση του ανήκειν (Garbarino, Hammond, Mercy & Yung, 2004). Έτσι, η χρήση της τέχνης στην εκπαίδευση μπορεί να βελτιώσει τις κοινωνικές, γνωστικές και ψυχοσυναισθηματικές ικανότητες των ατόμων και κατά συνέπεια να προάγει την ενσυναίσθηση, την κοινωνικοποίηση, την ευεξία και γενικά την ενίσχυση των θετικών χαρακτηριστικών της προσωπικότητας (Γιατρά, Βενετσάνου & Κουτσούμπα, 2019). Συνεπώς γίνεται εμφανές πως μέσω της τέχνης μπορούν να καλλιεργηθούν αξίες, όπως η ισότητα, η αποδοχή της διαφορετικότητας, η αλληλοαποδοχή, η συνεργατικότητα, η διάθεση προσφοράς, οι οποίες είναι απαραίτητες για την μετατροπή του σχολείου σε ένα πιο συμπεριληπτικό περιβάλλον.

Σκοπός και επιμέρους στόχοι του εκπαιδευτικού προγράμματος

Επιδιώκουμε να καταδείξουμε την δυναμική συμβολή της τέχνης στην εκπαίδευση και συγκεκριμένα την θετική επίδραση της στην συμπεριληπτική εκπαίδευση. Μέσα από το καινοτόμο εκπαιδευτικό μας πρόγραμμα, ετήσιας διάρκειας, επιδιώκεται οι μαθητές να καλλιεργήσουν και να ωφεληθούν τελικά, από αξίες όπως: η αποδοχή της διαφορετικότητας, η ενσυναίσθηση, η συνεργατικότητα, η συναίσθηση της ισότητας όλων των ανθρώπων και η κοινωνική αποδοχή.

Η τέχνη χρησιμοποιείται με τρόπο ώστε η εμπέδωση των προαναφερθέντων εννοιών να επέρχεται βιωματικά, ολιστικά και αλληλεπιδραστικά μέσα από διερευνητική και συνεργατική ομαδική εργασία.

Στρατηγική σχεδιασμού της εκπαιδευτικής δράσης

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι μας, αλλά και να δομήσουμε μια υλοποιήσιμη ετήσια διδακτική – εκπαιδευτική δράση, ακολουθήσαμε την παρακάτω στρατηγική εκπαιδευτικού σχεδιασμού.

1. Αναλυτική παρουσίαση της δράσης σε όλα τα μέλη της σχολικής κοινότητας.
2. Η δράση προτείνεται για ένα τμήμα της Α΄ τάξης Γυμνασίου, στο οποίο και θα παρουσιαστεί αναλυτικά το όλο πλαίσιο εφαρμογής, οι φάσεις, η αναγκαιότητα και τα αναμενόμενα αποτελέσματα. Η εμπλοκή των εκπαιδευτικών είναι σαφώς προαιρετική. Ειδικότητες εκπαιδευτικών που συμμετέχουν: Βιολογία, Φυσική Αγωγή, Μαθηματικά, Φυσική, Πληροφορική, Φιλολογικά, Εικαστικά, Μουσική.
3. Πραγματοποιείται η ιεράρχηση των στόχων.
4. Αναπτύσσεται η μεθοδολογία υλοποίησης:

   Οργάνωση και κλιμάκωση ενεργειών:

- Επιλογή της ομάδας (τμήματος) συμμετοχής. Ενημερώνονται όλοι οι εμπλεκόμενοι για την διαδικαστική πορεία της δράσης.
- Εξασφάλιση των κατάλληλων αδειών για την συμμετοχή των μαθητών στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα. Επικοινωνία – συνεργασία με δομές και φορείς (Δήμος, Τοπικοί Σύλλογοι, Σύλλογος Γονέων, Διεύθυνση Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και άλλοι φορείς).
- Αρχική αξιολόγηση: Συμπλήρωση ερωτηματολογίου από τους μαθητές σχετικά με τις προσδοκίες από το πρόγραμμα.
- Πρωτόκολλο λειτουργίας της ομάδας των μαθητών.

- Ανάληψη αρμοδιοτήτων και υπευθυνοτήτων από τους μαθητές όπως: απουσιολόγος, επόπτες χρόνου διαλείμματος και εργασίας, υπεύθυνος/οι βίντεο, φωτογραφίας.
- Έναρξη των δραστηριοτήτων που θα περιλαμβάνει το εκπαιδευτικό πρόγραμμα.
- Διαμορφωτική αξιολόγηση – ενδεχόμενες τροποποιήσεις.
- Συνέχιση δραστηριοτήτων.
- Τελική εκδήλωση παρουσίασης του προγράμματος: Παράσταση.
- Τελική αξιολόγηση εκπαιδευτικής δράσης.

5. Καθορισμός του χρονοδιαγράμματος υλοποίησης.
   Η δράση θα ολοκληρωθεί σε τρείς φάσεις:
- 1η φάση από Οκτώβριο έως Νοέμβριο (θεωρητικό μέρος).
- 2η φάση από Δεκέμβριο έως Μάρτιο (Πρακτικό μέρος).
- 3η φάση από Απρίλιο έως Μάιο (Οργάνωση παράστασης – παρουσίασης αποτελεσμάτων).

6. Πόροι – Μέσα
- Οικονομικοί πόροι: Για την πραγματοποίηση του εκπαιδευτικού προγράμματος θα χρειαστούν χρήματα για τα αναλώσιμα, τις διδακτικές επισκέψεις, τα υλικά των κατασκευών και για την οργάνωση προώθηση της τελικής εκδήλωσης.
- Υλικοτεχνική υποδομή: Γυμναστήριο, υπολογιστές, video projector.
- Ανθρώπινο κεφάλαιο: Καθηγητές, μαθητές, ειδικοί εξωτερικοί συνεργάτες, συντονιστής εκπαιδευτικού έργου.
- Χρόνος υλοποίησης των δραστηριοτήτων: Μετά το πέρας του διδακτικού ωραρίου, στις κενές διδακτικές ώρες, εκτός σχολικού ωραρίου, εργαστήρια δεξιοτήτων. Επίσης, στα πλαίσια της διαθεματικής προσέγγισης θα αξιοποιηθούν και διδακτικές ώρες των μαθημάτων που εμπλέκονται (φυσική αγωγή, καλλιτεχνικά, μουσική, φυσικών επιστημών, μαθηματικά, φιλολογικά, πληροφορική).
- Πηγές άντλησης πληροφοριών: Διαδίκτυο, βιβλιοθήκη.
- Εργαλεία αξιολόγησης: Ερωτηματολόγια, πρωτόκολλο κανονισμού, ημερολόγιο καταγραφής δραστηριοτήτων, φύλλα εργασιών και παρατήρησης.

7. Αξιολόγηση εκπαιδευτικής δράσης. Παρακολούθηση του προγράμματος από την αρχή μέχρι το τέλος από ομάδα ελέγχου που απαρτίζεται από μαθητές και ένα καθηγητή συντονιστή. Ανατροφοδότηση, τροποποίηση καθ΄ όλη την διάρκεια της εκπαιδευτικής δράσης και τελική αξιολόγηση.
8. Καταγραφή και διάχυση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής δράσης στην ευρύτερη τοπική κοινωνία.

Μέθοδοι διδασκαλίας

Έχοντας ως βασικό άξονα την ενεργό συμμετοχή του μαθητή καθ΄όλη τη διαδικασία της μάθησης, εστιάζουμε στην ομαδοσυνεργατική, μαθητοκεντρική και διαθεματική προσέγγιση της γνώσης. Δίνεται έμφαση στην βιωματική μάθηση, ενεργοποιώντας κάθε μαθητή μέσα από διερευνητικές διαδικασίες οικοδόμησης της γνώσης. Επίσης, με βάση το στόχο που κάθε φορά θέτουμε χρησιμοποιούνται η μέθοδος της επίλυσης προβλημάτων, η διδασκαλία με μοντελοποίηση και η διαφοροποιημένη διδασκαλία με απώτερο στόχο την ολόπλευρη ανάπτυξη της προσωπικότητας του μαθητή.

Τέλος, ο ρόλος του/των καθηγητή/τών είναι εμψυχωτικός, συμβουλευτικός και καθοδηγητικός σε μια προσπάθεια να εκπληρώσει την μορφωτική του αποστολή, όχι ως απλός διεκπεραιωτής της μαθησιακής διαδικασίας, αλλά ως ενεργός συμμέτοχος με απόλυτη αίσθηση της παιδαγωγικής του ευθύνης (Δρογίδης & Παππά, 2008).

<u>Παρουσίαση των τριών φάσεων υλοποίησης της εκπαιδευτικής δράσης</u>

1η Φάση: Θεωρητικό μέρος

Κατά την διάρκεια της πρώτης φάσης (2 μήνες) οι μαθητές της ομάδας που θα υλοποιήσουν την δράση (ένα τμήμα της Α΄ τάξης γυμνασίου) εντοπίζουν και μελετούν

ιστορικά και επιστημονικά θεματικά πεδία που αφορούν το θέμα της δράσης και σε συνεργασία με τους καθηγητές που εμπλέκονται στο εκπαιδευτικό πρόγραμμα, εμβαθύνουν σε έννοιες, αναζητούν πληροφορίες και ανακαλύπτουν:

Ενδεικτικές θεωρητικές ενότητες:

- Τι είναι η ομάδα και ποιοι κανόνες την διέπουν, πώς πρέπει να εργαζόμαστε μέσα σε αυτή για να έχουμε θετικά αποτελέσματα.
- Τι είναι τα ανθρώπινα δικαιώματα, τι σημαίνει ενσυναίσθηση, αποδοχή του διαφορετικού και ίσες ευκαιρίες για όλους.
- Τι είναι ο χορός, ποια η μορφωτική και παιδαγωγική του αξία και πώς συνδέεται με τον πολιτισμό της χώρας προέλευσης του.
- Πώς δημιουργείται μια χορογραφία: θέσεις χορευτών στο χώρο με βάση γεωμετρικές έννοιες, επίπεδα κίνησης, δυναμική της κίνησης, άξονες σώματος σε ατομικές και δυαδικές σχέσεις.
- Τι προσφέρει ο χορός στην ψυχοσωματική υγεία του άνθρωπου και πώς μπορεί να επιδράσει σε θέματα κοινωνικής προσαρμογής.
- Τι είναι το οξύμετρο, το θερμόμετρο, το πιεσόμετρο και το σφυγμόμετρο, με ποιες βασικές λειτουργίες του οργανισμού συνδέονται και ποια είναι η εφαρμογή τους στην καθημερινότητα.
- Πώς γίνεται η αναζήτηση έγκυρων πληροφοριών μέσω διαδικτύου, ποια ψηφιακά εργαλεία χρησιμοποιούμε, πώς παρουσιάζουμε τα αποτελέσματα της διερευνητικής εργασίας, πώς χρησιμοποιούμε την ψηφιακή τεχνολογία (βίντεο, φωτογραφία, μοντάζ, ήχος).
- Πώς σχεδιάζουμε, οργανώνουμε και υλοποιούμε μια μουσικο-χορευτική παράσταση.

2η Φάση: Πρακτικό μέρος

Κατά την διάρκεια της δεύτερης φάσης (4 μήνες) οι μαθητές της ομάδας συμμετέχουν σε ποικίλες δραστηριότητες και κάνουν πρακτική άσκηση.

- Σε χορούς από διάφορες χώρες. Εξασκούνται σε ομαδικό επίπεδο, αλλά και σε ατομικό αυτοσχεδιάζοντας. Δημιουργούν χορογραφίες μέσα από συνεργασία και εξασκούνται στην ελεύθερη έκφραση των συναισθημάτων.
- Στην κατανόηση των βιολογικών λειτουργιών που συνδέονται με την φυσική άσκηση, όπως για παράδειγμα η αύξηση της θερμοκρασίας του σώματος, η αύξηση των παλμών.
- Σε καλλιτεχνικές δημιουργίες όπως αφίσα, σκηνικά για την τελική παράσταση.
- Στην δημιουργία χορογραφιών με εφαρμογή όλων των παραμέτρων που έμαθαν στην 1η φάση (θεωρητική).
- Στην χρήση του οξύμετρου, του θερμόμετρου, του πιεσόμετρου, του σφυγμόμετρου.
- Σχεδιασμός και οργάνωση της τελικής παράστασης – παρουσίασης της δράσης (δημιουργία σκηνικών, κοστούμια, βίντεο, ήχος, εικόνα, τρόποι διαφημιστικής προώθησης).

3η φάση: Τελική εκδήλωση. Παρουσίαση της δράσης/Μουσικοχορευτική παράσταση.

Στην τρίτη και τελική φάση (2 μήνες) οι μαθητές θα σχεδιάσουν, θα οργανώσουν και θα παρουσιάσουν δραστηριότητες που υλοποιήθηκαν κατά την διάρκεια της ετήσιας εκπαιδευτικής δράσης. Επίσης, θα ασχοληθούν με την προώθηση της παράστασης στα κοινωνικά δίκτυα και στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης. Απευθύνουν πρόσκληση σε άλλα σχολεία και σε τοπικούς φορείς. Επιδιώκεται η διάχυση των αποτελεσμάτων στην τοπική κοινωνία.

<u>1η Ενδεικτική δραστηριότητα</u>

Θέμα: «Όλοι είμαστε ίσοι, διαφορετικοί και ταυτόχρονα μοναδικοί»

Είδος: Βιωματική

Σκοπός: ισότητα, διαφορετικότητα, διαπολιτισμικότητα, συνεργασία.

Στόχοι:

- ✓ Ανάδειξη χορών από τις χώρες που προέρχονται μαθητές του σχολείου μας.
- ✓ Εκμάθηση ξένων χορών από τους μαθητές μεταναστευτικής βιογραφίας.
- ✓ Εκμάθηση χρήσης οξύμετρου, θερμόμετρου, πιεσόμετρου, σφυγμόμετρου.
- ✓ Κατανόηση βασικών λειτουργιών του οργανισμού.
- ✓ Κατανόηση της ισότητας μέσω του γεγονότος ότι το σώμα όλων λειτουργεί με κοινό τρόπο.
- ✓ Καλλιέργεια της συνεργασίας των μαθητών στο επίπεδο των μικρών ομάδων, της τάξης, αλλά και στο πλαίσιο ολόκληρης της σχολικής κοινότητας.
- ✓ Ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης, της αυτοεκτίμησης και της αυτό-αποτελεσματικότητας των μαθητών μεταναστευτικής βιογραφίας.
- ✓ Ισότητα, ελευθερία έκφρασης για όλους.

Υλικά-Μέσα: internet, υπολογιστές, γυμναστήριο, σφυγμόμετρο, οξύμετρο, θερμόμετρο, πιεσόμετρο.

Επιθυμητά αποτελέσματα:

- ✓ Να συμπεριληφθούν όλοι οι μαθητές στην σχολική κοινότητα.
- ✓ Να αποφευχθούν ζητήματα περιθωριοποίησης μαθητών από την σχολική κοινότητα.
- ✓ Να γνωρίσουν οι μαθητές βασικές λειτουργίες του οργανισμού.
- ✓ Να αναλάβουν όλοι οι μαθητές έναν ρόλο μέσα στην δραστηριότητα.
- ✓ Να εκλείψουν στοιχεία ρατσισμού και ξενοφοβίας.
- ✓ Να κατανοήσουν οι μαθητές ότι παρά τις διαφορές στην καταγωγή τους ο οργανισμός των ανθρώπων λειτουργεί με κοινό τρόπο.

Περιγραφή

1η φάση: Θα εργαστούμε με ένα τμήμα της Α΄ τάξης του γυμνασίου. Οι μαθητές χωρίζονται σε ομάδες και κάθε μια αναλαμβάνει έναν συγκεκριμένο ρόλο. Δημιουργούνται 6 ομάδες των 3 ατόμων, οι τέσσερις αναλαμβάνουν να ερευνήσουν τη χρήση και την λειτουργία των τεσσάρων οργάνων που θα χρησιμοποιηθούν στις μετρήσεις κατά την διάρκεια της δραστηριότητας (οξύμετρο, σφυγμόμετρο, θερμόμετρο, πιεσόμετρο). Όποτε το χρειαστούν οι μαθητές ζητούν την βοήθεια της καθηγήτριας της φυσικής, της βιολογίας αλλά και της σχολικής νοσοκόμας, αν υπάρχει στο σχολείο. Οι άλλες δύο ομάδες αναλαμβάνουν να κάνουν από μια διερευνητική εργασία για ένα χορό από άλλη χώρα και να εξασκηθούν στα βήματα του χορού. Η εξάσκηση θα μπορεί να πραγματοποιηθεί όταν το συγκεκριμένο τμήμα έχει γυμναστική, σε κενές διδακτικές ώρες, αλλά και σε ώρες εκτός σχολικού ωραρίου. Οι συγκεκριμένες ομάδες μπορούν να ζητήσουν την βοήθεια και τη συνεργασία του γυμναστή και της μουσικού του σχολείου.

2η φάση: Όλες οι ομάδες των μαθητών καλούνται να φτιάξουν από μία παρουσίαση. Οι τέσσερις ομάδες που έχουν αναλάβει τα εργαλεία θα παρουσιάσουν την χρήση τους αλλά και το σύστημα οργάνων με το οποίο συνδέονται (το παρόν ανήκει στην ύλη της Βιολογίας της Α΄ Γυμνασίου), ενώ οι άλλες δύο ομάδες οφείλουν να παρουσιάσουν στοιχεία πολιτισμού της χώρας προέλευσης του χορού που μελέτησαν, την μουσική ανάλυση του ρυθμού, καθώς και την ιστορία του συγκεκριμένου χορού. Οι ομάδες με τα εργαλεία μέτρησης θα πρέπει να φτιάξουν και πίνακες όπου θα σημειώνουν τις μετρήσεις πριν και μετά την δραστηριότητα. Για να μπορέσουν οι μαθητές να κατανοήσουν πληρέστερα την λειτουργία των συγκεκριμένων οργάνων θα πραγματοποιηθούν ορισμένες δραστηριότητες κατά τη διάρκεια του έτους, όπως για παράδειγμα, μετρήσεις θερμοκρασίας και οξυγόνου πριν και μετά το μάθημα της γυμναστικής. Τέτοιες δραστηριότητες πραγματοποιούνται σύμφωνα με την διδακτέα ύλη και στο μάθημα της Φυσικής της Α΄ Γυμνασίου.

3η φάση: Η Τρίτη φάση αυτής της δραστηριότητας, όπως και όλων των άλλων δραστηριοτήτων που θα πραγματοποιηθούν κατά την διάρκεια της χρονιάς, αφορά την παράσταση - παρουσίαση. Η παράσταση θα γίνει στο χώρο του σχολείου παρουσία όλων

των τάξεων, των γονέων/κηδεμόνων και επίτιμων προσκεκλημένων από φορείς και δομές της εκπαίδευσης και της τοπικής κοινωνίας.

Η κάθε ομάδα θα παρουσιάσει αρχικά το θεωρητικό κομμάτι της δουλειάς της. Στη συνέχεια ακολουθεί το πρακτικό (μουσικοχορευτικό) μέρος και όλοι όσοι θα συμμετέχουν σε αυτό, πριν την έναρξη, περνάνε από έναν ειδικά διαμορφωμένο χώρο και σημειώνονται οι ενδείξεις της λειτουργίας του σώματος τους. Παράλληλα σημειώνεται και η καταγωγή των ατόμων, χωρίς να κρατούνται τα ατομικά τους στοιχεία. Η κάθε ομάδα χορού αναλαμβάνει, η μια μετά την άλλη, να δείξει τον χορό με τον οποίο ασχολήθηκε και εμβάθυνε. Οι μετρήσεις επαναλαμβάνονται αμέσως μετά το πέρας της χορευτικής παρουσίασης προκειμένου να αναδειχθεί ότι η επίδραση της χορευτικής κίνησης στον ανθρώπινο οργανισμό είναι κοινή ανεξάρτητα από την καταγωγή του κάθε συμμετέχοντα (πίεση, θερμοκρασία, σφυγμός).

4η φάση: Οι μαθητές του τμήματος που συμμετέχουν στην δράση, αναλαμβάνουν την επεξεργασία των μετρήσεων σε συνεργασία με τον μαθηματικό του σχολείου. Το πιο πιθανό σενάριο είναι οι μετρήσεις να ακολουθούν μία κανονική κατανομή όπου η πλειοψηφία τους θα βρίσκεται σε έναν κοινό μέσο όρο. Το συμπέρασμα που προκύπτει είναι ότι, παρά τις φαινομενικές διαφορές μεταξύ των ανθρώπων, οι βασικές λειτουργίες του οργανισμού είναι κοινές.

5η φάση: Οι μαθητές του τμήματος που συμμετείχε στην δράση σε συνεργασία με την φιλόλογο καλούνται να γράψουν ένα άρθρο για την εφημερίδα της πόλης, το site του σχολείου και αν υπάρχει την εφημερίδα του σχολείου, όπου θα παρουσιάζουν το θεωρητικό μέρος της εργασίας και στην συνέχεια την δράση και τα αποτελέσματα. Η διάχυση στην ευρύτερη κοινότητα όλων των επιτευγμάτων των μαθητών είναι αναγκαία και επιβεβλημένη.

Άλλες ενδεικτικές δραστηριότητες που δύναται να υλοποιηθούν καθ΄όλη τη διάρκεια της δράσης.

- «Οι μεταβολές του ρυθμού της αναπνοής κατά την σωματική δραστηριότητα». Θεωρητική και βιωματική δραστηριότητα, με σκοπό την κατανόηση της κοινής λειτουργίας του αναπνευστικού συστήματος των ανθρώπων ανεξαρτήτως του τόπου καταγωγής.
- «Η θερμοκρασία του ανθρώπινου σώματος και η μεταβολή της κατά την διάρκεια χορευτικών δραστηριοτήτων». Θεωρητική και βιωματική δραστηριότητα για την κατανόηση του όρου της ομοιόστασης.
- «Ανακαλύπτοντας τον εαυτό μου». Καλλιτεχνική προσέγγιση – βιωματική δραστηριότητα.
- «Ρατσισμός και Διαφορετικότητα». Βιωματική δραστηριότητα με σκοπό την εξάλειψη των φαινομένων ρατσισμού και αποδοχής της διαφορετικότητας. Η προσέγγιση στο θέμα θα γίνει μέσα από την τέχνη του χορού.
- «Εκμάθηση χορών». Βιωματική δραστηριότητα. Σκοπός να μάθουν οι μαθητές της ομάδας να χορεύουν ελληνικούς, αλλά κυρίως αλλοεθνείς χορούς (salsa, tango, cha cha cha).
- «Γίνε χορογράφος». Θεωρητική και Βιωματική δραστηριότητα. Σκοπός είναι να μάθουν οι μαθητές της ομάδας να δημιουργούν μια χορογραφία.
- «Όλοι είμαστε ίσοι». Θεωρητική και βιωματική. Σκοπός να αναγνωρίσουν οι μαθητές και να παρουσιάσουν στοιχεία πολιτισμού, μέσω του χορού αλλά και άλλων τεχνών, από άλλες χώρες.

Αξιολόγηση της δράσης

Οι μαθητές-συμμετέχοντες προβαίνουν σε αυτοαξιολόγηση κατά την ολοκλήρωση της κάθε φάσης καθώς και στο τέλος της δράσης, συμπληρώνοντας κατάλληλα διαμορφωμένα ερωτηματολόγια. Τους δίνεται η δυνατότητα να αναστοχαστούν και να εκφράσουν την γνώμη τους για τυχόν προβλήματα και δυσκολίες που αντιμετώπισαν, την μεθοδολογία που

χρησιμοποιήθηκε σχετικά με την εξελικτική διαδικασία της δράσης, αλλά και τα οφέλη που αποκόμισαν**.**

Συμπεράσματα

Η προτεινόμενη εκπαιδευτική δράση έχει διάρκεια ενός έτους, είναι πολυεπίπεδη και διαθεματική. Μέσω αυτής καλλιεργούνται και αναπτύσσονται δεξιότητες συναισθηματικές, κοινωνικές και γνωστικές. Επιτυγχάνεται η ενεργός εμπλοκή όλων των συμμετεχόντων, η ανάδειξη των ταλέντων και των ιδιαίτερων ικανοτήτων των μαθητών, ενώ ταυτόχρονα καλλιεργούνται οι δεξιότητες της κριτικής σκέψης, της δημιουργικότητας, της επικοινωνίας, της ενσυναίσθησης και της συνεργασίας. Η γνώση αποκτά ιδιαίτερα μεγάλη αξία όταν ανακαλύπτεται και ενσαρκώνεται ως βιωματική εμπειρία και αυτό αποτελεί την βασική επιδίωξη σε κάθε δραστηριότητα μας. Αναμένουμε οι μαθητές μέσα από την ποικιλία των δραστηριοτήτων του προγράμματος να εμβαθύνουν σε έννοιες πανανθρώπινης αξίας, όπως ο σεβασμός της διαφορετικότητας, της ισότητας και της ελεύθερης έκφρασης και δράσης. Απώτερος σκοπός, η εξάλειψη φαινομένων αποστασιοποίησης και περιθωριοποίησης και η ομαλή, ισότιμη και απαλλαγμένη στερεοτυπικών αρνητικών πεποιθήσεων, ειρηνική ένταξη των μαθητών με διαφορετικό πολιτισμικό υπόβαθρο στην σχολική και κοινωνική ζωή. Τέλος, η διασύνδεση των διαφόρων θεματικών με την τέχνη, η διαθεματική και διεπιστημονική προσέγγιση της γνώσης και η χρήση ποικίλων και σύγχρονων μεθοδολογικών προσεγγίσεων, είναι αυτά που αποτελούν τη μέγιστη προστιθέμενη αξία και επιφέρουν τα αναμενόμενα αποτελέσματα.

Αναφορές

Biasutti, Michele and Sara Frate. (2017). “A Validity and Reliability Study of the Attitudes toward Sustainable Development Scale.” *Environmental Education Research* 23(2):214–30.

Buchner, Tobias, Michael Shevlin, Mary-Ann Donovan, Magdalena Gercke, Harald Goll, Jan Šiška, Kristýna Janyšková, Joanna Smogorzewska, Grzegorz Szumski, Anastasia Vlachou, Heidrun Demo, Ewald Feyerer, and Deirdre Corby. (2021). “Same Progress for All? Inclusive Education, the United Nations Convention on the Rights of Persons With Disabilities and Students With Intellectual Disability in European Countries.” *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities* 18(1):7–22.

Darling-Hammond, Linda, Lisa Flook, Channa Cook-Harvey, Brigid Barron, and David Osher. (2020). “Implications for Educational Practice of the Science of Learning and Development.” *Applied Developmental Science* 24(2):97–140.

Florian, Lani. (2008). “INCLUSION: Special or Inclusive Education: Future Trends.” *British Journal of Special Education* 35(4):202–8.

Gitschthaler, Marie, Susanne Schwab, Rupert Corazza, and Julia Kast. (2021). “Resources for Inclusive Education in Austria: An Insight Into the Perception of Teachers.” Pp. 67–88 in *Resourcing Inclusive Education*. Vol. 15, *International Perspectives on Inclusive Education*, edited by T. Loreman, J. Goldan, and J. Lambrecht. Emerald Publishing Limited.

Gropas, Ruby and Anna Triandafyllidou. (2011). “Greek Education Policy and the Challenge of Migration: An ‘Intercultural’ View of Assimilation.” *Race Ethnicity and Education* 14(3):399–419.

Lalvani, Priya. (2013). “Privilege, Compromise, or Social Justice: Teachers’ Conceptualizations of Inclusive Education.” *Disability & Society* 28(1):14–27.

Lindsay, Geoff. (2003). “Inclusive Education: A Critical Perspective.” *British Journal of Special Education* 30(1):3–12.

Love, Hailey R. and Eva Horn. (2019). “Definition, Context, Quality: Current Issues in Research Examining High-Quality Inclusive Education.” *Topics in Early Childhood Special Education* 40(4):204–16.

Paseka, Angelika and Susanne Schwab. (2020). “Parents’ Attitudes towards Inclusive Education and Their Perceptions of Inclusive Teaching Practices and Resources.” *European*

Journal of Special Needs Education 35(2):254–72.
Perry, Laura B. and Leonie Southwell. (2011). “Developing Intercultural Understanding and Skills: Models and Approaches.” *Intercultural Education* 22(6):453–66.
Raphael, Jo, Edwin Creely, and Julianne Moss. (2019). “Developing a Drama-Based Inclusive Education Workshop about Disability for Pre-Service Teachers: A Narrative Inquiry after Scheler and Levinas.” *Educational Review* 1–14.
Schuelka, Matthew J. and Kate Lapham. (2019). “Comparative and International Inclusive Education: Trends, Dilemmas, and Future Directions.” Pp. 35–42 in *Annual Review of Comparative and International Education 2018*. Vol. 37, *International Perspectives on Education and Society*, edited by A. W. Wiseman. Emerald Publishing Limited.
Taylor, Sandra and Ravinder Kaur Sidhu. (2012). “Supporting Refugee Students in Schools: What Constitutes Inclusive Education?” *International Journal of Inclusive Education* 16(1):39–56.
Tolland, J., & Carrigan, D. (2011). *Educational Psychology and Resilience*: New Concept, New Opportunities. School Psychology International, *32*(1), 95-106.
Γιατρά, Α. Α., Βενετσάνου, Φ. Δ. Κουτσούμπα, Μ. Ι. (2019). Χορός και κοινωνική-συναισθηματική νοημοσύνη παιδιών και εφήβων. *Έρευνα στην εκπαίδευση*, *8* (1), σ. 163-181. doi: http://dx.doi.org/10.12681/hjre.20870.
Ηλιάδη, Α. (2006). Οι Τέχνες ως παράγοντας διατήρησης και ανάκτησης της ψυχικής υγείας του ανθρώπου. Ανακτήθηκε στις 27-12-2020 από: http://my.aegean.gr/web/article215.html
Κουτσούμπα, Μ. (2014). «“Χορεύοντας τις Γνωστικές Δεξιότητες”: Ανάπτυξη Γνωστικών Δεξιοτήτων μέσα από τη Διδασκαλία του Χορού», στο Λιοναράκης, Α. (επιμ.), Καινοτόμες Διδακτικές Τεχνικές – Γραπτός Επιστημονικός Λόγος. Αθήνα: Ελληνικό Δίκτυο Ανοικτής και Εξ Αποστάσεως Εκπαίδευσης (Online), σ. 105–119. Διατίθεται στο: https://www.slideshare.net/antonislionarakis/ss-40580123 . Ανακτήθηκε: 24 Μαΐου 2021.
Χατζηδάκη, Μ. (2015). «*Η τέχνη ανοίγει τρύπες στο σκοτάδι*». Τέχνη και Εκπαίδευση: Διδακτικές και παιδαγωγικές προσεγγίσεις στο σχολείο του 21ου αιώνα. Αθήνα.

Μετασχηματισμός της ελληνικής κωμωδίας: «Η Κωμωδία των ψευτογιατρών»

Αποστόλου Μαριάννα
Καθηγήτρια ΠΕ05, 4ο ΓΕΛ Τρικάλων Αλέξανδρος Παπαδιαμάντης
mapostol59@yahoo.com

Περίληψη

Η «Κωμωδία των Ψευτογιατρών» αποτελείται από 1478 στίχους γραμμένους σε ιαμβικό δεκαπεντασύλλαβο, είναι έργο πολυπρόσωπο, έχει εξέλιξη γραμμική, με λίγες αναδρομές στο παρελθόν και διακωμωδεί τους τσαρλατάνους ψευτογιατρούς (Πράξη Α΄ στ.3-4 και 21-26), τους Γιαννιώτες Κομπογιαννίτες, οι οποίοι πήγαιναν από τα Γιάννενα στη Ζάκυνθο και πουλούσαν βοτάνια. Ήταν αμαθείς, είχαν σοβαροφάνεια, μιλούσαν ακαταλαβίστικα (κορακίστικα) και κρατούσαν βακτηρία. Το συγκεκριμένο έργο έχει σπουδαιότητα διότι αποτελεί μεταίχμιο ανάμεσα στο κρητικό και στο επτανησιακό θέατρο. Στο έργο είναι έντονο το νοσηρό στοιχείο (άνδρες άρρωστοι, ζευγάρια χωρίς παιδιά) το οποίο δεν βγαίνει στην παράσταση. Ο συγγραφέας διακωμωδεί τα μαντζούνια, τα βοτάνια, τα μάγια και την αμάθεια. Η συγκεκριμένη εργασία χωρίζεται σε τρία κεφάλαια. Στο Πρώτο Κεφάλαιο αναφέρεται η ερμηνεία του κειμένου από σκηνής (εκφορά του λόγου, μετατόπιση σκηνών, απάλειψη στίχων, προσθήκη φράσεων, σκηνικά ευρήματα), στο Δεύτερο Κεφάλαιο αναφέρονται τα στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού που εντοπίζονται στο έργο και με ποιον τρόπο συμβάλλουν αυτά στην επίτευξη των σατιρικών στόχων του και στο Τρίτο Κεφάλαιο αναφέρονται στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού που προβάλλονται στο έργο.

Λέξεις κλειδιά: τσαρλατάνοι, βότανα, κωμωδία

Εισαγωγή

Κατά τον 18ο αιώνα στα Επτάνησα αναπτύσσεται η αστική τάξη, η οποία είναι ταξική γι' αυτό επιτρέπει στη Φτώχεια να μιλήσει στον Πρόλογο. Η πολιτιστική διάδραση επιτρέπει τη λαϊκότητα και την απλοϊκότητά ακόμα και την κριτική που εξαπολύουν οι ήρωες κατά πρόσωπο. Η «Κωμωδία των Ψευτογιατρών» έχει ιδιαίτερη βαρύτητα καθώς εμφανίζεται σε μια στιγμή εξέλιξης και μετασχηματισμού της ελληνικής κωμωδίας στον Επτανησιακό πολιτισμό (Γραμματάς, 1987:47) και φανερώνει στοιχεία της Κρητικής λογοτεχνίας, όπως η πράξη Δ΄ (στ.1-10) που παραπέμπει στον Ερωτόκριτο. Η παράσταση αποτελεί μια έμμεση ιδιότυπη επικοινωνία των ηθοποιών με τους θεατές. Οι ηθοποιοί υποδύονται ένα ρόλο, οι θεατές τον δέχονται και πολλές φορές μπαίνουν οι ίδιοι στο ρόλο. Προϋπόθεση αποτελεί να βρίσκονται στον ίδιο χώρο ταυτόχρονα θεατές και ηθοποιοί. Το ύφος και η οργάνωση της σκηνής διαφοροποιούνται ανάλογα με την εποχή. Το συγκεκριμένο έργο χωρίζεται σε πέντε πράξεις. Κάθε πράξη χωρίζεται σε επιμέρους σκηνές, μεγαλύτερη απ' όλες είναι η δεύτερη πράξη, η οποία χωρίζεται σε έξι σκηνές. Τα ιντερμέδια που αναφέρονται στο χειρόγραφο δε σώζονται (Χατζηπανταζής, 2014: 139). Είναι γκροτέσκο, τέχνη που παραπέμπει σε εποχή Μπαρόκ λόγω της ωμότητας κάποιων καταστάσεων (ξερνά αίμα/ δεν έχω φταίξιμο) οι οποίες δεν παρουσιάζονται στην παράσταση. Η ερμηνεία του κειμένου από σκηνής:

Μια φτωχή γυναίκα, παριστάνει τη φτώχεια. Η «Πτώχεια» εκφωνεί τους 66 στίχους του προλόγου και εκθέτει ποιο ρόλο παίζει η φτώχεια στη ζωή των ανθρώπων, τι τους αναγκάζει να κάνουν και πώς να ζουν. Ο Βιττόρος, καμπούρης Κεφαλλονίτης, είναι δύσπιστος, θέλει να γιατρευτεί, αλλά χωρίς «τιμή να χάσει». Καταλαβαίνει ότι οι γιατροί είναι απατεώνες, τσαρλατάνοι και κομπογιαννίτες με καταγωγή από την περιοχή των Ιωαννίνων. Στο κείμενο οι γιατροί είναι τέσσερις (4) αλλά στην παράσταση είναι τρεις, όπως προοικονομεί η «Πτώχεια». Μετά από μια συζήτηση μεταξύ τους σε αναζήτηση τρόπου άσκησης της ιατρικής επιστήμης και εξαπάτησης των κατοίκων της Ζακύνθου (Πράξη Α΄, στ.

161) αποφασίζουν να μείνουν στο νησί καθώς οι Ζακυνθινοί είναι ευκολόπιστοι. Εκεί δέχονται επισκέψεις από ασθενείς, άντρες και γυναίκες, για τους δικούς του λόγους ο καθένας.

Οι Ζακυνθινοί και οι Ζακυνθινές, αφελείς κυρίως, και ασθενείς συνάμα, επισκέπτονται τους γιατρούς. Όλοι έχουν σχέσεις μεταξύ τους ερωτικές, ως εραστές ή είναι αντρόγυνα, και ο συγγραφέας φανερώνει την ειρωνεία του για την ηθική κατάπτωση «θαυμάζομαι τη Ζάκυνθο κι ο Θιός πώς τη βασταίνει». Αρχίζουν τις επισκέψεις στους γιατρούς πρώτα οι γυναίκες, οι οποίες θέλουν μαντζούνια για να ξεκάνουν τους άντρες τους, όπως η Μπάρμπαρα (να θανατώσου, τέτοιο φριχτό παράδειγμα 'ς τον κόσμο θε να δώσου). Στη συνέχεια επισκέπτονται τους ψευτογιατρούς οι άντρες, οι οποίοι είναι ανυποψίαστοι και αναζητούν να θεραπεύσουν την αρρώστια τους. Όλοι είναι ευκολόπιστοι, γεμάτοι ελπίδα και πρόθυμοι να πληρώσουν, ακόμα κι αν δεν έχουν χρήματα, θα προσπαθήσουν να τα βρουν για να θεραπευτούν. Ο Γιατρός στο έργο του Ρούσμελη θυμίζει τον γιατρό πριν την εποχή του Μολιέρου, καθώς κυριαρχούν τα βότανα και τα γιατροσόφια και οι ασθενείς στηρίζουν όλες τις ελπίδες τους στο γιατρό (Πούχνερ, 2004: 47).

Στην παράσταση διακρίνονται (3) τρεις ψευτογιατροί, ενώ στο έργο απαριθμούνται (4) τέσσερεις. Τα κοστούμια των γιατρών παραπέμπουν σε ιατρικά κοστούμια. Ο σκηνικός χώρος είναι ενιαίος, η θεατρική σκηνή είναι μονοτοπική, ενώ ο δραματικός χώρος έχει διαφορετικούς τόπους. Τα σκηνικά είναι λιτά σχεδόν ανύπαρκτα. Υπάρχουν μόνο δυο μπάλες μεγάλες, οι οποίες μετακινούνται εύκολα και κάποιες φορές αποτελούν κρυψώνα για τον καμπούρη. Ο Μπλέσιος (2007:71) προτείνει τα χρωματισμένα τελάρα και τη χρήση της σκηνής χωρισμένη αριστερά και δεξιά για το εσωτερικό και εξωτερικό αντίστοιχα. Τέλος προτείνει τη χρήση συμβολικών αντικειμένων για το εσωτερικό και το εξωτερικό.

Το έργο αποτελείται από πέντε σκηνές. Παρατηρούνται αλλαγές-μεταθέσεις σκηνών. Για παράδειγμα στην παράσταση, στην πρώτη πράξη η τρίτη σκηνή προηγείται από τη δεύτερη σκηνή. Η σκηνή «Ροζάνα και Εργίνα» προηγείται των άλλων σκηνών. Στη 2η πράξη η τέταρτη σκηνή «Λουτζίας και Εργίνας» προηγείται της δεύτερης σκηνής «Καλή και ψευτογιατροί». Οι ηθοποιοί της παράστασης είναι δέκα και στο έργο είναι 17 με 3 άτομα βοηθητικά, οι καμπούρηδες Ο σκηνικός χώρος παραπέμπει σε μια πλατεία, ένα μικρό σταυροδρόμι και κάποιες σκηνές στο εσωτερικό των σπιτιών. Απαιτεί μια πολυτοπική σκηνή που δεν τη βλέπουμε στην παράσταση.

Σημαντική διαφορά παρατηρείται στην παράσταση όταν η «Πτώχεια» προοικονομεί διακόπτεται από κάποιο θεατή ενώ στο έργο δεν συμβαίνει αυτό. Αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί η μοίρα του φτωχού Ζέπου και της Ροζάνας που πήγαν να ζητήσουν την υποτιθέμενη βοήθεια των τσαρλατάνων γιατρών χωρίς να έχουν τα χρήματα. Στην παράσταση τον ρόλο της Καλής υποδύεται άνδρας κάτι που δεν συμβαίνει στο έργο. Στο λαϊκό επτανησιακό θέατρο (Πούχνερ, 2002:40), οι ψευτογιατροί φορούσαν μάσκες με ράμφος, έτσι είχαν το στόμα ελεύθερο, αυτό ενδεχομένως παραπέμπει στους ψευτογιατρούς της πανούκλας, οι οποίοι ήταν κομπογιαννίτες και φορούσαν το ράμφος για να προστατεύονται από τον μολυσμένο αέρα καθώς εκεί μέσα έβαζαν μέντα, γαρύφαλλο κ.ά. και να κρατάνε αποστάσεις όταν εξέταζαν τον ασθενή. Η εικόνα του γιατρού, θυμίζει το καρναβάλι και τις λαϊκές μεταμφιέσεις, τότε που η επιστήμη δεν είχε αναπτυχθεί και κυριαρχούσαν τα γιατροσόφια, η ευπιστία του ασθενούς, που πρακτικά είχε στηρίξει τις ελπίδες του στον γιατρό (Πούχνερ 2004: 47)

Τα στοιχεία του λαϊκού πολιτισμού

Το έργο παρουσιάζει αρκετά στοιχεία λαϊκού πολιτισμού. Η γλώσσα του έργου είναι δημώδης με πολλούς ιδιωματισμούς της Ζακύνθου (Πρωτόπαπα, 1971: 81-81). Πολλές λέξεις προέρχονται από την ιταλική γλώσσα, λόγω Ενετοκρατίας (μανίνιο, μαργιόλος, μαλοφράντζα, μερκούριο, σκαρτοτσάδο, σούγο ντι λι κορίτσια, τζόγια, πούρσα, πούρι, ραμπάρμπαρο, ρετζωνάρω, ρεμαδιάρω, ρεμμετέρω, ράρος, πουττάνα, κ.ά..) νομισματικής (τσεκίνι), δημοσίου και καθημερινού βίου (μπουκούνι, κουμοδιτά), υπάρχουν και πολλές

λέξεις από την κρητική διάλεκτο (κουράδι). Λόγω του θέματος, αρκετές λέξεις χρησιμοποιούνται από την ιατρική ορολογία (ίασις, ιατρική, ιμπιάστρο). Υπερισχύουν οι λέξεις της ζακυνθινής δημοτικής και παρατηρούνται πολλές χυδαίες φράσεις (Πρωτόπαπα,1971:76-79). Το έργο παρουσιάζει σημαντική επιρροή από την Κρητική λογοτεχνία (Κρητικό θέατρο) σε όλα τα επίπεδα (γλώσσα, ύφος, δομή) και αυτό επιβεβαιώνει ότι το επτανησιακό θέατρο αποτελεί συνέχεια του κρητικού θεάτρου. Η προφορά των ηθοποιών στην παράσταση δεν θύμιζε την προφορά των Ζακυνθινών.

Ο πρόλογος από τη «Πτώχεια» με την προοικονομία, ο χωρισμός σε πέντε πράξεις, τα ιντερμέντια τα οποία δεν υφίστανται παραπέμπουν στο κρητικό θέατρο. Οι στίχοι που γράφει ο Ρούσμελης, παραπέμπουν σε κρητικά έργα (Ερωτόκριτος, Ερωφίλη, Πανώρια κ.ά.) λόγω της κρητικής καταγωγής του και της επιρροής του Επτανησιακού θεάτρου από το Κρητικό. Μέσα στο έργο παρατηρούνται παροιμιακές εκφράσεις: «Οπού γυρεύει τα πολλά…(στ. 7-8), οπού ως κι ομβραίοι (στ.57), αντισημιτισμός), νεκρό αναστένουσι (στ.166)». Οι στίχοι με τις εκφράσεις αυτές απομνημονεύονται εύκολα γιατί είναι γραμμένοι σε το ιαμβικό δεκαπεντασύλλαβο μέτρο (Πρωτόπαπα, 1971: 31). Η «Πτώχεια» ντυμένη Καλόγρια, φανερώνει την υποκρισία των μοναχών της εποχής εκείνης, την επαιτεία και τη σχέση της καλογριάς με την εκκλησία. Ο Πεφάνης (2008: 40) αναφέρει ότι η «Κωμωδία των Ψευτογιατρών» θυμίζει τη διάρθρωση των canevasi της Commedia dell' arte (Πούχνερ, 2002:26) λόγω της γραμμικότητας των επεισοδίων. Το έργο παίχτηκε πρώτη φορά σε αρχοντικό σπίτι το 1764. Ενδιαφέρον προκαλεί η απλή γλώσσα με τα λυρικά κομμάτια.

Αξιοσημείωτο είναι να αναφερθεί ότι το κείμενο περιλαμβάνει ωμές φράσεις και όπως αναφέρθηκε παραπάνω κρητικούς και επτανησιακούς ιδιωματισμούς και βωμολοχίες. Οι βωμολοχίες αποτελούν ανατρεπτική τάση, κατάχρηση των γλωσσικών δυνατοτήτων και ακραία συμπεριφορά. Άλλωστε η βωμολοχία στα λαϊκά δρώμενα, έχει συμβολική σημασία καθώς αντιπροσωπεύει δυνάμεις κρυμμένες από την καθημερινή γλώσσα, ανήθικες σκέψεις, λόγια ανείπωτα (Rabelais, 2004). Επίσης παρατηρείται συνδυασμός ενετικών και λαϊκών στοιχείων τα οποία σχετίζονται με μάγια, γιατροσόφια, που παραπέμπουν στους γιατρούς της πανούκλας (αμαθείς γιατροί που πουλούσαν μαντζούνια). Παροιμιώδεις εκφράσεις και εκφράσεις λαϊκής θυμοσοφίας (προφήτης δεν αγιάζει στον τόπο του). Δευτερεύοντα στοιχεία σχετίζονται με ορολογία που αφορά τα νομίσματα, το γυναικείο ντύσιμο, καθημερινό και δημόσιο βίο (Πεφάνης, 2008:41). Σχετικά με τους ρόλους των προσώπων, υπάρχει συνέχεια της κρητικής λογοτεχνίας και μίμηση της ιταλικής κωμωδίας: άπιστες γυναίκες, πονηροί χαρακτήρες (Κεφαλλονίτης), κάποιες ραδιουργίες προσώπων και οι τσαρλατάνοι γιατροί που είναι απατεώνες (Πεφάνης, 2008:42).

Ιδέες και κοινωνικές αντιλήψεις

Πρόκειται για ένα αξιόλογο έργο και ξεχωρίζει από τα άλλα, διότι σατιρίζει ολόκληρη κατηγορία ανθρώπων, τους φιλοχρήματους, κατεργάρηδες, απατεώνες και σοβαροφανείς του νησιού και όχι μεμονωμένους χαρακτήρες (Πρωτοπαπά, 1958: 67-68, Μπλέτσιος, 2007:70-72). «Στηλιτεύει την αμάθεια και την ανηθικότητα» στοιχεία του πρώιμου Διαφωτισμού, σατιρίζει τις λαϊκές δεισιδαιμονίες την ευπιστία και την εμπιστοσύνη των απλοϊκών ανθρώπων στους τσαρλατάνους, τους κομπογιαννίτες ψευτογιατρούς. Γενικά σατιρίζει τη νοσηρότητα όλης της κοινωνίας.

Η άγνοια, η αμορφωσιά, η φτώχεια, η αφέλεια και η αρρώστια αποτελούν παράγοντες οι οποίοι οδηγούν σε εκμετάλλευση από επιτήδειους, στο συγκεκριμένο έργο από τους ψευτογιατρούς. Στον πρόλογο αναδύεται η επιθυμία πολλών κατοίκων της Τουρκοκρατούμενης Ελλάδας για μετοίκηση στα Ιόνια όπου θα είχαν μια καλύτερη ζωή (στ. 15-16). Υπάρχει μια σύνδεση της Τύχης, του Πλούτου και της Φτώχειας όπως στους προλόγους έργων του κρητικής λογοτεχνίας, αλλά σε πλήρη αντίθεση με τη μορφή της Φτώχειας στον Πλούτο του Αριστοφάνη (Dover, 1978: 287). Το θέατρο θεωρείται βραδινό σχολείο, διότι διδάσκει ακόμα και με το γέλιο όταν οι συμπεριφορές απομακρύνονται από

την κανονικότητα. Σύμφωνα με τον Rabelais (2004), ζωή είναι η χαρά που προσφέρει η καλοπέραση του σώματος, είναι η σοφία της απλότητας της σκέψης, είναι ο καλός λόγος που κατατροπώνει τη βλακεία και την ψευτιά.

Οι χώροι συγχρωτισμού και συνεύρεσης οδηγούν στην αγορά. Ο χώρος του λιανεμπορίου είναι θεατρικός χώρος με τα παζάρια, τις αγοραπωλησίες, την επιχειρηματολογία και γιατί όχι τη ρητορική τέχνη. Στην αγορά θα αναδειχθούν τα οικονομικά και τα κοινωνικά προβλήματα θα καυτηριαστούν με σατιρικό και ευρηματικό πνεύμα που θα οδηγήσουν σε καλύτερες συναλλαγές ή ανθρώπινες σχέσεις. Η σκέψη των λαϊκών ανθρώπων είναι περισσότερο ελεύθερη δεν δεσμεύεται από κανόνες και επιχειρήματα παρά αναζητά βιώματα ή εικόνες καθημερινότητας. Καταλυτικός είναι ο ρόλος των γυναικών στην κωμωδία.

Η ερωτική πλοκή παίζει τον βασικότερο ρόλο στο έργο. Τα αντιθετικά ζευγάρια οι ερωτικές σχέσεις, οι ανήθικες συμβουλές της Εργίνας παραπέμπουν στο γεγονός ότι οι Ζακυνθινοί εκφράζονται ελεύθερα αλλά καταδεικνύει τον τόπο όπου γίνονται οι πρόβες των ερασιτεχνικών θιάσων. Η ίδια είναι εξαιρετικά σκληρή, τόσο που ο άρρωστος, χλεμπονιάρης σύζυγός της Λουκάς διαμαρτύρεται συχνά. Είναι αρκετά σημαντικό να αναφέρω ότι ο καυγάς της με τον σύζυγό της στην παράσταση απευθύνεται στο κοινό, κάτι που δεν φαίνεται στο κείμενο. Η Μπάρμπαρα σε ένα αρκετά μεγάλο μονόλογο δείχνει τον απελευθερωτικό χαρακτήρα της ομολογεί ότι δεν θέλει να θυσιάσει την ζωή της δίπλα σε έναν καχεκτικό, χλεμπονιάρη άνδρα. Η Ροζάνα πάλι είναι ερωτευμένη και το πάθος της δικαιολογεί την πράξη της, δηλαδή απατά τον άνδρα της, διότι είναι τυφλή από έρωτα (Μπλέτσιος, 2007:80-83). Στο σημείο αυτό κατά τη γνώμη μου υπάρχει επιρροή πρώιμου Διαφωτισμού. Η Ροζάνα, ζητά από τον άνδρα της να τη συγχωρέσει «κι ως δούλα σου ‘με λόγιαζε κι όχι εμέ ως γυνή σου», δέχεται υποταγή, αλλά ο Ζέπος αρνείται και φαίνεται ότι έχει επηρεαστεί από την ιδέα περί ισότητας των δύο φύλων «Ροζάνα μου…όλα ‘ς εσέ τα δίνω» (Πράξη Γ', στ.183-186).

Στο έργο όπως διαπιστώθηκε αναφέρονται στερεότυπες εκφράσεις που αφορούν τους Κερκυραίους και τους Κεφαλλονίτες. Η Κεφαλλονιά (Πράξη Α', στ. 43-46) αναφέρεται ως τόπος τεμπέληδων και πονηρών «τελπιζιά/μαργιολιά… σ' τον κόσμο διασκορπάται» και « οι Οβραίοι δε μπορού να ζήσουν». Οι δε Κερκυραίοι είναι αφιλόξενοι και δεν προσφέρουν ούτε στους γονείς τους «δε μπορούνε/ποτέ καλό να κάμνουσι…μήτε ποτέ στα σπίτια τους μπαζ' άνθρωπο…μακάρι να 'ν' ο κύρης τους κ' η μάννα που τους εγέννα» (Πράξη Α', στ.61-65). Αξίζει να σημειωθεί ότι τα παραπάνω λόγια τα λένε οι γιατροί και όχι οι Ζακυνθινοί για να μην δημιουργηθούν παρεξηγήσεις, καθώς υπάρχουν μετακινήσεις ανάμεσα στα Ιόνια νησιά, όπως ο καμπούρης Βιττόρος. που είναι πονηρός. Ο Γραμματάς (1987: 48) τον θεωρεί πρωταγωνιστή του έργου «άγρυπνο μάτι του θεατή στη σκηνή», παρατηρεί και ερμηνεύει τα γεγονότα σχεδόν αθέατος. Είναι αυτός που κλείνει την παράσταση αποχαιρετά το κοινό ειρωνικά και θα εξαφανιστεί με τα χρήματα που άρπαξε από τους ψευτογιατρούς «Μ' αφήνω σας Ζακυνθινοί, υγεία κι αν πλιο με ιδήτε/όλοι γαϊδούρι, λέγω σας, σήμερο να με ειπήτε» (Πράξη Ε', στ. 232-233).

Συμπεράσματα

Εν κατακλείδι η «Κωμωδία των Ψευτογιατρών» είναι η ίδια η ζακυνθινή κοινωνία, με τα τρωτά της, την κουτοπονηριά, τον εύκολο πλουτισμό, την φτώχεια, αλλά και την ελεημοσύνη, τη συμπαράσταση και το δέσιμο της. Κάθε θεατρική παράσταση είναι κοινωνικό γεγονός. Το δραματικό έργο και η θεατρική του παράσταση είναι σε αλληλεξάρτηση. Η «Κωμωδία των ψευτογιατρών» είναι μια κωμωδία κατά τη γνώμη άτεχνη με υποτυπώδη σκηνικά, έχει διαλογική μορφή, άμεσο λόγο, δεν μου άρεσε που υπάρχουν αρκετές ασύνδετες σκηνές και με κούρασαν οι διαφορετικοί χαρακτήρες με διαφορετικές απόψεις καθώς κατέληγαν σε συγκρούσεις. Μου άρεσε ότι η υπόθεση ξετυλίγεται σε μια μέρα, στον ίδιο τόπο (Γραμματάς 1987: 47). Η ροή πληροφοριών ήταν ελεγχόμενη και κρατά ζωντανό το ενδιαφέρον μέχρι το τέλος. Η κωμωδία τελειώνει με την φυγή των

ψευτογιατρών από τη Ζάκυνθο και την αρπαγή των χρημάτων από τον Βιττόρο και τους τρεις (3) βοηθούς καμπούρηδες οι οποίοι εξαπατήθηκαν από τον Βιττόρο και δεν πήραν το ποσό που τους αναλογούσε (Μπλέτσιος, 2007). Οι ήρωες είναι λαϊκοί της μεσαίας τάξης εκτός από την υπηρέτρια της Μπάρμπαρας. Η εμφάνιση ή η μεταμφίεση των προσώπων προκαλεί το γέλιο καθώς παρουσιάζουν μια ομάδα η οποία αποτελεί ετερότητα, άρρωστοι/Ζέπος, καμπούρηδες/Βιττόρος, ανάπηροι/Λουκάς, τυφλοί/Βασίλης (Γραμματάς, 1987:51). Εύκολα ο καθένας θα μπορούσε να ταυτιστεί με κάποιο πρόσωπο. Με μεγάλη ευκολία οι αμαθείς γίνονται θύματα κομπογιαννιτών, κατεργάρηδων και σοβαροφανών επιτήδειων ανθρώπων. Το έργο απεικονίζει συμπεριφορές, καταστάσεις και ήθη ασκώντας κριτική (Γραμματάς, 2006: 215-216). Το Επτανησιακό θέατρο αποτελεί το σημαντικότερο τμήμα του νεοελληνικού θεάτρου, διότι αξιοποίησε στο έπακρο την Κρητική θεατρική κληρονομιά και με επιρροές που δέχτηκε από την ιταλική και ευρωπαϊκή θεατρική κουλτούρα δημιούργησε έργα αξιόλογα για τη συνέχιση του νεοελληνικού θεάτρου.

Αναφορές

Rabelais, Fr. (2004), Γαργαντούας και Πανταγκρυέλ, «Εστία», Αθήνα 2004. Γραμματάς, Θ. (1987), Η Κωμωδία των ψευτογιατρών του Σαβόγια Ρούσμελη. Από την κρητική στην ελληνική κωμωδία του ΙΘ΄ αιώνα, στο βιβλίο του Νεοελληνικό θέατρο. Ιστορία - Δραματουργία, Κουλτούρα, σσ. 42 59, Αθήνα 1987.

Μπλέσιος, Γ. Α. (2007), Κωμωδία των ψευτογιατρών του Σαβόγια Ρούσμελη. Η λειτουργία του κωμικού, σατιρικού και ηθικοδιδακτικού στοιχείου στο ζακυνθινό θέατρο των μέσων του 18ου αιώνα, στο βιβλίο του Μελέτες νεοελληνικής δραματολογίας. Από τον Χορτάτση έως τον Καμπανέλλη, σσ. 69-95, Παπαζήσης, Αθήνα 2007.

Πεφάνης, Γ. Π. (2008), Το επτανησιακό θέατρο: μια σύντομη επισκόπηση, στο βιβλίο του Η άμμος του κειμένου. Αισθητικά και δραματουργικά θέματα στο ελληνικό θέατρο, Παπαζήσης, σσ. 19-73, Αθήνα: 2008.

Πούχνερ, Β. (2002), Το Νεότερο θέατρο μέχρι τον Β΄ Παγκόσμιο Πόλεμο, Α΄ Τόμος. Εκδ. ΕΑΠ. Πάτρα:2002

Πρωτοπαπά-Μπουμπουλίδου, Γλ. (1971), Εισαγωγή, στο Σαβόγιας Ρούσμελης, σσ. 5-36, Αθήνα: 1971.

Ρούσμελης, Σ. (1971), Κωμωδία των ψευτογιατρών, στο Γλυκερία Πρωτοπαπά-Μπουμπουλίδου: Σαβόγιας Ρούσμελης , σσ. 37-94, Αθήνα: 1971.

Ρούσμελης Σ. (1971), Πίνακας λέξεων, στο Γλυκερία Πρωτοπαπά Μπουμπουλίδου: Σαβόγιας Ρούσμελης, σσ. 107-123 , Αθήνα 1971.

Χατζηπανταζής, Θ. (2014), Διάγραμμα Ιστορίας του Νεοελληνικού Θεάτρου, Πανεπιστημιακές Εκδόσεις Κρήτης, Ηράκλειο, 2014.

Το graphic novel *Maus* ως λογοτεχνική μορφή παρουσίασης του Ολοκαυτώματος

Ζέζου Αναστασία
Δρ Παιδικής Λογοτεχνίας, Νηπιαγωγός,
zezou@aegean.gr

Περίληψη

Το *Maus* του Art Spiegelman αποτελεί διεθνώς το πιο γνωστό και δημοφιλές graphic novel, που αποτυπώνει μέσω της γλώσσας των κόμικς μια προσωπική πτυχή του Ολοκαυτώματος. Η βράβευση του *Maus* το 1992 με το βραβείο Pulitzer θεωρείται κομβικό σημείο για την εξέλιξη τόσο των graphic novels, όσο και των τρόπων αναπαράστασης τραυματικών ιστορικών γεγονότων. Ο Spiegelman ανέδειξε τις δυνατότητες του μέσου (medium) των graphic novels στο ευρύ κοινό, εξιστορώντας την προσπάθεια επιβίωσης του πατέρα του, ο οποίος επέζησε του Ολοκαυτώματος. Επομένως, μέσα από την αυτοβιογραφική ιστορία του πατέρα του επαναπροσδιόρισε τη σχέση των επόμενων γενεών με το Ολοκαύτωμα. Καίριο χαρακτηριστικό του *Maus* αποτελεί η χρήση των ανθρωποιημένων ζωόμορφων χαρακτήρων, οι οποίοι αντλούν τα στοιχεία της συμπεριφορά τους αλλά και της εθνικής τους ταυτότητας από τα ζωικό βασίλειο (animal metaphor). Έτσι, ο ανθρωπομορφισμός των χαρακτήρων αντανακλά τη δυσκολία να αναπαρασταθεί το 'ανείπωτο', καθιστώντας το *Maus* ένα ανάγνωσμα, που επιδέχεται πολλαπλές ερμηνείες. Σκοπός της παρούσας μελέτης αποτελεί η αποσαφήνιση του όρου 'graphic novel' και η ανάδειξη της καταλληλότητας του συγκεκριμένου λογοτεχνικού είδους ως 'όχημα' μεταφοράς της ιστορικής αφήγησης. Τέλος, ιδιαίτερη σημασία δίνεται στην ανάλυση των ζωόμορφων χαρακτήρων του *Maus* ως ένας εναλλακτικός τρόπος αποτύπωσης του Ολοκαυτώματος.

Λέξεις κλειδιά: graphic novel, Ολοκαύτωμα, *Maus*, ανθρωπομορφισμός

Εισαγωγή

Ο όρος 'graphic novel' είναι σχετικά νέος και εμφανίζεται ολοένα και περισσότερο μετά το 2000. Πρόκειται για έναν όρο, που συνεχώς αναπροσαρμόζεται και αναδιαμορφώνεται ακόμη και σήμερα, καθώς εκδίδονται συνεχώς νέα έργα και μάλιστα με ραγδαίους ρυθμούς. Ως εκ τούτου, το gn βρίσκεται ακόμη σε διαδικασία εξέλιξης και διαμόρφωσης, αποτελώντας έναν όρο «απειθάρχητο» (undisciplined term) ελαστικό (elastic term) και χωρίς την τελική του μορφή (amorphous term). Παρόλα αυτά, διεθνώς, ο όρος έχει επικρατήσει και τα έργα που συγκαταλέγονται κάτω από την 'ομπρέλα' του έχουν κυρίως τα εξής χαρακτηριστικά, τα οποία αποτελούν και τα διαφοροποιητικά του στοιχεία, σε σύγκριση με τα συμβατικά κόμικς ή κόμικς περιπτέρου (mainstream comics) (Baetens, 2001; Ζέζου, 2017a; 2017c):

- Σοβαρή θεματολογία
- Εκτενής και αυτοδύναμη αφήγηση
- Κύρος βιβλίου (βιβλιοπωλεία, βραβεία, έλλειψη σε paraphernalia)

Επομένως, η χρήση του όρου 'graphic novel' σηματοδοτεί και ταυτόχρονα διαμορφώνει μια νέα λογοτεχνική περιοχή, η οποία συμπεριλαμβάνει έργα, τα οποία από τη μια απομακρύνονται από τα συμβατικά κόμικς περιπτέρου και από την άλλη αντιμετωπίζονται πλέον ως βιβλία.

Από την άλλη, το Ολοκαύτωμα έχει αποτυπωθεί τόσο μέσα από διάφορα λογοτεχνικά έργα, όσο και μέσα από μνημεία, ταινίες ντοκιμαντέρ, εκθέσεις, αποτελώντας μια σημαντική πηγή έμπνευσης για δημιουργούς από όλα τα επιστημονικά πεδία και τους

καλλιτεχνικούς χώρους. Μεταξύ αυτών, το graphic novel *Maus* αποτελεί μια από τις πιο εντυπωσιακές και δημιουργικές λογοτεχνικές εκφάνσεις του πιο τραγικού συμβάντος στην ανθρώπινη ιστορία (Landsberg, 1997; McGlothlin, 2003; 2006; Smith, 2018).

Είναι χαρακτηριστικό ότι το *Maus* αποτελεί το κομβικό λογοτεχνικό σταθμό για τη μετάβαση από τα κόμικς περιπτέρου στο graphic novel, αφού απετέλεσε το 'λογοτεχνικό όχημα' καινοφανών και 'σοβαρών' αφηγήσεων, που τόλμησαν, κυρίως μέσω του εικονιστικού κώδικα, να αποτυπώσουν 'δύσκολα' ιστορικά γεγονότα.

Από το comic strip στο graphic novel

Το *Maus* εμφανίστηκε για πρώτη φορά ως τρισέλιδο comic strip σε ένα underground comix το 1972, το *Funny animals*. Αργότερα ξαναεμφανίστηκε σε συνέχειες τη δεκαετία του 1980 στο περιοδικό *Raw*, που εκδιδόταν από τον Art Spiegelman και τη γυναίκα του Francoise Mouly. Το *Raw* ααποτελούσε ένα εξαιρετικά σημαντικό περιοδικό, μέσα από το οποίο εκδόθηκαν πρωτοποριακές δουλειές πολλών εικονογράφων της εποχής.

Το 1986 το *Maus I* κυκλοφορεί για πρώτη φορά με τη μορφή βιβλίου από τις εκδόσεις Pantheon (πολλοί εκδοτικοί οίκοι είχαν απορρίψει την έκδοση του *Maus*) και πουλήθηκε σε βιβλιοπωλεία, περιλαμβάνοντας τα έξι πρώτα κεφάλαια. Ο Spiegelman εξακολούθησε να εκδίδει τη συνέχεια του *Maus* ανά κεφάλαιο στο *Raw* και το 1991 διαμορφώθηκε ο δεύτερος τόμος, το *Maus II*. Το 1992 η βράβευση του *Maus* με το βραβείο Pulitzer σε ειδική κατηγορία αποτελεί σταθμό για την εδραίωση και ανάπτυξη μιας νέας μορφής των κόμικς, των graphic novels.

Το 2011 εκδόθηκε ειδική έκδοση για τα 25 χρόνια από το *Maus I*, το *MetaMaus,* που περιλαμβάνει τη συνέντευξη του A. Spiegelman στη Hillary Chute, καθώς και τις αυθεντικές συνεντεύξεις του πατέρα του, τις σημειώσεις του Art, όπως και φωτογραφίες και ψηφιακό υλικό. Ακόμη, το 2011 το *Maus* εκδόθηκε σε έναν συλλογικό τόμο (εικόνα 1, 2). Επίσης, το *Maus* μεταφράστηκε και στην Ελλάδα το 2008 από τις εκδόσεις Zoobus (στη μορφή των δυο ξεχωριστών τόμων) και σήμερα αποτελεί εξαντλημένη έκδοση (εικόνα 3, 4).



Εικόνα 1



Εικόνα 2



Εικόνα 3



Εικόνα 4

Η καταλληλότητα των graphic novels στην αποτύπωση της Ιστορίας

Η βράβευση του *Maus* και εκδοτική του επιτυχία μέχρι σήμερα κατέστησε σαφές ότι μπορεί να υπάρξει μια λογοτεχνική αναπαράσταση του Ολοκαυτώματος, σε αντίθεση με την άποψη του Elie Wiesel, που υποστήριξε ότι δεν μπορεί να υπάρχει, γενικά, λογοτεχνία του Ολοκαυτώματος και ότι η ανθρωπότητα πρέπει να παραμένει σιωπηλή απέναντι στο πιο φρικτό έγκλημα που διεπράχθη και την άποψη του Theodor W. Adorno, ο οποίος, επηρεασμένος από τον Wiesel, δήλωσε με έμφαση ότι το να γράψει κανείς ποίηση μετά το Auschwitz συνιστά μια βάρβαρη πράξη.

Ακόμη, το *Maus* αποτύπωσε τη λογοτεχνική εκδοχή του Ολοκαυτώματος μέσω της γλώσσας των κόμικς, που ειδικά την εποχή της συγγραφής και έκδοσης του *Maus* στο

μεγαλύτερο μέρος του δυτικού κόσμου, θεωρούνταν 'παραλογοτεχνία', δηλ. κάτι υποδεέστερο της λογοτεχνίας, που δεν είχε καμιά αισθητική αξία.

Η δημιουργική επιλογή του Spiegelman να συνδυάσει τον εικονιστικό και λεκτικό κώδικα, εκφράζοντας μια πολύπλοκη και προσωπική αφήγηση ενός τόσο σημαντικού ιστορικού γεγονότος, αντανακλά μια καινοτομία στις προηγούμενες αντιλήψεις για τα όρια της λογοτεχνίας και των κόμικς. Ως εκ τούτου, αναδύθηκαν νέες λογοτεχνικές φόρμες, οι οποίες συγκαταλέγονται στην "γκρίζα ζώνη της λογοτεχνίας", υπό την έννοια ότι δεν υφίστανται σαφή όρια μεταξύ των ειδών. Κατά αυτόν τον τρόπο, το *Maus* απετέλεσε το εφαλτήριο για την ανάδυση του graphic novel (Stidworthy et al., 2013; Ζέζου, 2017b).

Ακόμη, μέσω του *Maus* καθίσταται σαφές ότι μεταβάλλεται και η ίδια η έννοια και το περιεχόμενο της 'Ιστορίας' ως επιστήμης, αφού η προσωπική, προφορική μαρτυρία αναδεικνύεται ως η βασική παράμετρος της διαμόρφωσής της. Έτσι, η αυτοβιογραφική μαρτυρία του Vladek αποτελεί μια πτυχή του Ολοκαυτώματος, έτσι όπως τη βίωσε ένας επιζών. Επομένως, η Ιστορία μπορεί να στηρίζεται και σε μυθοπλαστικά στοιχεία και σε αυτοβιογραφικά, τα οποία θέτουν υπό διαπραγμάτευση το ίδιο το ιστορικό γεγονός και το ανασηματοδοτούν.

Ταυτόχρονα, με ιστορικούς όρους πραγματοποιείται, μέσω του *Maus,* η οικειοποίηση της μνήμης του Ολοκαυτώματος από το ευρύ κοινό και επομένως η αποφυγή της λήθης του και η μεταβίβαση στις επόμενες γενιές. Η πολυτροπική παρουσίαση της πιο ανείπωτης ανθρώπινης τραγωδίας, μέσα από το προσωπικό βίωμα, αποτελεί μια υπέρβαση των καθιερωμένων, παραδοσιακών ιστορικών αναγνωσμάτων για το Ολοκαύτωμα, διαμορφώνοντας μια άλλη άποψη για το τι καθιστά τον όρο 'μνήμη' και τι τελικώς αξίζει να μεταβιβαστεί στις νεότερες γενιές, οι οποίες είναι αποστασιοποιημένες από τη φρικαλεότητα του Ολοκαυτώματος και έτσι στηρίζονται σε δευτερογενή αναγνώσματα ή μαρτυρίες άλλων (Donals & Glejzer, 2003; Gordon, 2015; Konstantakis, 2011).

Εν τέλει, η παρουσίαση της Ιστορίας μέσω της σχέσης παρόντος και παρελθόντος, όπως μετασχηματίζεται στο *Maus,* συμβάλλει στην περαιτέρω κατανόηση ότι η ιστορική μνήμη επηρεάζει τόσο αυτόν που την κατέχει ως βίωμα, όσο και αυτόν που δεν την έχει βιώσει, ενώ αναδεικνύει την πολλαπλότητα και πολυπρισματικότητα της αφήγησης της ιστορικής αλήθειας.

Το Ολοκαύτωμα ως αυτοβιογραφική αναφορά στο *Maus*

Το *Maus* αποτυπώνει μέσα σε δύο τόμους-βιβλία δύο αφηγήσεις. Η πρώτη αφήγηση έγκειται στην προσωπική εμπειρία του Vladek Spiegelman, πατέρα του Art, ο οποίος ήταν Εβραίος επιζών του Auschwitz, κατά τη διάρκεια του Β' παγκοσμίου πολέμου. Η δεύτερη αφήγηση πραγματώνεται από το γιο του επιζήσαντα, τον Art, ο οποίος παραθέτει τη προσωπική μαρτυρία του πατέρα Vladek, μέσω μιας σειράς συνεντεύξεων τη δεκαετία του 1970, που απετέλεσαν και το βασικό υλικό για τη δημιουργία του *Maus.*

Η ιδιαιτερότητα της συνολικής αφήγησης έγκειται στο γεγονός ότι εμπλέκονται δύο γενιές ανθρώπων. Η γενιά που έζησε ως αυτόπτης μάρτυρας τα γεγονότα και η γενιά μια που πασχίζει να τα μάθει, μέσω των προσωπικών εμπειριών των επιζώντων. Ο πατέρας του Spiegelman δεν είναι αυτός που επιθυμεί την αναμέτρηση με το παρελθόν και την επαναφορά των αναμνήσεών του από τα στρατόπεδα συγκέντρωσης, αλλά ο γιος του, που προσπαθεί να κατανοήσει τόσο το ιστορικό πλαίσιο, όσο και τον ίδιο τον πατέρα του μέσω των τραγικών συμβάντων που βίωσε.

Έτσι, η αφήγηση δεν αναπαριστά μόνο πληροφορίες για το ιστορικό πλαίσιο, αλλά παρουσιάζει και τις προσωπικές σχέσεις και μάλιστα τις 'δύσκολες' σχέσεις μεταξύ γιου και πατέρα. Ο Vladek και ο Art παρουσιάζονται αποξενωμένοι και πολλές φορές βρίσκονται σε ένταση μεταξύ τους, καθώς οι τραυματικές εμπειρίες του Ολοκαυτώματος του πατέρα επηρέασαν με αρνητικό τρόπο τόσο τον ίδιο, όσο και τη ζωή του γιου του.

Στο *Maus* ο Art Spiegelman θέτει πρώτα από όλα τον πατέρα του ως βασικό πρωταγωνιστή της αφήγησης, ενώ ταυτόχρονα θέτει και τον εαυτό του ως έναν χαρακτήρα, σε μια προσπάθεια να κατανοήσει τη θέση του στην οικογένεια, η οποία φέρει τραυματικές μνήμες από το Ολοκαύτωμα. Μνήμες οι οποίες δε βρίσκονται απομονωμένες στη σκέψη των επιζώντων, αλλά μνήμες που τελικώς επηρρέαζουν και διαποτίζουν και τη ζωή των απογόνων τους, οι οποίοι προσπαθούν να κατανοήσουν τις συνεχιζόμενες επιπτώσεις αυτής της βαριάς κληρονομιάς. Επομένως, υπάρχει ταυτόχρονα μια μνήμη και μια μετα-μνήμη (post-memory), που σαφώς επιδρά ως συνδιαμορφωτικός παράγοντας της συμπεριφοράς του ανθρώπου.

Η αυτοκτονία της μητέρας του Spiegelman, Anja, και η αποξένωση του Vladek από το μοναδικό γιο του αποδεικνύει ότι το Ολοκαύτωμα εξακολουθεί να πλήττει με σοβαρές συνέπειες τους επιζώντες και τις οικογένειές τους. Επομένως, διαφαίνεται ότι οι μνήμες δεν είναι αδρανείς, απομονωμένες και αναλλοίωτες αλλά αντιθέτως είναι ρευστές, υπόκεινται σε αλλαγές και επιδρούν καταλυτικά στη ζωή των ανθρώπων. Ουσιαστικά, είναι μνήμες που τις επαναδιαπραγματεύεται τόσο η γενιά που τις έζησε, όσο και η γενιά που δεν τις έζησε (Doherty, 1996; Elmwood, 2004; Geis, 2003; Rothberg, 1994; Stanczyk, 2019).

Ειδικότερα, στο *Maus* το Ολοκαύτωμα παρουσιάζεται με πολυεπίπεδο στόχο τόσο σε επίπεδο έκφρασης, όσο και περιεχομένου, συνδέοντας το ιστορικό γεγονός με την προσωπική μαρτυρία. Έτσι, ο Spiegelman σε επίπεδο έκφρασης επανερμηνεύει και επεκτείνει τόσο το είδος της λογοτεχνίας, όσο και τα παραδοσιακά μέσα αφήγησης των ιστορικών γεγονότων, με αποτέλεσμα το ιστορικό γεγονός να συνδέεται με τη λογοτεχνία κατά άρρηκτο τρόπο. Μάλιστα, δίνεται το έναυσμα για την αποτύπωση ιστορικών αφηγήσεων μέσω πολυτροπικών κειμένων. Από την άλλη, σε επίπεδο περιεχομένου εκφράζει αφενός τη μαρτυρία του επιζώντος πατέρα του και αφετέρου το βάρος της κληρονομιάς της τραυματικής μνήμης για τους επιζώντες της δεύτερης γενιάς και τις ενοχές που νιώθουν (Banner, 2000; Chute, 2006; Costello, 2006; Kohli, 2012; Kohls, 2015).

Από την άποψη των συμβάσεων της λογοτεχνίας ενυπάρχουν στο *Maus* τρία αφηγηματικά επίπεδα, κατά τα οποία συμπλέκεται τόσο ο χρόνος, όσο και το είδος (genre):

1) το πρώτο επίπεδο είναι η ιστορία του Vladek που μοιάζει σαν μια επική αφήγηση 2) το δεύτερο επίπεδο εστιάζεται στη σχέση του γιου με τους γονείς του και στις επιπτώσεις της μαρτυρίας του Ολοκαυτώματος στη ζωή του, αποτελώντας ουσιαστικά μια περιπέτεια ενηλικίωσης (Bildungsroman) και 3) το τρίτο επίπεδο είναι το μετα-αφηγηματικό (meta-narrative), που αναπαριστά τα προηγούμενα δυο επίπεδα και θέτει ζητήματα δημιουργίας της αφήγησης.

Ειδικά το πρώτο και δεύτερο επίπεδο αφήγησης δε διαφοροποιούνται πάντα με αυστηρά όρια, αλλά συνεχώς υπάρχουν αλληλοεπικαλύψεις που συνδέουν το παρελθόν με το παρόν και τη διήγηση του πατέρα με τη διήγηση του γιου. Έτσι, οδηγούμαστε σε ένα υπερ-παρόν (super present), στο τρίτο επίπεδο, όπου ενυπάρχει η παρελθοντική αφήγηση του Vladek, η παροντική πραγματικότητα του Vladek και του Art, καθώς και ο προβληματισμός του Art για τη διαμόρφωση του graphic novel μέσα από τις συνεντεύξεις-μαρτυρίες του πατέρα του.

Ζωόμορφοι χαρακτήρες

Η αντίληψη της ταυτότητας, αλλά και της μνήμης στο *Maus* σχετίζεται άρρηκτα με την οπτική μεταφορά των ζωόμορφων/ανθρωπόμορφων χαρακτήρων, οι οποίοι καθίστανται το πλέον χαρακτηριστικό στοιχείο της συγκεκριμένης λογοτεχνικής απόδοσης του Ολοκαυτώματος. Ο Art, όταν αφηγείται το Ολοκαύτωμα, απεικονίζει, τους Εβραίους ως ποντίκια, τους Ναζί ως γάτες, τους Πολωνούς ως γουρούνια, τους Αμερικανούς ως σκυλιά, τους Γάλλους ως βατράχια και τους τσιγγάνους ως πεταλούδες. Επιπλέον, εκτός των χρονικών ορίων της αφήγησης του Ολοκαυτώματος, απεικονίζει τους αφροαμερικανούς ως μαύρους σκύλους και τους Σουηδούς ως ταράνδους.

Αυτή η κατηγοριοποίηση των ζωόμορφων/ανθρωπόμορφων χαρακτήρων σε εθνικότητες και η παρουσίαση του Ολοκαυτώματος μέσα από τη 'φυσική' σχέση θύματος-θύτη, δηλ. ποντικού-γάτας, αποτελούν ένα σημείο αρνητικής κριτικής απέναντι στον Spiegelman, ο οποίος, εκ πρώτης άποψης, φαίνεται να υποστηρίζει ρατσιστικές απόψεις. Εν τούτοις, μια προσεκτική ανάγνωση και μελέτη καταρρίπτει περίτρανα αυτήν την κριτική και αποδεικνύει ότι η κατηγοριοποίηση των ζωόμορφων χαρακτήρων συμβάλλει στην παρουσίαση και ειρωνική κριτική αφενός της ρατσιστικής αντίληψης των Ναζί περί «καθαρότητας της αρίας φυλής» και αφετέρου δηλώνει τόσο την εξόντωση των Εβραίων, όσο και την αντιμετώπισή τους από τους Ναζί ως μιαρών ζώων (Brown, 1988; Geis, 2003; Kruger, 2015; LaCapra, 1998).

Συγκεκριμένα, πρώτα από όλα η χρήση ζωόμορφων χαρακτήρων δεν αποτελεί κάτι το καινοφανές, αφού στηρίζεται στην παράδοση των μύθων του Lafontaine, των αδελφών Grimm, των ρωσικών Lubok (Lubki) και των μύθων του Αισώπου. Επιπλέον, ο ίδιος ο Art, καθώς έχει βιώσει την ανάπτυξη του underground comix της δεκαετίας του 1960 και 1970, γνωρίζει προγενέστερα έργα με πρωταγωνιστές ζώα, όπως το K*razy Kat* ή το *Fritz the Cat,* ενώ ήδη μέσα από το περιοδικό *Funny Animals* είχε παρουσιάσει για πρώτη φορά στο κοινό το *Maus.* Επιπλέον, ήδη είναι γνώστης των ζωόμορφων δημιουργιών του W. Disney τόσο σε έντυπη, όσο και σε κινηματογραφική μορφή. Ταυτόχρονα, η *Φάρμα των Ζώων* του G. Orwell αποτελεί μια ευρέως γνωστή λογοτεχνική απεικόνιση ανθρωπόμορφων ζώων. Επομένως, η δημιουργία και η έκδοση του *Maus* υλοποιείται μέσα σε ένα αισθητικό και ιστορικό πλαίσιο, όπου ο ζωομορφισμός στη λογοτεχνική έκφραση δεν είναι κάτι το ασυνήθιστο.

Ο Spiegelman, συνειδητά, χρησιμοποιεί μια 'υποδεέστερη' λογοτεχνική έκφραση της εποχής του, της γλώσσας των κόμικς, της οποίας είναι άριστος γνώστης, προκειμένου να αποτυπώσει το Ολοκαύτωμα. Ταυτόχρονα, με τη χρήση ανθρωπόμορφων χαρακτήρων αποφεύγεται η ταύτιση με συγκεκριμένους ανθρώπους και προσδίδεται η άποψη ότι τα γεγονότα μπορεί να συμβούν σε οποιονδήποτε.

Αξίζει να σημειωθεί ότι την εποχή της έκδοσης του *Maus* ήταν ελάχιστα τα λογοτεχνικά έργα και οι ρεαλιστικές απεικονίσεις που αφορούσαν τα ναζιστικά στρατόπεδα συγκέντρωσης. Έτσι, το *Maus* αποτελεί την πρώτη προσπάθεια πολυτροπικής αποτύπωσης του Ολοκαυτώματος, προορισμένης για το ευρύ κοινό.

Ταυτόχρονα, χρησιμοποιεί τη Ναζιστική αντίληψη περί Εβραίων, με απώτερο στόχο να σατιρίσει και να καυτηριάσει τις αντιλήψεις αυτές, οι οποίες τους καθιστούσαν θύματα και υπανθρώπους (τρωκτικά). Ουσιαστικά, ο Spiegelman αναπαριστά την ιστορική πραγματικότητα της συμπεριφοράς των Ναζί έναντι των Εβραίων.

Ως εκ τούτου, το *Maus I* (Spiegelman, 1986) ξεκινά με μια ρήση του Αδόλφου Χίτλερ για τους Εβραίους «*Οι Εβραίοι σίγουρα είναι μια φυλή. Δεν είναι όμως άνθρωποι*», ενώ και το *Maus II* (Spiegelman, 1991) ξεκινά με ένα απόσπασμα γερμανικής εφημερίδας το 1930 «*Ο Μίκυ Μάους είναι τα πιο άθλιο ιδεώδες που υπήρξε ποτέ….Τα υγιή συναισθήματα λένε σε κάθε ανεξάρτητο νεαρό και σε κάθε έντιμο νέο ότι το βρομερό και ρυπαρό τρωκτικό, ο μεγαλύτερος φορέας βακτηρίων στο ζωικό βασίλειο, δεν μπορεί να είναι το ιδανικό είδος ζώου…Μακριά από την εβραϊκή αποκτήνωση του λαού! Κάτω ο Μίκυ Μάους! Φορέστε τη σβάστικα!*».

Στο *Maus* οι ζωόμορφοι χαρακτήρες χρησιμοποιούνται μεταφορικά και αλληγορικά, αφού περπατούν, μιλούν και γενικώς συμπεριφέρονται ως ανθρώπινα όντα, διότι παρά την υβριδικότητα των χαρακτήρων, τελικώς, υπερισχύει η ανθρώπινη μορφή. Μάλιστα, η ύπαρξη πραγματικών ζώων, ουσιαστικά, ενισχύει αυτήν την άποψη. Έτσι, για παράδειγμα έχουμε την Anja να φοβάται τους αρουραίους, ενώ οι Ναζί έχουν σκυλιά, για να βρίσκουν τους Εβραίους.

Τις περισσότερες φορές, ειδικά όταν παρουσιάζεται η ακραία φρίκη και ο πόνος, απουσιάζει και η ύπαρξη κάθε ζωικού χαρακτηριστικού. Έτσι, το γυμνό εβραϊκό σώμα, όταν υφίσταται όλους τους εξευτελισμούς των Ναζί στα στρατόπεδα συγκέντρωσης,

απεικονίζεται πάντα χωρίς ουρά, προσομοιάζοντας στο ανθρώπινο. Σε μια μόνο περίπτωση η παρουσία ουράς στην Anja, υποδηλώνει ότι είναι Εβραία, και αντιμετωπίζεται από τους Ναζί ως ποντικός.

Αναλυτικότερα, η κατηγοριοποίηση των ζωόμορφων χαρακτήρων σε εθνικότητες δεν απεικονίζει μόνο τη συγκεκριμένη εθνικότητα, αλλά εστιάζεται στις σχέσεις και στον κοινωνικό τους ρόλο την εποχή του Ναζισμού.

Πρώτα από όλα, αναφορικά με την απεικόνιση της σχέσης Εβραίων-Ναζί ως σχέση ποντικιού-γάτας, αρκεί να αναφέρουμε ότι πηγάζει από τις προσπάθειες της ναζιστικής προπαγάνδας να αποδοθούν αρνητικά χαρακτηριστικά στους Εβραίους. Έτσι, η ταύτιση των Εβραίων με ποντίκια σχετίζεται αφενός με τις προπαγανδιστικές ταινίες της εποχής των Ναζί (π.χ. *The eternal Jew),* όπου οι Εβραίοι παρουσιάζονται δύσμορφοι, μιαροί, απολίτιστοι και υπάνθρωποι αλλά αφετέρου και με την προπαγανδιστική ναζιστική εφημερίδα *Der Sturmer* (Friedlander, 2013: 143).

Βέβαια η σχέση ποντικιού-γάτας παραπέμπει και σε παλαιές παραδοσιακές παραμυθικές μορφές, όπως ο *Παπουτσωμένος Γάτος*, όπου αποτυπώνεται η σχέση εξουσίας του δυνατού γάτου έναντι του ποντικού (που είχε προβληθεί έντονα από τα ναζιστικά φιλμς για μικρά παιδιά) ή τα ρωσικά Lubok (Lubki), όπου όμως αυτή η φυσική σχέση εξουσίας και τροφής αντιστρέφεται, καθώς το αδύναμο, αλλά έξυπνο ποντίκι είναι αυτό που υπερτερεί έναντι της γάτας-κυνηγού (στα Lubok η χαρακτηριστική εικόνα της κηδείας του γάτου από τα ποντίκια το 1760 αναπαριστά και συμβολίζει την επανάσταση των αδύναμων έναντι του τσάρου Μεγάλου Πέτρου). Ακόμη, η απεικόνιση του γνωστού *Tom & Jerry* κινείται προς την κατεύθυνση της αντιστροφής της φυσικής σχέσης, αφού το συμπαθές ποντικάκι καταφέρνει πάντα να ξεγελά το γάτο Tom.

Στο *Maus* οι Εβραίοι απεικονίζονται ως ποντικοί, διότι έτσι τους αντιμετώπιζε η ναζιστική ιδεολογία και οι υποστηρικτές της. Παράλληλα, μέσα από την απεικόνιση της σχέσης γάτας-ποντικού οπτικοποιείται η σχέση εξουσίας των θυτών απέναντι στα θύματα, η οποία παραπέμπει και στην αντίστοιχη γνωστή τροφική αλυσίδα (ποντίκια-γάτες), με σκοπό να στηλιτεύσει την ιδεολογία των Ναζί.

Επιπλέον, δεν αποτυπώνονται λεπτομέρειες στις εκφράσεις του προσώπου, ειδικά των ποντικιών, παρά μόνο απεικονίζονται τα μάτια, τα φρύδια και κάποιες φορές το ανοικτό στόμα, μέσω του οποίου δηλώνεται ο πόνος, η έκπληξη και ο φόβος. Στην περίπτωση των γατών/Γερμανών, δίνεται έμφαση στα αρπακτικά μάτια και στα δόντια, καθώς και στις έντονες γωνίες του προσώπου, δηλώνοντας την εξουσία του κυνηγού. Η γενικότερη απουσία έκφρασης στο πρόσωπο των ποντικιών υποδηλώνει τον ανείπωτο πόνο, ο οποίος δεν μπορεί να εκφραστεί, καθώς οι Εβραίοι των στρατοπέδων συγκέντρωσης έχασαν τα συναισθήματα και την προσωπικότητά τους (εικόνα 5).



Εικόνα 5

Η απλότητα των μορφών, ειδικά στις εκφράσεις του προσώπου, καθώς και η απουσία χρώματος και η αποκλειστική χρήση του ασπρόμαυρου, έχει ως αποτέλεσμα να αναζητά ο αναγνώστης το νόημα πίσω από την αποκωδικοποίηση της μορφής και του σχήματος. Άλλωστε και ο ίδιος ο Spiegelman υποστηρίζει ότι δεν επιθυμούσε οι αναγνώστες να είναι

δέσμιοι της λεπτομερούς εικόνας, την οποία καθιστά σε απόλυτη ισορροπία με το ασπρόμαυρο λεκτικό κείμενο (Brown, 1988; Kruger, 2015).

Ιδιαίτερη είναι η απεικόνιση των Πολωνών ως γουρουνιών, αφού από τη μία δεν αποτελούν μέρος της αλυσίδας ποντικός-γάτα-σκύλος και από την άλλη ταυτίζονται με τη βρωμιά. Οι Ναζί αποκαλούσαν τους Πολωνούς 'γουρούνια' (swine), ενώ παράλληλα οι Εβραίοι, για θρησκευτικούς λόγους, απαγορεύεται να καταναλώσουν χοιρινό κρέας, διότι θεωρείται βρώμικο. Στο *Maus* παρουσιάζονται και ως άνθρωποι, κάποιες φορές αρωγοί απέναντι στους Εβραίους, όμως πάντα έναντι αμοιβής ή οικονομικού ανταλλάγματος, ενώ ταυτόχρονα αποτελούν και 'Kapos', δηλ. επιτηρητές στα στρατόπεδα συγκέντρωσης και επιδεικνύουν βάναυση συμπεριφορά στους έγκλειστους των στρατοπέδων. Γενικά, η σχέση των Εβραίων και των Πολωνών απεικονίζεται στο *Maus* δυσχερής. Όπως αναφέρει ο ίδιος ο δημιουργός, αυτή η αρνητική εικόνα των Πολωνών απορρέει από την αντίληψη που είχε ο Vladek για αυτούς.

Η συγκεκριμένη αναπαράσταση των Πολωνών εγείρει πολλά ερωτηματικά και αμφιβολίες για το ρόλο τους κατά τη διάρκεια του Ολοκαυτώματος, αποτελώντας την πιο αρνητική απεικόνιση εθνοτικής ομάδας, η οποία ουσιαστικά έχει μια συμβιβαστική, αν όχι φιλική σχέση με τους κατακτητές, και μια σχέση μίσους και φθόνου απέναντι στους Εβραίους. Δεν είναι άλλωστε τυχαίο ότι, όταν το 1987 ο Spiegelman προέβη σε αίτηση για έκδοση visa, για να επισκεφθεί τις περιοχές που μεγάλωσαν οι γονείς του και τα στρατόπεδα συγκέντρωσης στην Πολωνία, μετά την έκδοση του *Maus I*, η πολωνική πρεσβεία της Νέας Υόρκης τον κάλεσε σε συνέντευξη, προκειμένου να δώσει εξηγήσεις για την προσβλητική αυτή αναπαράσταση των Πολωνών ως γουρούνια.

Ακόμη, η απεικόνιση των Αμερικανών ως σκύλων παραπέμπει τόσο στην εξουσιαστική τους σχέση έναντι των γατών/Γερμανών, όσο και στη σχέση προστασίας τους έναντι των ποντικών. Οι Αμερικανοί αναπαρίστανται ως οι απελευθερωτές και σύμμαχοι των ποντικιών, αφού κυνηγούν τις γάτες.

Εκτός όμως από την απεικόνιση των εθνικοτήτων και των σχέσεων τους μέσω του ζωομορφισμού, υπάρχει και η χρήση της μάσκας, ειδικά από τους χαρακτήρες-Εβραίους, προκαλώντας ζήτημα αναγνώρισης της ταυτότητας.

Η χρήση της μάσκας από τους ζωόμορφους χαρακτήρες αποτελεί μια έκφραση της ατομικής διαμόρφωσης της ταυτότητας μέσα σε συγκεκριμένες ιστορικοκοινωνικές συγκυρίες (ζωής και θανάτου). Έτσι, όταν τα ποντίκια φορούν μάσκα γουρουνιού, γνωρίζουμε ότι είναι μεταμφιεσμένοι Εβραίοι σε Πολωνούς. Αυτές οι μάσκες είναι τα όρια των χαρακτήρων που τους βοηθά να ελίσσονται ανάμεσα στις εθνικές ομάδες, προκειμένου να επιβιώσουν, κάτι που θέτει ερωτήματα σχετικά με το κατά πόσο, τελικώς, υπάρχει πραγματική διαφορά μεταξύ των εθνοτήτων. Έτσι, αντί να χρησιμοποιούνται τα ζώα, για να διαιωνίσουν τα εθνικά στερεότυπα, ο Spiegelman τα χρησιμοποιεί, για να αντιταχθούν σε αυτά τα στερεότυπα και να αποκαλύψουν ότι είναι τεχνητά κατασκευάσματα. Οι Εβραίοι φορούν μάσκα, προκειμένου να σωθούν και να μην αναγνωριστούν από τους διώκτες τους. Επομένως, η μάσκα αποκτά ταυτόχρονα ρόλο προστασίας, αλλά και φόβου των Εβραίων στην περίπτωση της αποκάλυψής τους.

Είναι χαρακτηριστική η εικόνα που ο Vladek και η Anja έχουν φορέσει μάσκα γουρουνιού, προκειμένου να αποκρύψουν ότι είναι Εβραίοι, αφού ήταν εξαιρετικά επικίνδυνο για τη ζωή τους. Το κείμενο αναφέρει μόνο ότι, ενώ ο Vladek κατάφερε να μεταμφιεστεί (φορούσε μπότες και καμπαρντίνα), αντίθετα η Anja δεν τα κατάφερε. Στο εικονιστικό επίπεδο η Anja φέρεται να έχει μια τρομερά μεγάλη ουρά ποντικιού, η οποία δεν μπορεί να καλυφθεί και αποτελεί το προφανές στοιχείο αναγνώρισής της (εικόνα 6).



Εικόνα 6

Επιπλέον, η μάσκα φοριέται και από τους ανθρώπους, αφού ο Spiegelman, στο κεφάλαιο «Time Flies», φορά μια μάσκα ποντικού, θέλοντας να δηλώσει τη σύνδεση παρόντος- παρελθόντος και πραγματικότητας-μυθοπλασίας. Το ίδιο συμβαίνει και με τον ψυχοθεραπευτή του, ο οποίος είναι επιζών του Auschwitz. Παρόλο που και οι δυο αυτοί ανθρώπινοι χαρακτήρες δεν είναι αναγκαίο να φορούν μάσκα, διότι βρίσκονται στο παρόν, όπου ο Ναζισμός δεν υπάρχει, εν τούτοις, τη φορούν, θέλοντας να δηλώσουν την άρρηκτη σχέση με το παρελθόν και με το ιστορικό Τραύμα.

Εν τέλει, η χρήση από τον Spiegelman των ανθρωπόμορφων ζώων ως χαρακτήρων αντανακλά τόσο τη δυσκολία του ίδιου του συγγραφέα να αναπαραστήσει τον εαυτό του, όσο και την πολυπλοκότητα της αναπαράστασης της μνήμης του Ολοκαυτώματος. Ακριβώς επειδή είναι αδιανόητο άνθρωποι να έχουν πράξει τόσο κακό σε άλλους ανθρώπους και άνθρωποι να έχουν υποστεί τόσο πόνο, για αυτό και ο δημιουργός επιλέγει τη μορφή των ζωόμορφων χαρακτήρων, δηλ. ανθρώπων με χαρακτηριστικά ζώων ή ζώων με χαρακτηριστικά ανθρώπων, με σκοπό να αποτυπώσει με αυτόν τον τρόπο τη μοναδικότητα της θηριωδίας και ταυτόχρονα να μετατρέψει τους χαρακτήρες σε ένα 'άδειο κέλυφος' (avatar), με το οποίο ο αναγνώστης μπορεί να περιηγηθεί στην αφήγηση.

Συμπεράσματα

O Spiegelman στο *Maus*, ακροβατώντας μεταξύ μυθοπλασίας και ρεαλισμού και μεταξύ αυτοβιογραφίας και ντοκουμέντου, αποδεικνύει την πολυπλοκότητα της αποτύπωσης ενός τόσο τραγικού ιστορικού γεγονότος μέσω της άρρηκτης σύνδεσης του λεκτικού και εικονιστικού κώδικα των graphic novels. Παράλληλα, αναδεικνύεται η σπουδαιότητα της μετα-μνήμης και οι επιπτώσεις της στους απογόνους επιζώντων του Ολοκαυτώματος της δεύτερης και τρίτης γενιάς.

Παράλληλα, ο ανθρωπομορφισμός των ζώων αποτελεί έναν εναλλακτικό τρόπο αναπαράστασης μιας επώδυνης πτυχής της ιστορίας, προκειμένου να διατηρηθεί η μνήμη του Ολοκαυτώματος του πατέρα του και να μεταφερθεί στις επόμενες γενιές αναγνωστών.

Αναφορές

Baetens, J. (2001). (Ed.) *The Graphic Novel*. Belgium: Leuven University Press.

Banner, G. (2000). *Holocaust Literature: Schulz, Levi, Spiegelman and the Memory of the Offence*. London: Vallentine Mitchell.

Brown, J. (1988). Of Mice and Memory-Maus: A Survivor's Tale by Art Spiegelman. *The Oral History Review*, 16 (1), 91-109.

Chute, H. (2006). The Shadow of a Past Time: History and Graphic Representation in Maus. *Twentieth Century Literature*, 52 (2), 199-230.

Costello, L. (2006). History and Memory in a Dialogic of 'Performative Memorialization' in Art Spiegelman's Maus: A Survivor's Tale. *The Journal of the Midwest Modern Language Association*, 39 (2), 22-42.

Doherty, T. (1996). Art Spiegelman's Maus. Graphic Art and the Holocaust. *American Literature*, 68 (1), 69-84.

Donals, M., & Glejzer, R. (2003). (Eds). *Witnessing the Disaster: Essays on Representation and the Holocaust*. USA: Wisconsin University Press.

Elmwood, V. (2004). Happy, Happy Ever After: The Transformation of Trauma Between the Generations in Art Spiegelman's Maus: A Survivor's Tale. *Biography,* 27 (4), 691-720.

Geis, D. (2003). (Ed.). *Considering Maus: Approaches to Art Spiegelman's "Survivor's Tale" of the Holocaust*. Tuscaloosa: University of Alabama Press.

Gordon, G. (2015). Surviving the Survivor. In J. Kerman & J. Browing (Eds), *The Fantastic in Holocaust Literature and Films: Critical Perspectives* (pp. 37-46). North Carolina: Mc Farland & Company.

Kohli, P. (2012). The Memory and Legacy of Trauma in Art Spiegelman's Maus. *Prandium - The Journal of Historical Studies*, 1 (1), 1-22.

Kohls, C. (2015). *The use and representation of Yiddish in 'Maus' by Art Spiegelman.* Germany: Grin Verlag, Open Publishing GmbH.

Konstantakis, S. (2011). (Ed.). *A study guide for Art Spiegelman's Maus: A survivor's tale*. USA: Gale.

Kruger, L. (2015). Panels and faces: segmented metaphors and reconstituted time in Art Spiegelman's Maus. *Critical Arts,* 29 (3), 357-366.

LaCapra, D. (1998). *"Twas the Night Before Christmas: Art Spiegelman's Maus" in History and Memory After Auschwitz*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Landsberg, A. (1997). America, the Holocaust, and the Mass Culture of Memory: Toward a Radical Politics of Empathy. *New German Critique,* 71, 63-86.

McGlothlin, E. (2003). No Time Like the Present: Narrative and Time in Art Spiegelman's Maus. *Narrative*, 11 (2), 177-198.

McGlothlin, E. (2006). *Second-generation Holocaust Literature*. New York: Camden House.

Rothberg, M. (1994). We Were Talking Jewish: Art Spiegelman's *Maus* as Holocaust Production. *Contemporary Literature*, 35 (4), 661-687.

Smith, P. (2018). Drawing Vladek, staging Shylock: Art Spiegelman's Maus in American Holocaust discourse. *Journal of Graphic Novels and Comics,* 10 (2), 197-209.

Spiegelman, A. (1986). *Maus I A Survivor's Tale: My Father Bleeds History.* New York: Pantheon Books.

Spiegelman, A. (1991). *Maus II A Survivor's Tale: And Here My Troubles Began.* New York: Pantheon Books.

Stanczyk, E. (2019). *Comic books, graphic novels and the Holocaust: Beyond Maus*. USA/UK: Routledge.

Stidworthy, C., Cupps, C., & Yates, C. (2013). *Memory and Action: Works Inspired by Art Spiegelman's MAUS*. Columbus College of art and design, Ohio: lulu pub.

Friedlander, S. (2013). *Η Ναζιστική Γερμανία και οι Εβραίοι.* (μετάφρ. Ήλια Ιατρού). Αθήνα: Πόλις.

Ζέζου, Α. (2017a). Ορίζοντας το graphic novel: Μια θεωρητική προσέγγιση. *Διαδρομές*, 123, 101-108.

Ζέζου, Α. (2017b). *Η εποχή των graphic novels*. Αυτοέκδοση. Ρόδος: Τυπογραφείο University Press.

Ζέζου, Α. (2017c). Γραφιστικές αφηγήσεις (Graphic novels) για παιδιά. Ηλεκτρονικό περιοδικό παιδικής λογοτεχνίας του πανεπιστημίου Θεσσαλίας, *e-keimena*, τεύχος 26, Δεκέμβριος. Διαθέσιμο: http://keimena.ece.uth.gr/main/t26/2-zezou.pdf. Προσπελάστηκε στις 20/06/2021.

Ανάπτυξη της Κριτικής Σκέψης στην Εκπαίδευση με χρήση της Εκπαίδευσης από Απόσταση με θέμα το δάσος σε παιδιά προσχολικής ηλικίας.

Πέτκου Στυλιανή
Εκπαιδευτικός ΠΕ 60, Υ.ΠΑΙ.Θ.
grspnip@gmail.com

Παπαδημητρίου Άρτεμις
Συντονίστρια εκπαιδευτικού έργου, Υ.ΠΑΙ.Θ
arpapadim@gmail.com

Περίληψη

Η Θεωρία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης αποτελεί ένα χρήσιμο εργαλείο στη διαδικασία ανανέωσης και ανακατεύθυνσης τόσο των απόψεων όσο και της γενικότερης στάσης των μαθητών και τίθεται εν ενεργεία μέσω της μετασχηματιστικής διαδικασίας. Η τελευταία ενισχύεται από την επίδραση του στοιχείου της τέχνης και ως εκ τούτου η διαδικασία της μάθησης αποκτά διαφόρων ειδών ποιοτικά χαρακτηριστικά. Η παρούσα εργασία παρουσιάζει τον τρόπο με τον οποίον η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας» εφαρμόζεται σε 10 μαθητές προσχολικής ηλικίας 5 έως 6 ετών ενός σχολείου της υπαίθρου. Πιο συγκεκριμένα, μέσω της συγκεκριμένης διδακτικής μεθόδου επιχειρήθηκε η εναρμόνιση των μαθητών με το περιβάλλον, ο σεβασμός προς αυτό καθώς και η ανάπτυξη περιβαλλοντικής ευαισθησίας. Μετά το πέρας της διδακτικής παρέμβασης έγιναν φανερά τα θετικά αποτελέσματα της μεθόδου επί των μαθητών, οι οποίοι ήταν πλέον σε θέση να αξιοποιούν τις νεοαποκτηθείσες γνώσεις προς όφελος της γνωστικής τους βελτιστοποίησης.

Λέξεις-κλειδιά: Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσω της Αισθητικής Εμπειρίας, δάσος, προσχολική ηλικία.

Εισαγωγή

Η διαδικασία της μετασχηματιστικής μάθησης διερευνά τον τρόπο με τον οποίο το άτομο κατακτά τη γνώση και κατ' επέκταση μεταβάλλεται τόσο σε προσωπικό όσο και σε κοινωνικό επίπεδο (Young, 2014). Στο επίκεντρο της εφαρμογής της τέθηκαν κατά βάση ενήλικα άτομα και όχι παιδιά, καθώς κρίθηκε πως τα τελευταία δεν είναι σε θέση να αναπτύξουν και να αξιοποιήσουν την κριτική ικανότητα, που είναι απαραίτητη κατά τη μετασχηματιστική διαδικασία (Merriam, 2004; Taylor, 2007). Ο Dewey (1938; 1997), εντούτοις, υποστήριξε πως ακόμη και οι μαθητές μικρότερης ηλικίας έχουν τη ικανότητα να προβούν σε μετασχηματιστική διεργασία, αφού με εργαλείο την εμπειρική σκέψη δύνανται να αντλήσουν τα στοιχεία αυτά που θα συμβάλουν στην εξαγωγή νοηματικών συνόλων.

Κατά τον Gardner είναι άκρως απαραίτητη η τοποθέτηση του παιδιού μέσα σε περιβάλλοντα, τα οποία καλλιεργούν την τάση για εξερεύνηση, την περιέργεια αλλά και τη διαδικασία μετασχηματισμών (Τρίμη, 1996).Θέτοντας ως βάση της συλλογιστικής της τη θέσης του αρχαίου Έλληνα φιλοσόφου Σωκράτη, ο οποίος εδραίωσε την έννοια της προσωπικής αμφισβήτησης επί των γνώσεων που ο κάθε άνθρωπος νομίζει ότι κατέχει, η Cranton (2006) αναφέρει πως οι μαθητές μέσω της μετασχηματιστικής εκπαίδευσης εξασκούνται στην αμφισβήτηση όχι μόνο του τρόπου σκέψης των άλλων αλλά και του ίδιου τους του εαυτού. Παράλληλα, τονίζει πως σε αυτού του είδους τη μάθηση δεν θα πρέπει να υπάρχουν ηλικιακά περιθώρια, καθώς στη σύγχρονη πραγματικότητα τα άτομα από μικρή κιόλας ηλικία έχουν τη τάση να αμφισβητούν τις παγιωμένες αντιλήψεις, κάτι που συντελεί

στην πραγμάτωση του επιδιωκόμενου στόχου της μετασχηματιστικής μάθησης: την αναθεώρηση των απόψεων.

Οι τελευταίες επιστημονικές μελέτες γύρω από τον τρόπο με τον οποίον τα άτομα αποκτούν τη γνώση έχουν αναδείξει τη χρησιμότητα της μετασχηματιστικής μεθόδου, καθώς αποδεικνύεται πως ακόμη και τα παιδιά έχουν την ικανότητα αυτορρύθμισης της μαθησιακής διαδικασίας μέσω μεταγνωστικών χειρισμών (N.R.C., 2000). Δεδομένης, ωστόσο, της υποτίμησης εκ μέρους των εκπαιδευτικών της μεταγνωστικής ικανότητας των μαθητών, αυτό είχε ως αποτέλεσμα την αδρανοποίηση και τον παραμερισμό της στο πλαίσιο της παραδοσιακής σχολικής αίθουσας (N.R.C., 2007). Η έννοια της μεταγνώσης, της σκέψης δηλαδή για τη σκέψη, ενυπάρχει στους μικρούς μαθητές και η ενεργοποίησή της επαφίεται στα ερεθίσματα που θα προσφέρει ο εκπαιδευτικός, ώστε να την καταστήσει ένα χρήσιμο εργαλείο μάθησης.

Η μετασχηματίζουσα μάθηση θέτει ως πρωταρχικό στόχο την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης. Στο επίπεδο της τυπικής εκπαίδευσης, ο κριτικός στοχασμός συνδέεται κατά κύριο λόγο με την αντιμετώπιση προβλημάτων, με τον τρόπο δηλαδή που αποτελεί ένα χρήσιμο στην υπερπήδηση τυχόν δυσκολιών εργαλείο (Μέγα, 2011). Όσοι έχουν μελετήσει την κριτική σκέψη (Swartz, 2008; Ong, & Borich, 2006; Paul & Elder, 2002) υποστηρίζουν ομόφωνα πως η «αποτελεσματική σκέψη» χρειάζεται να περικλείει δύο είδη θεώρησης: τη δημιουργική και την κριτική (Μέγα, 2011). Στο πλαίσιο της απόκτησης γνώσεων στο σχολικό περιβάλλον γίνεται αντιληπτή η εξέχουσα θέση που κατέχει ο κριτικός λογισμός, καθώς μέσω αυτού το άτομο είναι σε θέση να ατενίσει την αλήθεια και να προβεί στην αντικειμενική θεώρηση των δεδομένων απαλλαγμένο από τις προσωπικές του πεποιθήσεις και προκαταλήψεις (Paul, 1987: 11 στο Ματσαγγούρας, 2000: 79-80). Αξίζει στο σημείο αυτό να σημειωθεί πως στους ενήλικες η κριτική σκέψη εκτείνεται σε πολλαπλά επίπεδα σε αντίθεση με τα ανήλικα άτομα, στα οποία χρειάζεται να προηγηθεί η εξοικείωση και σταδιακά επέρχεται η κατάκτηση (Μέγα, 2011).

Αρκετοί είναι οι ερευνητές που διατηρούν μια επιφυλακτική στάση όσον αφορά την καλλιέργεια της κριτικής σκέψης των παιδιών, καθώς κρίνουν πως αυτά δεν είναι σε θέση να εμπεδώσουν άμεσα μια ιδέα και σε σύντομο χρονικό διάστημα να την επεξεργαστούν και να την κρίνουν (Hare, 1988). Στην περίπτωση, όμως, που τα παιδιά τοποθετηθούν σε ένα περιβάλλον, στο οποίο προωθείται η ομαδικότητα και η κοινωνική αλληλεπίδραση, τότε άρεται η διχογνωμία που οφείλεται στη μικρή τους ηλικία και στην αδυναμία σύνθεσης λογικών συλλογισμών (Piaget, 2001) και υπάρχουν περιθώρια ανάπτυξης της κριτικής τους ικανότητας (Vygotsky, 1997). Σύμφωνα, μάλιστα, με τον Lubawy (2006) τα παιδιά μικρής ηλικίας είναι ικανά να αναπτύξουν τις δικές τους μεθόδους διερεύνησης αλλά και να αξιοποιήσουν τις γνώσεις, τις δεξιότητες που διαθέτουν και τις συμπεριφορές που συντελούν στην ανάπτυξη τους και στη κατάκτηση γνώσεων, προκειμένου να αποκτήσουν την δική τους αντίληψη και ερμηνεία για την κοινωνία, την ύλη και την φύση που τα περιβάλλει. Με βάση το παραπάνω, λοιπόν, συντίθεται το προφίλ των παιδιών ως ικανών στοχαστών (Dahlberg et al., 1999).

Η διδασκαλία διαδραματίζει σπουδαίο ρόλο στη διαδικασία ανάπτυξης των στοχαστικών δεξιοτήτων, αφού κατά την Haynes (2008) «ο στοχασμός που ο εκπαιδευτικός καλείται να διδάξει είναι ο κριτικός στοχασμός». Ο εκπαιδευτικός χρειάζεται να εξοικειώνει το παιδί με διαδικασίες αναλυτικές σκέψης και στη συνέχεια κρίσης των εκάστοτε ιδεών (Fisher, 2008; Haynes, 2009). Η Τέχνη αποτελεί ένα βοηθητικό εργαλείο στη διαδικασία της Μετασχηματίζουσας Μάθησης, αφού κατευθύνει τον μαθητή στον δρόμο της αισθητικής εμπειρίας, η οποία είναι από τις ουσιωδέστερες μεθόδους «πρόκλησης της σκέψης» (Dewey, 1980). Την παραπάνω θέση αξιοποίησε ο Κόκκος (2010; 2011), για να αναπτύξει τη «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία», μια μέθοδο δηλαδή διέγερσης και πρόκλησης του αισθητικού ενδιαφέροντος των ενηλίκων με σκοπό τον μετασχηματισμό των αντιλήψεών τους.

Η συνεισφορά της Τέχνης στην πολύπλευρη ανάπτυξη και σφαιρική εκπαίδευση των παιδιών είναι αδιαμφισβήτητη, καθώς μέσω αυτής αναπτύσσονται αρμονικά όλα τα είδη νοημοσύνης τους (Gardner, 1990). Η αξιοποίηση, επομένως, όλων των μορφών τέχνης (μουσική, θέατρο, ποίηση, ζωγραφική) συμβάλλει στη συμμετοχή τους στην αισθητική εμπειρία, η οποία κατά τον Dewey (1980) χαρακτηρίζεται από μεγάλο βάθος, καθώς και στην ανάπτυξη του κριτικού στοχασμού, αφού η Τέχνη δύναται να προσφέρει βαθύτερα επίπεδα αισθητικής απόλαυσης κυρίως μέσω των αλληγορικών νοημάτων και της αμφισημίας, από την οποία διέπεται (Wick, 2000). Κατά τη διαδικασία παρατήρησης ενός έργου τέχνης δημιουργείται μια σχέση αλληλεπίδρασης μεταξύ του πομπού και του δέκτη, τον οποίον ο Perkins (1994) κατονομάζει «έξυπνο μάτι», με την έννοια ότι συμμετέχει σε μια διαδικασία αναγνώρισης, πρόσληψης και ερμηνείας του έργου και εξάγει εντέλει τα δικά του συμπεράσματα με βάση τη Λογική.

Η δημιουργική αξιοποίηση της Τέχνης στον κλάδο της εκπαίδευσης βρήκε πολλούς ένθερμους υποστηρικτές (Eisner, 2002; Anderson, 1993; Perkins, 1994; Olson, 2000, Efland, 2002; Anning & Ring, 2004, Freire, 1978 στο Ντούλια, 2012), ενώ αρκετά εκπαιδευτικά προγράμματα συστάθηκαν με σκοπό την προώθηση των έργων τέχνης και την ενσωμάτωσής τους στην εκπαιδευτική διαδικασία με στόχο την ενδυνάμωση της κριτικής σκέψης των μαθητών (Eisner, 2002: 35-42). Γίνεται φανερή, λοιπόν, η τεράστια συμβολή της Τέχνης στην εκπαίδευση και ιδιαίτερα στο πεδίο της ανάπτυξης του κριτικού στοχασμού, της αισθητικής ευαισθητοποίησης, της πολιτιστικής ενδυνάμωσης και της καλλιέργειας της φαντασίας, αφού η συνεχής επαφή με έργα τέχνης αποτελεί εμπειρία βαθύτερη σε σχέση με τις υπόλοιπες (Κόκκος, 2009, 2011).

Με βάση το παραπάνω θεωρητικό πλαίσιο πραγματοποιήθηκε ο σχεδιασμός και η υλοποίηση της παρούσας διδακτικής παρέμβασης, η οποία ως στόχο θέτει τον εντοπισμό ή μη κάποιας διαδικασίας μετασχηματισμού μέσω της αισθητικής εμπειρίας με θέμα το «δάσος» σε μαθητές που φοιτούν σε νηπιαγωγείο. Η μέθοδος μετασχηματισμού των νοηματικών δομών αποτελείται από 10 στάδια χωρίς, βέβαια, να είναι υποχρεωτική η ολοκλήρωσή τους, στην περίπτωση που ο εκπαιδευτικός κρίνει πως κάποιο στάδιο μπορεί να παρακαμφθεί. Η ακολουθία τους, επομένως, είναι προαιρετική και βασίζεται σε προηγούμενες μελέτες που έχουν διεξαχθεί και οι οποίες έχουν ως αντικείμενο μελέτης την εφαρμογή της μετασχηματιστικής διεργασίας στην εκπαίδευση (Mezirow, 2007).

Μέθοδος

Η διδακτική παρέμβαση σχεδιάστηκε με βάση τη μέθοδο «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την τέχνη» σε ένα σχολείο της υπαίθρου με συνολική διάρκεια 6 ωρών. Συμμετείχαν 10 μαθητές ηλικίας 5 έως 6 ετών. Οι στρατηγικές μάθησης, οι οποίες χρησιμοποιήθηκαν, ήταν ο διάλογος, ο διαχωρισμός σε ομάδες, η παρατήρηση, ο σχολιασμός έργων τέχνης (2 πίνακες ζωγραφικής και μία ιστορία σε video) και η ανάλυσή τους με βάση το μοντέλο του D. Perkins. Για τη διαλογή των δεδομένων χρησιμοποιήθηκαν ως εργαλείο οι ζωγραφιές των παιδιών, αφού σύμφωνα με τους Κακίση-Παναγόπουλου (2006) έχουν την τάση να εκφράζονται πιο αποτελεσματικά μέσα από το σχέδιο, ενώ ταυτόχρονα η ζωγραφιά αποτελεί πρόσφορο έδαφος αποτύπωσης των εσωτερικών σκέψεων και εξωτερίκευσης του ψυχικού τους κόσμου (Anning & Ring, 2004 στο Ντούλια, 2012). Η εικαστική αναπαράσταση εκ μέρους των μαθητών αποτελεί ένα μέσο χαρτογράφησης των κοινωνικών σχέσεων (φιλίες, αντιπάθειες) με τους συμμαθητές και συνομηλίκους τους, των επιθυμιών, των φόβων, των ανασφαλειών τους.

Στην παρούσα μελέτη έγινε χρήση ανοιχτών ερωτήσεων όπως: «γιατί;», «τι σε κάνει να το λες αυτό;», «Τι σας κινεί το ενδιαφέρον», «Είναι κάτι που σας παραξενεύει;», «Τι άλλο βλέπετε;», «Τι ιδέες έχετε;», «Τι νομίζετε ότι συμβαίνει εδώ;», «Ενδιαφέρομαι να ακούσω τις σκέψεις σας γι' αυτό». Διδακτικό στόχο της εργασίας αποτέλεσε η καλλιέργεια της οικολογικής συνείδησης των μαθητών, η κατανόηση του όρου «περιβάλλον» καθώς και η ευαισθητοποίησή στο θέμα της προστασίας του.

Στάδιο 1: Εντοπισμός η πρόληψη των στερεοτυπικών /δυσλειτουργικών αντιλήψεων των εκπαιδευόμενων.

Είναι γεγονός αναμφισβήτητο ότι το παιδί κατά την είσοδό του στο νηπιαγωγείο φέρει εμπειρίες από το οικογενειακό περιβάλλον, τον ευρύτερο κοινωνικό του περίγυρο, αλλά και από τα Μ.Μ.Ε. Ομολογουμένως, μέσω των σχέσεων που έχει ήδη δημιουργήσει πλάθει με τη φαντασία του εικόνες για το ανθρωπογενές και φυσικό περιβάλλον. Σε συνάρτηση με τα παραπάνω θα πρέπει να επισημανθεί ότι η πληθώρα ερεθισμάτων που δέχονται οι μικροί μαθητές δεν είναι πάντοτε ελεγχόμενη, με αποτέλεσμα συχνά να έρχονται σε επαφή με σκηνές τρόμου ή αρνητικά συναισθήματα, τα οποία δημιουργούν συγκεκριμένες φοβίες και αίσθημα έντασης. Σύμφωνα με τον Piaget, όταν η γνώση που πρόκειται να αποκτήσουν τα παιδιά είναι κοινωνική γνώση η οποία αποκτάται μέσω της επαφής με τους ανθρώπους αφού δεν υπάρχει τρόπος να οικοδομήσουν αυτή τη γνώση μόνα τους (Ντολιοπούλου, 2000), ο παιδαγωγός, θα πρέπει να είναι αυτός που θα προσφέρει τις πληροφορίες στα νήπια και η περιβαλλοντική εκπαίδευση θα πρέπει να συνιστά μία διαδικασία που θα αρχίζει από την πολύ μικρή ηλικία των παιδιών και θα συνεχίζεται σε όλη τη διάρκεια της εκπαίδευσης τους (Γεωργόπουλος, 2006). Επίσης, είναι αναγκαίο να αναπτύξουν τα παιδιά αίσθημα σεβασμού και ενδιαφέροντος για το φυσικό περιβάλλον ήδη από τα πρώτα χρόνια της ζωής τους διαφορετικά υπάρχει ο κίνδυνος να μην αποκτήσουν τέτοιες αξίες.

Στάδιο 2: Νοηματοδότηση και ιεράρχηση των αντικειμένων του μετασχηματισμού.

2α: Προσδιορισμός των αντικειμένων του μετασχηματισμού

Αρχικά και προκειμένου να εισαγάγουμε τους μαθητές στο θέμα της διαθεματικής του δάσους τους παρουσιάζουμε το παρακάτω εικαστικό έργο τέχνης του Édouard Manet, η οικογένεια Monet στον κήπο τους στο Argenteuil (1874) και τους ρωτάμε «Τι πιστεύουν ότι κάνουν οι άνθρωποι που απεικονίζονται;».

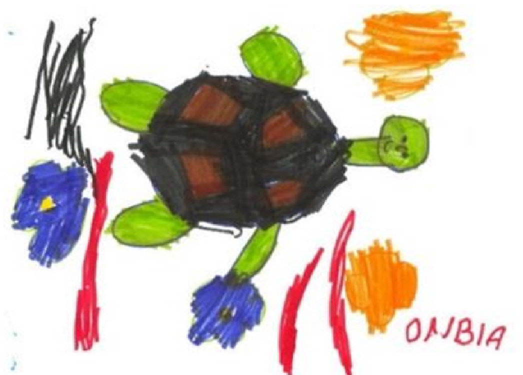


Εικόνα 11 Η οικογένεια Monet στον κήπο τους στο Argenteuil, Édouard Manet (1874)

Κατόπιν ζητάμε από τους μαθητές/τριες να σκεφτούν κάτι που τους προβληματίζει σε σχέση με το δάσος και στη συνέχεια να ζωγραφίσουν τη συγκεκριμένη σκηνή.

Πίνακας 10 Ενδεικτικές εργασίες παιδιών









Εν συνεχεία, σε ανοιχτή συζήτηση με την ολομέλεια των μαθητών τους ζητάμε να εξηγήσουν στα υπόλοιπα μέλη της ομάδας ποια συνθήκη τους έκανε να ζωγραφίσουν έντονες φωτιές και μαύρα σπίτια στη ζωγραφιά τους. Συγκεκριμένα, θέτουμε τις εξής ερωτήσεις:

«Αγαπάτε τη φύση; Πηγαίνετε βόλτα με τους γονείς σας στη φύση/ στο δάσος/ στην εξοχή; αν όχι γιατί;»

Οι μαθητές διατύπωσαν τις παρακάτω απόψεις:

Εντοπισμός απόψεων

-Με τη μαμά, τον μπαμπά και τον αδερφό μου πηγαίνουμε στο δάσος και κάνουμε πικ-νικ. Μπορεί να πάρει φωτιά το δάσος. Δεν μου αρέσει που είναι κοντά στο χωριό μας. Είδα στην τηλεόραση μεγάλες φωτιές και δέντρα που πήραν φωτιά. Η μαμά έκλεισε την τηλεόραση. Από τότε κάθομαι στο σπίτι με τη γιαγιά και τον παππού. Δεν θέλω να πάω βόλτα στο δάσος.

-Δεν μου αρέσει το δάσος μπορεί να πάρει φωτιά.

Νοητική συνήθεια:

Η στάση των παιδιών απέναντι στο φυσικό περιβάλλον.

Λόγω του ότι δεν μπορεί να τεθεί ως στόχος ο μετασχηματισμός της νοητικής συνήθειας για τα παιδιά στοχεύουμε στο μετασχηματισμό των στερεοτυπικών απόψεων που έχουν εκφραστεί.

2β: Ιεράρχηση των αντικειμένων του μετασχηματισμού

Μελετώντας τις παραπάνω απόψεις διαφαίνεται ότι οι μαθητές ανησυχούν, φοβούνται τη βόλτα στην εξοχή.

Στόχος είναι ο μετασχηματισμός των στερεοτυπικών απόψεων σχετικά με την εκδήλωση φωτιάς στο δάσος.

Προκειμένου να επιτευχθούν οι στόχοι και οι μαθητές να μετασχηματίσουν τις προαναφερθείσες απόψεις και να αντιμετωπίσουν κριτικά το θέμα του τρόπου που διαχειρίζονται το φόβο της πυρκαγιάς, θεωρούμε ότι χρειάζεται να αξιοποιηθεί η μέθοδος «Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από τη Αισθητική Εμπειρία», η οποία παρουσιάζεται παρακάτω.

Στάδιο 3: Αξιοποίηση της μεθόδου Μετασχηματίζουσα Μάθηση μέσα από την Αισθητική Εμπειρία.

Μέσα από τη συστηματική και οργανωμένη παρατήρηση έργων τέχνης ο παρατηρητής καλλιεργεί τόσο τη δημιουργική όσο και την κριτική του σκέψη. Στη συγκεκριμένη διδακτική ενότητα αξιοποιήθηκε η συζήτηση, η εργασία σε ομάδες, η επεξεργασία έργων τέχνης (χρήση της τέχνης με έναν πίνακα ζωγραφικής και ένα βίντεο) και ανάλυση τους σύμφωνα με το μοντέλο του D.Perkins.

Στόχος

Να αγαπήσουν το δάσος.

Να αντιληφθούν ότι τα δάση κινδυνεύουν.

Να καλλιεργήσουν την ευθύνη για την προστασία των δασών.

Διαμόρφωση κριτικών ερωτημάτων

Είναι το δάσος πηγή ζωής;

Μπορούμε να προστατέψουμε το δάσος;

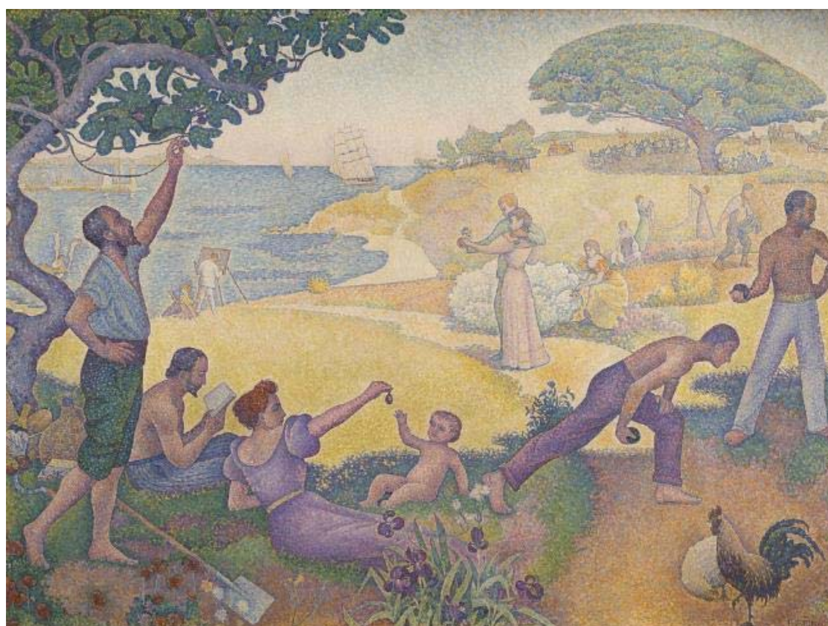
Επιλογή έργων τέχνης και σύνδεση τους με τα κριτικά ερωτήματα

Πίνακας 11: Έργα που χρησιμοποιήθηκαν

Έργα Τέχνης	Κριτικό ερώτημα 1	Κριτικό ερώτημα 2
Paul Signac “Au temps d' harmonie”, (1893-95)	√	√
Πρόληψη πυρκαγιών στο δάσος πυροσβεστικό μουσείο (2013) (YouTube)	√	√

Επεξεργασία έργων τέχνης και σύνδεσή τους με τα κριτικά ερωτήματα

Η επεξεργασία του έργου «Au temps d’ harmonie θα» γίνει με την τεχνική του D.Perkins.



Εικόνα 12 "Au temps d' harmonie" Paul Signac (1893-95)

Ερωτήσεις-εναύσματα της τεχνικής του D. Perkins

Πρώτη φάση: χρόνος για παρατήρηση
Παρατήρηση του πρώτου έργου (διάρκεια δραστηριότητας 30 λεπτά).
Ζήτησα από τα παιδιά να παρατηρήσουν για μερικά λεπτά το έργο .

Έκφραση παρατηρήσεων
Τα παιδιά φάνηκε να εστιάζουν στο παιδί με τη μητέρα, στον κόκορα, στην κότα, στα δέντρα, στα λουλούδια, στο χορτάρι. Στη συνέχεια, ζητήθηκε από τα παιδιά να κλείσουν τα μάτια και να φανταστούν τον πίνακα. Όταν ο εκπαιδευτικός ζήτησε να παρατηρήσουν τον πίνακα πιο προσεκτικά, έδωσαν αρκετά ενδιαφέρουσες απαντήσεις «βλέπω τον μπαμπά να κόβει σύκα και τη μαμά να δίνει το σύκο στο μωρό της, ένας μπαμπάς και μία μαμά να χορεύουν, δύο κορίτσια παίζουν σχοινάκι και δύο άντρες παίζουν με μία μπαλίτσα» και κατέληξαν ότι όλοι αυτοί βρίσκονται στο δάσος που είναι κοντά στη θάλασσα και είναι χαρούμενοι.

Δεύτερη φάση: ευρεία και περιπετειώδης παρατήρηση

Διατύπωση πιθανών «σεναρίων» σχετικών με το έργο
Στη συνέχεια ζητήθηκε από τα παιδιά ένα πιθανό σενάριο σχετικά με το έργο. Συγκεκριμένα ρωτήθηκαν :
«Τι πιστεύετε ότι έχει συμβεί εδώ; Μπορείτε να μας πείτε μία ιστορία σχετική με το συγκεκριμένο έργο;». Οι απαντήσεις που πήρα ήταν οι εξής : «Οι άνθρωποι πήγαν εκδρομή στο δάσος». Στην ερώτηση μου «γιατί στο δάσος;» για πρώτη φορά αναφέρουν ότι προτίμησαν το δάσος γιατί έχει καθαρό αέρα. Επίσης, ανέφεραν ότι αν δεν υπήρχαν δάση δεν θα υπήρχε οξυγόνο να αναπνεύσουν και ακόμη ότι εκεί θα συναντήσουν τους φίλους τους .

Εντοπισμός «εκπλήξεων»
Σε επόμενο επίπεδο, ζητήθηκε από τους μαθητές να παρατηρήσουν προσεκτικά τον πίνακα και να εντοπίσουν κάποια πράγματα που τους εντυπωσιάζουν .Τα παιδιά είπαν «ο

ζωγράφος ζωγράφισε έναν ωραίο πίνακα» .Άλλο παιδί είπε «το δάσος δεν έχει σκουπίδια, είναι καθαρό γιατί οι άνθρωποι είναι προσεκτικοί».

Έκφραση συναισθημάτων

Στην ερώτησή μου τι αισθάνονται οι άνθρωποι του πίνακα δόθηκαν οι παρακάτω απαντήσεις: «είναι χαρούμενοι, ήρεμοι και ξεκουράζονται».

Τρίτη φάση: λεπτομερής και σε βάθος παρατήρηση

Μετά από προτροπή του εκπαιδευτικού τα παιδιά κοίταξαν το έργο τέχνης με περισσότερη προσοχή ως προς (το χρώμα την κίνηση το φωτισμό) τον τρόπο με τον οποίο ο καλλιτέχνης τα έκανε ενδιαφέροντα ; τα παιδιά είπαν πως ο πίνακας έχει πολλά χρώματα . Άλλα παιδιά διαπίστωσαν ότι είναι καλοκαίρι γιατί οι άνθρωποι φοράνε ελαφριά ρούχα, ενώ άλλοι κάνουν μπάνιο στη θάλασσα .Επίσης, ανέφεραν ότι ο ζωγράφος ζωγράφισε το δάσος δίπλα από τη θάλασσα γιατί του αρέσει το δάσος και η θάλασσα.

Τέταρτη φάση: ανασκόπηση της διεργασίας

Τέλος, αναστοχαστήκαμε επάνω στην εμπειρία της ανάλυσης του έργου. Τα παιδιά μου είπαν ότι τους αρέσει ο πίνακας και ότι θέλει να μας πει «ότι οι άνθρωποι πηγαίνουν στο δάσος να αναπνεύσουν οξυγόνο », «να συναντήσουν τους φίλους τους », «να χορέψουν και να παίξουν παιχνίδια», «να περπατήσουν», «το δάσος είναι καθαρό όταν οι άνθρωποι προσέχουν και δεν πετάνε σκουπίδια. Πριν την ανάλυση του video για να ανιχνευθεί η στάση τους απέναντι στη φωτιά τέθηκε το κριτικό ερώτημα.

«Μπορούμε να προστατεύσουμε το δάσος;»

Σύνδεση του έργου με τα κριτικά ερωτήματα

Σύνδεση του έργου με τα κριτικά ερωτήματα. Η επεξεργασία του βίντεο «πρόληψη πυρκαγιών στο δάσος» θα γίνει με την τεχνική του Artful Thinking. Για την κινητοποίηση του ενδιαφέροντος των παιδιών, εφαρμόστηκε η ρουτίνα «Βλέπω-Σκέφτομαι-Αναρωτιέμαι» (See/Think/Wonder) της προσέγγισης Visible Thinking. Τα παιδιά ενθαρρύνθηκαν να περιγράψουν και να ερμηνεύσουν το video μέσα από προσεκτική παρατήρηση.

Πίνακας 12 See/Think/Wonder (βλέπω, σκέφτομαι, αναρωτιέμαι)

Βλέπω	Σκέφτομαι	Αναρωτιέμαι
Βλέπω τις εικόνες από το βίντεο.	Σκέφτομαι ότι μου αρέσει.	Αναρωτιέμαι το έχει δει η μαμά μου στο You tube;
Βλέπω πολλά σκουπίδια στο δάσος.	Σκέφτομαι τα έχουν πετάξει οι άνθρωποι όταν έκαναν βόλτα στο δάσος.	Αναρωτιέμαι γιατί δεν ρίχνουν τα σκουπίδια στις σακούλες;
Βλέπω τον καπνό ενός τσιγάρου.	Σκέφτομαι να το πω στη μαμά μου.	Αναρωτιέμαι δεν ξέρει ότι θα πάρει το δάσος φωτιά; γιατί δεν το έσβησε;
Βλέπω μια πινακίδα στο δάσος.	Σκέφτομαι ότι είναι το σήμα που είπε ο Σειρηνούλης στο video.	Αναρωτιέμαι το ξέρει το σήμα ο μπαμπάς και η μαμά μου;
Βλέπω έναν μπαμπά να προσπαθεί να ανάψει φωτιά.	Σκέφτομαι ότι θέλει να ψήσει το φαγητό του.	Αναρωτιέμαι δεν είδε την πινακίδα;

Τέλος αξιοποιήθηκε η ρουτίνα Creative Questions και ζητήθηκε από τα νήπια, βλέποντας το video να διατυπώσουν ερωτήσεις. Τους δίνεται η αρχή της κάθε ερώτησης και τα νήπια καλούνται να συνεχίσουν την ερώτηση:

Γιατί……

Για ποιους λόγους…….
Τι θα γινόταν αν…….
Για ποιο σκοπό……..
Ποια θα ήταν η διαφορά εάν……..
Τι θα συνέβαινε αν γνωρίζαμε ότι…….
Αν υποθέσουμε ότι……..
Γιατί πρέπει να πετάμε τα σκουπίδια στον κάδο και να μην τα αφήνουμε στο δάσος…
Για ποιους λόγους υπάρχουν πινακίδες στο δάσος…
Τι θα γινόταν αν οι άνθρωποι δεν πρόσεχαν και άναβαν φωτιές δίχως να τις σβήσουν…
Για ποιο σκοπό έγινε αυτό το βίντεο…
Ποια θα ήταν η διαφορά αν πρόσεχαν όλοι το δάσος…
Τι θα συνέβαινε αν ο μπαμπάς δεν έσβηνε την φωτιά..
Αν υποθέσουμε ότι ήσασταν μέρος του βίντεο σε ποιο σημείο θα θέλατε να βρίσκεστε…

Στάδιο 4: Αποτίμηση της μετασχηματιστικής διεργασίας

Θεωρώντας ότι τα παιδιά θα εκφραζόταν καλύτερα μέσω της ζωγραφικής, ζητήθηκε να ζωγραφίσουν το δάσος. Μέσα από τις ζωγραφιές των παιδιών διαπιστώθηκε ότι δεν υπάρχει ίχνος φωτιάς και σκουπιδιών.

Παρακάτω παρουσιάζονται τα νέα έργα των ίδιων μαθητών, των οποίων τις ζωγραφιές είχαμε παραθέσει στο 2ο στάδιο.

Πίνακας 13 Εργασίες των ίδιων παιδιών μετά την μετασχηματιστική διεργασία









Στη συνέχεια, οι ομάδες κλήθηκαν και πάλι να ξανασκεφτούν και να απαντήσουν στο αρχικό ερώτημα- ερέθισμα «Αγαπάτε τη φύση; Πηγαίνετε βόλτα με τους γονείς σας στη φύση αν όχι γιατί;». Συγκρίναμε αναστοχαστικά τις απόψεις τους με εκείνες που εκφράστηκαν στο 2ο στάδιο και καταλήξαμε στο συμπέρασμα ότι αγαπάνε τη φύση και πηγαίνουνε βόλτα με τους γονείς τους στο δάσος. Εντύπωση μου έκανε η απάντηση του παιδιού: «Όταν θα πηγαίνω βόλτα με τον μπαμπά στο δάσος θα βλέπω τις πινακίδες και δεν θα τον αφήνω να ανάβει φωτιές και να ψήνει το φαγητό αλλά αν ο μπαμπάς πεινάει θα ψήσει το φαγητό και φοβάμαι τη φωτιά. Η μαμά μου είδε το βίντεο με τον Σειρηνούλη ο μπαμπάς μου όχι γιατί όλο λέει ότι έχει δουλειά».

Στάδιο 5: «Προσδιορισμός επόμενων «βημάτων και συνεργειών».

Επίσκεψη των νηπίων στο δάσος.

Κατά την περίοδο των δια ζώσης μαθημάτων πραγματοποιήθηκε επίσκεψη των νηπίων στο δάσος. Εκεί τα παιδιά έπαιξαν και διασκέδασαν με τα παρακάτω παιχνίδια:

Λύκε λύκε είσαι εδώ;

Ο λύκος και το αρνάκι.

Δημιουργία ψηφιακής ιστορίας.

Οι μικροί μαθητές κλήθηκαν να φτιάξουν ψηφιακή αφήγηση με τη βοήθεια της εκπαιδευτικού εκφράζοντας συνειρμικά τις ιδέες τους μετά από ερωτήσεις της εκπαιδευτικού. Με αυτόν τον τρόπο τα παιδιά εξασκήθηκαν στην αποδοχή της άποψης του συνομιλητή- συμμαθητή/τριας τους. (https://youtu.be/GYO2Pm2h5Z8)

Εργαλεία που χρησιμοποιήθηκαν

Εργαλεία Webex

Annotation

Whiteboard

Online meeting: Για την πραγματοποίηση σύγχρονης συνεδρίας

Share screen/share file: Για το διαμοιρασμό περιεχομένου στους/στις μαθητές/τριες κατά τη σύγχρονη συνεδρίαση.

Polling: Για την ενεργοποίηση των μαθητών/τριών στο μάθημα

Breakout sessions: Για την δημιουργία ανεξάρτητων ομάδων

Συμπεράσματα

Το παραπάνω σύνολο δράσεων αποδείχθηκε διασκεδαστικό, αλλά και διδακτικό για τους μαθητές. Είναι σημαντικό το γεγονός ότι οι μαθητές εξ αποστάσεως κλήθηκαν να συμμετέχουν ενεργά και να συνεργαστούν, να διεξάγουν διάλογο, να φανταστούν και να έρθουν σε επαφή με την τεχνολογία αλλά ταυτόχρονα να επιτευχθεί και η επαφή τους με τη

φύση και η περιβαλλοντική τους εκπαίδευση. Στο εκπαιδευτικό πλαίσιο τα παιδιά ερχόμενα σε επαφή με τις τέχνες έχουν τη δυνατότητα να ενεργοποιήσουν τη στοχαστική διάθεση. Για την δραστική αντιμετώπιση μιας προβληματικής κατάστασης στην τυπική εκπαίδευση ο στοχασμός συνδέεται με την αποτελεσματική σκέψη (δημιουργική και κριτική) (Μέγα, 2011). Αξιοσημείωτο είναι πως σύμφωνα με τη γνώμη πολλών ερευνητών τα παιδιά μικρής ηλικίας αναπτύσσουν δυσκολότερα τάσεις αμφισβήτησης καθώς πρέπει πρώτα να κατανοήσουν και να εμπεδώσουν μια ιδέα, αρκετά πριν ξεκινήσει η διαδικασία κριτικής και αναθεώρησης (Hare, 1988). Θα ήταν παράλειψη να μην αναφερθεί η σύνδεση της περιβαλλοντικής εκπαίδευσης με την κριτική ικανότητα του ατόμου. Σύμφωνα με τους μελετητές της κριτικής σκέψης, η «καλή σκέψη» διακρίνεται σε δύο κατηγορίες: τη δημιουργική και τη κριτική (Μέγα, 2011). Επιπρόσθετα, σύμφωνα με την Μέγα (2011) στην ενήλικη ζωή οι διαστάσεις του στοχασμού διευρύνονται, ωστόσο στην ανήλικη ζωή κρίνεται απαραίτητη η εξοικείωση με απλούστερες μορφές κριτικών διεργασιών, που οδηγούν σε άμεσα αποτελέσματα. Σύμφωνα, λοιπόν με τα παραπάνω ο/η νηπιαγωγός μπορεί να δημιουργήσει ευνοϊκές προϋποθέσεις στην τάξη για να αναπτύξει τη στοχαστική διάθεση των παιδιών προσεγγίζοντας έργα τέχνης και έτσι να αναπτύξει και την περιβαλλοντική τους συνείδηση, θέτοντας έτσι τις βάσεις για ενήμερους και ευαισθητοποιημένους πολίτες μελλοντικά.

Αναφορές

Anning, A.& Ring, K. (2004). *Making sense of children's drawings.* England: Open University Press.

Cranton, P. (2006). *Understanding and promoting transformative learning* (2nd ed.). San Francisco: Jossey-Bass.

Dahlberg, G., Moss, P., & Pence, A. (1999). Constructing early childhood: What do we think of it? In G. Dalberg, P. Moss & A. Pence (Eds), *Beyond quality in early childhood and care: Postmodern perspectives* (pp 43-61). USA: Taylor & Francis

Dewey, J. (1938/1963). *Experience and education.* New York: Simon & Schuster, Inc.

Dewey, J. (1980). *Art as Experience*. USA: The Penguin Group.

Eisner, E. (2002). *The Arts and the Creation of Mind*. New Haven & London: Yale University Press.

Fisher, R. (2003, 2008). *Teaching Thinking: Philosophical enquiry in the classroom*. (2nd ed.). (London, Continuum).

Gardner, H. (1990). *Art Education and Human Development.* Los Angeles: The Getty Education Institute for the Arts.

Hare, R. D., & Jutai, J. W. (1988). Psychopathy and cerebral asymmetry in semantic processing. *Personality & Individual Differences, 9* (2), 329-337.

Haynes, J. (2009). *Τα Παιδιά ως φιλόσοφοι. Μάθηση μέσω έρευνας και διαλόγου στην πρωτοβάθμια εκπαίδευση*. (Μτφρ. Γιάννης Τζαβάρας). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Lubawy, J. (2006). *From observation to reflection: A practitioner's guide to programme planning and documentation*. NSW, Australia: Joy and Pete Consulting.

Mezirow, J. και συνεργάτες (2007). *Η μετασχηματίζουσα μάθηση. Αθήνα*: Μεταίχμιο.

Merriam, S. B. (2004). The role of cognitive development in Mezirow's transformative learning theory. *Adult Learning Quaterly, 55*, 60-68.

National Research Council (2007). *Taking science to school: Learning and teaching science in grades K-8.* Committee on Science Learning, Kindergarten Through Eighth Grade. Richard Duschl, Heidi A Schweingruber, and Andrew Shouse, Editors. Board on Science Education, Center for Education. Division of Behavioral and Social Sciences and Education. Washington, DC: The National Academy Press.

National Research Council, (2000). *How people learn: Brain mind, experience, and school.* Washington: National Academy Press.

Ong, A. & Borich, D. (2006). *Teaching strategies that promote thinking: Models and curriculum approaches*. Shanghai, China: McGraw-Hill Education.

Paul, R., & Elder, L. (2002). Critical thinking: tools for taking charge of your learning and your life (instructor's manual). Dillon Beach, CA: Foundation for Critical Thinking. Retrieved 20 /2/ 2017 from http://teaching.uncc.edu/learning-resources/articles-books/ctl-library/critical-thinking#sthash.zXGZl704.dpuf

Perkins, D. (1994). *The Intelligent Eye. Learning to Think by Looking at Art*. Los Angeles: The J. Paul Getty Trust.

Perkins. D. N., & Tishman, S. (2001)."Dispositional aspects of intelligence." In S. Messick & J. M. Collis (Eds.), *Intelligence and personality: Bridging the gap in theory and measurement* (pp. 233257). Maweh, New Jersey: Erlbaum.

Piaget, J. (2001). *Η γλώσσα και η σκέψη του παιδιού, Μελέτες για τη λογική του παιδιού,* (μτφρ. Μ. Αβαριτσιώτη): Καστανιώτης.

Swartz, R. (2008). Energizing learning. *Educational Leadership, 65* (5), 26-31.

Taylor, E. W. (2007). An update of transformational learning theory: A critical review of the empirical research (1999-2009). *International Journal of Lifelong Education, 26*(2), 173-191.

Vygotsky, L.S. (1997*). Νους στην κοινωνία* (Επιμ.-μτφρ. Στ. Βοσνιάδου). Gutenberg: Αθήνα.

Wick R.K.(2000), Γιαχάννες Ίττεν, Η εικαστική παιδαγωγική ως ολιστική παιδαγωγική, (μτφρ Στ. Μπεκιάρη). Αθήνα: Ένωση Καθηγητών Καλλιτεχνικών Μαθημάτων.

Γεωργόπουλος, Α., (2006*). Περιβαλλοντική ηθική*. Αθήνα: Gutenberg.

Κακίση- Παναγόπουλου, Λ. (2006). «*Και όμως ζωγραφίζουν – η ζωγραφική των παιδιών και ο κόσμος τους*». Αθήνα: ΣΥΜΜΕΤΡΙΑ

Κόκκος, Α., (2009). Ανάπτυξη της Δημιουργικότητας μέσα από την επαφή με την Τέχνη, *1ο Πανελλήνιο Διεπιστημονικό Συνέδριο Τέχνης & Περιβαλλοντικής Εκπαίδευσης*, 29-31 Μαΐου.

Κόκκος Α. και συνεργάτες (2011). *Εκπαίδευση μέσα από τις τέχνες*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ματσαγγούρας, Η. (2000*). Θεωρία και πράξη της διδασκαλίας, (τ. Β΄). Στρατηγικές Διδασκαλίας. Η Κριτική Σκέψη στη Διδακτική Πράξη*. Αθήνα: Gutenberg.

Μέγα, Γ. (2011). Η τέχνη στο σχολικό σύστημα ως στοχαστική διεργασία στο Κόκκος, Α. και συνεργάτες του*, Εκπαίδευση μέσα από τις Τέχνες*, (21- 67). Αθήνα: Μεταίχμιο.

Ντούλια, Α. (2012). *Δημιουργική μάθηση μέσα από την τέχνη: Μία πρόταση διδασκαλίας στην Ιστορία.* Στο ΕΛΛ.Ι.Ε.Π.Ε.Κ. (Ed.), 6ο *Πανελλήνιο Συνέδριο με θέμα «Παιδεία κάλλιστον εστί κτήμα βροτοίς: Ανθρωπιστικές και Θετικές επιστήμες: Θεωρία και Πράξη»***,** http://www.elliepek.gr/documents/6o_synedrio_eisigiseis/87_Ntoulia.pdf *(ανακτήθηκε 25-6-2021)*

Ντολιοπούλου, Ε., (2000). *Σύγχρονα προγράμματα για παιδιά προσχολικής ηλικίας*. Αθήνα: Τυπωθήτω.

Τρίμη, Έ, (1996). « Ένα Εξελικτικό Εικαστικό Πρόγραμμα για την Προσχολική Εκπαίδευση βασισμένο στις αρχές της 'Ολιστικής' και της 'Εις βάθος προσέγγισης'- Ερευνητική Εφαρμογή με 'χάρτινο-άχρηστο' υλικό». *Ερευνώντας τον Κόσμο του Παιδιού, 2*, 137-152.

Edouard Manet,η οικογένεια Monet στον κήπο τους στο Argenteuil (1874) https://www.metmuseum.org/art/collection/search/436965 *(ανακτήθηκε 25-6-2021)*

Paul Signac "Au temps d' harmonie", (1893-95) https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Paul_Signac,_1893-95,_Au_temps_d%E2%80%99harmonie,_oil_on_canvas,_310_x_410_cm.jpg *(ανακτήθηκε 25-6-2021)*

Πρόληψη πυρκαγιών στο δάσος πυροσβεστικό μουσείο (2013) https://www.youtube.com/watch?v=-RdUZYEb09s *(ανακτήθηκε 25-6-2021)*

Ψηφιακή ιστορία που δημιούργησαν τα νήπια https://youtu.be/GYO2Pm2h5Z8 *(ανακτήθηκε 25-6-2021)*

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Βιντεοεισηγήσεις

Συμβουλευτική στην Εκπαίδευση και

Επαγγελματικός Προσανατολισμός

Η αναγκαιότητα της ενίσχυσης του ρόλου του συμβούλου σταδιοδρομίας: Η έμπνευση από το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Job Broker – CQJB και η συμβολή της ΕΕΠΕΚ

Γεροστέργιου Καλλιόπη
Σύμβουλος εκπαίδευσης ενηλίκων και επαγγελματικού προσανατολισμού,
Στέλεχος Περ/κης Δ/νσης ΟΑΕΔ Θεσσαλίας
kgerost@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι η παρουσίαση της ανάγκης για την ενίσχυση του ρόλου του συμβούλου σταδιοδρομίας, μια έμπνευση που γεννήθηκε μέσα από το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα Job Broker – CQJB, αλλά και η ανάδειξη της συμβολής της ΕΕΠΕΚ σε αυτό το πεδίο, μέσα από τα επιμορφωτικά προγράμματα των εκπαιδευτικών και των εκπαιδευτών ενηλίκων. Η εξοικείωση των νέων, αλλά και των ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας, με την έννοια της διαχείρισης της σταδιοδρομίας τους και η ενθάρρυνση για την ανάπτυξη επαγγελματικού προφίλ, η αναζήτηση του προσωπικού στυλ και της επαγγελματικής ταυτότητας είναι η βάση που οδηγεί σε έξυπνους στόχους και σε έξυπνο σχέδιο δράσης με δυνατότητες ανανέωσης αναλόγως των συνθηκών. Η καλλιέργεια ικανοτήτων και δυνατών σημείων, αλλά και η κατάλληλη αποτύπωσή τους στο EUROPASS και το portfolio αποτελούν εισιτήριο για μια πετυχημένη συνέντευξη. Αναμφίβολα, οι μεταγνωστικές ικανότητες καθιστούν ενεργούς, αυτόνομους, αποτελεσματικούς πολίτες και εργαζόμενους. Ο παράγων τύχη είναι με το μέρος εκείνων που αξιοποιούν το χρόνο που τρέχει με ευκαιρίες και εμπειρίες δικτύωσης και κινητικότητας, εκείνων που ακόμη και αν δεν μπορούν να βρουν εργασία, μπορούν να την αναζητούν και να τη δημιουργούν. Οι συμμετέχοντες που γίνονται κοινωνοί μιας οργανωμένης συμβουλευτικής διαδικασίας έχουν αυξημένες πιθανότητες ενίσχυσης αυτοπεποίθησης και ανάπτυξης ενεργού δράσης, με στόχο τη θετική αλλαγή και ανάπτυξη, προϋποθέσεις που οδηγούν με μεγαλύτερη ασφάλεια στην αγορά εργασίας.

Λέξεις κλειδιά: Αυτοβελτίωση, προφίλ, σταδιοδρομία, μεταγνώση, portfolio, δικτύωση.

Εισαγωγή

Η ενδυνάμωση και παρακίνηση των ατόμων σε θέματα διαχείρισης σταδιοδρομίας αποτελεί αναγκαιότητα και είναι ένα από αναπτυσσόμενα πεδία στην Ελλάδα της κρίσης, της ανεργίας, της ανασφάλιστης εργασίας, των περικοπών, της έλλειψης επαγγελματικής ικανοποίησης, της πανδημίας και των ευκαιριών εξέλιξης. Είναι αλήθεια ότι ελάχιστες έρευνες διεθνώς έχουν διερευνήσει το ψυχολογικό προφίλ και τα χαρακτηριστικά κυρίως των νέων έως 29 ετών (ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, 2013), και ακόμη λιγότερες για τους νέους εκτός δομών απασχόλησης, εκπαίδευσης ή κατάρτισης. Οι νέοι αυτοί αναφέρονται στη βιβλιογραφία με τον όρο NEETs (Young People Not in Education, Employment or Training) ως μια νέα μορφή κοινωνικής ευπάθειας.

Από ενδείξεις ερευνών, γενικότερα, οι Έλληνες νέοι έως 29 ετών, συμπεριλαμβανομένων των NEETs, είναι άνδρες και γυναίκες με μέσο όρο ηλικίας 20 -24 ετών, ζουν συνήθως με τους γονείς τους, οι περισσότεροι είναι απόφοιτοι λυκείου, επαγγελματικών σχολών, όπως ΕΠΑΣ Μαθητείας, ΙΕΚ ή ΑΕΙ-ΤΕΙ, ενώ ένα μικρό ποσοστό έχει εγκαταλείψει πρόωρα την τυπική εκπαίδευση. Σε μεγάλο ποσοστό εμφανίζουν χαμηλή αυτοεκτίμηση, αυξημένα επίπεδα άγχους και αγωνίας για το μέλλον και τις προοπτικές τους σε επαγγελματικό και προσωπικό επίπεδο. Είναι απογοητευμένοι από το εκπαιδευτικό σύστημα ως προς τις δεξιότητες που τους παρέχει και ως προς τη σύνδεση με την αγορά εργασίας. Επιπλέον, είναι διαθέσιμοι να μεταναστεύσουν για καλύτερη επαγγελματική τύχη, χωρίς όμως να

γνωρίζουν με ποιους τρόπους θα μπορούσαν να αξιοποιήσουν αυτή την πιθανότητα. Θεωρούν ότι οι δομές εύρεσης εργασίας δεν τους υποστηρίζουν αποτελεσματικά, ότι το ελληνικό κράτος πρόνοιας είναι ανεπαρκές να τους υποστηρίξει, ενώ πιστεύουν ότι οι κρατικές δομές χρειάζονται αναδιαμόρφωση, ριζικές αλλαγές και αναδιάρθρωση. Πιστεύουν δε ότι δύσκολα θα βρουν δουλειά, αφού τα κριτήρια επιλογής μοιάζουν αναξιοκρατικά.

Βασική επιδίωξη των νέων αυτών, αλλά και των ατόμων μεγαλύτερης ηλικίας, είναι η εύρεση εργασίας, ενώ η απασχόληση που κάποιοι είχαν πριν βρεθούν σε κατάσταση ανεργίας είχε ημι-μόνιμο χαρακτήρα και πολλοί αποτελούν θύματα της κρίσης, αφού απολύθηκαν ή και αποχώρησαν λόγω περικοπών, ανασφάλιστης εργασίας, συγκρούσεων, καθυστερημένης καταβολής δεδουλευμένων, έλλειψης επαγγελματικής ικανοποίησης και ευκαιριών εξέλιξης. Παρόλα αυτά, ορισμένοι κυρίως νέοι αναζητούντες εργασία δεν αισθάνονται κοινωνικά αποκλεισμένοι και δεν έχουν εγκαταλείψει τον εαυτό τους, αφού διαθέτουν κοινωνικό κύκλο και δε νιώθουν απομονωμένοι, λόγω του μεγάλου αριθμού των ομήλικών τους που βρίσκονται σε αυτή την κατάσταση.

Οι ανατροπές εξαιτίας της Πανδημίας

Οι άνθρωποι έχουν βιώσει ανατροπές στη ζωή τους, εξαιτίας της Πανδημίας Covid-19, συμπεριλαμβανομένων θεμάτων υγείας, εκπαίδευσης και εργασίας. Αυτές οι ανατροπές θα συνεχίσουν να υπάρχουν αφού οι συνέπειες της Πανδημίας σε όλους του τομείς θα διαφαίνονται στα επόμενα χρόνια. Οι γυναίκες έχουν δυσανάλογα επηρεαστεί, αφού έχουν αυξημένες απαιτήσεις ως πρωταρχικοί φροντιστές της οικογένειας. Υπάρχουν καταστροφικές συνέπειες στην απασχόληση χαμηλού εισοδήματος, ανέργων νέων, ανέργων άνω των 50 και μακροχρονίων ανέργων. Και όλο αυτό μπορεί να οδηγήσει και στην υποτίμηση εργασιακών δεξιοτήτων. Υπάρχει μια άνευ προηγουμένου αβεβαιότητα και ένας προβληματισμός για την εξέλιξη των επαγγελμάτων. Οι μελέτες που ξεκίνησαν υπό το πρίσμα της 4ης βιομηχανικής επανάστασης συνεχίζονται δύσκολα, αφού ο κορονοϊός έφερε τα πάνω κάτω. Το ζήτημα της ταχύτατης αλλαγής συζητούνταν όμως και πολύ πριν την πανδημία, εστιάζοντας σε δουλειές που κάνουν ρομπότ και όχι άνθρωποι και στη βιομηχανία και στις υπηρεσίες. Η τεχνολογική εξέλιξη αποτελεί το νέο παράγοντα και το 20% παγκόσμιου δυναμικού αντικαθίσταται από ρομπότ. Η πανδημία δε θα αλλάξει την εικόνα. Το 26% των επαγγελμάτων στην Ευρώπη βρίσκονται σε κίνδυνο και πριν την πανδημία, όπως διανομές, κατασκευές κτηρίων κλπ. Οι αλλαγές της 4ης βιομηχανικής επανάστασης σε συνδυασμό με την Πανδημία οδήγησαν σε απώλεια θέσεων εργασίας. Γεννάτε το ερώτημα. Πώς θα είναι η αγορά εργασίας μετά τον κορονοϊό και ποια επαγγέλματα και ποιες δεξιότητες θα απαιτούνται υπό την επίδραση της πανδημίας;

Οι επιχειρήσεις που βασίζονται σε χαμηλόμισθους ή και μερικής απασχόλησης εργαζομένους θα έχουν ισχύ πάνω στους εργαζομένους τους υπό την έννοια ότι: Εκατομμύρια απολυμένων ανά τον κόσμο οι οποίοι εργάζονταν σε εστιατόρια, ξενοδοχεία, αεροπορικές εταιρίες, εταιρίες ναυσιπλοΐας, μουσικές και αθλητικές εκδηλώσεις και εργάτες εργοστασίων θα παλεύουν για μια θέση απασχόλησης. Οι εργοδότες θα έχουν στη διάθεσή τους πολλά βιογραφικά σημειώματα για να επιλέξουν, οπότε δε θα νιώθουν την ανάγκη να προσφέρουν εργασιακά προνόμια για να προσελκύσουν ενδιαφερόμενους. Το μέλλον έφτασε ταχύτερα από ότι ο καθένας φανταζόταν. Συνέδρια, σεμινάρια και άλλες δραστηριότητες με ψηφιακές πλατφόρμες μπήκαν στη ζωή των πολιτών. Σιγά - σιγά βέβαια αίρονται οι δυσκολίες της νέας κανονικότητας. Πολλές μεγάλες εταιρίες έχουν δηλώσει ότι η τηλε-εργασία θα γίνει ο συνήθης τρόπος, εκτός αν επιλέγουν κάτι άλλο. Πολλές επιχειρήσεις έμειναν δραστήριες, αλλά αυτό δε συνέβη με όλους. Ορισμένοι έχασαν τη δουλειά τους, άλλοι βιώνουν τη μέρα τους μπροστά από ένα υπολογιστή και τα όρια μεταξύ προσωπικού και επαγγελματικού χρόνου έχουν καταστεί ασαφή, με υψηλά επίπεδα άγχους και επιπτώσεις στην ψυχική υγεία των εργαζομένων. Η Siemens, για παράδειγμα, δημιούργησε προσφάτως την πολιτική «εργασία από οπουδήποτε» για ένα σύνολο 140.000

εργαζομένων στην εταιρία, επιτρέποντας τους να εργάζονται από οπουδήποτε (ευέλικτα) για 3 ή 2 ημέρες της εβδομάδας. Σύμφωνα με τη Διεθνή Οργάνωση Εργασίας του ΟΗΕ (ILO), πολλές μεγάλες εταιρίες στις αναπτυγμένες χώρες έχουν ήδη δηλώσει ότι η εξ αποστάσεως εργασία κερδίζει έδαφος.

Ο ρόλος του συμβούλου σταδιοδρομίας μέσα σε όλο αυτό το πλαίσιο θα έχει στο μέλλον μια πιο «θεραπευτική» προσέγγιση για αναζητούντες εργασία, εργαζόμενους και εργοδότες. Οι σύμβουλοι μπορούν και πρέπει να δώσουν ελπίδα, με διδασκαλία και εξάσκηση, προκειμένου να αναπτύξουν οι ωφελούμενοι τις δεξιότητες του θάρρους, της ελπίδας και της ευελιξίας (Σιδηροπούλου, 2021).

Η αναγκαιότητα

Παρόλα αυτά τα σύγχρονα δεδομένα που προέκυψαν αιφνιδιαστικά λόγω της Πανδημίας, το ζήτημα της επαγγελματικής σταδιοδρομίας των νέων ήταν και παραμένει επίκαιρο. Πρόκειται για το σύνολο των προσπαθειών του ατόμου και την εξελικτική πορεία που ακολουθεί από τα πρώτα στάδια της επαφής του με την εκπαιδευτική διαδικασία, τις κλίσεις του και τα ενδιαφέροντα, από την πρώτη επιλογή της επαγγελματικής του κατεύθυνσης μέχρι και την διαχείριση των ευκαιριών ή και εμποδίων που προκύπτουν σε όλη τη διάρκεια της ζωής του. Με άλλα λόγια, η επαγγελματική ανάπτυξη (Amundson, Bowlsbey, & Niles, 2008) είναι μια δια βίου διαδικασία με τρία στάδια: α) εφηβεία και απόφαση επαγγελματικής κατεύθυνσης, β) νεαρή ηλικία και επιλογή εργασίας, γ) εργαζόμενος ή επαγγελματίας που επιλέγει ή χάνει τη δουλειά του ή αναγκάζεται να αλλάξει εργασία ή ακόμα και επαγγελματική κατεύθυνση.

Ο όρος «*δια βίου διαχείριση της σταδιοδρομίας*» συμπεριλαμβάνει τα παραπάνω και ενισχύεται με τον όρο «*ανάπτυξη δεξιοτήτων δια βίου διαχείρισης σταδιοδρομίας*», η οποία αποτελεί μία από τις τέσσερις βασικές προτεραιότητες που έχουν τεθεί σε Ευρωπαϊκό επίπεδο (Σιδηροπούλου – Δημακάκου, Αργυροπούλου, Δρόσος, 2013), προκειμένου να ενισχυθεί η απασχολησιμότητα των πολιτών κάθε ηλικίας και η ετοιμότητά τους να διαχειριστούν τα θέματα της σταδιοδρομίας τους σε όλες τις μεταβατικές και κομβικές φάσεις της ζωής τους. Ειδικά σήμερα είναι αναγκαία περισσότερο παρά ποτέ η ενδυνάμωση του ατόμου να διαχειρίζεται την επαγγελματική του ανάπτυξη, ώστε να είναι σε θέση να αντιμετωπίζει τις δυσκολίες που προκύπτουν από τις διάφορες εναλλαγές μεταξύ εκπαίδευσης, ανεργίας και εργασίας.

Γύρω από το θέμα αυτό το κάθε άτομο έχει τις δικές του πεποιθήσεις, τα δικά του βιώματα και τα δικά του συναισθήματα, θετικά ή αρνητικά και όλα είναι σεβαστά και αποδεκτά. Ωστόσο, ο προβληματισμός υπάρχει και είναι θεμιτός με αποτέλεσμα να επηρεάζονται τα συναισθήματα των νέων κυρίως ατόμων, δημιουργώντας μύθους γύρω από το θέμα της επαγγελματικής σταδιοδρομίας.

Αξιοποιώντας τα ευρήματα επίσημων ή και ανεπίσημων ερευνών, υποστηρίζεται ότι από τους νέους της Ελλάδας λείπει η επαγγελματική ταυτότητα (Allport, 1937), η αυτοπεποίθηση και η ώθηση για δράση, προκειμένου να αναπτύξουν επαγγελματική προσωπικότητα, να ενισχύσουν τα δυνατά τους σημεία και να οδηγηθούν με μεγαλύτερη ασφάλεια στην αγορά εργασίας. Σε αυτό το πλαίσιο, η ετοιμότητα για διαρκή ανανέωση γνώσεων και δεξιοτήτων, η ανάληψη προσωπικής ευθύνης και πρωτοβουλίας, αλλά κυρίως η αλλαγή στάσης απέναντι σε μια πραγματικότητα που δεν έχει ευνοϊκές συνθήκες αποτελεί το κλειδί για την προσωπική και κοινωνική ανάπτυξη όλων των πολιτών και ιδιαίτερα των νέων.

Επιπλέον, πολλά ευρωπαϊκά προγράμματα, όπως τα Youth Erasmus+ ή και τα Erasmus+ KA1 και KA2, πραγματεύονται αυτό ακριβώς το αντικείμενο, το οποίο σχετίζεται άμεσα με την αποτύπωση της επαγγελματικής προσωπικότητας (Holland, 1997) και τις καινοτόμες τεχνικές αναζήτησης εργασίας.

Σε αυτή τη βάση και μετά από μια τέτοια συμμετοχή της γράφουσας σε αντίστοιχο ευρωπαϊκό πρόγραμμα Erasmus+ με τίτλο «Job Broker: Ανάπτυξη Ικανοτήτων και γνώσεων

των συμβούλων απασχόλησης – CQJB Certification and Qualification for Europe's Job Brokers», γεννήθηκε η έμπνευση της αναπτυξιακής προσέγγισης του ρόλου του συμβούλου σταδιοδρομίας, με σκοπό τη βοήθεια των ατόμων να εισαχθούν στην αγορά εργασίας, βασισμένοι στα δικά τους εφόδια, βλέποντας την καριέρα τους ως «παιχνίδι». Η χρήση της έννοιας «παιχνίδι» δεν είναι τυχαία, καθώς το παιχνίδι εμπεριέχει κανόνες, επιτεύγματα, πρόκληση, αλληλεπίδραση, ψυχική ή σωματική διέγερση, επιτυχία ή αποτυχία, επαναπροσδιορισμό στόχων. Πολλά από τα χαρακτηριστικά δηλαδή που συγκεντρώνονται σε ένα παιχνίδι. Ο ρόλος όμως του συμβούλου δεν περιορίζεται στους επαγγελματίες συμβούλους σταδιοδρομίας, αλλά εκτίνεται σε όλους τους εκπαιδευτικούς όλων των βαθμίδων και ειδικοτήτων, οι οποίοι είναι ανάγκη να επιμορφώνονται στα αντικείμενα αυτά, προκειμένου να λειτουργούν ως εμπνευστές των σπουδαστών και μαθητών τους και να τους παραπέμπουν – ανάλογα με τις ανάγκες τους – στους ειδικούς του πεδίου.

Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα Job Broker - CQJB

Το ευρωπαϊκό πρόγραμμα «Job Broker: Ανάπτυξη Ικανοτήτων και γνώσεων των συμβούλων απασχόλησης», υλοποιήθηκε τον Απρίλιο – Ιούνιο του 2020 από τον Εκπαιδευτικό Οργανισμό Δήμητρα ΑΕ, στην πόλη της Λάρισας σε συνεργασία με άλλους 8 Οργανισμούς από την Ελλάδα και την Ευρώπη (ΔΗΜΗΤΡΑ, 2020). Το έργο είχε ως στόχο να στηρίξει τη δημιουργία ενός νέου επαγγελματικού προφίλ και περιγράμματος για την πιστοποίηση, την προώθηση της εργασίας και της κινητικότητας των νέων Ευρωπαίων Job Brokers. Οι ευρωπαϊκές δημόσιες υπηρεσίες απασχόλησης πρέπει να συμβαδίζουν με τις ολοένα και πιο γρήγορες αλλαγές στον κόσμο της εργασίας, δεδομένης της αποστολής τους, ώστε να φέρνουν σε επαφή τους νέους και τους αναζητούντες εργασία, παρέχοντας τους ευκαιρίες εργασίας, πρακτικής άσκησης και μαθητείας. Αυτό έχει γίνει ένα περίπλοκο καθήκον, όπου οι «δεξιότητες» έχουν κεντρικό ρόλο. Το επαγγελματικό προφίλ του Job Broker έχει ξεκάθαρες προτεραιότητες που πρέπει να εξυπηρετηθούν και αυτό τονίζει την ανάγκη να δοθεί επίσημη αναγνώριση μιας επαγγελματικής κατηγορίας, η οποία γίνεται ολοένα και πιο επίκαιρη. Η προετοιμασία των ατόμων για το ρόλο αυτό απαιτεί ευρύτερη γνώση πέρα από την παραδοσιακή συμβουλευτική. Το έργο ανέπτυξε, ως εκ τούτου, ένα νέο πρόγραμμα σπουδών, επιπέδου 6 του Ευρωπαϊκού Πλαισίου Προσόντων (ΕΠΠ), και ένα σχήμα πιστοποίησης του επαγγελματικού προφίλ, το οποίο θα είναι διαπιστευμένο κατά ISO 17024. Στοχεύοντας στους σημερινούς επαγγελματίες, το πρόγραμμα σπουδών αναπτύχθηκε με βάση μια ειδικά σχεδιασμένη σειρά μαθησιακών αποτελεσμάτων, εκφρασμένα σε γνώσεις, δεξιότητες και ικανότητες, βασισμένων στην εργασία. Αυτή η ενεργεία συμπληρώθηκε με την ανάπτυξη ενός νέου Ευρωπαϊκού Συνδέσμου για την πιστοποίηση των Job Brokers.

Τα βασικά θέματα τα οποία αναλύθηκαν είναι: εργασία και εργασιακό πλαίσιο, δουλεύοντας με άτομα που αναζητούν εργασία, δουλεύοντας με τους εργοδότες, αντιστοίχιση ατόμων, αποτελεσματική διαχείριση υποθέσεων & αυτοδιαχείριση, δικτύωση.

Η έναρξη του προγράμματος, τον Απρίλιο του 2020, συνέπεσε με την πανδημία του κορονοϊού, η οποία εκτός από παγκόσμια απειλή για τη δημόσια υγεία, έχει άλλες διαστάσεις και ένας από τους τομείς που επηρεάζεται είναι και η εκπαίδευση ενηλίκων. Οπότε επηρέασε και την υλοποίηση του συγκεκριμένου προγράμματος, αξιοποιώντας τη «νέα τάση» στην εκπαίδευση, οπότε οι συμμετέχοντες έλαβαν μέρος εξ ολοκλήρου από απόσταση. Τα εισαγωγικά στη φράση «νέα τάση» δε χρησιμοποιούνται τυχαία, διότι η εξ αποστάσεως εκπαίδευση μετράει πολλά χρόνια στην Ελλάδα, αλλά με αφορμή την πανδημία, η τηλεκατάρτιση εκτινάχτηκε, με τα διάφορα προβλήματα – όχι μόνο τεχνικής φύσης – αλλά και επιστημονικής προσέγγισης, αφού έχει διαπιστωθεί ότι μερικές φορές δυστυχώς – κυρίως από άγνοια του πεδίου - καταστρατηγούνται οι προϋποθέσεις της. Ωστόσο, η εξ αποστάσεως εκπαίδευσης μάλλον ήρθε για να μείνει και όντως δίνει λύσεις και μπορεί να ελπίζει στο μέλλον, με έναν επαναπροσδιορισμό του ρόλου του εκπαιδευτικού και με την εφαρμογή των βασικών πυλώνων της εκπαίδευσης «μαθαίνω

πώς να μαθαίνω και τι είμαι ικανός να κάνω και πώς μπορώ να ζω με εργαλεία τις δεξιότητες». Το προφίλ του e-εκπαιδευτή και του e-εκπαιδευόμενου, αλλά και κατ' επέκταση του e-συμβούλου και e-συμβουλευόμενου μάλλον θα αποτελέσει την καινοτομία του μέλλοντος.

Οι συμμετέχοντες στο JOB BROKERS ανταποκρίθηκαν από απόσταση, περισσότερο αποτελεσματικά από ό,τι φαντάζονταν οι ίδιοι και οι διοργανωτές, και όλο αυτό ήταν απόρροια της καλής διάθεσης των συμμετεχόντων, αλλά και της επιστημονικής τους συνάφειας με το πεδίο της συμβουλευτικής. Ακολουθώντας τα δεδομένα της εποχής, προσάρμοσαν τους εαυτούς τους στην ουσία της επιμόρφωσης και στις δεξιότητες που τους προσφέρει και όχι στις δυσκολίες των τεχνικών μέσων και αυτών που προκύπτουν από την έλλειψη της φυσικής παρουσίας.

Η έμπνευση από τα πεπραγμένα του προγράμματος

Παραπάνω υποστηρίχτηκε ότι η επαγγελματική ανάπτυξη (Amundson, Bowlsbey, & Niles, 2008) είναι μια δια βίου διαδικασία με τρία στάδια: α) εφηβεία και απόφαση επαγγελματικής κατεύθυνσης, β) νεαρή ηλικία και επιλογή εργασίας, γ) εργαζόμενος ή επαγγελματίας που επιλέγει ή χάνει τη δουλειά του ή αναγκάζεται να αλλάξει εργασία ή ακόμα και επαγγελματική κατεύθυνση. Ποιος είναι όμως ο κοινός παρονομαστής σε όλα αυτά τα στάδια; Είναι η επαγγελματική ταυτότητα και ειδικά για τους νέους υποστηρίζεται ότι λείπει, όπως επίσης λείπει και η ώθηση για να οδηγηθούν με μεγαλύτερη ασφάλεια στην αγορά εργασίας, να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τους άλλους και πώς τους βλέπουν οι άλλοι. Αν σκεφτεί κανείς ως παράδειγμα τον ίδιο του τον εαυτό ή και τον διπλανό του, αν γυρίσει στο διπλανό του και τον ρωτήσει ευθέως το εξής απλό: «Τι σου αρέσει να κάνεις; Τι είναι αυτό που σε ευχαριστεί;», ενδεχομένως να μην πάρει σαφή απάντηση. Ίσως ορισμένοι δε γνωρίζουν πραγματικά τι είναι αυτό που τους παρακινεί, όμως το πρώτο στάδιο της αναζήτησης εργασίας είναι η αναζήτηση του εαυτού.

Ένα από τα σημεία κλειδιά για όλα αυτά είναι να «σκέφτεται κανείς έξω από το κουτί», για να μη είναι εγκλωβισμένος, αλλά ανοιχτόμυαλος, παράγοντας νέες ιδέες, για να ξεχωρίζει και να δημιουργεί σταδιακά το προσωπικό του brand name, με έξυπνους στόχους και σχέδιο δράσης (Σιώμκος, 2004). Με το δικό του όραμα και αποστολή, τη δική του εικόνα και τις δικές του αξίες. Η φράση «σκέψου έξω από το κουτί» στη πεδίο της συμβουλευτικής σταδιοδρομίας εξελίχθηκε με τη φράση «σκέψου έξω από τον εαυτό σου» καθώς η αυτογνωσία και αυτοβελτίωση είναι πορεία ζωής.

Σε ένα τέτοιο πλαίσιο αυτός που πρώτα από όλους πρέπει να είναι σε ετοιμότητα, είναι ο σύμβουλος. Σε ετοιμότητα για ανανέωση γνώσεων, για ανάληψη προσωπικής ευθύνης και πρωτοβουλίας, κυρίως όμως για αλλαγή στάσης απέναντι σε μία πραγματικότητα που δεν έχει ευνοϊκές συνθήκες. Και θα μπορούσε κάποιος να αναρωτηθεί «Γιατί πρώτα ο σύμβουλος;». Η απάντηση που εμπεριέχει τα πάντα είναι: για να μάθει και στους άλλους πώς να το κάνουν, για να μπορέσει να περάσει την πληροφορία απέναντι, να αντιληφθούν οι ωφελούμενοι τι συμβαίνει, ποιοι είναι αυτοί που μπορούν να τους βοηθήσουν, ποια είναι τα πλέγματα υποστήριξης, ποια προγράμματα, ποιες επιμορφώσεις, ποιες ενέργειες, για να υπάρχει συστηματική ενημέρωση πέρα από πυροτεχνήματα ή πυροσβεστικές λύσεις και πέρα από μεμωνομένες ενέργειες φορέων. Η συμβουλευτική ως διαδικασία πρέπει να έχει μια συνέχεια και μια προοπτική. Μόνο έτσι οδηγεί σε δουλειά με τον εαυτό, για να αποτυπωθούν στη συνέχεια όλα αυτά στο νέο europass και πορτφόλιο και σε ένα ουσιαστικό σχέδιο δράσης.

Και μπορεί τα παραπάνω να φαίνονται απλά και τα ακούγονται συχνά, στην πράξη όμως είναι πολύ δύσκολα. Και αυτό διαπιστώνεται καθημερινά από τα ποσοστά ανεργίας, από τις δυσκολίες των επιχειρήσεων να προσλάβουν άτομα, ακόμη και μέσω προγραμμάτων, από την αγωνία και των ανέργων και των επιχειρήσεων να πληρωθούν από προγράμματα. Και όχι μόνο λόγω της πανδημίας, αλλά και πριν. Διαπιστώνεται από το γεγονός ότι ο εργασιακός σύμβουλος στην Ελλάδα σε ιδιωτικό επίπεδο, αλλά και στο Δημόσιο, θεωρείται

ακόμη από πολλούς τυπικός ή και πολυτέλεια. Και ο ρόλος τους δεν πρέπει να είναι τυπικός αλλά ουσιαστικός. Και μάλιστα ο ρόλος αυτός από πολλούς χαρακτηρίζεται και ως «ταλέντο». Οι σύμβουλοι χρειάζονται στήριξη ως «ρόλος» σε εθνικό αλλά και σε ευρωπαϊκό επίπεδο. Είναι αυτοί που σε δύσκολους καιρούς, όπως αυτοί που διανύουμε, «τολμούν» να παρέχουν συμβουλευτικές υπηρεσίες, είτε στο δημόσιο είτε στον ιδιωτικό τομέα. Και χρειάζεται πρώτα αυτοί να πιστέψουν στην αλλαγή και στην προσαρμοστικότητα για να εμπνεύσουν και τους ωφελούμενους να πράξουν το ίδιο.

Και όλα αυτά γιατί ο κόσμος έχει ξεφύγει από το παραδοσιακό μοντέλο που κανείς γεννιέται και ολοκληρώνει την πορεία του σε μία εργασία, έχει ξεπεραστεί αυτός ο μύθος. Η καριέρα δηλαδή δεν είναι ένας προορισμός, αλλά είναι ένα διαρκές ταξίδι με διάφορες εικόνες που εναλλάσσονται, όπως εκπαίδευση, κατάρτιση, ευκαιρίες απασχόλησης, εργασία, ανεργία, τυχαία γεγονότα κλπ. Οι εξελίξεις λένε ότι πρέπει να μαθαίνουμε πώς να διαχειριζόμαστε τις συνθήκες ζωής και εργασίας που διαρκώς αλλάζουν. Αυτό λέγεται ικανότητα της επαγγελματικής προσαρμοστικότητας (Savickas, 2013), της διαχείρισης του τυχαίου (Pryor & Bright, 2011, Krumboltz & Levin, 2004, Krumboltz, 2009). Πρόκειται δηλαδή για την ετοιμότητα στο τυχαίο γεγονός και την απρόβλεπτη κατάσταση που μπορεί να συμβεί, όπως είναι πχ και η πρόσφατη Πανδημία ή η απώλεια εργασίας. Οφείλουν όλοι οι ενεργοί πολίτες στον εαυτό τους να μετατρέψουν τα τυχαία γεγονότα σε νέα ευκαιρία για να προχωρήσουν παρακάτω, να βρουν κίνητρο για να ξεπερνούν τις δυσκολίες, να μη σταματήσουν να μαθαίνουν, να μη φοβούνται να κάνουν λάθη και ακόμη να θεωρούν την αποτυχία ως κάτι φυσιολογικό. Είναι απλώς η πραγματική ζωή, που θα βοηθήσει για το μέλλον και θα κάνει πιο δυνατούς όσους τη βίωσαν. Η βιβλιογραφία ονομάζει αυτά και «θεωρία του χάους» (Pryor & Bright, 2011). Παραφράζοντας το Νίκο Καζαντζάκη «Μια αστραπή η ζωή μας, μα προλαβαίνουμε», θα έλεγε κανείς «ένα χάος η ζωή μα κερδίζουν όσοι πιστεύουν ότι προλαβαίνουν».

Ιστορίες επιτυχίας νέων ανθρώπων – κάτω των 30 ετών - που ήρθαν πρόσφατα στη δημοσιότητα μέσω web inars (Γέφυρες Γνώσης και Συνεργασίας, 2020), εργαζόμενοι στην Ελλάδα και στο εξωτερικό, άνθρωποι με σκληρή δουλειά, κόπο και συνεχή προσπάθεια κατάφεραν κάτι στην επαγγελματική τους πορεία, είχαν τη θετική σκέψη και τη διάθεση αυτοβελτίωσης, μοιράζονται σπουδαία πράγματα από τις εμπειρίες τους, αλλά ένα από τα πιο σημαντικά που προκύπτει είναι η εμπειρία τους από συνεντεύξεις με εργοδότες. Σχεδόν κανείς δεν στέκεται στο πτυχίο που είδε καταγεγραμμένο στο europass, αλλά οι περισσότεροι στέκονται στις δεξιότητες και ικανότητες και στο πορτφόλιο. Και μάλιστα κάποιοι από αυτούς τους νέους δεν ασκούν το επάγγελμα που σπούδασαν με τον παραδοσιακό τρόπο, πχ μία φιλόλογος ασχολείται με το marketing, δηλαδή οι βασικές σπουδές λειτουργούν ορισμένες φορές ως τραμπολίνο για να οδηγήσουν σε ένα επόμενο επίπεδο. Νέοι άνθρωποι κυνήγησαν τα όνειρά τους, βρήκαν τα πλέγματα υποστήριξης, ακολούθησαν το ρητό της Έλεν Τζόνσον Σίρλιφ, πολιτικού από τη Λιβερία «αν τα όνειρά σου δε σε τρομάζουν τότε δεν είναι αρκετά μεγάλα». Όλα αυτά θυμίζουν τη φράση «χρειάζεσαι δουλειά; δημιούργησέ την». Και τι σημαίνει αυτό: ακόμη και αυτοί που θα σταθούν ίσως πιο τυχεροί και θα βρουν δουλειά, ακόμα και αυτοί που εργάζονται, δεδομένου του ρυθμού της αλλαγής σήμερα, οφείλουν τη δουλειά αυτή να την ανακαλύπτουν εκ νέου, να την ανασχηματίζουν διαρκώς εάν θέλουν να προχωρήσουν σε αυτό. Πόσο μάλλον οι αναζητούντες εργασία, οι οποίοι πρέπει να επενδύσουν ξεκάθαρα πρώτα από όλα στη δουλειά με τον εαυτό τους, να πιστέψουν στον εαυτό τους για να πιστέψουν και οι άλλοι σε αυτούς.

Άρα το ευρωπαϊκό προφίλ που ζητά η αγορά για τους αναζητούντες εργασίας εστιάζει στην ανάπτυξη δεξιοτήτων και σε θέματα δικτύωσης. Αν μπει κανείς στη θέση των εργοδοτών, οι οποίοι επίσης χρειάζονται συμβουλευτική για να συνταιριάξουν τις θέσεις που προσφέρουν στους αναζητούντες εργασία με το σωστό τρόπο, αρχικά θα έκανε ένα πρώτο ξεκαθάρισμα των βιογραφικών με βάση τα hard skills αλλά θα επέλεγε με βάση τα

soft skills και την προσωπικότητα. Και θα τόνιζε ότι ο εργαζόμενος που χρειάζεται – για όποια δουλειά και να προορίζεται, οποιασδήποτε φύσης και αντικειμένου - πρέπει να διαθέτει ταπεινότητα, ισχυρές κοινωνικές δεξιότητες μέσα στο social distancing, να σκέφτεται καινοτόμα και να αμφισβητεί. Ήρθε η ώρα ο κάθε ένας να φτιάξει και διαρκώς να ανανεώνει το δικό του μείγμα δεξιοτήτων, να φοράει και να αλλάζει το δικό του «πανωφόρι δεξιοτήτων». Αυτό που προτείνεται είναι:

- Επένδυση στις ικανότητες: να καινοτομείς, να λύνεις δημιουργικά ένα πρόβλημα, να δημιουργείς νέες δυνατότητες, να σκέφτεσαι κριτικά, να επικοινωνείς, να συνεργάζεσαι.
- Επένδυση στις εγκάρσιες δεξιότητες: κριτική σκέψη – δημιουργικότητα – πρωτοβουλία, εκτίμηση του κινδύνου - λήψη απόφασης - διαχείριση συναισθημάτων, κινητοποίηση μέσα από το παιχνίδι της αγοράς, το πάθος και τη στόχευση.

Και επειδή όλα ξεκινούν από την παιδική ηλικία και έτσι συμβαίνει και με τη διαχείριση της σταδιοδρομίας, πρώτα από όλους είναι ανάγκη να επιμορφωθούν εκτός από τους επαγγελματίες συμβούλους, και οι εκπαιδευτικοί όλων των ειδικοτήτων και όλων των βαθμίδων από την πρωτοβάθμια μέχρι και την τριτοβάθμια και την εκπαίδευση ενηλίκων, ώστε να είναι σε θέση να καθοδηγήσουν και να εμπνεύσουν τους μαθητές ή τους σπουδαστές, ακόμη και αν είναι ήδη εργαζόμενοι, να γνωρίσουν τον εαυτό τους και τρόπους που να μπορούν να δικτυωθούν κατάλληλα και να γίνουν καινοτόμοι.

Η συμβολή της ΕΕΠΕΚ

Βεβαίως, η συμβουλευτική είναι ένα ξεχωριστό επιστημονικό αντικείμενο, αλλά όλοι οι εκπαιδευτικοί είναι και πρέπει να είναι σύμβουλοι στην πράξη και να αναδεικνύουν και αυτοί το ρόλο του συμβούλου και να παραπέμπουν σε αυτόν. Αυτό είναι και το επιχείρημα του Wagner στο βιβλίο του «Creating Innovators: The Making of Young People Who Will Change the World». Αυτό κάνει πράξη και η ΕΕΠΕΚ, η Επιστημονική Ένωση για την προώθηση της Εκπαιδευτικής Καινοτομίας. Η ΕΕΠΕΚ διαθέτει περίπου 20.000 μέλη εκπαιδευτικούς από όλη τη χώρα, έχει ποικίλες δράσεις, αλλά μία από αυτές είναι η επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Όλα τα παραπάνω - μεταξύ άλλων – τα οποία αποτελούν έμπνευση από το JOB BROKERS και από άλλα παρόμοια ευρωπαϊκά προγράμματα του Εκπαιδευτικού Οργανισμού Δήμητρα, συμπεριλαμβάνονται σε ένα εκπαιδευτικό εγχειρίδιο το οποίο επιμελήθηκε η γράφουσα και βρίσκεται στη διάθεση των εκπαιδευτικών που παρακολουθούν τα επιμορφωτικά προγράμματα Εκπαίδευσης Εκπαιδευτών Ενηλίκων και Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού της ΕΕΠΕΚ και τα αντίστοιχα προγράμματα του Πανεπιστημίου Μακεδονίας, τα οποία υλοποιούνται εξ ολοκλήρου εξ αποστάσεως σε συνεργασία με την ΕΕΠΕΚ. Για την ΕΕΠΕΚ ο σύμβουλος μοιάζει με τον άνθρωπο που κρατάει την ΑΣΠΙΔΑ και μαθαίνει και στους συμμετέχοντες πώς να την κρατούν, ώστε να είναι ετοιμοπόλεμοι, για να διώχνουν μακριά την κρίση, το άγχος, να μάθουν πώς να αντιμετωπίζουν θέματα περικοπών brain drain, πώς να αξιοποιούν τη δικτύωση, μέσα από βιωματική προσέγγιση και κριτικό αναστοχασμό, αλλά και μέσα από την Τέχνη (Κόκκος, 2007).

Οι βιωματικές δραστηριότητες περιγράφονται στο εκπαιδευτικό υλικό και στα φόρουμ των εκπαιδευτικών προγραμμάτων. Μία από αυτές επιλέχθηκε να παρουσιαστεί είναι η ΑΚΡΟΣΤΙΧΙΔΑ. Πρόκειται για δραστηριότητα της οποίας τα αποτελέσματα συνήθως αναδεικνύουν ατομικά συναισθήματα και εντυπωσιάζουν. Εφαρμόζεται και σε ομάδες, κάνοντας επιπλέον χρήση διαφορετικών λέξεων, αναλόγως με το αντικείμενο διδασκαλίας. Ζωγραφιές - τραγούδια ή και σύμβολα εξελίσσουν τα ομαδικά έργα, τα οποία στο τέλος τοιχοκολλούνται. **Με ένα μαγικό τρόπο οι λέξεις ζωντανεύουν και αναδεικνύονται συναισθήματα και μηνύματα για το εξεταζόμενο αντικείμενο.** Ακριβώς το ίδιο συνέβη και με την Ακροστιχίδα του Συμβούλου, αφού οι λέξεις ζωνταντεύουν το ρόλο του:

Ακροστιχίδα ...

Στάλθηκε: 21 Νοε 2020 16:27

Η ακροστ ιχίδα του Συμβούλου

Σχέση
Υπομονή
Μαθητεία
Βούληση
Όνειρα
Υπευθυνότητα
Λύσεις
Ομάδα
Συναισθήματα

Στάλθηκε: 24 Νοε 2020 17:36

Συνέπεια
Υποστήριξη...
Μοίρασμα......
Βίωμα..........
Ομάδα..........
Υγιής.....
Λειτουργικός........
Οικειότητα........
Σεβασμός.....

Συμπεράσματα

Συνδυάζοντας τα αποτελέσματα της βιωματικής αξιολόγησης του Ευρωπαϊκού Προγράμματος «Job Broker: Ανάπτυξη Ικανοτήτων και γνώσεων των συμβούλων απασχόλησης – CQJB Certification and Qualification for Europe's Job Brokers», η οποία ενισχύθηκε μέσω των εξετάσεων πιστοποίησης των πρώτων Ελλήνων Job Brokers και μέσω ενός οργανωμένου συνεδρίου διάχυσης αποτελεσμάτων, αλλά και τα αποτελέσματα της βιωματικής αξιολόγησης των εκπαιδευτικών προγραμμάτων της ΕΕΠΕΚ, διαπιστώθηκαν τα εξής:

Με οδηγό τη μετασχηματίζουσα μάθηση (Mezirow, 2011), η οποία περιλαμβάνει περισσότερο στοχασμό και κριτική σκέψη (Κόκκος, 2007), μεγαλύτερη αποδοχή των απόψεων των άλλων, λιγότερη αντίσταση και μεγαλύτερη αποδοχή στις νέες ιδέες, οι συμμετέχοντες κατάφεραν να γίνουν κοινωνοί αυτού του εγχειρήματος, απέκτησαν αυξημένες πιθανότητες ενίσχυσης αυτοπεποίθησης και ανάπτυξης ενεργού δράσης, υπήρξε ενεργός συμμετοχή, κλίμα εμπιστοσύνης και άνευ όρων αποδοχή κατά τη διάρκεια των βιωματικών ασκήσεων ενώ διαπιστώθηκε διάθεση για θετική αλλαγή και θετικός προσανατολισμός στις παραδοχές ως προς την εκπαίδευση και την απασχόληση. Η επιτυχία του συμβούλου είναι να γίνεται σταδιακά λιγότερο απαραίτητος στους ωφελούμενους, ωστόσο, η διαρκής αλληλεπίδραση πάντα ενισχύει τις προσπάθειες και των δύο πλευρών, αφού όλοι αλλάζουν, συνειδητά ή ασυνείδητα. Ωστόσο πάντα η διαχείριση της σταδιοδρομίας παραμένει δύσκολη, περιλαμβάνει συχνά τυχαία γεγονότα και διλήμματα και πρέπει να αντιμετωπίζεται ως μια συστημική διαδικασία ενδυνάμωσης ή και αποδυνάμωσης.

Με αφορμή τα παραπάνω, ως επόμενα βήματα, προγραμματίζονται νέα workshops για αναζητούντες εργασία, συμβούλους, εκπαιδευτικούς και σπουδαστές σε οργανωμένα πλαίσια. Το Ευρωπαϊκό Πρόγραμμα job brokers δεν είναι μόνο η εκπαιδευτική εμπειρία που βίωσε η γράφουσα, αλλά είναι κυρίως η έμπνευση που έλαβε και η αντίδρασή της, με τον τρόπο που περιγράφηκε παραπάνω, δηλαδή με την εφαρμογή των γνώσεων που απέκτησε, τον πολλαπλασιασμό τους και τη νέα καρποφορία, η οποία αποτυπώθηκε στα πλαίσια των αντίστοιχων εκπαιδευτικών δράσεων της ΕΕΠΕΚ. Τελικός κριτής της προσπάθειας είναι όλοι οι αναγνώστες με την ελπίδα να εφαρμόσουν τη δική τους έμπνευση και η εξελικτική τους πορεία να παραμένει ζωντανή. Γιατί το «παιχνίδι της καριέρας» για συμβούλους και συμβουλευόμενους, σπουδαστές, μαθητές και εκπαιδευτικούς συνεχίζεται και διαρκεί δια βίου.

Αναφορές

Allport G.W. (1937). *Personality: A physiological interpretation. New York: H. Holt and Company.*

Amundson, N. E., Harris – Bowlsbey, J.A., & Niles, S.G. (2008). *Βασικές Αρχές Επαγγελματικής Συμβουλευτικής: Διαδικασίες και Τεχνικές.* Αθήνα: ΕΚΕΠ.

Holland, J. L. (1997). *Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments,* 3rd ed. Odessa, FL: Psychological Assessment Resources.

Krumboltz, J. D. (2009). *The Happenstance Learning Theory. Journal of Career Assessment*, 17 (2), 135-154

Krumboltz, J. D. & Levin, A. S. (2004). *Luck is no accident*. CA: Impact Publishers

Pryor, G. L., & Bright, J.E.H. (2011). *The value of failing in career development: a chaos theory perspective. International Journal of Educational and Vocational Guidance*, 67-79. doi: 10.10007/s10775-011-9194-3

Savickas, M. L. (2013). Career Construction Theory and Practice. Στο R.W. Lent & S.D. Brown (Eds.), *Career Development and Counseling: Putting Theory and Research to Work*. Hoboken, (2nd ed) (σελ. 144-180) New Jersey: John Wiley & Sons Inc.

Γέφυρες Γνώσης και Συνεργασίας (2020), *Thriving Greeks under 30, https://www.facebook.com/knowledgebridgesGR/videos/188050279647306*

Εκπαιδευτικός Οργανισμός ΔΗΜΗΤΡΑ ΑΕ (2020), *Job Broker: Ανάπτυξη Ικανοτήτων και γνώσεων των συμβούλων απασχόλησης – CQJB Certification and Qualification for Europe's Job Brokers,* https://www.job-brokers.eu/el/to-ergo/synergates.html

Ευρωπαϊκό Πλαίσιο Προσόντων (2018), *Ευρωπαϊκό πλαίσιο προσόντων: στήριξη της μαθησιακής, εργασιακής και διασυνοριακής κινητικότητας,* https://europa.eu/europass/system/files/2020-05/EQF%20Brochure-EL.pdf

ΚΑΝΕΠ/ΓΣΕΕ, (2013). *ΝΕΟΙ και NEETs: Τι αποτυπώνει πρόσφατη έρευνα του Eurofound για το «μέλλον» της Ευρώπης*. Σεμινάριο Neets, ΕΟΠΠΕΠ, Θεσσαλονίκη, Νοέμβριος 2016.

Κόκκος, Α., Μέγα, Γ. (2007). *Κριτικός Στοχασμός και Τέχνη στην Εκπαίδευση*. Εκπαίδευση Ενηλίκων.

Mezirow, J. (2007). *Μαθαίνοντας να σκεφτόμαστε όπως ένας ενήλικος. Στο Mezirow, J. και Συνεργάτες, Η Μετασχηματίζουσα Μάθηση.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Σιδηροπούλου – Δημακάκου Δ. (2021), *Οι επιπτώσεις της πανδημίας του Covid-19 στα επαγγέλματα και τις δεξιότητες,* Κυπρο-Ελλαδικό Συνέδριο Συμβουλευτικής και Επαγγελματικής Αγωγής

Σιδηροπούλου – Δημακάκου Δ., Αργυροπούλου Αικ., Δρόσος Ν. (2013). *Ανάπτυξη δεξιοτήτων Δια Βίου Διαχείρισης Σταδιοδρομίας: Θεωρητικό Πλαίσιο και Ασκήσεις και δραστηριότητες για μαθητές, φοιτητές, νέους και ενήλικες.* ΕΟΠΠΕΠ.

Σιώμκος, Γ. (2004). *Στρατηγικό Μάρκετινγκ, 2nd ed,* Αθήνα, Σταμούλη, Α.Ε.

Ο ρόλος της ενσυναίσθησης ως βασικής δεξιότητας στη συμβουλευτική διαδικασία

Μόκιας Αλέξανδρος
ΠΕ 70, ΠΕ 70.50, Δημόσιο Σχολείο,
mok-al_@hotmail.com

Περίληψη

Η ενσυναίσθηση είναι μια έννοια που πρέπει κάθε άνθρωπος να γνωρίζει και να εφαρμόζει σε καθημερινές καταστάσεις. Οι αξίες που περιλαμβάνει ο όρος της ενσυναίσθησης είναι κι αυτές που θα μας οδηγήσουν στο να αναπτυχθούμε ολόπλευρα και να καλυτερεύσουμε τις ζωές μας. Η ενσυναίσθηση στη συμβουλευτική διαδικασία προκαλεί θετικά συναισθήματα κι επιτρέπει σε όλα τα πρόσωπα που συμμετέχουν να αποκτήσουν αυτοπεποίθηση κι ελπίδα. Κάθε σύμβουλος μπορεί να καλλιεργεί διαρκώς στους συμβουλευόμενους την σπουδαιότητα της ενσυναίσθησης, κάνοντάς τη να μοιάζει ως η βασικότερη δεξιότητα που θα παρέχει στους ανθρώπους ευκαιρίες και φιλοδοξίες κι απομακρύνοντας κάθε ίχνος στερεοτύπου και προκατάληψης.

Λέξεις κλειδιά: ενσυναίσθηση, συμβουλευτική διαδικασία, βασικότερη δεξιότητα

Εισαγωγή

Η ενσυναίσθηση λογίζεται ως μια αξία που περιλαμβάνει μέσα της τον σεβασμό, την ευαισθητοποίηση και την αλληλοκατανόηση. Το να βάζουμε τον εαυτό μας στη θέση του άλλου αποτελεί μια ικανότητα που πολλές φορές μπορεί να μας βελτιώσει ως ανθρώπους. Στη συμβουλευτική διαδικασία η ενσυναίσθηση διαδραματίζει καίριο ρόλο, διότι μπορεί να προκαλεί ερεθίσματα και συναισθήματα που μόνο θετικά μπορούν να λειτουργήσουν στη ζωή ενός ανθρώπου. Η αντιμετώπιση των θεμάτων των διάφορων ατόμων και οι συμβουλές που δίνουμε σαν να πρόκειται για τη δική μας ζωή, για δικά μας θέματα στοχεύουν στο να συμπαρασύρουν θετικά τους άλλους, να τους καθοδηγήσουν, να τους κινητοποιήσουν και να μιλήσουν στο συναίσθημα και στη λογική τους. Η ενσυναίσθηση στη συμβουλευτική διαδικασία προκαλεί σωστή διαπροσωπική επικοινωνία και αλληλεπίδραση, γεμίζοντας τα πρόσωπα που μετέχουν στην όλη διαδικασία με θετικά συναισθήματα και θετική διάθεση (Μαγουλιανίτης, 2011). Η ενσυναίσθηση αφορά την επίγνωση των συναισθημάτων και των αναγκών των άλλων, την αποδοχή της διαφορετικότητας, τη διάθεση για εξυπηρέτηση και φυσικά την ενεργητική ακρόαση. Η αξία της ενσυναίσθησης στη συμβουλευτική διαδικασία είναι ανεκτίμητη, καθώς καλλιεργεί προσωπικότητες με στόχο το καλύτερο για την κοινωνία. Συμβουλές που στοχεύουν στην ανάπτυξη της ενσυναίσθησης διευρύνουν τους πνευματικούς ορίζοντες των ατόμων και καλλιεργούν την κριτική τους ικανότητα με τον καλύτερο και λογικότερο τρόπο (Βάσιου, 2008).

Συμβουλευτική ως μια δυναμική διαδικασία

Η Συμβουλευτική νοείται ως μια έννοια με ευρύτερο περιεχόμενο. Συγκεκριμένα εντός της, εντάσσονται άλλες επιμέρους έννοιες όπως σύμβουλος, συμβουλευόμενος, αρχές συμβουλευτικής και συμβουλευτική χρήση. Η Συμβουλευτική δεν αναγνωρίζεται ως αυθεντία. Αντίθετα είναι μια διαδικασία που σκοπό έχει να παρέχει σ' ένα άτομο όλα τα απαραίτητα εφόδια προκειμένου να πορευτεί στη ζωή του. Πρόκειται για μια διαδικασία κατά την οποία ο σύμβουλος έχει τον ρόλο του συμβουλάτορα και του καθοδηγητή προς τον συμβουλευόμενο. Δείχνοντάς του τι είναι εφικτό να γίνει η συμβουλευτική βοηθά ώστε να αποκτήσει νόημα η ζωή ενός ανθρώπου και το ίδιο το άτομο να γεμίσει από θετικά συναισθήματα (Μαλικιώση - Λοΐζου, 2006).

Η συμβουλευτική μαθαίνει στους ανθρώπους να θέτουν στόχους στις ζωές τους και να λειτουργούν μέσα σε ένα πρόγραμμα εκπλήρωσής τους. Βήμα βήμα, οι άνθρωποι διαπιστώνουν τις δυνατότητες που έχουν και μέσα από τη βοήθεια του συμβούλου προχωρούν σε ανάλογες δράσεις (Κασσωτάκης, 2004).

Μεταξύ συμβούλου και συμβουλευόμενου αναπτύσσεται μια επαφή ουσιώδης. Η συμβουλευτική σχέση διέπεται από αρχές ισότητας, ελευθερίας έκφρασης, σεβασμού, κατανόησης, συνεργασίας, ενσυναίσθησης. Στη συμβουλευτική υπάρχει φυσικά και το απόρρητο που ισχύει σε άλλες επιστήμες. Ό,τι λέγεται μεταξύ των εμπλεκομένων με τη συμβουλευτική διαδικασία μένει κρυφό χωρίς περαιτέρω αναλύσεις και διαρρεύσεις προς εξωγενείς παράγοντες (Σταλίκας & Χαμοδράκα, 2004).

Μέσα από τη συμβουλευτική διαδικασία παρέχονται όλες οι απαραίτητες πληροφορίες ώστε ένας άνθρωπος να αισθανθεί οικειότητα με τον κοινωνικό, επαγγελματικό και ευρύτερο περίγυρό του. Αυτές οι πληροφορίες σχετίζονται άμεσα με τις βασικές αρχές που έχει η συμβουλευτική. Οι αρχές της συμβουλευτικής αφορούν την υπευθυνότητα, την ισοτιμία, το αίσθημα της ευθύνης, την υποκειμενικότητα και την αντικειμενικότητα (Corey, 2005).

Ο εκάστοτε σύμβουλος προτού δώσει πληροφορίες είναι αναγκαίο να γνωρίζει όλες τις ανάγκες, τις ικανότητες και τις δυνατότητες του συμβουλευόμενου. Δηλαδή πρέπει να γνωρίζει τα μειονεκτήματα και τα προτερήματά του. Σκοπός των παρεχόμενων πληροφοριών από τον σύμβουλο προς τον συμβουλευόμενο είναι να αναζητηθεί η ουσία ενός προβλήματος. Μόλις βρεθεί η ουσία γίνεται ένας εποικοδομητικός διάλογος μεταξύ τους που θα βοηθήσει το άτομο που ζήτησε τις συμβουλές να γίνει ευθυνόφοβο και να πάρει τις τελικές αποφάσεις με ό,τι ευθύνες αυτές συνεπάγονται (Κασσωτάκης, 2004).

Η συμβουλευτική διαδικασία είναι ικανή να παρέμβει προκειμένου να μεταλλάξει διάφορες πεποιθήσεις, στερεότυπα και προκαταλήψεις. Ωστόσο είναι απαραίτητο να γίνεται όσο το δυνατόν συντομότερα, ώστε να προλαβαίνει τυχόν δυσάρεστα συναισθήματα και άσχημες ενέργειες. Δεν πρέπει ένας άνθρωπος να φοβάται να εμπιστευτεί ό,τι τον προβληματίζει σε κάποιον ειδικό σύμβουλο. Αντίθετα πρέπει να σκέφτεται το δικό του καλό και να προσπαθεί να λάβει τις απαραίτητες βοήθειες προκειμένου η ζωή του να γίνει πιο άνετα και δημιουργική (Ivey et al, 2006).

Η συμβουλευτική διαδικασία λογίζεται ως μια δυναμική διαδικασία, διότι αναπτύσσονται επικοινωνιακές ικανότητες και δεξιότητες και φιλτράρονται όλα τα δεδομένα που προκύπτουν και συζητούνται. Κάθε σύμβουλος είναι επιμορφωμένος και εξειδικευμένος στο να διαθέτει όλες τις επικοινωνιακές δεξιότητες που θα προκαλέσουν το ενδιαφέρον του συμβουλευομένου για ενεργή συμμετοχή κι όχι για άρνηση (Δαλακούρα, 2010).

Η ενσυναίσθηση είναι ένας παράγοντας που αποτελεί την αρχή για να πειστεί ο συμβουλευόμενος να εκφράσει όλα όσα νιώθει και σκέφτεται. Μάλιστα κάθε σύμβουλος έχοντας ως γνώμονες την αξιοπιστία, την εχεμύθεια και την ειλικρίνεια συντονίζει τη συζήτηση κοντά στα ιδανικά και στις ανάγκες του συνομιλητή του. Έτσι κερδίζει συναισθηματικά τον εκάστοτε συμβουλευόμενο, επιτρέποντάς του να ανοιχτεί (Goleman, 2000).

Ο ρόλος της ενσυναίσθησης στη Συμβουλευτική Διαδικασία

Ενσυναίσθηση είναι η ικανότητα να βάζουμε τον εαυτό μας στη θέση του άλλου. Παράλληλα είναι ικανότητα να αντιλαμβανόμαστε πως όλοι έχουμε ίσα δικαιώματα και ελευθερίες. Η αξία της ενσυναίσθησης ενισχύεται από τον γόνιμο και εποικοδομητικό διάλογο (Nelson-Jones, 2009). Μέσα απ’ αυτόν συνειδητοποιούμε τις ανάγκες καθενός ανθρώπου, νοιώθουμε τα προβλήματά του σαν δικά μας και προσπαθούμε να δώσουμε τον καλύτερό μας εαυτό προκειμένου να εφεύρουμε τις καλύτερες δυνατές λύσεις. Ένας σύμβουλος βλέποντας τον κόσμο από την οπτική γωνία του συμβουλευόμενου μπορεί να

κατανοήσει καλύτερα τις όποιες δυσκολίες του παρουσιάζονται, κρατώντας ωστόσο απόσταση απ' αυτές και κρίνοντας αντικειμενικά κι όχι με το συναίσθημα (Goleman, 1998).

Η ενσυναίσθηση σχετίζεται με τη συναισθηματική νοημοσύνη, με την οποία παρέχεται η δυνατότητα κατανόησης των προσωπικών συναισθημάτων του ατόμου αλλά και των γύρω του, η ικανότητα διαχωρισμού τους και η χρησιμοποίηση αυτής της γνώσης ώστε το άτομο να σκέφτεται και να πράττει ανάλογα. Η χρησιμότητα της ενσυναίσθησης στη συμβουλευτική διαδικασία έχει να κάνει κυρίως με τις διαπροσωπικές σχέσεις που αναπτύσσονται. Συγκεκραμένα οι διαπροσωπικές σχέσεις δημιουργούνται όταν οι ενέργειες και γενικότερα η συμπεριφορά ενός ατόμου επηρεάζει τη συμπεριφορά των άλλων, έτσι ώστε να υπάρχει αλληλεπίδραση σε αυτή τη συμπεριφορά (Μαλικιώση - Λοΐζου, 2003). Αυτές οι σχέσεις εκδηλώνονται μεταξύ δύο τουλάχιστον προσώπων (π.χ. σύμβουλος και συμβουλευόμενος) και αναφέρονται στην αντίληψη, την αξιολόγηση, την κατανόηση και τον τρόπο αντίδρασής τους στο περιβάλλον.

Ενσυναίσθηση στη συμβουλευτική διαδικασία σημαίνει ταυτόχρονα σεβασμός, κατανόηση, συνεργασία, ισότητα, θέληση και απομάκρυνση από στερεότυπα, προκαταλήψεις και αποκλεισμούς (Φλουρής, 2004).

Με την ενσυναίσθηση πετυχαίνεται συναισθηματική αυτεπίγνωση και ικανότητα γλωσσικής περιγραφής των συναισθημάτων. Παράλληλα διακρίνονται τα συναισθήματα των άλλων ανθρώπων και δίνεται η δυνατότητα διάκρισης των συναισθημάτων τους (Χατζηχρήστου, 2011). Στη συμβουλευτική διαδικασία η ενσυναίσθηση προκύπτει μέσα από αυτορρυθμιστικές στρατηγικές με σκοπό την γνώση και την αλλαγή της συναισθηματικής κατάστασης. Ένας σύμβουλος που διακατέχεται από ενσυναίσθηση είναι ικανός να επηρεάσει άμεσα και έμπρακτα τον συμβουλευόμενο και να τον οδηγήσει στο να αποκτήσει αυτοπεποίθηση και δίψα για καλύτερες συνθήκες στη ζωή του (Crouch, 1999).

Στη συμβουλευτική, ένας σύμβουλος που έχει ως προτεραιότητα την ενσυναίσθηση προσπαθεί να κάνει τον συμβουλευόμενο να καταλάβει ότι πρέπει πάντοτε να κυνηγάει να υλοποιήσει το διαφορετικό, έχοντας φιλοδοξίες και υποχρεώσεις, οι οποίες θα τον βοηθήσουν να αναπτυχθεί προσωπικά και να αποκτήσει βλέψεις αυτοεξέλιξης για το μέλλον (Μακρή - Μπότσαρη, 2001). Αυτός ο σύμβουλος καταφέρνει να εμπνέει όλους αυτούς που συμβουλεύει κι έτσι τους κάνει να αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες επηρεάζοντας θετικά τη διάθεσή τους και δημιουργώντας τους θετικά συναισθήματα. Διότι συμβουλευτική διαδικασία με ενσυναίσθηση σημαίνει συμβουλευτικότητα με όραμα και ανθρωπιά (Nathan & Hill, 2006).

Η ενσυναίσθηση στη συμβουλευτική διαδικασία επιτρέπει σε κάθε σύμβουλο να χρησιμοποιεί διαφορετικά στυλ καθοδήγησης, ανάλογα με τις ανάγκες και τις απαιτήσεις του εκάστοτε συμβουλευόμενου. Έτσι καλλιεργείται ένα κλίμα ενεργούς επικοινωνίας με διαρκή αλληλεπίδραση, στο οποίο εναλλάσσονται διαρκώς στυλ όπως το δημοκρατικό, το ανθρωπιστικό, το συμβουλευτικό και το οραματιστικό (Goleman, 2000).

Κάθε σύμβουλος παρακινεί τον εκάστοτε συμβουλευόμενο και τον κάνει να πιστεύει στον εαυτό του και στις δυνάμεις. Παράλληλα προξενεί τον ενθουσιασμό και ενεργοποιεί κάθε είδους συναίσθημα είτε πρόκειται για θετικό είτε για αρνητικό. Η ενσυναίσθηση επιτρέπει σ' ένα σύμβουλο να είναι καλός ακροατής και να συντονίζει τη συμβουλευτική διαδικασία δίνοντας σωστές εντολές και κάνοντας συζήτηση που δεν προκαλεί αμηχανία. Ταυτόχρονα η ενσυναίσθηση με τη συναισθηματική νοημοσύνη ενός συμβούλου επιτρέπουν την ανάπτυξη της αυτοπεποίθησης και της αυτογνωσίας των συμβουλευομένων τους (Βάσσιου, 2008).

Ακόμα το νόημα της ύπαρξης της ενσυναίσθησης κατά τη συμβουλευτική διαδικασία έχει να κάνει με την ύπαρξη ευελιξίας, θετικής διάθεσης κι ενθουσιασμού όλων όσων εμπλέκονται. Σύμβουλος και συμβουλευόμενος έχουν την δική τους ιδιότητα, αλλά η όλη διαδικασία ρυθμίζεται δίχως την ύπαρξη ταμπελών. Σκοπός είναι να κυριαρχήσουν αξίες

και συναισθήματα που θα βοηθήσουν όλες τις πλευρές για το καλύτερο δυνατό αποτέλεσμα (Αγγελοπούλου, 2012).

Ένας σύμβουλος πρέπει να ξεχωρίζει για την ειλικρίνεια και τον αυθορμητισμό του προς τους συμβουλευόμενους. Είναι αναγκαίο να δίνεται έμφαση στην ανάπτυξη ορθών διαπροσωπικών σχέσεων και στη δημιουργία ολόπλευρων προσωπικοτήτων που θα έχουν πολλαπλά ενδιαφέροντα. Η ανταλλαγή συναισθημάτων και σκέψεων δημιουργεί μια κουλτούρα, κατά την οποία κυρίαρχο στοιχείο της είναι ο υγιής κι εποικοδομητικός διάλογος. Αυτή η κουλτούρα θα είναι η βάση για σιγουριά στους εαυτούς τους και για πίστη στις δυνάμεις τους. Έτσι κάθε άτομο που συμμετέχει στη συμβουλευτική διαδικασία θα μπορεί να θέτει συνεχώς στόχους αξιοποιώντας κάθε ικανότητα και δυνατότητα του χαρακτήρα και της προσωπικότητάς του (Αγγελοπούλου, 2012).

Τέλος θα μπορούσαμε να πούμε πως ο ρόλος και τα στοιχεία που χαρακτηρίζουν ένα σύμβουλο μοιάζουν με αυτά που χαρακτηρίζουν ένα σχολικό ηγέτη. Οι αρετές και οι δεξιότητές του σε συνδυασμό με τις αξίες που πρεσβεύει (όπως ο σεβασμός, η ενσυναίσθηση, η κατανόηση, η αλληλεγγύη) επιτρέπουν την προσεκτική ακρόαση, καθώς και τη διαρκή ενθάρρυνση του συνομιλητή του. Είναι βασικό να υπάρχει η αίσθηση ότι κάθε άτομο που συμμετέχει στη συμβουλευτική διαδικασία να νιώθει αυτά που εκφράζει χωρίς να υποκρίνεται. Άλλωστε όλοι οι συμμετέχοντες οδηγούνται στην αυτοβελτίωση. Ο σύμβουλος έχει ρόλο καθοδηγητικό και συντονιστικό, αποφεύγοντας κάθε είδους προκατάληψη και στερεότυπο. Σκοπός του είναι να διευκολύνει τις διαπροσωπικές σχέσεις και να στέκεται σε λεπτομέρειες που θα βοηθήσουν το συμβουλευόμενο να βελτιώσει τη ζωή του (Κιρκιγιάννη, 2008).

Συμπεράσματα

Η ενσυναίσθηση αποτελεί βασικό στοιχείο τόσο της επικοινωνίας όσο και της συναισθηματικής νοημοσύνης και είναι αυτή που κάνει έναν σύμβουλο να συνδέεται άμεσα με τα άτομα που συναναστρέφεται καθημερινά. Ερχόμενος σε επαφή μαζί με αυτά τα άτομα ανοίγει συζητήσεις που στόχο έχουν το σεβασμό, την κατανόηση, τον αυτοέλεγχο και τον προβληματισμό (Καφέτσιος, 2003).

Η διαμόρφωση θετικού κλίματος, ξεχωριστής κουλτούρας, συνεργατικότητας, επικοινωνίας και συναισθηματικής νοημοσύνης αποτελούν τις βασικές προτεραιότητες ενός συμβούλου σε μια συμβουλευτική διαδικασία κι έχουν στόχο προκαλέσουν θετικά συναισθήματα. Μέσα από την ενσυναίσθηση προκύπτει μια «υγεία» προς την κοινωνία και δημιουργούνται κριτικά σκεπτόμενα μέλη που όταν βγουν να ενεργοποιηθούν σ' αυτήν θα έχουν απαιτήσεις για το καλύτερο πάντα αποτέλεσμα. Στην ουσία η σύνδεση της συμβουλευτικής με τη συναισθηματική νοημοσύνη, την ενσυναίσθηση και την επικοινωνία περιγράφεται ως ο τρόπος με τον οποίο ένας άνθρωπος που αναλαμβάνει τον ρόλο του συμβούλου είναι σε θέση να εκλαμβάνεται τη ψυχοσύνθεση των άλλων κατανοώντας τις αντιδράσεις τους και τον τρόπο με τον οποίο συμπεριφέρονται ανάλογα με τις διαθέσεις τους (Μπρίνια, 2008).

Η συμβουλευτική διαδικασία αποτελεί μια σύνθετη μορφή ολοκλήρωσης στόχων και ονείρων. Ένας σύμβουλος αποτελεί τον μέντορα για κάποιον που επιθυμεί να ανακαλύψει τις κλίσεις και τα ενδιαφέροντά του. Ακριβώς γι' αυτόν τον λόγο είναι απαραίτητο να στέκεται δίπλα σε κάθε συμβουλευόμενο, ερχόμενος στη θέση του και δεχόμενος κάθε είδους ανάγκη του. Η αμοιβαία εμπιστοσύνη και οικειότητα που προκαλεί η ενσυναίσθηση του συμβούλου επιτρέπει σε κάθε συμβουλευόμενο να εκφραστεί ελεύθερα και να φέρει στο φως ό,τι μπορεί να τον προβληματίζει (Κασσωτάκης, 2004).

Ταυτόχρονα η συμβουλευτική διαδικασία και η ενσυναίσθηση που μπορεί να διέπει τον εκάστοτε σύμβουλο επιτρέπει σε κάθε άτομο να αναπτύξει ικανότητες δημιουργικής σκέψης, καθώς και να επιδείξει μεγαλύτερη ευελιξία στον σχεδιασμό των μελλοντικών του

κινήσεων, μαθαίνοντας να αξιοποιεί κάθε ευκαιρία που του παρουσιάζεται, αποκτώντας έτσι τη δυνατότητα του λαμβάνει κριτικές και σωστές αποφάσεις (Ταλιαδώρου, 2007).

Τέλος η αυτορρύθμιση και η αυτεπίγνωση είναι στοιχεία που καλλιεργούνται διαρκώς κατά τη διάρκεια μιας συνεδρίασης ενός συμβούλου με τον εκάστοτε συμβουλευόμενο. Με το έρχεται στη θέση του άλλου, ο σύμβουλος μπορεί να κατανοήσει πολύ καλά τι είναι αυτό που ρίχνει την αυτοπεποίθηση ή προκαλεί φθορές σε επαγγελματικά και κοινωνικά δρώμενα. Άλλωστε ανάπτυξη της ενσυναίσθησης σημαίνει κι ανάπτυξη της συναισθηματικής νοημοσύνης, γεγονός που βοηθά στην αποτελεσματικότητα και στην καλύτερη επιβίωση σ' ένα ανταγωνιστικό περιβάλλον (Μπρίνια 2008).

Αναφορές

Corey, G. (2005). *Θεωρία και Πρακτική της Συμβουλευτικής και της Ψυχοθεραπείας.* Αθήνα: Εκδόσεις Έλλην.

Crouch, A. (1999). *Τα Μυστικά της Συμβουλευτικής. Πώς να γίνετε ένας επιτυχημένος επαγγελματίας σύμβουλος.* Αθήνα: Εκδόσεις Π. Ασημάκης Ινστιτούτο Προσωπικής Ανάπτυξης.

Goleman, D. (1998). *Η συναισθηματική νοημοσύνη.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Goleman, D. (2000). *Η συναισθηματική νοημοσύνη στο χώρο της εργασίας.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ivey, A.E., Gluckstern, N.B., Ivey, M. Bradford (2008). *Συμβουλευτική: Μέθοδος Πρακτικής Προσέγγισης.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Nathan, R. & Hill, L. (2006). *Επαγγελματική Συμβουλευτική.* Αθήνα: Μεταίχμιο.

Nelson-Jones, R. (2009). *Βασικές δεξιότητες Συμβουλευτικής. Ένα Εγχειρίδιο για Βοηθους.* Αθήνα: Πεδίο.

Αγγελοπούλου, Ε. (2012). *Η διαχείριση του θυμού ως μέσο ανάπτυξης της συναισθηματικής νοημοσύνης: Ένα πρόγραμμα παρέμβασης σε φοιτητές.* Διδακτορική διατριβή. Αθήνα: Χαροκόπειο Πανεπιστήμιο.

Βάσιου, Α. (2008). *Η επίδραση της συναισθηματικής νοημοσύνης των διευθυντών στο σχολικό κλίμα, την επαγγελματική ικανοποίηση, το συναίσθημα στην εργασία και την επαγγελματική εξουθένωση των εκπαιδευτικών. Ανάλυση στοιχείων από δύο επίπεδα. Διπλωματική εργασία*. Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Δαλακούρα, Α. (2010). *Ανάπτυξη ηγετών από ηγέτες. Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή.* Αθήνα: Οικονομικό Πανεπιστήμιο.

Κασσωτάκης, Μ. (2004). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός: Εννοιολογικές διασαφήσεις, σκοποί και στόχοι. Στο: Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός- θεωρία και Πράξη.* Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Καφέτσιος, Κ. (2003). *Δεσμός, συναίσθημα και διαπροσωπικές σχέσεις.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κιρκιγιάννη, Φ. (2008*). Επικοινωνία Σχολείου-Οικογένειας και ο ρόλος του Διευθυντή: Εμπειρική Μελέτη σε Διευθυντές Σχολείων Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης του Νομού Κυκλάδων.* Διδακτορική Διατριβή. Πανεπιστήμιο Αιγαίου: Ρόδος.

Μαγουλιανίτης, Γ. (2011). *Μορφές ηγεσίας και όραμα στην ελληνική αστυνομία.*

Δημοσιευμένη Διδακτορική Διατριβή. Πάτρα: Πανεπιστήμιο Πατρών.

Μακρή-Μπότσαρη, Ε. (2001). *Αυτοαντίληψη και Αυτοεκτίμηση*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Μαλικιώση-Λοΐζου, Μ. (2003). Μια κριτική ματιά στην ενσυναίσθηση. *Ψυχολογία, 10, 295-309.*

Μαλικιώση- Λοΐζου,Μ. (2006). *Συμβουλευτική Ψυχολογία*. Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα

Μπρίνια, Β. (2008). *Management και Συναισθηματική Νοημοσύνη*. Αθήνα: Σταμούλη.

Σταλίκας, Α. & Χαμοδράκα, Μ. (2004). *Θεμελιώδη Θέματα ψυχοθεραπείας. Η ενσυναίσθηση.* Αθήνα: Ελληνικά Γράμματα.

Ταλιαδώρου, Ν. (2007). *Η επίδραση της Συναισθηματικής Νοημοσύνης των εκπαιδευτικών σε συγκρουσιακές καταστάσεις στον εργασιακό-σχολικό χώρο, στην επαγγελματική ικανοποίηση και ψυχική υγεία τους. Διπλωματική εργασία.* Βόλος: Πανεπιστήμιο Θεσσαλίας.

Φλουρής, Γ. (2004). *Αυτοαντίληψη, αυτογνωσία και Επαγγελματικός Προσανατολισμός.* Στο: Μ. Κασσωτάκης (επιμ.), Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός- θεωρία και Πράξη. Αθήνα: Τυπωθήτω – Γιώργος Δαρδανός.

Χατζηχρήστου, Χ. (2011). *Δεξιότητες επικοινωνίας.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Εκπαίδευση και αγορά εργασίας. Η θεωρία του Ανθρωπίνου Κεφαλαίου και η κριτική της

Γαλάνης Ιωάννης
Υποψήφιος διδάκτορας, Πανεπιστήμιο Πατρών, Σχολή ανθρωπιστικών και κοινωνικών
Ioannis_gal@yahoo.gr

Περίληψη

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου έχει υπόβαθρο τη νεοκλασική σχολή οικονομικής σκέψης και θεωρείται θεμελιώδης για τη θεωρία του Ανθρώπινου Δυναμικού. Διαμορφώνεται στο δεύτερο μισό του 20ού αιώνα, στο έργο των Mincer, Schultz και Becker. Πρότειναν μια εξαιρετικά απλή εξήγηση του προσωπικού εισοδήματος. Τα άτομα μπορούν να αποκτήσουν δεξιότητες (ανθρώπινο κεφάλαιο) που θα τους κάνουν πιο παραγωγικούς. Η βελτιωμένη παραγωγικότητα οδηγεί σε μεγαλύτερο εισόδημα. Υπάρχει δηλαδή συσχέτιση μεταξύ εκπαίδευσης και εισοδήματος, η εκπαίδευση αυξάνει την ατομική παραγωγικότητα με αποτέλεσμα υψηλότερα κέρδη. Το κύριο επίτευγμα της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου ήταν να καταστήσει αυτό το όραμα συμβατό με την υπόλοιπη νεοκλασική θεωρία. Με πολλούς τρόπους, η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου ήταν το αποτέλεσμα ενός αιώνα οικονομικής σκέψης. Το βασικό συστατικό της θεωρίας ήταν η βαθιά ριζωμένη υπόθεση παραγωγικότητας-εισοδήματος. Η ιδέα ότι το εισόδημα προέρχεται από την παραγωγικότητα αποτελεί κεντρικό δόγμα της πολιτικής οικονομίας για περισσότερο από έναν αιώνα.

Λέξεις κλειδιά: παραγωγικότητα, εισόδημα, κέρδη

Εισαγωγή

Η φιλελεύθερη προσέγγιση είναι βασισμένη στη γενική θεωρία ότι το αόρατο χέρι της αγοράς ρυθμίζει τα πάντα (Adam Smith,1776). Σύμφωνα με αυτή την αντίληψη η αγορά ως δύναμη ρυθμίζει ότι σχετίζεται με την οικονομία και το κράτος θεσπίζει νόμους που προστατεύουν την ελεύθερη λειτουργία της.

Από τον γενικό αυτό κανόνα δεν μπορεί να λείπει και η παιδεία. Μοναδική λειτουργία που πρέπει να έχει η εκπαίδευση είναι να προετοιμάζει πρώτα τον μαθητή και ύστερα τον φοιτητή, όσο καλύτερα γίνεται στην αγορά εργασίας (Φριντμαν,2012) .

Για τους υποστηρικτές του φιλελευθερισμού η εκπαίδευση θα πρέπει να παρέχει όφελος στην λειτουργία της αγοράς (Casson, 2008). Θεωρούν πως πρέπει να υπάρχει απόλυτη ταύτιση ακαδημαϊκής παιδείας και αγοράς και ότι όλες οι επιστημονικές έρευνες οφείλουν να στοχεύουν στη βελτίωση της αγοράς και στην εξέλιξη της με μοναδικό σκοπό την αύξηση των κερδών (Smith, 2018).

Στη παρούσα εργασία θα προβληθεί το βασικό θεωρητικό υπόδειγμα της φιλελεύθερης προσέγγισης που θέτει το πανεπιστήμιο στην υπηρεσία της αγοράς που αποτελεί η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου καθώς και τα σημεία κριτικής της.

Θεωρία ανθρωπίνου κεφαλαίου

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου ήταν το αποτέλεσμα ενός αιώνα οικονομικής σκέψης. Το βασικό συστατικό της θεωρίας ήταν η βαθιά ριζωμένη υπόθεση παραγωγικότητας-εισοδήματος. Η ιδέα ότι το εισόδημα προέρχεται από την παραγωγικότητα αποτελεί κεντρικό δόγμα της πολιτικής οικονομίας για περισσότερο από έναν αιώνα (Blair, 2018).

Η λειτουργία των σχολείων είναι να διδάσκουν μαθητές, δηλαδή να τους παρέχουν πληροφορίες και δεξιότητες που θα είναι πολύτιμες στη μετέπειτα ζωή τους. Όπως και με άλλες επενδύσεις, μια θυσία του τρέχοντος εισοδήματος (τα αγαθά και τις υπηρεσίες που

οι μαθητές θα μπορούσαν να παράγουν εάν δεν είχαν αφοσιωθεί στην εκπαίδευση) είναι αποδεκτή για τη δημιουργία νομισματικών και μη, χρηματικών αποδόσεων στο μέλλον (Quiggin, 1999). Η εκπαίδευση αντιπροσωπεύει ένα σημαντικό μέσο, μέσω του οποίου τα άτομα αποκτούν τις ψυχικές δεξιότητες και ικανότητες για επιτυχημένη μελλοντική απόδοση στο χώρο εργασίας (Hunter, 1988).

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση περισσότερο ή λιγότερο ενεργοποιεί αυτόματα τον ιδιωτικό εμπλουτισμό, την επιτυχία της σταδιοδρομίας και την εθνική οικονομική ανάπτυξη. Ο ισχυρισμός σχετικά με τη συμβολή στην οικονομική ανάπτυξη, με την εκπαίδευση ως ανθρώπινο κεφάλαιο είναι πλέον κοινή πολιτική υπόθεση (Marginson, 2017). Σύμφωνα με αυτό το μοντέλο, η πρόσληψη καθορίζεται από τους μηχανισμούς της αγοράς: οι εργοδότες ανταγωνίζονται για να αποκτήσουν τον πιο παραγωγικό υποψήφιο με το χαμηλότερο κόστος (Di Stasio, Bol and Werfhorst, 2015). Μια σημαντική υπόθεση της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου είναι ότι η εκπαίδευση συνδέεται με αύξηση της παραγωγικότητας: κάθε επιπλέον έτος σχολικής εκπαίδευσης είναι επένδυση σε δεξιότητες που αυξάνουν την ατομική παραγωγικότητα. Οι εργοδότες ανταμείβουν την αύξηση στην παραγωγικότητα προσφέροντας υψηλότερους μισθούς.

Η αξία της επένδυσης στην εκπαίδευση καθορίζεται από τις αποδοχές της δια βίου εργασίας. Η εκπαίδευση, η εργασία, η παραγωγικότητα και τα κέρδη φαίνονται ως γραμμικό συνεχές. Όταν εκπαιδεύονται οι νέοι αποκτούν την ενσωματωμένη παραγωγικότητα (το ανθρώπινο κεφάλαιο) που χρησιμοποιούν οι εργοδότες. Η Προώθηση της εκπαίδευσης ως «Επένδυση» αποφέρει αποδόσεις σε εύθετο χρόνο στο άτομο από την άποψη της αμοιβής και στο κράτος με όρους απασχόλησης και οικονομική ανάπτυξης. Η θεωρία λοιπόν προωθεί τα κρατικά εκπαιδευτικά συστήματα ως εξαρτήματα στην οικονομία της γνώσης και ως καθοριστικά για την οικονομική ανάπτυξη (Gillies, 2015).

Η κεφαλαιακή θεωρία έχει εξελιχθεί σε μια από τα πιο ισχυρές θεωρίες στα σύγχρονα οικονομικά. Η οικονομική δραστηριότητα επικεντρώνεται στη γνώση, στη διανοητική παρά στη σωματική εργασία, καθώς η σημασία της εκπαίδευσης σε αυτού του είδους την οικονομία φαίνεται να είναι όλο και πιο κρίσιμη.

Έτσι, η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου στηρίζεται στο ότι η εκπαίδευση των ατόμων αποτελεί βασικό μέσο με το οποίο τόσο τα άτομα αποκτούν συγκριτικό πλεονέκτημα όσο και η οικονομία στο σύνολό της αναπτύσσεται. Η εκπαίδευση επικεντρώνεται στην αρχική φάση της καριέρας κάποιου, όταν υπάρχει περισσότερος χρόνος να ανακτηθεί το κόστος εκπαίδευσης (Becker and Blossefeld, 2017).

Σε μια απλή εξίσωση, τα άτομα με τα καλύτερα επίπεδα εκπαίδευσης κατέχουν καλύτερες οικονομικές αμοιβές και η εθνική οικονομία ευδοκιμεί. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου έχει προωθηθεί στην εκπαίδευση ως βασικό στοιχείο για την οικονομική ανάπτυξη. Όσο καλύτερη είναι η επένδυση που γίνεται στην εκπαίδευση, τόσο θα αναπτύσσεται και η οικονομία.

Για αυτό και οι εκπαιδευτικοί είναι πολύ σημαντικοί στη θεωρία του Ανθρωπίνου κεφαλαίου. Αυτοί συνδράμουν στη δημιουργία και ανάπτυξη ανθρώπινου κεφαλαίου (Gillies, 2015). Οι δάσκαλοι επανατοποθετούνται ως βασικά στοιχεία ανθρώπινου κεφαλαίου απαραίτητοι για τον στόχο της οικονομικής ανάπτυξης. Τα παιδιά δεν θα αναπτυχθούν ως επιθυμητό ανθρώπινο κεφάλαιο εάν δεν έχουν εκπαιδευτεί αποτελεσματικά και αυτό απαιτεί υψηλή απόδοση από το εργατικό δυναμικό των εκπαιδευτικών.

Κριτική στη θεωρία ανθρωπίνου κεφαλαίου

Ο οικονομολόγος που υποστηρίζει τη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου ρωτά «Γιατί η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου δεν λειτουργεί όπως θα έπρεπε και ποια είναι τα πρόσθετα στοιχεία που χρειάζονται για να λειτουργήσει όπως θα έπρεπε;» αντί για το «τι εξηγεί καλύτερα τη σχέση μεταξύ εκπαίδευσης και εργασίας;» (Marginson, 2017). Επιπλέον, η πολυπλοκότητα της θεωρίας δεν επηρεάζει την ευρύτερη δημόσια συζήτηση σχετικά με

την εκπαίδευση και την εργασία, στην οποία υπάρχει αρχική και προεπιλεγμένη εξήγηση που εξακολουθεί να διαμορφώνει τα αποτελέσματα.

Αυτό συμβαίνει επειδή η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου έχει επηρεάσει την πολιτική και τη δημόσια σκέψη όχι απλώς ως εφαρμοσμένο ερευνητικό πρόγραμμα και ένα σύνολο οικονομετρικών τεχνικών με τον ένα ή τον άλλο τρόπο, αλλά με τη μορφή μιας ευρέως κατανοητής μεταφοράς για τις σχέσεις μεταξύ εργασίας και εκπαίδευσης, που στηρίζεται στη θεμελιώδη αφήγηση ενός γραμμικού συνεχούς μεταξύ εκπαίδευσης, εργασίας, παραγωγικότητας και αποδοχών. Θα μπορούσε να υποστηριχθεί ότι αυτή η μεταφορά έχει γίνει τόσο διαδεδομένη που αποτελεί μέρος του σύγχρονου "κοινωνικού φαντασιακού".

Η τριτοβάθμια εκπαίδευση μπορεί να γίνει κατανοητή ως προετοιμασία για εργασία και σταδιοδρομία. Και αυτό γιατί η εκπαίδευση είναι το αρχικό σημείο για μια εξήγηση των αποτελεσμάτων σταδιοδρομίας και των αποδοχών και όχι το οικογενειακό εισόδημα ή τα πολιτιστικά χαρακτηριστικά ή τα κοινωνικά δίκτυα.

Η ιδέα της εκπαίδευσης ως αυτο-επένδυση στις κεφαλαιακές θέσεις κάποιου απόφοιτου ως υπεύθυνου για την ατομική επιτυχία/αποτυχία αποδυναμώνει την υποχρέωση της κυβέρνησης να κατευθύνει μια πιο ισότιμη κατανομή εισοδήματος. Σπάνια οι οικονομολόγοι θα συμφωνήσουν με τα παραπάνω συμπεράσματα καθώς θα απέρριπταν σθεναρά τις αντιλήψεις ότι η αξία της εκπαίδευσης μπορεί να μειωθεί στα μετρημένα αποτελέσματά της στα κέρδη ή στις θέσεις εργασίας. Ωστόσο, οι θέσεις είναι συνεπείς με τη διανοητική στρατηγική της θεωρίας του ανθρώπινου κεφαλαίου, η οποία προστατεύει τις πρωτότυπες ιδέες καθιστώντας τες πιο περίπλοκες αντί να τις θέτει υπό αμφισβήτηση. Οι οικονομολόγοι υποστηρικτές του ανθρώπινου κεφαλαίου με αυτό τον τρόπο τείνουν να αποκλείουν εναλλακτικές ιδέες και θεωρίες σχετικά με τις σχέσεις μεταξύ εκπαίδευσης και εργασίας.

Το μεγαλύτερο μέρος της κριτικής στη θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου δεν πηγάζει τόσο πολύ από τα μεθοδολογικά προβλήματα και τα ασυνεπή εμπειρικά στοιχεία, αλλά από την κοινωνιολογία της εκπαίδευσης (Rubinson and Browne, 1994) καθώς υποστηρίζεται ότι υπάρχει κίνδυνος να μετατραπεί η τριτοβάθμια εκπαίδευση σε μια συσκευή ελέγχου που εξυπηρετεί τη νομιμοποίηση της κοινωνικοοικονομικής ανισότητας και τη στέρηση της πολιτικής συμμετοχής. Κατά τους Rubinson και Browne το ερώτημα δε πρέπει να είναι "αν η εκπαίδευση συμβάλλει στην οικονομική ανάπτυξη" αλλά "υπό ποιες συνθήκες συμβάλλει η εκπαίδευση στην οικονομική ανάπτυξη". Θα πρέπει να μελετούνται δηλαδή οι κοινωνικές διαδικασίες που συντελούνται (ιστορικά και κατά περίπτωση) ως συνάρτηση της επίπτωσης της εκπαίδευσης στην οικονομική ανάπτυξη.

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου έχει αμφισβητηθεί για τους παρακάτω λόγους (Walters, 2004):

Πρώτον, δεν αντιμετωπίζει επαρκώς το γεγονός ότι αυτοί που προέρχονται από ανώτερες τάξεις ωφελούνται (Bowles & Gintis, 1976). Γίνεται αναφορά στην αποτυχία επέκτασης του εκπαιδευτικού συστήματος στις ΗΠΑ ώστε να επέλθει μείωση της απόστασης μεταξύ των μη προνομιούχων και των προνομιούχων οικονομικών και κοινωνικών τάξεων.

Δεύτερον, δεν ασχολείται με τις κοινωνικές και διαρθρωτικές συνθήκες, οι οποίες, μαζί με μεμονωμένους παράγοντες, είναι υπεύθυνοι για την αναπαραγωγή της ανισότητας (Smith, 1990).

Τρίτον, επικρίνεται επίσης επειδή δεν λαμβάνει υπόψη το γεγονός ότι μερικοί άνθρωποι είναι κοινωνικά και πολιτισμικά καλύτερα προετοιμασμένοι για πρόσβαση και επιτυχία στο εκπαιδευτικό σύστημα σε σύγκριση με άλλους (Bernstein, 1973).

Επίσης τα άτομα δεν έχουν ίση πρόσβαση σε πόρους όπως πληροφορίες και υπάρχει μεγάλος αριθμός επιχειρήσεων που απαιτούν συγκεκριμένες δεξιότητες (Wang, 2005). Για παράδειγμα οι ατελείς κεφαλαιαγορές και η αβεβαιότητα σχετικά με τα μελλοντικά

εισοδήματα μπορούν να προκαλέσουν σημαντική υποεπένδυση στη μάθηση από τα άτομα. Η περιορισμένη κινητικότητα εργασίας μπορεί να ενθαρρύνει τις επιχειρήσεις να αναλάβουν μέρος του κόστους της γενικής κατάρτισης ή να αυξήσουν το ασφάλιστρο που καταβάλλουν στους εργαζόμενους με ειδικές δεξιότητες και να μειωθεί έτσι ο κύκλος εργασιών. Το παραπάνω αποτελεί ένα παράδειγμα για το πώς οι ατέλειες της αγοράς μπορούν να στρεβλώσουν την αποτελεσματική παροχή ανθρωπίνου δυναμικού και κατάρτισης που θα προέκυπτε φέρνοντας έτσι σε αμφισβήτηση τις θέσεις των θεωρητικών του Ανθρωπίνου κεφαλαίου.

Έχει παρατηρηθεί ότι η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου δεν εξετάζει το εάν ένα άτομο θα ήταν πιο παραγωγικό εάν έμενε στην εκπαίδευση περισσότερο χρονικό διάστημα (Roberts, 2008). Αν ισχύει αυτό, πώς θα εξηγούσε έναν πιο «αργό» μαθητή που χρειάστηκε περισσότερα χρόνια για να ολοκληρώσει ένα πτυχίο εκπαίδευσης με υψηλότερο κόστος επένδυσης και ευκαιρίας (Riley, 1979); Θα ήταν πιο παραγωγικό αυτό το άτομο, δεδομένου ότι είχε επενδύσει περισσότερο χρόνο από άλλους;

Ιδιαίτερα οι κοινωνιολόγοι κάνουν κριτική στο σημείο που οι θεωρητικοί του ανθρωπίνου κεφαλαίου προβάλλουν το επιχείρημα ότι η εκπαίδευση παράγει τις απαραίτητες δεξιότητες για επιτυχημένη καριέρα στη σύγχρονη αγορά εργασίας (Walters, 2004). Πιο συγκεκριμένα, στη τριτοβάθμια εκπαίδευση οι φοιτητές διδάσκονται τις δεξιότητες που απαιτούνται για συγκεκριμένα επαγγέλματα ή παρέχει απλά ένα μικρό πλεονέκτημα στον ανταγωνισμό για μια θέση εργασίας, θέση εργασίας που θα μπορούσε να καλυφθεί και με χαμηλότερο επίπεδο σχολικής εκπαίδευσης;

Ο Ivar Berg (1970) ήταν ένας από τους πρώτους θεωρητικούς που αμφισβήτησαν το επιχείρημα ότι οι βιομηχανικές οικονομίες χρειάζονται ακόμη υψηλότερα ποσοστά υψηλού επιπέδου μορφωμένων εργαζόμενων. Ο Collins (1979) υποστήριξε ότι υπάρχει μια αδύναμη σύνδεση, μεταξύ της επίσημης εκπαίδευσης και των απαιτούμενων δεξιοτήτων στην εργασία καθώς αυτά που μαθαίνονται στο σχολείο έχουν περισσότερο να κάνουν με τα συμβατικά πρότυπα κοινωνικότητας και ευπρέπειας παρά με οργανικές και γνωστικές δεξιότητες. Οι εργοδότες, κατά τη γνώμη του, χρησιμοποιούν κριτήρια για την πρόσληψη των πιο μορφωμένων εργαζομένων στις καλύτερες θέσεις εργασίας όχι απαραίτητα επειδή ήταν πιο ειδικευμένοι ή παραγωγικοί αλλά απλώς επειδή είχαν περισσότερη εκπαίδευση.

Για τον Collins όσο οι εργοδότες συνέχιζαν να προσφέρουν καλύτερες θέσεις εργασίας σε άτομα με υψηλό μορφωτικό επίπεδο θα υπήρχε αυξημένη πίεση στο σύστημα για υψηλότερα επίπεδα εκπαίδευσης, ανεξάρτητα από την ικανότητα τους να ανταποκριθούν στις απαιτήσεις της εργασίας. Υποστήριξε ακόμα ότι η εκπαίδευση θα επέτρεπε στους ανθρώπους να αγοράζουν επιθυμητές επαγγελματικές θέσεις, ενώ την ίδια στιγμή, εκείνοι που ήταν σε θέση να ελέγχουν τις απαιτήσεις για την είσοδο σε συγκεκριμένα επαγγελματικά προγράμματα θα το έπρατταν με τέτοιο τρόπο ώστε να διατηρούν το κυρίαρχο καθεστώς.

Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου ερμηνεύει μόνο μια κατηγορία φοιτητών, αυτούς που έχουν κέρδη δια βίου και τα σταθμίζουν με το κόστος σπουδών. Πολλοί φοιτητές προπτυχιακοί/μεταπτυχιακοί αποτυγχάνουν στο να κάνουν μια "ορθή" επιλογή αυτο-επένδυσης Οι σπουδαστές έχουν πολλά πράγματα να ασχοληθούν. Εκτός από τη λήψη εκπαιδευτικών προσόντων, τα μελλοντικά κέρδη και τη σταδιοδρομία, πρέπει να ασχοληθούν και με τη δημιουργία δικτύων, τη συσσώρευση γνώσεων, απόκτηση γενικών δεξιοτήτων και πολιτιστικού κεφαλαίου, και πολιτισμικές δραστηριότητες με κοινωνικό ή πολιτικό ακτιβισμό που συμβάλλουν στην είσοδο στην αγορά εργασίας.

Επιπρόσθετα, υπάρχει ο κίνδυνος η εκπαίδευση να περιορίζεται από τους οικονομικούς στόχους και το άτομο να περιορίζεται απλώς σε "ανθρώπινο κεφάλαιο, ως απλό οικονομικό δυναμικό προς εκμετάλλευση και όχι ως μια ζωή που πρέπει να ζήσει" (Gillies, 2015). Αυτή η παρατήρηση έχει ως εκκίνηση το γεγονός ότι κατά τη διάρκεια της παροχής εκπαίδευσης υπάρχει μια μετατόπιση της εστίασης από τη γνώση και το διεπιστημονικό βάθος προς

μεταβιβάσιμες δεξιότητες. Ιδιαίτερα, εκείνες τις δεξιότητες που θεωρούνται ευνοϊκές για τη κερδοφορία της αγοράς. Βασική εστίαση γίνεται η ποιότητα του αποφοίτου και του πανεπιστημίου σε σχέση με την απασχολησιμότητα. Οι απαιτήσεις για αύξηση της ποιότητας της απασχολησιμότητας των νέων, έρχονται ως επακόλουθο της άποψης ότι οι Εθνικές οικονομίες πρέπει να ανταγωνιστούν σε μια παγκόσμια οικονομία της γνώσης.

Η εκπαίδευση αντιμετωπίζεται με τόσο στενούς οικονομικούς όρους, παραλείποντας ευρύτερους σκοπούς και πρακτικές. Προγράμματα σπουδών, όπως οι εκφραστικές τέχνες, και οι ανθρωπιστικές επιστήμες εκτοπίζονται εκτός της θεωρίας, παραλείποντας σε αρκετές περιπτώσεις το τι σημαίνει να είσαι ένα άτομο. Η έννοια του ανθρώπου στενεύει ως οικονομικός οργανισμός, ρισκάροντας έτσι τη κατασκευή ανθρώπων ως μηχανικά αντικείμενα. Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου τείνει να τα βλέπει ως στοιχείο επικίνδυνο για τη σταθερότητα της οικονομικής δραστηριότητας αντί για εγγενή αξία. Επίσης μειώνεται η αξία της εκπαίδευσης ως στοιχείο που ενισχύει τον αλτρουισμό, ή την ενίσχυση δημόσιων αγαθών. Ακόμη και σε σχέση με θέματα ανάπτυξης καριέρας, δε λαμβάνονται υπόψη παράγοντες όπως η ικανοποίηση από την εργασία, η πρόκληση για περαιτέρω προσωπική ανάπτυξη δε λαμβάνεται υπόψη.

Ένας άλλος κίνδυνος είναι ότι χωρίς προϋπάρχουσα επιτυχημένη οικονομία, δεν είναι προφανές ότι η ανάπτυξη του ανθρώπινου κεφαλαίου έχει θετικές εθνικές οικονομικές επιπτώσεις (Gillies, 2015). Μια αδύναμη οικονομία βλέπει συνήθως το ανθρώπινο κεφάλαιο να μεταναστεύει σε πιο ανταγωνιστικές οικονομίες και έτσι οι τοπικές επενδύσεις στην εκπαίδευση να μην "επιστρέφονται". Καλά καταρτισμένοι νέοι άνθρωποι που αναδύονται σε μια αδύναμη οικονομία δεν βρίσκουν αμοιβές αναλογικά με τα προσόντα τους όπως υπόσχεται η θεωρία του ανθρωπίνου κεφαλαίου.

Αντίθετα, μόνο μέσω της μετανάστευσης σε ισχυρότερες οικονομίες θα βρούν αυτές τις αμοιβές. Σε περιόδους σοβαρής οικονομικής κάμψης, το καλύτερο που μπορεί να λάβει κάποιος με εκπαιδευτικά προσόντα είναι η ευκαιρία να εξασφαλίσει οποιαδήποτε εργασία. Τα εκπαιδευτικά προσόντα χρησιμεύουν ως δίχτυ ασφαλείας έναντι των δυσκολιών που επιφέρει μια οικονομική κρίση. Ουσιαστικά τα εκπαιδευτικά προσόντα δεν επιφέρουν οφέλη αλλά η έλλειψη τους επιφέρουν απώλειες.

Υπάρχει επίσης κριτική στη Θεωρία του Ανθρώπινου Κεφαλαίου από μια μαρξιστική προσέγγιση, η οποία συνήθως αντιτίθεται στην απουσία της έννοιας της κοινωνικής τάξης εντός της θεωρίας όπως για παράδειγμα η μη αναγνώριση της αξίας και του πλεονάσματος αξίας, η ύπαρξη εργατικής δύναμης, και η αποτυχία αναγνώρισης εργασιακών σχέσεων μέσα στο χώρο εργασίας.

Οι υποστηρικτές της θεωρίας Ανθρωπίνου Κεφαλαίου εκφράζουν την άποψη ότι οι εθνικές οικονομίες πρέπει να ανταγωνιστούν σε μια παγκόσμια οικονομία της γνώσης όπου οι απαιτήσεις για αύξηση της ποιότητας και απασχόλησης. των νέων γίνεται ολοένα και πιο κρίσιμη. Υπάρχει σαφής κίνδυνος συρρίκνωσης προγραμμάτων σπουδών προς χάρη προγραμμάτων που θα εναρμονίζονται πλήρως με τις απαιτούμενες «δεξιότητες για εργασία» όπου η έννοια της προσωπικής ανάπτυξης θα χάνεται.

Συμπεράσματα

Η Θεωρία του Ανθρωπίνου Κεφαλαίου είναι και σήμερα αποδεκτή από τους οικονομολόγους. Πιο συγκεκριμένα:

"Οι νέοι πτυχιούχοι όταν είναι άνεργοι αποσυνδέονται από τις πιο σημαντικές οδούς στην κοινωνία μας για την οικοδόμηση ανθρώπινου κεφαλαίου και στη πορεία για ένα επιτυχημένο μέλλον (Loprest, Spaulding and Nightingale, 2019).

Η βελτίωση των αποτελεσμάτων απασχόλησης για τους νέους θα απαιτήσει την εφαρμογή προγραμμάτων και την αλλαγή συστημάτων.

Η στρατηγική της αύξησης του ανθρώπινου κεφαλαίου των νέων μέσω της εκπαίδευσης και της κατάρτισης αποτελεί βασικό μέρος της λύσης. Μια αυξανόμενη βάση στοιχείων δείχνει ότι τα αποτελεσματικά προγράμματα εκπαίδευσης και κατάρτισης για τους νέους

είναι αυτά που στοχεύουν στους τομείς της ζήτησης και περιλαμβάνουν συνδέσεις με εργοδότες ή μάθηση με βάση την εργασία, είτε ως τμήμα της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης, σε κοινοτικά κολέγια, είτε μετά τη δευτεροβάθμια εκπαίδευση επαγγελματική εκπαίδευση. Για τους νέους, η έκθεση και η γνώση σχετικά με τον κόσμο της εργασίας και των ευκαιριών σταδιοδρομίας είναι επίσης σημαντική. Επίσης, σημαντικές είναι και αλλαγές στην πλευρά της ζήτησης που βελτιώνουν τις ευκαιρίες απασχόλησης για τους νέους, όπως προγράμματα επιδοτούμενων θέσεων εργασίας, συμπληρώματα μισθών."

Προς την ίδια κατεύθυνση **ο** Donald Gillies (2015) αναφέρει: "Η θεωρία του ανθρώπινου κεφαλαίου παραμένει κεντρική για την τρέχουσα παγκόσμια οικονομική πολιτική. Στο εθνικό και υπερεθνικό επίπεδο, παραμένει κυρίαρχη. Προσφέρει ένα απλό μοντέλο για πολιτικούς και κυβερνήσεις για να κατανοήσουν και να επιδιώξουν την ενίσχυση της οικονομικής ανάπτυξης. Ως εκ τούτου, προσφέρει μια εξέχουσα θέση στην εκπαίδευση. Ωστόσο η θέση αυτή, τοποθετεί την εκπαίδευση σε ένα απλό συμπληρωματικό ρόλο, ρόλο που πολλοί βρίσκουν στενά οριοθετημένο και ανεπαρκή"

Τέλος σύμφωνα με τους Joy Cooper και Larry Davis (2017) "το ανθρώπινο κεφάλαιο αναπτύσσεται μέσω της εκπαιδευτικής διαδικασίας και είναι ένα μείγμα ανθρώπινων χαρακτηριστικών, δυνατοτήτων απόδοσης, ικανότητας να μάθουν και να αναπτύσσονται και κίνητρα για επιπλέον εκπαίδευση. Η ανθρώπινη γνώση είναι ένα πλεονέκτημα για έναν οργανισμό σαν ένα κομμάτι εξοπλισμού. Ο αντίκτυπος της εκπαίδευσης στην παραγωγή και στα κέρδη τεκμηριώνεται μέσω των διαφορών στους μισθούς μεταξύ των διαφόρων επιπέδων εκπαίδευσης που αποκτώνται από τα άτομα" (Cooper and Davis, 2017).

Βέβαια είναι σκόπιμο οι οργανισμοί να συγκρίνουν τους ανθρώπινους πόρους με το ανθρώπινο κεφάλαιο επειδή η προστιθέμενη αξία σε έναν οργανισμό είναι μια υποκειμενική υπόθεση για τις εταιρείες ώστε να επενδύουν στους υπαλλήλους τους και να τους εμπλουτίζουν με πρόσθετη εκπαίδευση και ανάπτυξη. (Becker, 2017)

Αναφορές

Becker, R. and Blossefeld, H. (2017). *Entry of men into the labour market in west Germany and their career mobility* (1945-2008), p. 114.

Blair, F. (2018). *The Trouble with human capital theory*, p.4.

Casson, M. (2008). *The Entrepreneur. Totowa N.J.: Barnes & Noble*, p. 167

Cooper J. and Davis L. (2017), *Exploring comparative economic theories: human capital formation vs screening theory*, p. 68

Di Stasio V., Bol T and Van de Werfhorst G. (2015). *What makes education positional? Institutions, overeducation and the competition for jobs*, p.3.

Gillies, D. (2015). *Human capital theory education*, p. 1, 3-5.

Hunter, A.A. (1988), *Formal education and initial employment: unravelling the relationships between schooling and skills over time. American sociological review*, 53(5),p. 753–765.

Loprest, P., Spaulding, S. and Nightingale, D. (2019). *Disconnected young adults: increasing engagement and ppportunity*, p. 238.

Marginson, S. (2017). *Limitations of human capital theory*, p.3, 5.

Quiggin, J. (1999). *Human capital theory and education policy in Australia*, p.2.

Riley, J. G. (1979). *Testing the educational screening hypothesis. Journal of political economy*, p. 87

Roberts, B., Dobbs, L. and Sun, Y. (2008). *Human capital and screening theories: Implications for human resource development*, p. 791.

Rubinson, R. and Browne, I. (1994) *'Education and the Economy', in N. Smelser and R. Swedberg (eds.), The Handbook of economic sociology. Princeton*, NJ: Princeton University Press, p. 585.

Smith A., (1776), *The wealth of nations*

Smith A., (2018), *Έρευνα για τη φύση και τις αιτίες του πλούτου των εθνών* (βιβλία I και II, επιστημονική επιμέλεια από Θεοχαράκη Ν. και Μηλιό Γ.), Εκδόσεις Πεδίο

Walters, D. (2004). *The relationship between postsecondary education and skill: comparing credentialism with human capital theory*, p.102, 103.

Wang, G. (2005). *Neoclassical and institutional economics as foundations for human resource development theory*, p. 89.

Φρίντμαν, Μ. (2012). *Καπιταλισμός και ελευθερία*, σελ. 150 , Εκδόσεις Παπαδόπουλος

Η συμβολή του πληθοπορισμού στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και την συμβουλευτική

Παπαβασιλείου Δήμητρα
Οικονομολόγος ΠΕ, Φροντιστήριο Μέσης Εκπαίδευσης,
dimpapa92@gmail.com

Παπαματθαίου Νικόλαος
Οικονομολόγος ΠΕ, Αναπληρωτής Β/θμιας Εκπαίδευσης
papamattheounikolaos@yahoo.gr

Περίληψη

Crowdsourcing ή πληθοπορισμός είναι η πράξη της εξωτερικής ανάθεσης καθηκόντων, που παραδοσιακά εκτελούνταν από υπάλληλο ή εργολάβο, σε μια μεγάλη ομάδα εθελοντών ή μία κοινότητα, μέσω ανοικτής πρόσκλησης. Στην σημερινή εποχή, ο πληθοπορισμός αναφέρεται και αφορά κατά κύριο λόγο δραστηριότητες μέσω διαδικτύου (Internet). Πλέον εμπλέκεται και στις διαδικασίες της εκπαίδευσης από απόσταση και της συμβουλευτικής.Σκοπός της παρούσας εργασίας είναι η ανάδειξη της συμβολής του πληθοπορισμού στην εκπαίδευση και στην συμβουλευτική διαδικασία. Ειδικότερα, γίνεται ιδιαίτερη μνεία στην συμβολή του πληθοπορισμού στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση και συμβουλευτική. Μέχρι στιγμής, στην διεθνή βιβλιογραφία έχει διερευνηθεί η συμβουλή του πληθοπορισμού στην εκπαίδευση και στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση, αλλά δεν έχει διερευνηθεί εμπειρικά η ουσιαστική συμβολή του πληθοπορισμού στην συμβουλευτική διαδικασία, παρά μόνο παρουσιάζονται τα οφέλη της χρήσης του σε αυτή.

Λέξεις κλειδιά: πληθοπορισμός (crowdsourcing), εκπαίδευση, συμβουλευτική, διαδίκτυο

Εισαγωγή

Η ανάπτυξη του Web 2.0 οδήγησε στην εμφάνιση νέων μοντέλων για τις επιχειρήσεις, για την επικοινωνία, για τις διαπροσωπικές σχέσεις, για τη μάθηση κ.λπ. Ένα από τα αυτά τα μοντέλα, που σχετίζονται με τις επιχειρήσεις και την καινοτομία, είναι γνωστά ως πληθοπορισμός (crowdsourcing). Ο όρος πληθοπορισμός ή «crowdsourcing» επινοήθηκε για πρώτη φορά το 2006 από τον Αμερικανό δημοσιογράφο Jeff Howe. Σε μια πρώτη προσπάθεια σύλληψης του όρου, ο Howe (2006) όρισε τον πληθοπορισμό ως «την πράξη μιας εταιρείας ή ενός ιδρύματος που αναλαμβάνει μια λειτουργία που εκτελείται από τους υπαλλήλους εθελοντικά και την εξωτερική ανάθεση σε ένα απροσδιόριστο (και γενικά μεγάλο) δίκτυο ατόμων στη μορφή ανοικτής πρόσκλησης».

Το πρόβλημα είναι ότι η ευρεία χρήση του πληθοπορισμού έχει κάνει πολλούς ανθρώπους να χρησιμοποιήσουν τον όρο που αναφέρεται σε οποιαδήποτε πρωτοβουλία κατά την οποία ένας μεγάλος αριθμός ατόμων προσλαμβάνεται μέσω μιας ανοιχτής πρόσκλησης που πραγματοποιείται συνήθως μέσω του διαδικτύου (Howe, 2008; Brabham, 2008; Estellés-Arolas & González-Ladrón-de-Guevara, 2012; Littman & Suomela, 2014). Για αυτόν τον λόγο, μερικές φορές τα όρια του πληθοπορισμού δεν είναι απολύτως σαφή. Ένα παράδειγμα είναι η περίπτωση της Wikipedia, αφού λαμβάνοντας την υπόψη ως πλατφόρμα πληθοπορισμού αυξάνει τους υπερασπιστές (Bazilian et al, 2012; Ghani & Zakaria, 2013) και τους επικριτές της (Brabham, 2013; Estellés-Arolas & González-of-the-Thief Guevara, 2012).

Ωστόσο, στην παρούσα εργασία, θα παρουσιαστεί η χρήση του πληθοπορισμού στην εκπαίδευση και στην συμβουλευτική.

Ορισμός και διαστάσεις του πληθοπορισμού

Χάρη στη συνεργατική φύση του Web 2.0, ο πληθοπορισμός επιτρέπει σε ένα άτομο, ίδρυμα ή εταιρεία να επωφεληθούν από το έργο, τις ιδέες ή τη σοφία από το πλήθος του διαδικτύου. Αυτό το πλήθος, είναι συνήθως ετερογενές και μπορεί να σχηματιστεί από ερασιτέχνες, εθελοντές, εμπειρογνώμονες, εταιρείες κ.λπ. (Howe, 2008), οι οποίοι ενδέχεται να ανήκουν σε μια συγκεκριμένη κοινότητα χρηστών (Brabham, 2012). Το έργο αυτού του πλήθους ανταμείβεται με κάποιο τρόπο, είτε υλικά (χρήματα, βραβεία κ.λπ.) είτε άυλα (αναγνώριση, ψυχαγωγία, κύρος, κ.λπ.). Αυτό το μοντέλο, που γεννήθηκε στο επιχειρηματικό περιβάλλον, έχει εξελιχθεί και εξαπλωθεί παγκόσμια σε πολλούς επιχειρηματικούς τομείς. Για παράδειγμα, ο πληθοπορισμός χρησιμοποιείται για διαφορετικούς σκοπούς σε πεδία όπως ιατρική (King et al., 2013) ή γεωγραφία (See et al., 2014).

Το 2012, οι Estellés-Arolas και González-Ladrón-de-Guevara, αναζήτησαν μέσω της μεθόδου της βιβλιογραφικής ανασκόπησης να εξετάσουν διαφορετικούς ορισμούς του πληθοπορισμού. Ο σκοπός της έρευνας τους ήταν να εξαχθούν όλα τα στοιχεία που θα επέτρεπαν τη διάκριση μεταξύ πληθοπορισμού και οποιαδήποτε άλλης πρωτοβουλίας στο διαδίκτυο. Μετά την ανάλυση περισσότερων από 200 εγγράφων, βρήκαν περισσότερους από 40 διαφορετικούς ορισμούς. Οι συγγραφείς εντόπισαν σε αυτούς τους ορισμούς οκτώ θεμελιώδη στοιχεία που θα πρέπει να περιέχει κάθε πρωτοβουλία πληθοπορισμού. Αυτά τα στοιχεία είναι:

1. Υπάρχει ένα σαφώς καθορισμένο πλήθος.
2. Υπάρχει μια εργασία με σαφή στόχο.
3. Η ανταμοιβή που λαμβάνει το πλήθος είναι σαφής.
4. Ο πληθοποριστής είναι σαφώς αναγνωρισμένος.
5. Τα οφέλη που θα λάβει ο πολίτης είναι σαφώς καθορισμένη.
6. Είναι μια διαδικτυακά εκχωρημένη διαδικασία συμμετοχικού τύπου.
7. Χρησιμοποιεί μια ανοιχτή πρόσκληση μεταβλητής έκτασης.
8. Χρησιμοποιεί το Διαδίκτυο.

Ως αποτέλεσμα αυτής της έρευνας, οι συγγραφείς ανέπτυξαν έναν ορισμό του πληθοπορισμού, ο οποίος ορίζει λεπτομερώς την έννοια. Επομένως, ο πληθοπορισμός «είναι ένας τύπος συμμετοχικής διαδικτυακής δραστηριότητας στην οποία ένα άτομο, ένα ίδρυμα, ένας μη κερδοσκοπικός οργανισμός ή μια εταιρεία προτείνει σε μια ομάδα ατόμων διαφορετικής γνώσης, ετερογένειας και αριθμού, μέσω μιας ευέλικτης ανοιχτή πρόσκλησης, την εθελοντική ανάληψη μιας αποστολής. Η ανάληψη του έργου, η μεταβλητή πολυπλοκότητα του και η διαδικασία που θα πρέπει να ακολουθήσει το πλήθος ώστε να συμμετέχει στην εκπόνηση ενός έργου, οι ανταμοιβές, η γνώση ή / και η εμπειρία τους, συνεπάγονται πάντα αμοιβαίο όφελος. Ο χρήστης με αυτό τον τρόπο θα λάβει την ικανοποίηση ενός δεδομένου τύπου ανάγκης, είτε είναι οικονομική ανάγκη, είτε κοινωνική αναγνώριση, αυτοεκτίμηση ή ανάπτυξη ατομικών δεξιοτήτων, ενώ ο πληθοποριστής θα αποκτήσει και θα αξιοποιήσει προς όφελός του τις δράσεις των χρηστών» (Estellés-Arolas & González-Ladrón-de-Guevara, 2012).

Οι προκλήσεις και η ανάπτυξη της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης

Η εξ αποστάσεως εκπαίδευση είναι ο γενικός όρος που περιλαμβάνει το εύρος των στρατηγικών διδασκαλίας και μάθησης που χρησιμοποιούνται από απόσταση σε κολέγια, ανοικτά πανεπιστήμια, τμήματα εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης των συμβατικών πανεπιστημίων και μονάδων εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης ιδιωτικών οργανισμών. Ο Keegan (1996) υποστήριξε πως τα βασικά στοιχεία καθορισμού της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, είναι τα εξής:

- Η εξ' αποστάσεως εκπαίδευση χαρακτηρίζεται από το διαχωρισμό μεταξύ του εκπαιδευτικού και του εκπαιδευόμενου σε αντίθεση με την πρόσωπο με πρόσωπο διδασκαλία,

- Η επιρροή και την δράση ενός εκπαιδευτικού οργανισμού διακρίνει την εξ' αποστάσεως εκπαίδευση από την συμβατική εκπαίδευση και μελέτη,
- Η χρήση τεχνικών μέσων,
- Η παροχή αμφίδρομης επικοινωνίας έτσι ώστε ο εκπαιδευόμενος να μπορεί να ξεκινήσει διάλογο με τον εκπαιδευτικό,
- Η δυνατότητα περιστασιακών συναντήσεων για λόγους αλληλεπίδρασης και της αυτοκατευθυνόμενης φύσης της συμμετοχής του εκπαιδευόμενου.

Ωστόσο, η αποτελεσματικότητα της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης επηρεάζεται από πολλούς παράγοντες, όπως η έλλειψη παρουσίας του εκπαιδευτικού, η χαμηλή ανταπόκριση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων στις επιταγές της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, η ακαμψία που ενυπάρχει στους κανονισμούς των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων, η έλλειψη υποστήριξης από την διοίκηση των εκπαιδευτικών ιδρυμάτων ως προς την κάλυψη των αναγκών της εξ' αποστάσεως εκπαίδευσης, η έλλειψη κοινωνικής αλληλεπίδρασης αλλά και η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών (Pant, 2014).

Οι προκλήσεις και η ανάπτυξη της εξ' αποστάσεως συμβουλευτικής

Οι Sanders και Rosenfield (1998) ορίζουν την εξ' αποστάσεως συμβουλευτική ή τηλε-συμβουλευτική ως τη μέθοδο συμβουλευτικής στην οποία χρησιμοποιούνται τηλεπικοινωνιακές τεχνολογίες όπως το τηλέφωνο, το ηλεκτρονικό ταχυδρομείο, το διαδίκτυο και η μέθοδος της τηλεδιάσκεψης. Το ζήτημα της ψηφιακής συμβουλευτικής αναδύεται σταδιακά ως ένα αποτελεσματικό εργαλείο για την ικανοποίηση των αναγκών των ενδιαφερομένων για συμβουλευτική (Bada, 2013).

Οι εκπαιδευτικές συμβουλευτικές υπηρεσίες αναμένεται να βοηθήσουν μεμονωμένους εκπαιδευομένους να έχουν πρόσβαση και να ωφεληθούν από την συμβουλευτική σχετικά με την εξέλιξη της σταδιοδρομίας και την αυτοπραγμάτωσης τους. Έτσι, για να επιτευχθεί αποτελεσματικότητα, υπάρχει ανάγκη διαφοροποίησης των μεθόδων παροχής συμβουλών, ώστε να εξυπηρετηθούν και οι εκπαιδευόμενοι που ζουν σε απομακρυσμένες περιοχές (Foon et al., 2020).

Ο πληθοπορισμός και η συμβολή του στις δραστηριότητες εκπαίδευσης

Ένας παραδοσιακός εκπαιδευτικός οργανισμός, όπως για παράδειγμα τα πανεπιστημιακά ιδρύματα, απαρτίζεται από μαθητές, καθηγητές, ερευνητές, διαχειριστές και προσωπικό, και διαθέτει μια συγκεκριμένη νομική υπόσταση διατηρώντας μια σχέση με φορείς διαπίστευσης. Όπως ακριβώς συμβαίνει σε οποιονδήποτε άλλο οργανισμό, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί έχουν το δίκαιο μερίδιο των προβλημάτων τους (Barbosa et al., 2014). Αυτά τα προβλήματα παρουσιάζονται σε όλα τα σχήματα και μεγέθη και μερικές φορές μπορεί να φαίνονται ασύμφορα. Η συνήθης μέθοδος επίλυσης αυτών των προβλημάτων περιλαμβάνει την αποστολή ερευνών, τον σχηματισμό επιτροπών, τη δημιουργία φόρουμ και την πρόσληψη συμβούλων. Ένας νέος τρόπος επίλυσης όμως αυτών των ζητημάτων είναι ο πληθοπορισμός. Δεδομένου ότι οι εικονικές σχέσεις είναι πλέον υπαρκτές και έχουν γίνει κοινές εκτός εκπαιδευτικών ρυθμίσεων, η διαχείριση των εκπαιδευτικών οργανισμών πρέπει να λαμβάνει υπόψη το εργατικό δυναμικό που βρίσκεται στο πλήθος (Bandyopadhyay et al., 2016).

Οι εκπαιδευτικές δραστηριότητες έχουν εξελιχθεί σημαντικά την τελευταία δεκαετία λόγω της εμφάνισης τεχνολογιών διαδικτύου τύπου Web 2.0 και 3.0 που διευκολύνουν νέες μορφές μάθησης σε προσαρμοστικά διαδικτυακά περιβάλλοντα. Νέα εργαλεία επικοινωνίας έχουν αρχίσει να διαφοροποιούν τον τρόπο που η κοινωνία κατανοεί και προσεγγίζει τη διδασκαλία και τη μάθηση, δίνοντάς νέες ευκαιρίες σύνδεσης, χειρισμού και διαμοιρασμού περιεχομένου μάθησης και παρέχοντας ένα μέσο για περισσότερη κοινωνικά μαθησιακή εμπειρία (Chen & Luo, 2014). Οι εξελιγμένες τεχνολογίες διαδικτύου επιτρέπουν στους μαθητές και τους εκπαιδευτικούς να συνδημιουργήσουν τη μάθηση. Ο πληθοπορισμός στην ανάπτυξη και χρήση εκπαιδευτικού υλικού επιτρέπει στα εργαλεία

του διαδικτύου να αξιοποιήσουν τη συνεργασία και να παράγουν υλικό χρησιμοποιώντας τη βοήθεια ομάδων χρηστών και άλλων ενδιαφερόμενων. Ένας τέτοιος σχεδιασμός που βασίζεται στην κοινότητα μπορεί να βοηθήσει στη σύλληψη, τη βελτίωση, την εκτέλεση, τη συστηματοποίηση ή την αξιολόγηση πτυχών του διαδικτυακού εκπαιδευτικού υλικού (Amrollahi et al., 2014).

Η πρώτη χρήση του πληθοπορισμού μπορεί να παρατηρηθεί στη συλλογή δεδομένων και στα αναλυτικά στοιχεία. Πλέον αξιοσημείωτα έργα είναι η συνεργασία μεταξύ επιστημονικών οργανισμών και φοιτητών των πανεπιστημίων ή η συνεργασία αυτών με το κοινό. Ένα καλό παράδειγμα της χρήσης του πληθοπορισμού στην εκπαίδευση είναι το έργο που αναφέρουν οι Geiger et al. (2011). Το έργο περιελάμβανε την συμμετοχή 120 μαθητών που συνεργάστηκαν για να δημιουργήσουν ένα βιβλίο για την επιστήμη των υπολογιστών και της μηχανικής των υπολογιστών. Όπως επισημαίνεται από τους Geiger et al. (2011), στο έργο η ομάδα χρησιμοποίησε το ανοιχτό λογισμικό Expertisa και καθοδηγήθηκαν από προθεσμίες και προσδοκίες για έλεγχο και αναθεώρηση, σε ένα χώρο διαδικτυακής εργασίας με σκοπό τη συντονισμένη συγγραφή διαδοχικών κεφαλαίων, όπου ενυπήρχαν διαφορετικοί τύποι και στάδια ανατροφοδότησης, συμπεριλαμβανομένων ανώνυμων αξιολογήσεων από ομότιμους και εκπαιδευτικούς. Όπως επεσήμαναν οι δημιουργοί αυτού του έργου, ο σημαντικότερος παράγοντας για τον οποίο οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί χρειάζονται την συμμετοχή του πληθοπορισμού στην εκπαιδευτική διαδικασία είναι η αίσθηση ιδιοκτησίας που λαμβάνουν οι εκπαιδευόμενοι μετά τη συμμετοχή σε τέτοια έργα.

Το πιο σημαντικό από όλα τα οφέλη που προσφέρει ο πληθοπορισμός είναι τα οφέλη προς τους εκπαιδευομένους. Για παράδειγμα, ο πληθοπορισμός δίνει στους εκπαιδευομένους εμπειρίες του πραγματικού κόσμου για τη δημιουργία λύσεων σε σημαντικά προβλήματα. Οι εκπαιδευόμενοι δύνανται μέσω του πληθοπορισμού να εφαρμόσουν τις γνώσεις τους στην τάξη και να παρουσιάσουν λύσεις σε πραγματικά προβλήματα. Οι εκπαιδευόμενοι επίσης γνωρίζουν την κοινότητα του διαδικτύου και ως εκ τούτου έχουν μια καλύτερη ευκαιρία εύρεσης λύσεων που ανταποκρίνονται πραγματικά στις ανάγκες της κοινότητας. Από την άλλη πλευρά, οι εκπαιδευτικοί οργανισμοί μπορούν να αποκτήσουν θετική φήμη ενώ συμμετέχουν όχι μόνο οι εκπαιδευόμενοι αλλά και η κοινότητα στη διαδικασία λήψης αποφάσεων (Skaržauskaitė, 2012). Ο πληθοπορισμός είναι μια σημαντική μέθοδος που μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση ως ακολούθως.

- Ανάπτυξη, εμπλουτισμό, χρήση και ανατροφορότηση εκπαιδευτικού υλικού: Επιτρέπει την αξιοποίηση μέσα από τη συνεργασία και την παραγωγή υλικού χρησιμοποιώντας τη βοήθεια ομάδων χρηστών και άλλων ενδιαφερομένων. Ένας τέτοιος σχεδιασμός που βασίζεται στην κοινότητα μπορεί να βοηθήσει στη σύλληψη, τη βελτίωση, την εκτέλεση, τη συστηματοποίηση ή την αξιολόγηση πτυχών του διαδικτυακού εκπαιδευτικού υλικού. Οι εκπαιδευτικοί μπορούν να «μοιράζονται» τα μαθήματα μεταξύ τους και να βρουν νέους και καινοτόμους τρόπους για να «μοιραστούν» υλικό με τους μαθητές. Μπορούν να προβληματιστούν «μαζί» για να δημιουργήσουν μια βάση δεδομένων πόρων και βέλτιστων πρακτικών που θα ωφελήσουν τους εκπαιδευτικούς οργανισμούς και στη συνέχεια θα «μοιραστούν» αυτές τις πληροφορίες και με άλλους εκπαιδευτικούς οργανισμούς. Μπορούν να δώσουν ανατροφοδότηση και να προσφέρουν βοήθεια στην περαιτέρω ανάπτυξη του προγράμματος/οδηγού σπουδών. Τέλος, ο εκάστοτε εκπαιδευτικός μπορεί να χρησιμοποιήσει αξιολογήσεις από ομοτίμους για να βοηθήσει στις πρακτικές βαθμολόγησης και να λάβει σχόλια σχετικά με την διδασκαλία του (Britton et al., 2013),
- Συνεργατική μάθηση: Σε ένα επίπεδο, οι εκπαιδευόμενοι μπορούν να βοηθήσουν ο ένας τον άλλο με την εργασία στο σπίτι και απαντήσεις σε προβλήματα. Μπορούν να δημιουργήσουν και να «μοιραστούν» περιλήψεις τάξεων, βιβλίων και άλλου υλικού. Σε ένα άλλο επίπεδο, ο πληθοπορισμός στην εξ' αποστάσεως εκπαίδευση δίνει στους μαθητές την

ευκαιρία να συμμετάσχουν σε μια ομαδική διαδικασία όπου είναι σε θέση να αξιολογήσουν τα πραγματικά προβλήματα και να προτείνουν δημιουργικές λύσεις χωρίς να απαιτείται η φυσική παρουσία. Οι μαθητές έχουν μάθει τη δύναμη να μοιράζονται ιδέες και να συνεργάζονται για να τις εφαρμόσουν σε ό,τι τους ζητηθεί (Prpic et al., 2015),

- Προσέγγιση διδακτικού προσωπικού: Η ίδια η διαδικασία πληθοπορισμού γίνεται εργαλείο πρόσληψης, δείχνοντας ότι το ίδρυμά είναι δεκτικό και παρέχει την ευκολία στην εξ' αποστάσεως συνέντευξη αλλά και στην παροχή της διδασκαλίας,
- Προσέγγιση μαθητών. Οι κινητές συσκευές, οι διαδικτυακοί τόποι και οι ιστότοποι κοινωνικών μέσων είναι οι πρωταρχικές μέθοδοι επικοινωνίας μεταξύ πολλών εκπαιδευομένων και υποψήφιων μαθητών, καθιστώντας τους την τέλεια πηγή όχι μόνο για εκστρατεία, αλλά και για συνεργασία. Αντί να στέλνουν έρευνες, δημοσκοπήσεις και προσκλήσεις, μπορούν να προσεγγίσουν χιλιάδες εκπαιδευομένους απλά δημοσιεύοντας δελεαστικές πληροφορίες για τα προγράμματά σπουδών τους, τους εκπαιδευτικούς κλπ. (Villarroel & Reis, 2010),
- Εξοικονόμηση χρηματικών και χρονικών πόρων: Οι εκπαιδευόμενοι διδάσκονται ένα θέμα ενώ βρίσκονται χιλιόμερα μακριά από τον εκπαιδευτικό, ο οποίος μπορεί να βρίσκεται σε μια εντελώς διαφορετική χώρα από τους εκπαιδευομένους που είναι εγγεγραμμένοι στο μάθημα,
- Μείωση υποχρεωτικών ωρών διδασκαλίας: Ο πληθοπορισμός παρέχει την δυνατότητα μείωσης του ποσοστού των υποχρεωτικών ωρών διδασκαλίας, επιτρέποντας στους εκπαιδευομένους να συνεργαστούν σε εργασίες, στην επίλυση προβλημάτων και στην βαθμολόγηση τους (Seltzer & Mahmoudi, 2013).
- Σχεδιασμός μαθημάτων: Ο πληθοπορισμός εξαλείφει τις ιδέες και το σχεδιασμό ενός εκπαιδευτικού που προσπαθεί να ερευνήσει, να σχεδιάσει και να συνδέσει μια τάξη επιστήμης, μια οικονομική τάξη και μια τάξη λογοτεχνίας. Αντ 'αυτού, υπάρχει μια συνεργασία εκατοντάδων ανθρώπων, που όλοι έχουν ατομικά ενδιαφέροντα σε ένα συγκεκριμένο θέμα, αλλά εργάζονται μαζί για να δημιουργήσουν ένα πιο εστιασμένο σχέδιο μαθήματος.

Ο πληθοπορισμός και η συμβολή του στις δραστηριότητες συμβουλευτικής

Ωστόσο, ποια θα μπορούσε να είναι η συμβολή του πληθοπορισμού στην συμβουλευτική διαδικασία; Σε μια συμβουλευτική διαδικασία, ο συμβουλευόμενος μπορεί να αισθάνεται πως δεν έχει την διάθεση του τις πληροφορίες που επιθυμεί τη στιγμή που το επιθυμεί. Η συμβουλευτική μέσω του πληθοπορισμού έρχεται να ενισχύει την συμβουλευτική διαδικασία, καθώς ο συμβουλευόμενος θα μπορέσει να λάβει τις πληροφορίες σχετικά με την καθοδήγηση του, όπως για παράδειγμα σε θέματα σταδιοδρομίας ή σε ιατρικά θέματα, μέσα από το πλήθος. Μέσα από αυτή την διαδικασία, ο συμβουλευόμενος υποστηρίζεται στην άμεση ικανοποίηση της ανάγκης του για συμβουλευτική, ενώ παράλληλα θα μπορέσει να γνωρίσει αντίστοιχες περιπτώσεις συμβουλών και τα αποτελέσματα αυτών μέσα από το πλήθος (Poetz & Schreir, 2010).

Ο πληθοπορισμός χρησιμοποιεί τη μέθοδο συλλογής δεδομένων βάσει χρηστών στην οποία πολλοί και μη καθορισμένοι χρήστες παρακινούνται να συμμετάσχουν εθελοντικά. Αυτή η μέθοδος επιτρέπει τη συλλογή των δεδομένων σε σύντομο χρονικό διάστημα. Ωστόσο, δεδομένου ότι τα δεδομένα συλλέγονται από πολλούς και μη καθορισμένους χρήστες, η εμπειρία είναι αρκετά αναξιόπιστη και η ίδια η αξιοπιστία είναι επίσης αρκετά χαμηλή. Τα δεδομένα στην περίπτωση συμβουλευτικής που συλλέγονται μέσω του πληθοπορισμού μπορούν να παρέχουν διαφορετικά αποτελέσματα στην ίδια ερώτηση ανάλογα με το πλαίσιο των χρηστών και τα δεδομένα που συλλέγονται τα οποία ενδέχεται να είναι ελλιπή, υπό την προϋπόθεση ότι οι χρήστες χάνουν το ενδιαφέρον τους κατά τη διαδικασία συλλογής (Chung et al., 2016). Τέλος, ενδέχεται να προκύψουν προβλήματα αδυναμίας και η μειωμένη ακρίβεια των συμβουλών μπορεί να καταστήσει αδύνατη την αιτιολόγηση των παρεχόμενων συμβουλών (Jung & Chung, 2015).

Ο πληθοπορισμός είναι μια σημαντική μέθοδος που μπορεί να συμβάλει ουσιαστικά στην συμβουλευτική ως ακολούθως:

• Συγκέντρωση ειδικών συμβούλων: Αποτελεί εξαιρετικό τρόπο για να «ενώσει» συμβούλους και συμβουλευόμενους. Η πλειοψηφία αναζητά συμβουλευτικό προσωπικό με εξειδίκευση. Σε ορισμένες περιπτώσεις, ο πληθοπορισμός είναι η λύση για τη συγκέντρωση εμπειρογνωμόνων, χωρίς να είναι μέλη του προσωπικού ενός συγκεκριμένου οργανισμού. Επιτρέπει σε ειδικούς από όλο τον κόσμο να συνεργαστούν για ένα συγκεκριμένο πρόβλημα και να συμμετάσχουν στην εξεύρεση λύσης χωρίς να βρίσκονται στο ίδιο μέρος (Brabham, 2012).

• Εξοικονόμηση χρηματικών και χρονικών πόρων: Ομοίως και η πραγματοποίηση της συμβουλευτικής διαδικασίας δεν απαιτεί την μετακίνηση ούτε του συμβούλου, ούτε φυσικά του συμβουλευόμενου.

• Προώθηση της διαπολιτισμικής ψυχολογίας: Οι διαπολιτισμικές συγκρίσεις ψυχολογικών φαινομένων επιτρέπουν στους συμβούλους να εξετάσουν και να αξιολογήσουν τη μεταβλητότητα μεταξύ και εντός μιας κουλτούρας. Ο πληθοπορισμός παρέχει πρόσβαση σε «περιπτώσεις» από όλο τον κόσμο.

• Πρόσβαση σε δυσπρόσιτους πληθυσμούς: Η αυξημένη ποικιλομορφία σε δείγματα με πλήθος πόρων παρέχει επίσης πρόσβαση των συμβούλων σε ιστορικά δυσπρόσιτους πληθυσμούς. Για τις ψυχολογικές επιστήμες, αυτές μπορεί να περιλαμβάνουν άτομα με συγκεκριμένες ψυχιατρικές ή ιατρικές διαγνώσεις (π.χ. διαταραχές προσωπικότητας, HIV) ή αυτοαναφερόμενες συμπεριφορές (π.χ. παράνομη χρήση ναρκωτικών) (Poetz & Schreir, 2010).

Συμπεράσματα

Η ανταλλαγή ιδεών μέσω του πληθοπορισμού δεν είναι νέα, αλλά η εφαρμογή στην εκπαίδευση και την συμβουλετική δεν είναι ακόμη κοινή. Ο πληθοπορισμός έχει τη δυνατότητα να δημιουργήσει έναν πόρο για εικονική μάθηση και συμβουλευτική αλλά θα λειτουργήσει μόνο όταν υλοποιείται σωστά. Εάν τα σχολεία, τα πανεπιστήμια και γενικότερα όλα τα εκπαιδευτικά ιδρύματα επιτρέπουν στους μαθητές τους να επιλύσουν μερικά από τα προβλήματά τους, πολλά από αυτά μπορεί να διαπιστώσουν ότι παρέχουν στους μαθητές τους πραγματικές εμπειρίες, εξοικονομούν χρήματα και λύνουν πολλά προβλήματα στην εκπαίδευση. Οι άνθρωποι θέλουν να συμμετέχουν και να συνεργάζονται σε σημαντικά έργα. Πόσοι συνταξιούχοι καθηγητές, εκπαιδευτικοί, εκπαιδευτικοί και άλλοι επαγγελματίες θα ήθελαν ακόμη να συνεισφέρουν; Πόσοι άνθρωποι αγαπούν την εκπαίδευση, έχουν πολύτιμες δεξιότητες και εμπειρία, αλλά εργάζονται σε τομείς εκτός της εκπαίδευσης; Αυτές και πολλές παρόμοιες ερωτήσεις είναι αυτό που ωθεί ο πληθοπορισμός στην εκπαίδευση. Είναι σημαντικό να σημειωθεί ότι όλο και περισσότερο η κοινωνία γενικότερα, και κατά συνέπεια πολλοί εκπαιδευόμενοι, απαιτούν ένα εκπαιδευτικό σύστημα που να λειτουργεί και μαζί τους. Έτσι, ένα μαθησιακό περιβάλλον με επίκεντρο τον εκπαιδευόμενοι πρέπει να είναι η προτεραιότητα κάθε εκπαιδευτικού οργανισμού.

Αναφορές

Agrawal, R. (2014). Crowdsourcing for educational assessment in e-learning. Master of Technology Thesis, Indian Institute of Technology Bombay, India.

Amrollahi, A., Ghapanchi, A. H., & Talaei-Khoei, A. (2014, January). Using crowdsourcing tools for implementing open strategy: A case study in education. In 20th Americas Conference on Information Systems, AMCIS 2014.

Anderson, M. (2011). Crowdsourcing higher education: A design proposal for distributed learning. *MERLOT Journal of Online Learning and Teaching*, 7(4), 576-590.

Bada, J. K. (2013). Integrating digital learning objects for HIV/AIDS prevention: A contextualized approach (Doctoral dissertation, Itä-Suomen yliopisto).

Bandyopadhyay, S., Bardhan, A., Dey, P., Das, S., Ghosh, S., & Biswas, P. (2016). "Education for All" in a connected world: a social technology-driven framework for e-mobilizing dormant knowledge capital through sharism and mass collaboration. *Procedia engineering*, 159, 284-291.

Barbosa, C. E., Epelbaum, V. J., Antelio, M., Oliveira, J., Rodrigues, J. A., Medeiros, S. P. J., & de Souza, J. M. (2014, October). Conceptual crowdsourcing models for e-learning. In 2014 IEEE International Conference on Systems, Man, and Cybernetics (SMC) (pp. 1121-1127). IEEE.

Barnes, S. A., Green, A., & de Hoyos, M. (2015). Crowdsourcing and work: individual factors and circumstances influencing employability. *New Technology, Work and Employment*, 30(1), 16-31.

Bazilian, M., Rice, A., Rotich, J., Howells, M., DeCarolis, J., Macmillan, S., Liebreich, M. (2012). Open source software and crowdsourcing for energy analysis. *Energy Policy*, 49, 149-153.

Brabham, D. C. (2008). Crowdsourcing as a model for problem solving an introduction and cases. *Convergence: the international journal of research into new media technologies*, 14(1), 75-90.

Brabham, D. C. (2012). A Model for Leveraging Online Communities. *The participatory cultures handbook*, 120.

Brabham, D. C. (2012). Crowdsourcing: A model for leveraging online communities. In A. A. Delwiche & J. J. Henderson (Eds.), *The participatory cultures handbook*. New York: Routledge.

Britton, C. J., Level, A. V., & Gardner, M. A. (2013). Crowdsourcing: divide the work and share the success. *Library Hi Tech News*, 30(4), 1–5.

Chen, Z., & Luo, B. (2014, May). Quasi-crowdsourcing testing for educational projects. In Companion Proceedings of the 36th International Conference on Software Engineering (pp. 272-275).

Chung, K., Kim, J. C., & Park, R. C. (2016). Knowledge-based health service considering user convenience using hybrid Wi-Fi P2P. *Information Technology and Management*, 17(1), 67–80.

Das, S. (2017). The use of Crowdsourcing to address Massive Open Online Course (MOOC) Challenges.

Estellés-Arolas, E., & González-Ladrón-de-Guevara, F. (2012a). Towards an integrated crowdsourcing definition. *Journal of Information science*, 38(2), 189-200.

Foon, L. W., Zainudin, Z. N., Yusop, Y. M., & Othman, W. N. W. (2020). E-Counselling: The Intention, Motivation and Deterrent among School Counsellors. *Universal Journal of Educational Research*, 8(3C), 44-51.

Geiger, D., Seedorf, S., Schulze, T., Nickerson, R. C., & Schader, M. (2011, August). Managing the Crowd: Towards a Taxonomy of Crowdsourcing Processes. In AMCIS.

Ghani, A. T. A., & Zakaria, M. S. (2013). Business-IT Models Drive Businesses Towards Better Value Delivery and Profits Making. *Procedia Technology*, 11, 602-607.

Howe, J. (2006). The rise of crowdsourcing. *Wired magazine*, 14(6), 1-4.

Howe, J. (2008). Crowdsourcing: How the power of the crowd is driving the future of business. Random House.

Jung, H., & Chung, K. (2015). Ontology-driven slope modeling for disaster management service. *Cluster Computing*, 18(2), 677–692.

Keegan, D. (1996). *Foundations of distance education*. Psychology Press.

King, A. J., Gehl, R. W., Grossman, D., & Jensen, J. D. (2013). Skin self-examinations and visual identification of atypical nevi: Comparing individual and crowdsourcing approaches. *Cancer Epidemiology*, 37(6), 979-984.

Landers, R. N., & Behrend, T. S. (2015). An inconvenient truth: Arbitrary distinctions between organizational, Mechanical Turk, and other convenience samples. *Industrial and Organizational Psychology*, 8(2), 142-164.

Littmann, M., & Suomela, T. (2014). Crowdsourcing, the great meteor storm of 1833, and the founding of meteor science. *Endeavour*, 38(2), 130-138.

Love, J., & Hirschheim, R. (2017). Crowdsourcing of information systems research. *European Journal of Information Systems*, 26(3), 315-332.

Moola, H., Amod, Z., Parker, A., Ryklief, L., Peters, S., Levitt, N., ... & Elmusharaf, K. (2020). Inside-Out Thinking: Crowdsourcing Support for a Student-Led, Cross-Sectional Metabolic Disease Risk Factor and Prevalence Study in a Minority Population of a Middle-Income Country.

Morris, R. R., Schueller, S. M., & Picard, R. W. (2015). Efficacy of a web-based, crowdsourced peer-to-peer cognitive reappraisal platform for depression: randomized controlled trial. *Journal of medical Internet research*, 17(3), e72.

Offer, M., & Watts, T. (2000). The Use of Information and Communication Technologies in the Connexions Service. Report on a NICEC/CRAC/Guidance Council Invitational Policy Consultation Held on 20-21 September 2000 at Madingley Hall, Cambridge. Conference Briefing.

Pant, A. (2014). Distance Learning: History, Problems and Solutions. *Advances in Computer Science and Information Technology*, 1(2), 65-70.

Poetz, M. K., & Schreier, M. (2012). The value of crowdsourcing: can users really compete with professionals in generating new product ideas?. *Journal of product innovation management*, 29(2), 245-256.

Prpić, J., Shukla, P. P., Kietzmann, J. H., & McCarthy, I. P. (2015). How to work a crowd: Developing crowd capital through crowdsourcing. *Business Horizons*, 58(1), 77-85.

Sanders, P., & Rosenfield, M. (1998). Counselling at a distance: Challenges and new initiatives. *British Journal of Guidance and Counselling*, 26(1), 5-10.

See, L., Schepaschenko, D., Lesiv, M., McCallum, I., Fritz, S., Comber, A., ... & Siraj, M. A. (2015). Building a hybrid land cover map with crowdsourcing and geographically weighted regression. *ISPRS Journal of Photogrammetry and Remote Sensing*, 103, 48-56.

Seltzer, E. & Mahmoudi, D. (2013). Citizen Participation, Open Innovation, and Crowdsourcing Challenges and Opportunities for Planning. *Journal of Planning Literature*. 28(1), 3-18.

Shongwe, T., & Zuva, T. (2018, August). Benefits of crowdsourcing and its growth in the education sector. In 2018 International Conference on Advances in Big Data, Computing and Data Communication Systems (IcABCD) (pp. 1-6). IEEE.

Skaržauskaitė, M. (2012). The application of crowd sourcing in educational activities. *Social technologies*, 2(1), 67-76.

Villarroel, J. A., & Reis, F. (2010, October). Intra-Corporate Crowdsourcing (ICC): Leveraging upon rank and site marginality for innovation. In *Crowd Conference* (Vol. 4).

Yangarber, R. (2018). Support for endangered and low-resource languages via e-learning, translation and crowd-sourcing. In FEL XXII: Proceedings of the 22nd Annual Conference of the Foundation for Endangered Languages (pp. 90-97).

Zahirović Suhonjić, A., Despotović-Zrakić, M., Labus, A., Bogdanović, Z., & Barać, D. (2019). Fostering students' participation in creating educational content through crowdsourcing. *Interactive Learning Environments*, 27(1), 72-85.

Κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη Συμβουλευτική Σ.Ε.Π.. Το παρόν και το μέλλον

Τουμπέλης Παναγιώτης
Φυσικός Msc, ΔΔΕ Ξάνθης
Panagiotis.toumpelis@gmail.com

Βασιλειάδης Μιχαήλ
Μαθηματικός Med, ΔΔΕ Ροδόπης
vasiliadismichael@hotmail.com

Αλεξανδρίδου Ανδρεανή
Φιλόλογος Msc, ΔΔΕ Αν. Θεσσαλονίκης
andreana.alex@gmail.com

Περίληψη

Κοινωνικές, οικονομικές και τεχνολογικές μεταβολές επηρέασαν τις ανάγκες σε αγαθά και υπηρεσίες, διαμορφώνοντας νέες εργασιακές σχέσεις και επαγγέλματα. Η εκπαίδευση οφείλει να συνεισφέρει στην επαρκή ενημέρωση των μαθητών και στην καλλιέργεια των απαραίτητων εφοδίων, ώστε να ενταχθούν ομαλά στον επαγγελματικό στίβο. Επομένως, πρέπει οι εκπαιδευτικοί της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης να έχουν την κατάλληλη κατάρτιση και γνώσεις στη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, για να μπορούν να κατευθύνουν τους νέους και να τους παρέχουν τα αναγκαία εφόδια για την επαγγελματική τους αποκατάσταση. Η καταγραφή της υπάρχουσας επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών πάνω στη συμβουλευτική στον Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό (Σ.Ε.Π.) είναι εξέχουσας σημασίας ώστε να διαγνώσουμε τις ανάγκες, για να γίνουν ανάλογες κινήσεις. Η έρευνα προσπαθεί να αποτυπώσει την κατάσταση αυτή, την στάση των εκπαιδευτικών της Δ.Δ.Ε. Ξάνθης απέναντι στην επιμόρφωση και τις πιθανές δυσκολίες που αντιμετωπίζουν.

Λέξεις κλειδιά: Συμβουλευτική, ΣΕΠ, κατάρτιση εκπαιδευτικών, Δ.Δ.Ε. Ξάνθης.

Εισαγωγή

Η Συμβουλευτική Ψυχολογία ασχολείται με τους τρόπους παροχής βοήθειας σε άτομα που αντιμετωπίζουν προβλήματα ή δυσκολίες με στόχο να στηριχθούν στις δικές τους δυνάμεις, ενεργοποιώντας τις δυνατότητες που έχουν σε συναισθηματικό, επαγγελματικό, κοινωνικό και εκπαιδευτικό τομέα (Μαλικιώση-Λοΐζου, 2011). Πολλοί σχετίζουν τη Συμβουλευτική καθαρά με την επαγγελματική καθοδήγηση και γι' αυτό την εντάσσουν στον χώρο της Εφαρμοσμένης Ψυχολογίας (Κασσωτάκης, 2003). Επαγγελματική Συμβουλευτική θεωρείται η υποστήριξη ενός ατόμου, για να επιλέξει ένα ταιριαστό γι' αυτόν επάγγελμα, να αναπτυχθεί εργασιακά, ν' αντιμετωπίσει προβλήματα που σχετίζονται με επάγγελμα που ήδη εξασκεί. Ο τρόπος προσέγγισης, τα εργαλεία και οι μέθοδοι που διεξάγονται εξαρτώνται από τους εμπλεκόμενους και τις συνθήκες, ψυχολογικές, κοινωνικές, σωματικές, πολιτισμικές, κ.α. (Amundson et al., 2008).

Όταν ο χώρος εφαρμογής της Συμβουλευτικής είναι η σχολική τάξη, αναφερόμαστε στη Σχολική Συμβουλευτική. Εφαρμόζεται από σύμβουλο καταρτισμένο ή εξειδικευμένο εκπαιδευτικό στη Συμβουλευτική (Δημητρόπουλος, 1999). Η Σχολική Συμβουλευτική διακρίνεται σε προληπτική και επανορθωτική (Σάλμοντ, 2004). Ειδικά στην περίοδο της εφηβείας η προληπτική βοήθεια για τη βιολογική και συναισθηματική ανάπτυξη των παιδιών είναι απαραίτητη και δεν περιορίζεται μόνο στο παιδί, αλλά και στο περιβάλλον του (Παπακωνσταντινοπούλου, 2011). Ασχολείται με προβλήματα οικογενειακής φύσεως,

διαπροσωπικών σχέσεων, πειθαρχίας, εξαρτήσεων και άλλα, που συναντάμε συχνά σε έφηβους μαθητές (Δημητρόπουλος, 1999). Η βελτίωση της ακαδημαϊκής τους επίδοσης αλλά και της κοινωνικής και προσωπικής ζωής πρέπει να είναι ο στόχος όλων των εμπλεκόμενων στην εκπαίδευση. Αυτό θα επιτευχθεί μέσω υπηρεσιών και συνεισφοράς της συμβουλευτικής των διδασκόντων (McLaughlin, 1999).

Στην παγκοσμιοποιημένη κοινωνία που ζούμε με τις αλλαγές στη μορφή εργασίας λόγω της τεχνολογικής έκρηξης, η παρουσία του Σ.Ε.Π. στο σχολικό πρόγραμμα είναι απαραίτητη (Δουμουλιάκας, 2017). Η αξία του επαγγελματικού προσανατολισμού είναι μεγαλύτερη σε πολυπολιτισμικά περιβάλλοντα, που υπάρχουν αντικειμενικές δυσκολίες των μαθητών, λόγω έλλειψης καλής γνώσης της γλώσσας. Συχνά οι μαθητές, επειδή δεν είναι ενημερωμένοι για τις εργασιακές συνθήκες, εγκαταλείπουν πρόωρα την προσπάθεια για μόρφωση, προσωπική εξέλιξη και ένταξη στην κοινωνία (Βασιλειάδης & Κουτσούκος, 2018).

Το κράτος και οι κυβερνήσεις πρέπει να λάβουν μέτρα, για να μπορούν τα νέα άτομα να ανταποκριθούν στα νέα δεδομένα της αγοράς. Πρέπει να προσαρμόσουν την εκπαιδευτική διαδικασία για τη διαμόρφωση προσωπικοτήτων και χαρακτηριστικών που απαιτούνται στον επαγγελματικό στίβο (Toma, 2014). Συνοπτικά ο ρόλος του Σ.Ε.Π. θα μπορούσαμε να πούμε ότι συμψηφίζεται στο τρίπτυχο: αυτογνωσία, πληροφόρηση και μετάβαση στη μετέπειτα οικονομική και κοινωνική ζωή (Κοσμίδου–Hardy & Γαλανουδάκη–Ράπτη, 1996).

Σύμφωνα με τον Μαυραγάνη (2019) υπάρχουν κάποιες απαιτούμενες δεξιότητες για κάποιον που θα διδάξει το Σ.Ε.Π. ανάλογες των διεθνών προτύπων (ASCA, 2005; NCDA, 2009). Έτσι, ο εκπαιδευτικός-σύμβουλος του Σ.Ε.Π. οφείλει να ξέρει και να χρησιμοποιεί την κατάλληλη θεωρία επαγγελματικής ανάπτυξης, να παρέχει συμβουλευτικές υπηρεσίες, να μπορεί να συνεργαστεί με κηδεμόνες και άτομα του περιβάλλοντος και να έχει την ικανότητα της αξιολόγησης και του συντονισμού. Οι τεχνολογικές ικανότητες είναι σημαντικές, ενώ απαραίτητη θεωρείται η τήρηση των κανόνων ηθικής δεοντολογίας.

Είναι επίσης πολύ σημαντικό να γνωρίζει και να χρησιμοποιεί αναλόγως την περίπτωση διαφορετικές μεθόδους στο μάθημά του. Τέτοιες μπορεί να είναι: ατομική ή ομαδική συμβουλευτική, χρήση ερωτηματολόγιου και τεστ ψυχομετρικής αξιολόγησης, επεξεργασία πινάκων, συζήτηση σε ομάδες ή ζεύγη, μελέτη περιπτώσεων, Νέες Τεχνολογίες(Τ.Π.Ε.), δράσεις αυτενέργειας, επαφές με εργαζόμενους κ.ά. (Turner & Lapan, 2005).

Σύμφωνα με τους Saba, Indrawan και Febriana (2019) μπορεί συχνά τα καθήκοντα και ο ρόλος ενός τυπικού δασκάλου να αφορούν τη διδασκαλία, τη μάθηση και κάποιες εργασίες διοικητικές, αλλά ο ρόλος ενός εκπαιδευτικού συμβούλου είναι πολύ πιο ιδιαίτερος. Βοηθάει στη διαμόρφωση του χαρακτήρα των μαθητών και επιδρά αποφασιστικά στη μετέπειτα επαγγελματική τους σταδιοδρομία. Επομένως, η παρουσία του δεν είναι απλώς σαν αυτή του δασκάλου, αλλά είναι το πρόσωπο που θα μοιραστούν οι μαθητές προσωπικές ιστορίες και θα σχεδιάσουν μαζί του το μέλλον τους. Έτσι οφείλει να είναι προσιτός στους μαθητές, να μπορεί να αγγίξει την καρδιά τους και να τους καθοδηγήσει σε σωστές αποφάσεις. Χωρίς να ταυτιστεί με τα προβλήματα των μαθητών του, πρέπει να μπορεί να τα αφουγκράζεται, να τα αποδέχεται και να τα σέβεται (Μπρούζος, 1998).

Το κράτος όμως φαίνεται να απαξιώνει το μάθημα του Σ.Ε.Π., καθώς δεν παρέχει επαρκή και ουσιαστική επιμόρφωση στους εκπαιδευτικούς που καλούνται να το διδάξουν, για να λειτουργήσει προς όφελος όλων των διδασκομένων. Η κατάρτιση των εκπαιδευτικών-συμβούλων Σ.Ε.Π. είναι καθοριστική για την αποτελεσματικότητα του εγχειρήματος. Ενδεικτικά σε έρευνα στην Ελλάδα (Δουμουλιάκας, 2017) οι μισοί συμμετέχοντες εκπαιδευτικοί που δίδασκαν Σ.Ε.Π. δεν έλαβαν καμία επιμόρφωση και πολλοί από αυτούς το δίδαξαν ευκαιριακά και δεν ήταν καν επιλογή τους.

Οι εκπαιδευτικοί καλούνται να αναπτύξουν ιδιαίτερες επικοινωνιακές δεξιότητες και να προσφέρουν υπηρεσίες στη συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό, χωρίς να έχουν ποτέ λάβει την ανάλογη επιμόρφωση (Παπακωνσταντινοπούλου, 2011). Η

επιμόρφωση σε θέματα διαχείρισης κρίσεων, ψυχοσωματικής ανάπτυξης των νέων και επικοινωνίας με νέους και το περιβάλλον τους κρίνεται απαραίτητη (Αθανασιάδου, 2011).

Οι σημερινές συνθήκες με την απουσία του επαρκώς εκπαιδευμένου προσωπικού, το διαπολιτισμικό μαθητικό δυναμικό και την έλλειψη κατάλληλων υποδομών δυσχεραίνουν την εφαρμογή του Σ.Ε.Π. στα ελληνικά σχολεία. Το Κ.Ε.Μ.Ε. (Κέντρο Εκπαιδευτικών Μελετών και Επιμόρφωσης) εισηγείται πειραματική εφαρμογή του Σ.Ε.Π., ανάλογα προγράμματα διαπολιτισμικού και όχι μόνο χαρακτήρα και νέες μεθόδους και στρατηγικές. Βασικά εμπόδια σε κάθε καινοτομία αποτελούν η έλλειψη επιμόρφωσης και χρόνου (Δουμουλιάκας, 2017). Η ελλιπής παροχή κατάρτισης από το κράτος στους εκπαιδευτικούς-συμβούλους του Σ.Ε.Π. επιδρά αρνητικά και στις μεθόδους διδασκαλίας τους, γιατί καλούνται να διδάξουν ένα αντικείμενο, όχι τόσο οικείο, παρέχοντας συμβουλές με βιωματικούς και ομαδοκεντρικούς τρόπους, στους οποίους δεν έχουν μεγάλη εξοικείωση.

Σχεδιασμός και οργάνωση της έρευνας

Σκοπός και επιμέρους στόχοι

Μέσω αυτής της έρευνας επιχειρείται να διερευνηθεί ο βαθμός κατάρτισης των εκπαιδευτικών στη Συμβουλευτική και το ΣΕΠ, καθώς και η πρόθεση τους για κατάρτιση στη συμβουλευτική, με σκοπό να χρησιμοποιηθεί ως εργαλείο για το Σ.Ε.Π.. Επίσης, γίνεται αποτύπωση του βαθμού χρήσης εργαλείων της Συμβουλευτικής στην καθημερινή διδασκαλία.

Στην περιοχή της Ξάνθης συναντάμε ένα πλήθος διαφορετικών πληθυσμιακών καταβολών με διαφορετικές πολιτισμικές κληρονομιές των Ρομά, των Πομάκων, της Μουσουλμανικής και άλλων μειονοτήτων που συνυπάρχουν. Αυτές οι πολιτισμικές επιρροές και κουλτούρες διαχέονται από την οικογένεια προς το σχολείο και την ευρύτερη κοινωνία και επηρεάζουν τις αντιλήψεις για τη γενικότερη λειτουργία της κοινωνίας αλλά και τις επιλογές για εργασία, απασχόληση, κατάρτιση και εκπαίδευση.

Είναι λοιπόν σημαντικό ο εκπαιδευτικός που θα εργασθεί σε πολυπολιτισμικές περιοχές, όπως η Ξάνθη, να μπορεί να αναγνωρίσει όλα εκείνα τα απαραίτητα στοιχεία για την παροχή συμβουλευτικής ΣΕΠ αλλά και γενικότερα σε οποιοδήποτε διδακτικό αντικείμενο, και να αναγνωρίσει την αναγκαιότητα ή μη της κατάρτισης. Θα μπορούσε λοιπόν αυτή η έρευνα να αποτελέσει έρεισμα για επιπλέον διερεύνηση σε παρόμοιας πληθυσμιακής σύστασης περιοχές.

Μεθοδολογία

Η έρευνα έγινε με διαμοιρασμό αυτοσυμπληρούμενου ερωτηματολογίου σε εκπαιδευτικούς της ΔΔΕ Ξάνθης (τυχαίο δείγμα 120 ατόμων) που υπηρετούν σε όλων των τύπων σχολεία. Το κλειστό ερωτηματολόγιο δομήθηκε ύστερα από βιβλιογραφική μελέτη σχετικών εγχειριδίων (Creswell,2011; Robson,2010).

Επειδή θέλαμε να αναδείξουμε τις γενικότερες τάσεις που διέπουν τα μεγάλα δείγματα και να αξιολογήσουμε ευκολότερα τις θεωρητικές μας υποθέσεις αλλά και να τις προσδώσουμε εγκυρότητα και ορθότητα (Robson, 2010) επιλέξαμε την ποσοτική έρευνα.

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται 15 ερωτήσεις σε 3 ενότητες οι οποίες μελετούν: δημογραφικά στοιχεία, την κατάρτιση των εκπαιδευτικών στη συμβουλευτική και το Σ.Ε.Π. και τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για την κατάρτιση στο Σ.Ε.Π. και τη Συμβουλευτική. Οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και οι απαντήσεις ανάγονται στην 5βάθμια κλίμακα Likert.

Δείγμα

Μετά από μία πιλοτική αποστολή, τα ερωτηματολόγια μοιράστηκαν τελικώς στις 31/12/2020 και μέχρι τις 10/01/2021. Ο διαμοιρασμός έγινε με αποστολή μέσω email του υπερσυνδέσμου του ερωτηματολογίου στην πλατφόρμα google forms.Από τους 120 τυχαία επιλεγμένους εκπαιδευτικούς ανταποκρίθηκαν απατώντας στο ερωτηματολόγιο οι 91 που

αντιστοιχούν σε ποσοστό 12,1% των εκπαιδευτικών που υπηρετούν στη ΔΔΕ Ξάνθης κατά το σχολικό έτος 2020-2021.

Η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων έγινε με τη βοήθεια του στατιστικού προγράμματος SPSS-V.26 της IBM, και του EXCEL της Microsoft.

Αποτελέσματα

Στην έρευνα συμμετείχαν 91 εκπαιδευτικοί εκ των οποίων το 68,5% του δείγματος αποτελούν οι γυναίκες ενώ το υπόλοιπο 31,5% οι άντρες. Σύμφωνα με τα στοιχεία της ΕΛΣΤΑΤ για το έτος 2017 η αναλογία 3 προς 1 που έχουμε είναι αντιπροσωπευτική της υπάρχουσας αναλογίας ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών. Σχετικά με την προϋπηρεσία τους στην εκπαίδευση μόνο ένα 7,7% των εκπαιδευτικών έχει «μικρή» προϋπηρεσία κάτω των 11 ετών, ενώ η πλειοψηφία του συγκεντρώνεται στην κατηγορία 11-20 έτη με 58,2%. Άρα θεωρούμε ότι οι περισσότεροι εκπαιδευτικοί που απάντησαν έχουν πολυετή εμπειρία.

Σχετικά με τους κλάδους των ειδικοτήτων, ακολουθείται η εικόνα που συναντάμε γενικότερα στην εκπαίδευση με τους φιλολόγους να καλύπτουν περίπου το ¼ του δείγματος με 25,3% ακολουθούμενοι από τις θετικές επιστήμες (ΠΕ03 και ΠΕ04) που σε άθροισμα αποτελούν το υπόλοιπο 28,6%.

Η κατάρτιση που έχουν οι εκπαιδευτικοί στη Συμβουλευτική ή/και το ΣΕΠ όπως αναδεικνύεται από τα στοιχεία που συλλέξαμε είναι ελλειμματική (Πίνακας 1).

Πίνακας 1:Κατάρτιση εκπαιδευτικών στη Συμβουλευτική ή/και το ΣΕΠ

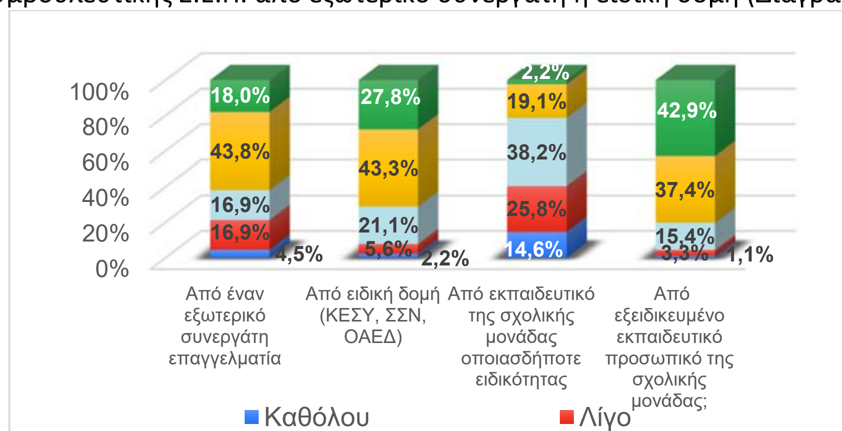
	Κατάρτιση	Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Κάτοχος διδακτορικού τίτλου στη Συμβουλευτική	0	0	0
	Κάτοχος μεταπτυχιακού τίτλου στη Συμβουλευτική	4	4,4	4,4
	Ετήσιο επιμορφωτικό πρόγραμμα στη Συμβουλευτική ή το Σ.Ε.Π. (ΥΠΕΠΘ, ΠΕΣΥΠ κ.α.)	4	4,4	8,9
	Υπηρεσία σε Σ.Ε.Π., ΚΕΣΥ, ΣΣΝ, ΚΕΚ, κέντρα συμβουλευτικής	3	3,3	12,2
	Σεμινάρια ή ημερίδες για τη συμβουλευτική ή το Σ.Ε.Π.	29	32,2	44,4
	Καμία σχετική κατάρτιση	50	55,6	100,0
	Total	90	100,0	
Missing	System	1		
Total		91		

Μόλις 4 εκπαιδευτικοί δήλωσαν ότι είναι κάτοχοι σχετικού με τη συμβουλευτική μεταπτυχιακού τίτλου. Η συντριπτική πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν, ποσοστό 55,6% δήλωσαν ότι δεν έχουν καμία απολύτως κατάρτιση σχετικά με τη συμβουλευτική, ενώ ένας στους τρεις περίπου (ποσοστό 32,2%) έχει παρακολουθήσει ημερίδες ή σεμινάρια σχετικά με το Σ.Ε.Π. ή τη συμβουλευτική. Γίνεται ξεκάθαρο ότι η συμβουλευτική και ο Σ.Ε.Π. δεν αποτέλεσαν πεδία ελκυστικά για επιμόρφωση των εκπαιδευτικών.

Όπως είναι αναμενόμενο οι εκπαιδευτικοί δεν είναι ικανοποιημένοι από την κατάρτιση τους στο ΣΕΠ και στη Συμβουλευτική και επιβεβαιώνεται από τα στοιχεία που συλλέξαμε. Σχετικά με την κατάρτιση στο ΣΕΠ το 41,3% δεν είναι καθόλου ικανοποιημένο ενώ το 23,1% λίγο ικανοποιημένο. Μόνο το 5,5% δηλώνει αρκετά ικανοποιημένο και το 3,3% απόλυτα ικανοποιημένο. Το ίδιο έκδηλη είναι η δυσαρέσκεια των εκπαιδευτικών από την κατάρτισή τους σε θέματα Συμβουλευτικής. Μόνο το 2,2% δηλώνουν πολύ ικανοποιημένοι και το 8,8% αρκετά ικανοποιημένοι, με το 31,9% να μην είναι καθόλου ικανοποιημένο. Παρατηρούμε την απουσία κατάρτισης και επιμόρφωσης των εκπαιδευτικών ή την έλλειψη εμπιστοσύνης στις γνώσεις και την εμπειρία που έχουν αποκτήσει μέσω προγραμμάτων κατάρτισης.

Μελετώντας τον φορέα που θεωρούν οι εκπαιδευτικοί ότι είναι καταλληλότερος για να παρέχει Συμβουλευτικής Σ.Ε.Π. βλέπουμε ότι επιθυμούν κυρίως να παρέχεται από εξειδικευμένο προσωπικό της σχολικής μονάδας ενώ ενδιαφέρουσα είναι η «αντίθεσή»

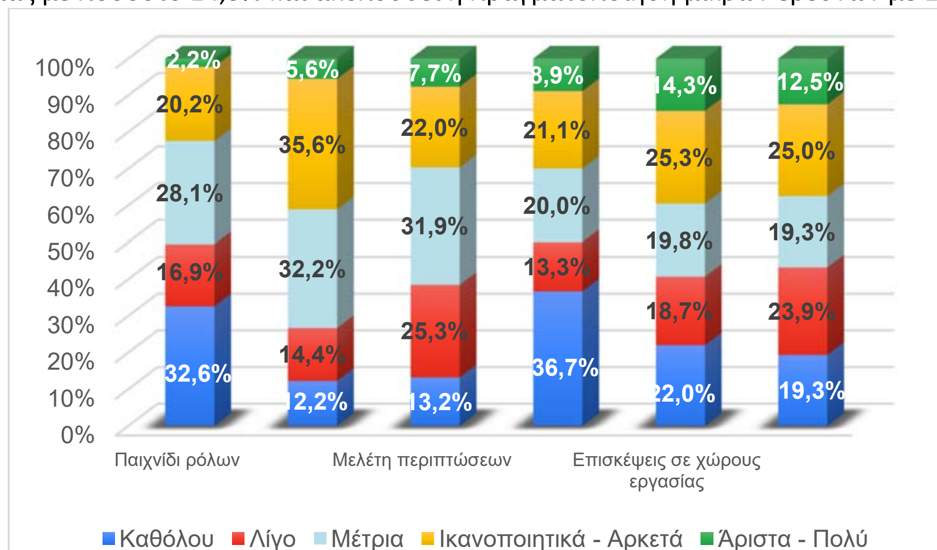
τους στο να διδάσκεται το ΣΕΠ από οποιοδήποτε εκπαιδευτικό. Επίσης είναι θετικοί στην παροχή συμβουλευτικής Σ.Ε.Π. από εξωτερικό συνεργάτη ή ειδική δομή (Διάγραμμα 1)



Διάγραμμα 1: Σε ποιο βαθμό πιστεύετε ότι η συμβουλευτική για τον Σ.Ε.Π. πρέπει να παρέχεται από κάθε μία από τις παραπάνω επιλογές

Συχνά οι εκπαιδευτικοί παρέχουν επαγγελματική πληροφόρηση στους μαθητές τους, μέσα από το διδακτικό τους αντικείμενο, χρησιμοποιώντας διδακτικές προσεγγίσεις όπως: δημιουργία παιχνιδιού ρόλων, συζήτηση σε ομάδες, μελέτη περιπτώσεων, πρόσκληση επαγγελματιών στην τάξη, επισκέψεις σε χώρους εργασίας και πραγματοποίηση project.

Διαπιστώνουμε ότι στην κατηγορία «καθόλου» προηγείται η πρόσκληση ατόμων στην τάξη με ποσοστό υψηλό που φθάνει το 36,7% και ακολουθεί το παιχνίδι ρόλων με 32,6% και η επίσκεψη σε χώρους εργασίας με 22%. Στην κατηγορία «αρκετά» ξεχωρίζει η συζήτηση σε ομάδες με 35,6%, ενώ οι υπόλοιπες διδακτικές μέθοδοι συγκεντρώνουν γύρω στο 20-25% η κάθε μία. Στην κατηγορία «πολύ» προηγούνται οι επισκέψεις σε χώρους εργασίας με ποσοστό 14,3% και ακολουθεί η πραγματοποίηση μικρών ερευνών με 12,5%.



Διάγραμμα 2: Πόσο συχνά συνεισφέρετε στην επαγγελματική πληροφόρηση στα πλαίσια διδασκαλίας του διδακτικού σας αντικειμένου με σχετική μεθοδολογική προσέγγιση

Όπως παρουσιάζεται στον Πίνακα 2 το 49,5% των εκπαιδευτικών θεωρούν την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα συμβουλευτικής και Σ.Ε.Π. αρκετά σημαντική και επιπλέον το 26,4% τη θεωρούν πρωταρχικής σημασίας. Αντίθετα μόνο ένα μικρό ποσοστό 8,8 % (αθροιστικά) απάντησε «λίγο» και «καθόλου».

Πίνακας 2: Πόσο σημαντική θεωρείτε την ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα συμβουλευτικής και Σ.Ε.Π.;

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	2	2,2	2,2
	Λίγο	6	6,6	8,8
	Μέτρια	14	15,4	24,2
	Ικανοποιητικά - αρκετά	45	49,5	73,6
	Άριστα - πολύ	24	26,4	100,0
	Total	91	100,0	

Ένα σημαντικό πόρισμα (Πίνακας 3) είναι σε ποιο βαθμό οι εκπαιδευτικοί ακόμα κι αν δεν έχουν κάποια τεκμηριωμένη κατάρτιση χρησιμοποιούν με τη βοήθεια της πολύχρονης εμπειρίας τους τεχνικές και εργαλεία της συμβουλευτικής στη σχολική τους καθημερινότητα. Στις μεθόδους συμβουλευτικής που εξετάζονται, οι κατηγορίες «αρκετά» και «πολύ» φτάνουν αθροιστικά πάνω από το 70%, με υψηλότερο το 87,9% στην ενίσχυση αυτοεκτίμησης του μαθητή. Εξαίρεση αποτελούν οι συμβουλευτικές δραστηριότητες με σκοπό την αυτοοργάνωση και η θετική και άνευ όρων αποδοχή του μαθητή με ποσοστά 67,1% και 61,1% αντίστοιχα. Ενώ στις κατηγορίες «καθόλου» και «λίγο» σε καμία δράση της συμβουλευτικής, το αθροιστικό ποσοστό δεν ξεπερνάει το 7,7% με εξαίρεση τη θετική και άνευ όρων αποδοχή του μαθητή, όπου συγκεντρώνει το 13,3% των απαντήσεων.

Το παραπάνω στατιστικό συμπέρασμα καταδεικνύει την εκτίμηση που χαίρουν οι δράσεις της συμβουλευτικής από τους εκπαιδευτικούς, οι οποίοι φαίνεται να τις έχουν εντάξει σε υψηλό βαθμό στην εργασιακή καθημερινότητά τους.

Πίνακας 3: Σε ποιο βαθμό εκτιμούν οι εκπαιδευτικοί ότι συμβάλλουν στην εκπαιδευτική διαδικασία οι δράσεις συμβουλευτικής

	Καθόλου N f(%)	Λίγο N f(%)	Μέτρια N f(%)	Ικανοποιητικά - Αρκετά N f(%)	Άριστα - Πολύ N f(%)	Total N
Δημιουργία θετικού κλίματος	0 (0,0%)	5 (5,5%)	15 (16,5%)	43 (47,3%)	28 (30,8%)	91
Συμβουλευτικές δραστηριότητες αυτοοργάνωσης	2 (2,2%)	5 (5,5%)	23 (25,3%)	39 (42,9%)	22 (24,2%)	91
Αξιοποίηση των βιωμάτων του μαθητή στη διδασκαλία	0 (0,0%)	5 (5,6%)	17 (19,1%)	41 (46,1%)	26 (29,2%)	89
Ενεργή ακρόαση των προβλήματα των μαθητών	0 (0,0%)	6 (6,6%)	13 (14,3%)	35 (38,5%)	37 (40,7%)	91
Ανάδειξη των χαρισμάτων του μαθητή	0 (0,0%)	3 (3,3%)	13 (14,3%)	37 (40,7%)	38 (41,8%)	91
Ενίσχυση της αυτοεκτίμησης του μαθητή	0 (0,0%)	2 (2,2%)	9 (9,9%)	34 (37,4%)	46 (50,5%)	91
Θετική και άνευ όρων αποδοχή του μαθητή	1 (1,1%)	11 (12,2%)	23 (25,6%)	28 (31,1%)	27 (30,0%)	90
Αυθεντικότητα απέναντι στους μαθητές	0 (0,0%)	6 (6,6%)	17 (18,7%)	32 (35,2%)	36 (39,6%)	91
Ενσυναίσθηση απέναντι στους μαθητές	0 (0,0%)	4 (4,4%)	14 (15,4%)	34 (37,4%)	39 (42,9%)	91
Αντίληψη του μαθητή ως δυναμικού συστήματος	0 (0,0%)	6 (6,7%)	14 (15,6%)	34 (37,8%)	36 (40,0%)	90
Αντίληψη της τάξης ως ένα δυναμικό σύστημα	0 (0,0%)	6 (6,6%)	13 (14,3%)	37 (40,7%)	35 (38,5%)	91

Ακόμη πιο ενισχυμένη παρουσιάζεται η εικόνα ως προς την αναγκαιότητα συστηματικής κατάρτισης των λειτουργών Σ.Ε.Π. στη Συμβουλευτική (Πίνακας 4). Συγκεκριμένα το 90,2% αθροιστικά στις δύο τελευταίες κατηγορίες επιλογής, «αρκετά» και «πολύ», θεωρούν απαραίτητη τη συστηματική κατάρτιση των λειτουργών Σ.Ε.Π. στη συμβουλευτική.

Αναγνωρίζουν εδώ οι εκπαιδευτικοί όχι μόνο την ανάγκη της κατάρτισης αλλά και τη σημαντική βοήθεια που μπορεί να προσφέρει η συμβουλευτική στο Σ.Ε.Π.

Πίνακας 4: Αναγκαιότητα συστηματικής κατάρτισης των λειτουργών ΣΕΠ στη Συμβουλευτική

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	1	1,1	0,01
	Λίγο	3	3,3	0,04
	Μέτρια	5	5,5	0,10
	Ικανοποιητικά - αρκετά	41	45,1	0,55
	Άριστα - πολύ	41	45,1	1,00
Total		91	100	

Με δεδομένη πλέον τη δήλωση απουσίας κατάρτισης από το μεγαλύτερο μέρος των εκπαιδευτικών που ερωτήθηκαν, μελετήθηκε η πρόθεσή τους για επιμόρφωση στον Σ.Ε.Π..

Παρατηρούμε με ενδιαφέρον ότι ενώ δήλωσαν αθροιστικά το 64,9% των εκπαιδευτικών ότι είναι «καθόλου» ή «λίγο» ικανοποιημένοι από την κατάρτισή τους, δεν υπάρχει ενδιαφέρον από το αντίστοιχο ποσοστό για κατάρτιση πάνω στο Σ.Ε.Π.. Σε αυτό το ερώτημα μόνο το 55,5% δηλώνει ότι θα ήθελε «πολύ» ή και «αρκετά» να καταρτιστεί περαιτέρω.

Πίνακας 5: Ενδιαφέρον για επιμόρφωση σχετικά με τον Σ.Ε.Π.

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου	3	3,3	3,3
	Λίγο	9	10,0	13,3
	Μέτρια	28	31,1	44,4
	Ικανοποιητικά - αρκετά	19	21,1	65,6
	Άριστα - πολύ	31	34,4	100,0
	Total	90	100,0	
Missing	System	1		
Total		91		

Επίσης, παρατηρούμε την απροθυμία κατάρτισης ενός μικρού ποσοστού 13,3% και 31,1% των εκπαιδευτικών που αντιμετωπίζει την κατάρτιση με αναποφασιστικότητα. Θα πρέπει επιπλέον να θυμηθούμε ότι στην παροχή του Σ.Ε.Π. από καταρτισμένους εκπαιδευτικούς της ίδιας σχολικής μονάδας και τη συστηματική κατάρτιση των λειτουργών Σ.Ε.Π. τα ποσοστά αποδοχής ήταν άνω του 70% (αθροιστικά στις δύο τελευταίες κλάσεις). Ερμηνεύοντας το παραπάνω θα εικάσουμε ότι μια μερίδα των εκπαιδευτικών θεωρούν σημαντικό το Σ.Ε.Π. και την κατάρτιση των λειτουργών του σε αυτό αλλά δε θέλουν οι ίδιοι να εμπλακούν σε μια τέτοια διαδικασία.

Μελετώντας το βαθμό που επηρεάζουν ανασταλτικά τους εκπαιδευτικούς στην απόφαση τους για επιμόρφωση το ωράριο εργασίας, η κόπωση, η έλλειψη χρόνου και οικονομικοί λόγοι (Πίνακας 6), οι εκπαιδευτικοί αξιολογούν ως σημαντικότερη αιτία την έλλειψη χρόνου και ακολουθεί η κόπωση με τα υψηλότερα ποσοστά στις κατηγορίες «αρκετά» και «πολύ».

Πίνακας 6: Σε ποιο βαθμό οι παρακάτω λόγοι δρουν ανασταλτικά στην εμπλοκή σας σε μία διαδικασία επιμόρφωσης

	Καθόλου N f(%)	Λίγο N f(%)	Μέτρια N f(%)	Ικανοποιητικά – Αρκετά N f(%)	Άριστα - Πολύ N f(%)	Total N
Ωράριο εργασίας	5 (5,7%)	19 (21,6%)	25 (28,4%)	21 (23,9%)	18 (20,5%)	88
Κόπωση	9 (10,1%)	11 (12,4%)	20 (22,5%)	25 (28,1%)	24 (27,0%)	89
Έλλειψη χρόνου	2 (2,2%)	10 (11,2%)	16 (18,0%)	35 (39,3%)	26 (29,2%)	89
Οικονομικοί λόγοι	20 (23,0%)	15 (17,2%)	17 (19,5%)	16 (18,4%)	19 (21,8%)	87

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Από την έρευνα γίνεται σαφής η έλλειψη κατάρτισης των εκπαιδευτικών τόσο στο Σ.Ε.Π. όσο και στη Συμβουλευτική, ενώ η τυχόν ύπαρξη κατάρτισης έχει αποκτηθεί κυρίως από ημερίδες και σεμινάρια.

Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται υπέρμαχοι της συμβολής τόσο της Συμβουλευτικής όσο και του Σ.Ε.Π.. Οι ίδιοι προσπαθούν να εντάξουν την επαγγελματική ενημέρωση στα διδακτικά τους αντικείμενα, προφανώς από προσωπικό ενδιαφέρον για τους μαθητές τους, και κάνουν εκτεταμένη χρήση των εργαλείων συμβουλευτικής όχι μόνο στο Σ.Ε.Π. αλλά και στο διδακτικό τους αντικείμενο. Βέβαια, είναι προφανές από την έλλειψη της κατάρτισης τους στη συμβουλευτική ότι η χρησιμοποίηση αυτών των εργαλείων γίνεται συνήθως ακούσια με σκοπό να εξυπηρετηθούν οι παιδαγωγικοί και διδακτικοί στόχοι του μαθήματος.

Θεωρούν ότι η διδασκαλία του Σ.Ε.Π. πρέπει να γίνεται από εξειδικευμένο προσωπικό, το οποίο μπορεί να είναι είτε εκπαιδευτικοί είτε εξωτερικοί συνεργάτες επαγγελματίες, καταρτισμένοι στη Συμβουλευτική. Από τη στάση τους σχετικά με την επιμόρφωση και την άποψή τους για το ποιος και πως πρέπει να διδάσκει το Σ.Ε.Π. φαίνεται ότι δεν επιθυμούν το μάθημα ως ένα μέσο συμπλήρωσης διδακτικών ωρών για την κάλυψη του υποχρεωτικού ωραρίου από οποιαδήποτε ειδικότητα, αλλά αναζητούν να δώσει η πολιτεία συγκεκριμένες και οργανωμένες διεξόδους και λύσεις.

Οι κυριότερες αιτίες που δρουν ανασταλτικά στην επιλογή για επιμόρφωση εκτός της υπηρεσίας και με δικά τους μέσα δεν είναι οικονομικές αλλά η έλλειψη χρόνου. Το ωράριο εργασίας σε συνάρτηση με το χρόνο που απαιτείται για την καθημερινή προετοιμασία των εκπαιδευτικών που μπορεί να διδάσκουν ως και 15 διαφορετικά αντικείμενα δεν αφήνει μεγάλα περιθώρια για εξωσχολικές επιμορφώσεις. Επιπλέον του διδακτικού τους έργου, με την κατάργηση του διοικητικού προσωπικού στην εκπαίδευση, ο τεράστιος όγκος των διοικητικών εργασιών της σχολικής μονάδας έχει επιμεριστεί στους εκπαιδευτικούς. Τέλος, οι μετακινήσεις σε 2 και 3 σχολικές μονάδες για τη συμπλήρωση του ωραρίου τους πολλές φορές και την ίδια ημέρα είναι παράγοντες που οδηγούν μάλλον στην εργασιακή εξουθένωση και σίγουρα όχι στη λήψη απόφασης για επιμόρφωση.

Η στελέχωση των εκπαιδευτικών μονάδων με εξειδικευμένο προσωπικό αλλά και η επιμόρφωση-κατάρτιση των εκπαιδευτικών στα εργαλεία και τις πρακτικές της συμβουλευτικής είναι απαραίτητη και θα μπορούσε να δώσει ώθηση γενικότερα στην εκπαίδευση και τις παιδαγωγικές διαδικασίες.

Αναφορές

Amundson, N. E., Harris-Bowlsbey, J., & Niles, S. G. (2008). *Essential elements of career counseling: processes and techniques.* New Jersey: Library of Congress Cataloging-in-Publication Data.

ASCA. (2005). *The ASCA National Model.* American School Counselor Association.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (1th εκδ.). (Ίων, Επιμ., & Ν. Κουβαράκου , Μεταφρ.) Αθήνα: Έλλην.

McLaughlin, C. (1999). Counselling in schools: looking back and looking forward. *British Journal of Guidance and Counselling, 27*(1), 13-22.

NCDA. (2009). *Career counselling competencies.* US: National Career Development Association.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2nd εκδ.). (Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.

Saba, K. R., Indrawan, P. A., & Febriana. (2019). Existence of guidance and counseling services in Junior High Schools, High Schools / Vocational Schools in the City of Kupang. *International Conference on Languange, education and social sciences.* Kupang: University Of Nusa Cendana.

Toma, S.-G. (2014). Exploratory research on students` opinions regarding the features of the educational process in a knowledge-based economy. *Amfiteatru Economic, 13*(30), 565-579.

Turner, S. L., & Lapan, R. T. (2005). Promoting career development and aspirations in school-age youth. Στο S. D. Brown, & R. W. Lent, *Career development and counselling: Putting theory and research to work* (σσ. 417-440). New Jersey: John Wiley and sons.

Αθανασιάδου, Χ. (2011). Αθανασιάδου, Χ. Η συμβουλευτική ψυχολογία στο σχολικό πλαίσιο. *Hellenic Journal of Psychology, 8*, 289-308.

Βασιλειάδης, Μ., & Κουτσούκος, Μ. (2018). Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών διαπολιτισμικών σχολείων για τη παροχή υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στους μαθητές. Η περίπτωση των διαπολιτισμικών σχολείων γυμνασίου και λυκείου Σαπών στη Θράκη. *26ο Διεθνές Συνέδριο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών.* Πάτρα: Ι.ΠΟ.ΔΕ.

Δημητρόπουλος, Ε. (1999). *Συμβουλευτική -Προσανατολισμός.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Δουμουλιάκας, Π. (2017). Ο ρόλος των εκπαιδευτικών και του Σ.Ε.Π. στην ένταξη των αλλοδαπών μαθητών. Η περίπτωση των γενικών λυκείων. *Διδακτορική Διατριβή*. Αθήνα: Πάντειο Πανεπιστήμιο Κοινωνικών και Πολιτικών Επιστημών.

ΕΛΣΤΑΤ. (2017, 3 4). *Γυμνάσια & λύκεια σχ. πληθυσμός*. Ανάκτηση από Ελληνική Στατιστική Αρχή: https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2017 & https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED23/2017

Κασσωτάκης, Μ. (2003). Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: Εννοιολογικές διασαφήσεις, σκοποί και στόχοι. Στο Μ. Κασσωτάκης, *Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός: Θεωρία και πράξη* (σσ. 43-57). Αθήνα: Δαρδανός.

Κοσμίδου – Hardy, Χ., & Γαλανουδάκη – Ράπτη, Α. (1996). *Συμβουλευτική θεωρία και πρακτική*. Αθήνα: Ασημάκης.

Μαλικιώση- Λοΐζου, Μ. (2011). Η συμβουλευτική ψυχολογία στην Ελλάδα σήμερα. *Hellenic Journal of Psychology, 8*, 266- 288.

Μαυραγάνης, Δ. Κ. (2019). Βασικές πτυχές του Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού στη διεθνή εκπαιδευτική πραγματικότητα. *Έρκυνα, Επιθεώρηση Εκπαιδευτικών– Επιστημονικών Θεμάτων, 16*, σσ. 44-55.

Μπρούζος, Α. (1998). *Ο εκπαιδευτικός ως λειτουργός της συμβουλευτικής και προσανατολισμού: Μια ανθρωπιστική θεώρηση της εκπαίδευσης.* Αθήνα: Gutenberg.

Παπακωνσταντινοπούλου, Α. (2011). Συμβουλευτική και πολυπολιτισμική συμβουλευτική στο δημοτικό σχολείο: οι αντιλήψεις των εκπαιδευτικών. *Μεταπτυχιακή Εργασία*. Πανεπιστήμιο Πατρών.

Σάλμοντ, Ε. (2004). Συμβουλευτική οικογένειας ατόμων με ειδικές ανάγκες- Πρώιμη παρέμβαση: Η περίπτωση της κώφωσης. *Διδακτορική Διατριβή*. Ε.Κ.Π.Α.

Συμβουλευτική Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού απαξίωση ή αναγκαιότητα;

Τουμπέλης Παναγιώτης
Φυσικός Msc, ΔΔΕ Ξάνθης
Panagiotis.toumpelis@gmail.com

Βασιλειάδης Μιχαήλ
Μαθηματικός Med, ΔΔΕ Ροδόπης
vasiliadismichael@hotmail.com

Αλεξανδρίδου Ανδρεανή
Φιλόλογος Msc, ΔΔΕ Αν. Θεσσαλονίκης
andreana.alex@gmail.com

Περίληψη

Η εκπαίδευση στην Ελλάδα και παγκοσμίως βρίσκεται σε ένα κομβικό στάδιο μετασχηματισμού, με σκοπό να παρέχει όλα εκείνα τα απαραίτητα εφόδια στους νέους, ώστε να ανταπεξέλθουν στην ορθή επιλογή εργασιακής απασχόλησης. Οι αλλαγές στον τρόπο που έχει αντιμετωπιστεί ο Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός (Σ.Ε.Π.) τις προηγούμενες δεκαετίες ήταν πολλές και όχι πάντα πετυχημένες, ενώ πλέον ο θεσμός έχει παρακμάσει. Από την άλλη, η συμβουλευτική, ακμάζει την τελευταία δεκαετία παγκοσμίως, τροφοδοτώντας συνεχώς με νέα εργαλεία όσους και όσες την ασκούν. Είναι σημαντική η μελέτη αυτών των συνιστωσών, με σκοπό να διαπιστωθεί η υπάρχουσα κατάσταση στην ελληνική εκπαίδευση, όπως τη βιώνουν οι εκπαιδευτικοί, και να προσδιοριστούν εκείνοι οι παράγοντες που θεωρούν ότι θα μπορούσαν να βελτιώσουν την παροχή του Σ.Ε.Π..

Λέξεις κλειδιά: Συμβουλευτική, ΣΕΠ, Δευτεροβάθμια εκπαίδευση, Ν. Ξάνθης

Εισαγωγή

Σκοπός της εκπαίδευσης θεωρείται η ολόπλευρη ανάπτυξη των μαθητών/τριών σε διανοητικό και ψυχοσωματικό επίπεδο, ώστε να εξελιχθούν και να μπορέσουν να ζήσουν αρμονικά και δημιουργικά μέσα στην αγορά εργασίας (Ν.1566/1985 και Ν.2525/21997). Ο ρόλος της διδασκαλίας του Σ.Ε.Π. είναι να βοηθήσει στην επαγγελματική εξέλιξη κάθε μαθητή (η κυρίαρχη χρήση του αρσενικού γένους έγινε για οικονομία λέξεων και σε καμία περίπτωση λόγω προκατάληψης έναντι ενός φύλου). Αυτό θα γίνει αφού πρώτα γνωρίσει, αποδεχθεί και αξιολογήσει τις ιδιαιτερότητες, ενδιαφέροντα, φιλοδοξίες και κλίσεις του. Ο Σ.Ε.Π. αξιοποιείται στην καλλιέργεια διαπροσωπικών και επαγγελματικών δεξιοτήτων, γνώσεων και σωστής προδιάθεσης απέναντι στην εργασία. Επιπλέον βοηθάει στη συνετή και ελεύθερη επιλογή επαγγελματικής ή εκπαιδευτικής κατεύθυνσης (Τζέλλος, 1986).

Επίσης, το μάθημα του Σ.Ε.Π. ενημερώνει τους μαθητές για τις σχολικές βαθμίδες μετά το γυμνάσιο, για τις κατευθύνσεις, για τις προϋποθέσεις εισαγωγής σε σχολές και άσκησης επαγγελμάτων, για τις ανάγκες της αγοράς και τις δυνατότητες εξέλιξης. Είναι σημαντικό οι έφηβοι να ενεργοποιήσουν την ικανότητα μάθησης, ευελιξίας και να αξιοποιήσουν τις δυνατότητές τους. Όταν ακολουθήσουν κάποιες σπουδές ή επάγγελμα που δεν ανταποκρίνονται στις ανάγκες και τα ενδιαφέροντά τους, επειδή δεν είχαν τις ίδιες ευκαιρίες με κάποιους και δε βρέθηκαν τα κατάλληλα άτομα να τους καθοδηγήσουν, είναι πιθανή η αποτυχία. Το σχολείο μέσω του Σ.Ε.Π. επιτυγχάνει τη σωστή πληροφόρηση και ενημέρωση για τον επαγγελματικό προσανατολισμό χωρίς ανισότητες (Κασσωτάκης, 1999). Αυτή η δυνατότητα ίσων ευκαιριών αποκτά μεγαλύτερη σημασία στη σύγχρονη πολυπολιτισμική κοινωνία, όπου η μη επαρκής γνώση της γλώσσας και η απουσία της

σωστής ενημέρωσης για επαγγελματική αποκατάσταση αποτελεί τροχοπέδη στην προσπάθεια για προσωπική εξέλιξη και οδηγεί συχνά στην πρόωρη εγκατάλειψη της προσπάθειας για ομαλή ένταξη στην κοινωνία (Βασιλειάδης & Κουτσούκος, 2018).

Παρατηρούμε συχνά, τελειόφοιτοι από το Γενικό Λύκειο, επιθυμώντας βοήθεια στη συμπλήρωση μηχανογραφικού για την εισαγωγή τους στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση ή αναζητώντας κάποιες παραπάνω σπουδές σε Ελλάδα ή εξωτερικό, να απευθύνονται σε συμβούλους ιδιώτες ή σε ιδιωτικά φροντιστήρια. Αυτό αναδεικνύει την απουσία του ανάλογου κρατικού ενδιαφέροντος και την απουσία ή ελλιπή μορφή του Σ.Ε.Π.

Πραγματικά από το 2010 και μετά παρατηρείται μία υποβάθμιση του μαθήματος. Αναστέλλεται η λειτουργία των Γραφείων Συμβουλευτικής (ΓΡΑ.ΣΥ.) και Γραφείων Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού (ΓΡΑ.Σ.Ε.Π.) και περιορίζεται η διδασκαλία του Σ.Ε.Π. μόνο μέσω βιωματικών δράσεων στη Γ΄ Γυμνασίου και ως μάθημα ωρολογίου προγράμματος στην Α΄ Τάξη των Επαγγελματικών Λυκείων. Παραμένει και ως θεματική ενότητα στα Σχολικά Προγράμματα: Αγωγή Σταδιοδρομίας, Καινοτόμα/ Ερευνητικά προγράμματα, Διεθνών συνεργασιών στο Γυμνάσιο και στο Λύκειο. Επιπλέον, υπάρχει η δυνατότητα συνεργασίας με κρατικούς φορείς, με άλλα σχολεία και με τοπικούς φορείς μέσω δικτύων και αξιοποιείται εγκεκριμένο υλικό του Υπουργείου Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (ΥΠ.Π.Ε.Θ., 2019; Χατζηπαναγιώτου & Μαρμαρά, 2013).

Υπάρχει η λανθασμένη εντύπωση ότι ο επαγγελματικός προσανατολισμός στο σχολείο αφορά μόνο θέματα για τις επαγγελματικές επιλογές των παιδιών. Αλλά ο Σ.Ε.Π. ουσιαστικά έχει διαστάσεις Συμβουλευτικής - προσανατολισμού. Βοηθάει τους εφήβους να αποκτήσουν γνώση του εαυτού τους και του περιβάλλοντός τους (Βίκη & Παπάνης, 2007).

Η Συμβουλευτική είναι τομέας της επιστήμης της Ψυχολογίας. Οι Krumboltz και Thoresen (1976) την όρισαν ως μία διαδικασία, που τα άτομα επιδιώκουν την επίλυση διαπροσωπικών συναισθηματικών προβλημάτων και τη λήψη αποφάσεων. Ο Patterson (1973) ορίζει τη Συμβουλευτική ως ιδιαίτερη σχέση ανάμεσα σε ένα άτομο που αναζητά βοήθεια σε ψυχολογικά προβλήματα και σε ένα άλλο, εκπαιδευμένο, ικανό να βοηθήσει.

Ο όρος Συμβουλευτική δεν αφορά μόνο την παροχή συμβουλής ή καθοδήγησης. Προέρχεται από τη σύνθεση των λέξεων συν + βουλεύομαι και έχει τη σημασία του συνεξετάζω με κάποιον ένα ζήτημα που τον απασχολεί και τον βοηθάω να ψάξει να βρει μία λύση. Τον βοηθάω λοιπόν και τον ενδυναμώνω, ώστε να βρει πιο γρήγορα και με μεγαλύτερη αυτοπεποίθηση αυτό που θέλει (Μπρούζος & Ράπτη, 2001).

Σύμφωνα με τον Nugroho (2014) μαθήτριες και μαθητές με τη βοήθεια του συμβούλου μπορούν να επιτύχουν πολλά πράγματα και να καθορίσουν τις ακαδημαϊκές, επαγγελματικές και προσωπικές ικανότητες που απαιτούνται σε ειδικότητες και επαγγέλματα. Αυτό δείχνει το σημαντικό ρόλο της συμβουλευτικής εκπαιδευτικής υπηρεσίας όσον αφορά τον επαγγελματικό προσανατολισμό. Πολύ σημαντικές επίσης θεωρούνται και οι δεξιότητες που αποκτούν οι έφηβοι μέσω του σχολικού επαγγελματικού προσανατολισμού και της Συμβουλευτικής (Brătucu et all, 2014).

Η/Ο σύμβουλος επαγγελματικού προσανατολισμού. μπορεί να βοηθήσει κάθε άτομο να αναπτύξει γνώσεις και δεξιότητες απαιτούμενες για επιτυχημένες επιλογές και για τη διαχείριση της μετάβασης από την περίοδο μελέτης και εκπαίδευσης στον εργασιακό χώρο. Μπορεί να ενημερώσει για την εμφάνιση νέων επαγγελμάτων, για νέες εργασιακές συνθήκες και για νέες μορφές εργασίας. Οι μαθητές πρέπει να έχουν την ευκαιρία να προβληματιστούν, να αναλύσουν τις εμπειρίες και να αναπτύξουν εμπιστοσύνη στις δικές τους δεξιότητες. Μελλοντικά οι νέοι θα είναι υποχρεωμένοι να επιλέγουν μόνοι το επάγγελμά τους, λαμβάνοντας υπόψη την ταχέως μεταβαλλόμενη αγορά εργασίας, τις δεξιότητες και τα ενδιαφέροντά τους. Επομένως, ο ρόλος της επαγγελματικής συμβουλευτικής στην εκπαίδευση θεωρείται απαραίτητος (Brătucu et all, 2014).

Αν αντιμετωπίσουμε τον θεσμό της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού ως σύνολο, θα εντοπίσουμε μεθόδους και διαδικασίες που έχουν στόχο

αρχικά να γνωρίσει ο μαθητής καλύτερα τον εαυτό του και στη συνέχεια να κάνει αυτές τις επιλογές στη ζωή του για το μεγαλύτερο προσωπικό και κοινωνικό όφελος (Δημητρόπουλος, 2004). Χώρες που δεν επενδύουν στην επαγγελματική συμβουλευτική σε νέους, έχουν προβλήματα στην αγορά εργασίας, δεν υπάρχει ανάπτυξη και ποιοτική εξέλιξη σε υπηρεσίες και κατατάσσονται χαμηλά στην Ευρώπη, όσον αφορά την οικονομική ανάπτυξη και τη δημοσιονομική τους πορεία (Veipa & KozlovskaI, 2013; ELGPN, 2012).

Σχεδιασμός και οργάνωση της έρευνας

Σκοπός και επιμέρους στόχοι

Μέσω αυτής της εργασίας επιχειρείται να διερευνηθούν οι απόψεις των εκπαιδευτικών για τον ρόλο της Συμβουλευτικής στο Σχολικό Επαγγελματικό Προσανατολισμό στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. Μελετώνται η στάση των εκπαιδευτικών τόσο απέναντι στη συμβουλευτική όσο και στο Σ.Ε.Π. καθώς και ο βαθμός στον οποίο θεωρούν σημαντική τη συνεισφορά της Συμβουλευτικής Σ.Ε.Π. στην εκπαίδευση.

Η Ξάνθη, όπου διεξήχθη η έρευνα είναι νομός με διαφορετικές πολιτισμικές καταβολές (Ρομά, Μουσουλμανική μειονότητα, Πομάκοι και άλλες μειονότητες που συνυπάρχουν). Οι αντιλήψεις και το πολιτισμικό περιβάλλον κάθε οικογένειας επηρεάζουν την επιλογή επαγγέλματος και την μόρφωση και εκπαίδευση των μελών της. Είναι σημαντικό να προσδιοριστεί ο βαθμός συνεισφοράς του Σ.Ε.Π. και της συμβουλευτικής στη συγκεκριμένη περιοχή, ώστε να εντοπισθούν οι πιθανές παθογένειες, αλλά και όλες οι θετικές συνιστώσες, οι οποίες θα βοηθήσουν μελλοντικά στη χάραξη αποδοτικότερης στρατηγικής για την καλύτερη επαγγελματική και κοινωνική αποκατάσταση όλων των πολιτών.

Άλλωστε η έρευνα αυτή θα μπορούσε να αποτελέσει σημαντικό υλικό για την περαιτέρω διερεύνηση, τόσο σε παρόμοιες πολυπολιτισμικές περιοχές όσο και σε πανελλαδική κλίμακα, με σκοπό τον εντοπισμό εκείνων των στοιχείων που θα βελτιώσουν την παροχή του Σ.Ε.Π. στο εκπαιδευτικό μας σύστημα.

Μεθοδολογία

Για την πραγματοποίηση της έρευνας έγινε πρωτογενής και δευτερογενής συλλογή δεδομένων. Κατά τη δευτερογενή έρευνα μελετήθηκαν άρθρα άλλων ερευνητών με παρόμοιο περιεχόμενο, έγινε βιβλιογραφική έρευνα των κυριότερων θεωριών σχετικά με τη συμβουλευτική και μελετήθηκε η νομοθεσία σχετικά με τη διδασκαλία του Σ.Ε.Π. στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση.

Για την πραγματοποίηση της πρωτογενούς έρευνας συλλέξαμε δεδομένα μέσω κλειστών ερωτηματολόγιων που μοιράστηκαν σε εκπαιδευτικούς της ΔΔΕ Ξάνθης. Επιλέξαμε το αυτοσυμπληρούμενο ερωτηματολόγιο, το οποίο συντάχθηκε από τον ερευνητή και διαμοιράστηκε μέσω google forms σε 120 τυχαία επιλεγμένους εκπαιδευτικούς όλων των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νόμου Ξάνθης. Με σκοπό τη σωστή διαδικασία σύνταξης και χορήγησης του ερωτηματολογίου, έγινε μελέτη σχετικών εγχειριδίων με την επιστημονική έρευνα (Creswell,2011; Denzin & Lincoln,2005; Robson,2010). Στόχος ήταν η λογική σειρά και η σωστή διατύπωση των ερωτήσεων και ένα ομοιόμορφο, σύντομο, επίκαιρο και αντιληπτό ερωτηματολόγιο. Όλες οι ερωτήσεις είναι κλειστού τύπου και οι απαντήσεις ανάγονται στην 5βάθμια κλίμακα Likert.

Η ποσοτική έρευνα που επιλέχθηκε θεωρείται καταλληλότερη για να αναδείξει τις γενικότερες τάσεις που διέπουν ένα μεγάλο δείγμα και οι θεωρητικές μας υποθέσεις μπορούν να αξιολογηθούν ευκολότερα και εγκυρότερα ως προς την ορθότητα τους (Robson, 2010).

Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 14 ερωτήσεις και μέσω της πλατφόρμας google forms διασφαλίζεται η ανωνυμία, η αξιοπιστία, η ευκολία συμπλήρωσης και η αμεσότητα. Το ερωτηματολόγιο αποτελείται από 3 ενότητες οι οποίες μελετούν:

1 Δημογραφικά στοιχεία.

2 Την εμπειρία των εκπαιδευτικών στη συμβουλευτική και το Σ.Ε.Π..

3 Τις στάσεις και τις απόψεις των εκπαιδευτικών για το ρόλο του Σ.Ε.Π. και της Συμβουλευτικής σε αυτό.

Δείγμα

Η διαδικασία ξεκίνησε στις 31/12/2020 και ολοκληρώθηκε στις 10/01/2021. Μέσω email αποστάλθηκε η ηλεκτρονική διεύθυνση του αυτοσυμπληρούμενου (google forms) ερωτηματολογίου σε 120 τυχαία επιλεγμένους εκπαιδευτικούς όλων των σχολείων της δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης του νόμου Ξάνθης από τους οποίους απάντησαν το ερωτηματολόγιο οι 91. Αξίζει να σημειώσουμε ότι ο συνολικός αριθμός εκπαιδευτικών (μόνιμοι και αναπληρωτές) που υπηρετούν στο ν. Ξάνθης ανέρχονται στους 748 σύμφωνα με τα στοιχεία της ΔΔΕ Ξάνθης και συνεπώς οι 91 εκπαιδευτικοί που ανταποκρίθηκαν στην έρευνα μας είναι το 12,1%.

Τέλος, η στατιστική επεξεργασία των απαντήσεων που λάβαμε έγινε με το στατιστικό πρόγραμμα SPSS-V.26 της IBM, και των υπολογιστικών φύλλων EXCEL της Microsoft.

Αποτελέσματα

Από τους συνολικά 91 συμμετέχοντες, το 68,5% του δείγματος αποτελούν οι γυναίκες ενώ το υπόλοιπο 31,5% οι άντρες. Το ποσοστό αυτό δηλώνει μια αναλογία κοντά στο 3:1. Σύμφωνα με τα στοιχεία της Ελληνικής Στατιστικής Εταιρείας (ΕΛΣΤΑΤ, 2017), είναι ένα αντιπροσωπευτικό δείγμα ως προς το φύλο των εκπαιδευτικών.

Η πλειοψηφία των εκπαιδευτικών που συμμετείχαν, έχουν προϋπηρεσία (Πίνακας 1) από 11 μέχρι 20 έτη (58,2%) ενώ τη μικρότερη συγκέντρωση έχει η κατηγορία 0-10 έτη με 7,7%. Συμπερασματικά μπορούμε να πούμε ότι το δείγμα μας, αποτελείται κατά κύριο λόγο (92,3%) από εκπαιδευτικούς με πολυετή εμπειρία.

Πίνακας 1: Έτη υπηρεσίας στην εκπαίδευση

		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	0 - 10 έτη	7	7,7	7,7
	11 - 20 έτη	53	58,2	65,9
	21 - 30 έτη	19	20,9	86,8
	31 έτη και άνω	12	13,2	100,0
	Total	91	100,0	

Οι φιλόλογοι καλύπτουν περίπου το ¼ του δείγματος με 25,3% ακολουθούμενοι από τις θετικές επιστήμες (ΠΕ03, ΠΕ04) που σε άθροισμα αποτελούν το υπόλοιπο 28,6%. Τρίτη κατηγορία στη σειρά αποτελούν οι εκπαιδευτικοί ξένων γλωσσών (Αγγλικών, Γαλλικών και Γερμανικών) με ποσοστό 12,1%. Σημαντικό είναι ότι και οι τεχνικές ειδικότητες συγκεντρώνουν σχεδόν το 10% όπως και οι εκπαιδευτικοί της πληροφορικής (7,7%).

Τέλος, το 52,8% των εκπαιδευτικών υπηρετούν σε γυμνάσια, ενώ το 42,6% σε Λύκεια γενικά και επαγγελματικά και υπάρχει και ένα μικρό όπως είναι αναμενόμενο ποσοστό εκπαιδευτικών που υπηρετούν σε ΣΔΕ.

Σχετικά με την εμπειρία των εκπαιδευτικών στη διδασκαλία του Σ.Ε.Π. (Πίνακας 2) παρατηρούμε ότι το 71,1% των εκπαιδευτικών δεν έχει διδάξει ποτέ το μάθημα του Σ.Ε.Π., ένα σημαντικό ποσοστό της τάξης του 24,4% έχει ασχοληθεί με τη διδασκαλία Σ.Ε.Π. 1 έως 3 χρόνια, αποκτώντας μία μικρή αλλά σημαντική εμπειρία ενώ μόλις το 4,4% (αθροιστικά) έχει διδάξει Σ.Ε.Π. άνω των 4 ετών.

Πίνακας 2: Έτη διδασκαλίας Σ.Ε.Π. στη σχολική μονάδα

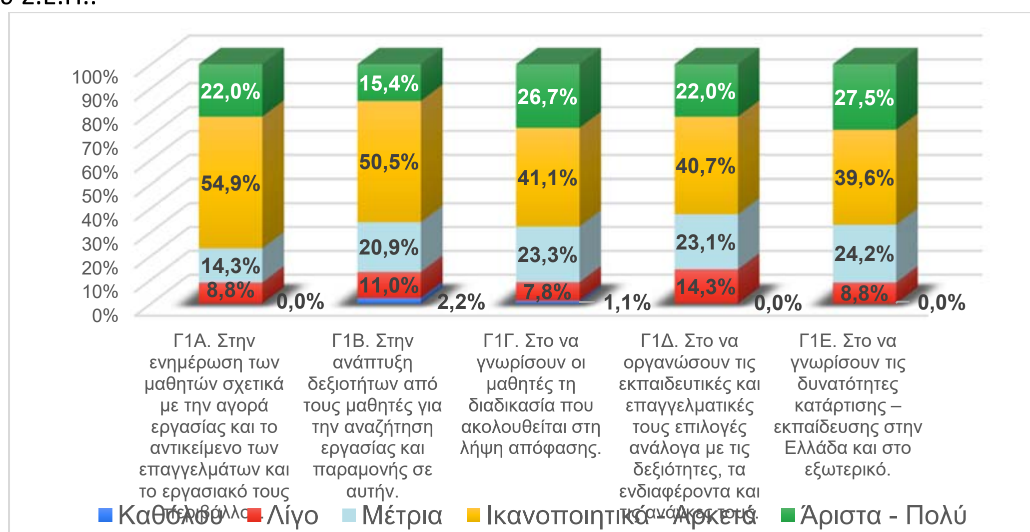
		Frequency	Valid Percent	Cumulative Percent
Valid	Καθόλου (0 έτη)	64	71,1	71,1
	Λίγο (1-3 έτη)	22	24,4	95,6
	Μέτρια (4-6 έτη)	3	3,3	98,9
	Ικανοποιητικά - αρκετά (7-9 έτη)	1	1,1	100,0
	Total	90	100,0	
Missing System		1		

Total	91

Η συμμετοχή των εκπαιδευτικών σε δραστηριότητες της σχολικής μονάδας που αφορούν το σχολικό επαγγελματικό προσανατολισμό (ημέρες σταδιοδρομίας, προγράμματα αγωγής υγείας και σταδιοδρομίας, θεματική εβδομάδα κ.α.) καταδεικνύει ότι ένα ποσοστό εκπαιδευτικών (22%) δεν έχει εμπλακεί ποτέ σε τέτοιας μορφής δραστηριότητες, ενώ ένας στους δύο εκπαιδευτικούς έχει έλθει σε μία μικρής έκτασης επαφή με αντίστοιχες σχολικές δραστηριότητες και το υπόλοιπο 17,5% δηλώνει ότι έχει μία τουλάχιστον «μέτρια» επαφή με το Σ.Ε.Π., μέσω σχολικών προγραμμάτων. Μεγάλη συμμετοχή σε αντίστοιχες δραστηριότητες δήλωσε μόνο το 1,1% των εκπαιδευτικών.

Σχετικά με την εμπειρία που κατέχουν οι εκπαιδευτικοί από τη συνεργασία τους με επαγγελματίες συμβούλους, το 38,5% δήλωσαν ότι δεν έχουν καμία απολύτως εμπειρία, το 39,6% δήλωσαν ότι έχουν μια μικρή εμπειρία ενώ το υπόλοιπο 22% αθροιστικά έχει μία μέτρια και άνω εμπειρία από τη συνεργασία με επαγγελματίες συμβούλους.

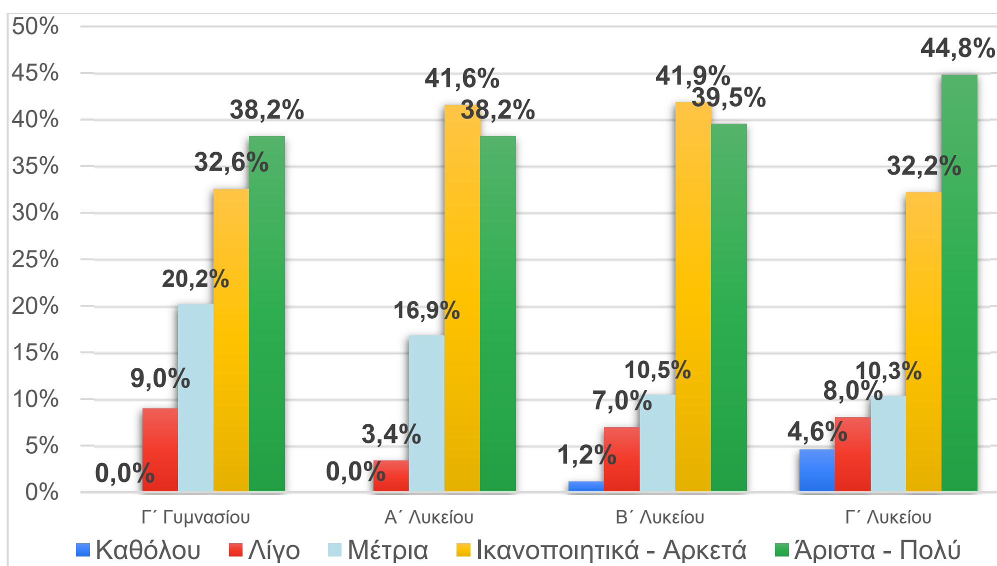
Αξιολογώντας το βαθμό συμβολής του Σ.Ε.Π. σε πέντε καίριους τομείς (Διάγραμμα 1) οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν στην πλειοψηφία τους ότι υπάρχει μια θετική συμβολή του Σ.Ε.Π.. Η κατηγορία «ικανοποιητικά – αρκετά» συγκεντρώνει σε όλους τους τομείς το μεγαλύτερο ποσοστό, το οποίο κυμαίνεται από 40% έως 50%. Αθροιστικά, οι κατηγορίες «ικανοποιητικά – αρκετά» και «άριστα – πολύ» σε κάθε υποερώτημα συγκεντρώνουν ποσοστά άνω του 62%, γεγονός που υποδεικνύει τη θετική στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στη συμβολή του Σ.Ε.Π..



Διάγραμμα 1: Βαθμός συμβολής του ΣΕΠ

Σχετικά με την αναγκαιότητα διδασκαλίας του Σ.Ε.Π. (Διάγραμμα 2) στην Γ΄ τάξη του γυμνασίου και τις τρεις τάξεις του Λυκείου, οι εκπαιδευτικοί θεωρούν σημαντική τη διδασκαλία του στη Γ΄ Γυμνασίου όπου οι μαθητές πρέπει να επιλέξουν ανάμεσα στη συνέχεια των σπουδών τους, πέραν της υποχρεωτικής εκπαίδευσης στο γενικό, το επαγγελματικό λύκειο ή κάποιας άλλης μορφής περαιτέρω εκπαίδευσης.

Στην Γ΄ τάξη του Λυκείου, και παρόλο που οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν ότι οι μαθητές έχουν ένα επιβαρυμένο διδακτικό πρόγραμμα θεωρούν την ανάγκη διδασκαλίας του Σ.Ε.Π. πολύ μεγάλη. Σχεδόν οι μισοί ερωτηθέντες (44,8%) απάντησαν «Πολύ», ενώ αθροιστικά με την κατηγορία «Αρκετά» συγκεντρώνεται το 77% των ερωτηθέντων. Βέβαια στον αντίποδα είναι η μοναδική από τις τρεις τάξεις του Λυκείου, η οποία συγκεντρώνει στις άλλες τρεις κλάσεις («καθόλου», «λίγο» και «μέτρια») αθροιστικά 22,9%.



Διάγραμμα 2: Σημαντικότητα παροχής του Σ.Ε.Π.

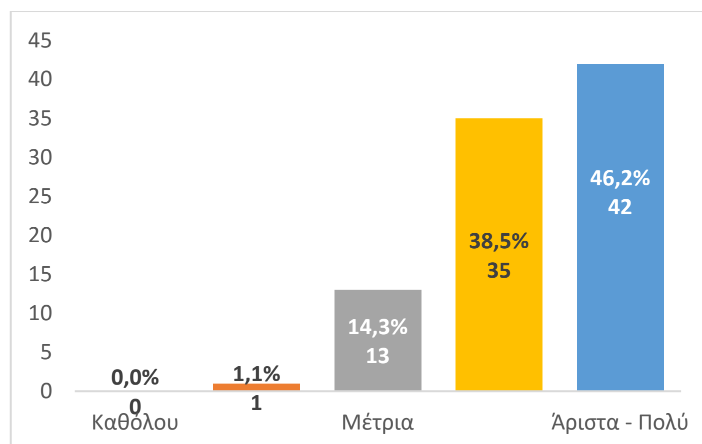
Η σχολική μονάδα είναι πρωταρχικός παράγοντας για τη μετακύληση της ενημέρωσης από τη διοίκηση προς τους εκπαιδευτικούς, τους μαθητές και τους κηδεμόνες. Όσον αφορά όμως την ενημέρωση σε θέματα που έχουν να κάνουν με τον Σ.Ε.Π. (σύστημα εξετάσεων, σύνταξη βιογραφικού, σπουδές στο εξωτερικό και εργασιακό βίο) οι εκπαιδευτικοί δηλώνουν την απουσία ενημέρωσης στις περισσότερες περιπτώσεις (Διάγραμμα 3).



Διάγραμμα 3: Βαθμός ενημέρωσης των εκπαιδευτικών και των μαθητών από τη σχολική μονάδα.

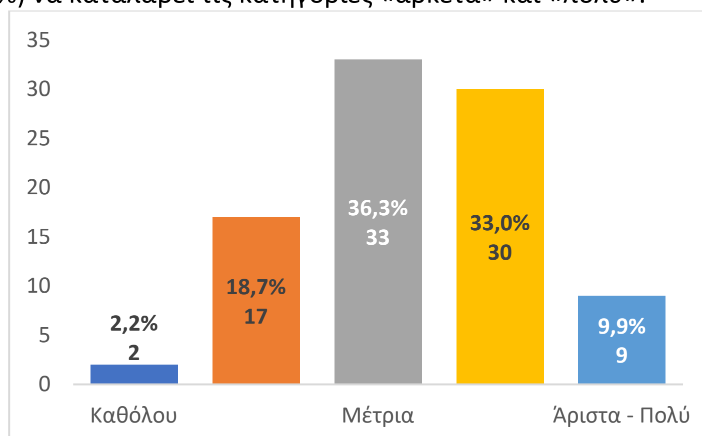
Η ευαισθητοποίηση των εκπαιδευτικών σε θέματα συμβουλευτικής και Σ.Ε.Π. είναι ένας καίριος παράγοντας την αναγκαιότητα του οποίου αναγνωρίζουν ξεκάθαρα οι εκπαιδευτικοί. Το 49,5% των εκπαιδευτικών (σχεδόν οι μισοί ερωτηθέντες) τη θεωρούν «αρκετά» σημαντική και επιπλέον το 26,4% τη θεωρούν πρωταρχικής σημασίας. Αντίθετα μόνο ένα μικρό ποσοστό 2,2% δεν τη θεωρούν «καθόλου» σημαντική.

Η διοργάνωση σχολικών δραστηριοτήτων που αφορούν το Σ.Ε.Π. όπως ημέρες σταδιοδρομίας, προγραμμάτων αγωγής υγείας κ.α., είναι ένα πεδίο που οι εκπαιδευτικοί γνωρίζουν καλά, καθώς την τελευταία δεκαετία έχουν αποτελέσει θεσμό για τα περισσότερα σχολεία. Το 38,5% συμφωνεί ως προς τη σημαντικότητα των προγραμμάτων επιλέγοντας την κατηγορία «αρκετά» ενώ το 46,2% επιλέγει την κατηγορία «πολύ». Το «καθόλου» δε συγκέντρωσε απαντήσεις ενώ το «λίγο» μόλις το 1,1%.



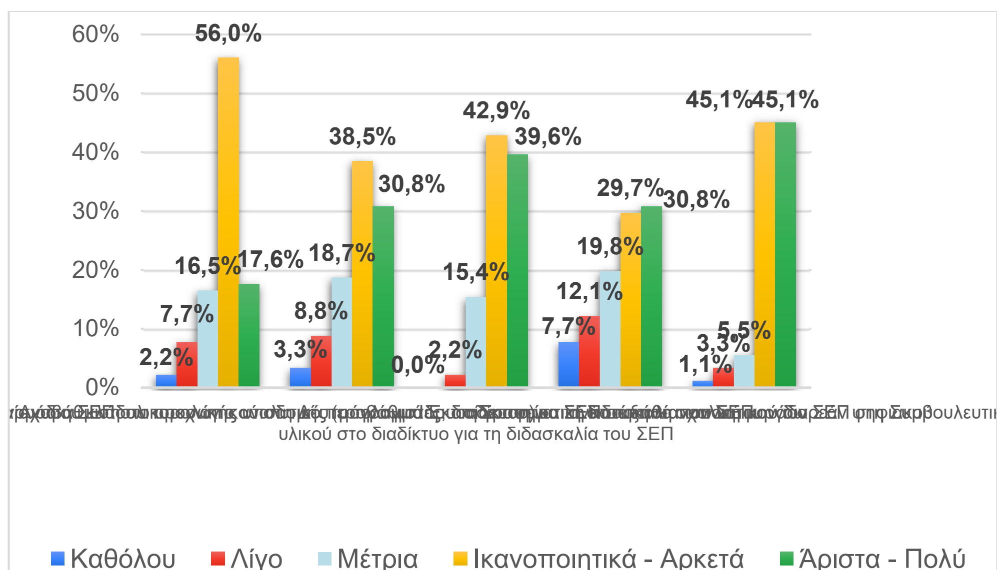
Διάγραμμα 4: Σημαντικότητα διοργάνωσης σχολικών δραστηριοτήτων που αφορούν τον Σ.Ε.Π. (ημέρες σταδιοδρομίας, προγράμματα αγωγής υγείας και σταδιοδρομίας, θεματική εβδομάδα, κ.α)

Δεν είναι όμως εξίσου ιδιαίτερο το ενδιαφέρον που δείχνουν οι μαθητές για τις παραπάνω δραστηριότητες. Υπάρχει ένα σημαντικό ποσοστό 18,7% εκπαιδευτικών που υποστηρίζουν ότι το ενδιαφέρον των μαθητών είναι μικρό και 2,2% που υποστηρίζουν ότι δεν υπάρχει ενδιαφέρον από τους μαθητές. Αθροιστικά αυτές οι δύο κατηγορίες συγκεντρώνουν το 20,9%. Επιπροσθέτως, το μεγαλύτερο ποσοστό 36,3% συγκεντρώνει η απάντηση που βρίσκεται στο κέντρο των κλάσεων το «μέτρια» αφήνοντας το υπόλοιπο του δείγματος (42,9%) να καταλάβει τις κατηγορίες «αρκετά» και «πολύ».



Διάγραμμα 5: Ενδιαφέρον μαθητών για προγράμματα και δραστηριότητες Συμβουλευτικής Σ.Ε.Π.

Τέλος, οι εκπαιδευτικοί αξιολογώντας ποια παρέμβαση στην εκπαιδευτική δομή θεωρούν σημαντικότερη (Διάγραμμα 6) κρίνουν ότι όλες οι αναφερόμενες παρεμβάσεις είναι σημαντικές καθώς στις κατηγορίες «αρκετά» και «πολύ» συγκεντρώνουν αθροιστικά ποσοστό άνω του 60%. Πιο σημαντική παρέμβαση από όλες με αθροιστική σχετική συχνότητα 90,2% στις δύο τελευταίες κατηγορίες επιλογής, «αρκετά» και «πολύ», θεωρούν τη συστηματική κατάρτιση των λειτουργών Σ.Ε.Π. στη συμβουλευτική. Αντίθετα το μεγαλύτερο αθροιστικό ποσοστό στις κατηγορίες «καθόλου» και «λίγο» συγκεντρώνει η παρέμβαση που αναφέρεται στην ίδρυση γραφείου Σ.Ε.Π. σε κάθε σχολική μονάδα με 19,8%.



Διάγραμμα 6: Σημαντικές παρεμβάσεις

Συμπεράσματα - Προτάσεις

Η διδακτική εμπειρία στο Σ.Ε.Π. είναι υποτυπώδης, αφού το Σ.Ε.Π. έχει εκλείψει ουσιαστικά από τα αναλυτικά προγράμματα της τελευταίας 10ετίας. Διαφαίνεται όμως το ενδιαφέρον των εκπαιδευτικών για εμπλοκή τους σε διαδικασίες συμβουλευτικής και δραστηριοτήτων Σ.Ε.Π. μέσω της συμμετοχής τους σε ανάλογες σχολικές δραστηριότητες. Ειδικά στα γυμνάσια και τα γενικά λύκεια αυτό αποτελεί τη μοναδική ευκαιρία των εκπαιδευτικών και των μαθητών να έρθουν σε επαφή και γνωριμία με το Σ.Ε.Π..

Οι εκπαιδευτικοί παρουσιάζονται υπέρμαχοι της συμβολής τόσο της Συμβουλευτικής όσο και του Σ.Ε.Π. στην ενημέρωση των μαθητών για τα επαγγέλματα, την αγορά εργασίας, την ανάπτυξη δεξιοτήτων, την εκμάθηση διαδικασιών λήψης απόφασης κ.α. Η διδασκαλία του Σ.Ε.Π. θα πρέπει να γίνεται σε όλες τις τάξεις του Λυκείου και στην Γ΄ Γυμνασίου. Στην παρούσα κατάσταση η ενημέρωση των μαθητών από τη σχολική μονάδα για όλα εκείνα τα θέματα που αφορούν την πορεία τους στην εκπαίδευση αλλά και τη μετέπειτα στον εργασιακό χώρο είναι απούσα.

Παράλληλα με τη συστηματική κατάρτιση των λειτουργών ΣΕΠ στη Συμβουλευτική θα πρέπει να εμπλουτιστεί και το ωρολόγιο πρόγραμμα με ικανό αριθμό ωρών για τη διδασκαλία του Σ.Ε.Π. και να γίνει αναβάθμιση της υλικοτεχνικής υποδομής των σχολικών μονάδων και του εγκεκριμένου παρεχόμενου ψηφιακού υλικού, ώστε να μπορούν να παρέχουν υπηρεσίες συμβουλευτικής και Σ.Ε.Π. με τους σύγχρονους εκείνους όρους που επιβάλλει η κοινωνία και η εποχή.

Από την έρευνα προκύπτει η έλλειψη ενδιαφέροντος των μαθητών για το Σ.Ε.Π. και σε συνάρτηση και με τη βιβλιογραφική μελέτη που διεξήγαμε επαληθεύεται η άποψη ότι η συνολική εικόνα που παρουσιάζεται για το Σ.Ε.Π. προς τους μαθητές και την κοινωνία είναι προβληματική.

Θα πρέπει να υπάρξει υγιές, διαχρονικό, και εξελισσόμενο σύμφωνα με τις ανάγκες της κοινωνίας των ατόμων και της αγοράς, πλαίσιο διδασκαλίας του Σ.Ε.Π. και εφαρμογής της Συμβουλευτικής σε αυτό και γενικότερα στην εκπαίδευση.

Και φυσικά θα πρέπει να υπάρξει η απαραίτητη οικονομική επένδυση, ώστε να παρέχει το κράτος τους απαραίτητους πόρους είτε αυτοί αποτελούν ανθρώπινο δυναμικό είτε υλικοτεχνική υποδομή και ψηφιακά βοηθήματα.

Αναφορές

Brătucu, G., Madar, A., Neacşu, N. A., Boşcor, D., & Băltescu, C. A. (2014). High school vocational counseling role in leveraging students` Professional inclinations. *Amfiteatru Economic, 16*(37), 1014-1025.

Creswell, J. W. (2011). *Η έρευνα στην εκπαίδευση. Σχεδιασμός, διεξαγωγή και αξιολόγηση της ποσοτικής και ποιοτικής έρευνας* (1th εκδ.). (Ίων, Επιμ., & Ν. Κουβαράκου , Μεταφρ.) Αθήνα: Έλλην.

Denzin, N. K., & Lincoln. (2005). *The Sage handbook of qualitative research* (3rd εκδ.). Sage Publications Ltd.

ELGPN. (2012). *Ανάπτυξη πολιτικής στη δια βίου συμβουλευτική και τον επαγγελματικό προσανατολισμό - Ευρωπαικός οδηγός καλών πρακτικών* (Vol. 1). Φιλανδία: Lifelong learning program-ΕΟΠΠΕΚ.

Krumboltz, J., & Thoresen, C. (1976). *Counseling methods.* Holt, Rinehart & Winston.

Nugroho, F. A. (2014). Persepsi siswa terhadap kinerja guru bimbingan yang bersertifikasi pendidik. *Psikopedagogia Jurnal Bimbingan dan Konseling, 3*(2).

Patterson, C. H. (1973). *Relationship counseling and psychotherapy.* Harper & Row.

Robson, C. (2010). *Η έρευνα του πραγματικού κόσμου. Ένα μέσον για κοινωνικούς επιστήμονες και επαγγελματίες ερευνητές* (2nd εκδ.). (Β. Νταλάκου, & Κ. Βασιλικού, Μεταφρ.) Αθήνα: Gutenberg.

Veipa, I., & KozlovskaI, S. (2013). Vocational guidance need. *Journal of US-China Public Administration, 10*, 1028-1034.

Βασιλειάδης, Μ., & Κουτσούκος, Μ. (2018). *Διερεύνηση απόψεων εκπαιδευτικών διαπολιτισμικών Σχολείων για τη παροχή υπηρεσιών Συμβουλευτικής και Επαγγελματικού Προσανατολισμού στους μαθητές. Η περίπτωση των διαπολιτισμικών σχολείων γυμνασίου και λυκείου Σαπών στη Θράκη. 26ο Διεθνές Συνέδριο Ανθρωπιστικών και Κοινωνικών Σπουδών*. Πάτρα: Ι.ΠΟ.ΔΕ.

Βίκη, Α., & Παπάνης, Ε. (2007). *Ο επαγγελματικός προσανατολισμός.* Ανάκτηση από ελληνική κοινωνική έρευνα: http://epapanis.blogspot.com/2007/09/blog-post_7902.html

Δημητρόπουλος, Ε. (2004). *Συμβουλευτική -Προσανατολισμός.* Αθήνα: Γρηγόρη.

ΕΛΣΤΑΤ. (2017, 3 4). *Γυμνάσια & Λύκεια σχ. πληθυσμός.* Ανάκτηση από Ελληνική Στατιστική Αρχή: https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED21/2017 & https://www.statistics.gr/el/statistics/-/publication/SED23/2017

Κασσωτάκης, Μ. (1999). *Η αξιολόγηση της επιδόσεως των μαθητών. Μέσα, μέθοδοι, προβλήματα, προοπτικές.* Αθήνα: Γρηγόρη.

Μπρούζος, Α., & Ράπτη, Κ. (2001). Ο ρόλος της σχολικής συμβουλευτικής στην προαγωγή της αποδοχής της διαφορετικότητας. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού*, σσ. 25-41.

Τζέλλος, Γ. (1986). Μια ψυχοπαιδαγωγική - κοινωνική αντίληψη του ΣΕΠ. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής και Προσανατολισμού, 1*, σσ. 60-65.

Χατζηπαναγιώτου, Π., & Μαρμαρά, Χ. (2013). *Πρακτικές δικτύωσης σχολείων: τα δίκτυα μάθησης ως μηχανισμός για την ενθάρρυνση της συνεχιζόμενης επαγγελματικής ανάπτυξης εκπαιδευτικών και διευθυντών.* Ανάκτηση από http://www.diapolis.auth.gr/epimorfotiko_uliko/images/pdf/keimena/odigos/xatzipanagiotou.pdf

Συμβουλευτική στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό και Ειδική Αγωγή Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Πόσο ξεκάθαρη, άραγε, είναι η σχέση τους;

Κολίτσα Λ. Παρασκευή
Φιλόλογος
voula_kol21@hotmail.gr

Καρολίδου Α. Σωτηρία
Φιλόλογος
Εκπαιδευτικός με Ειδίκευση στη Συμβουλευτική στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό
karolidou.sot@gmail.com

Περίληψη

Η Συμβουλευτική στον Επαγγελματικό Προσανατολισμό (Συ.Ε.Π.) είναι ο θεσμός που παρέχει συμβουλευτική υποστήριξη σε ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού. Η παροχή υπηρεσιών Συ.Ε.Π. κρίνεται απαραίτητο να αρχίζει από την προσχολική ηλικία και ειδικότερα για τους/τις μαθητές/τριες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες αποτελεί επιτακτική ανάγκη λόγω των δυσκολιών που αντιμετωπίζουν. Για την ικανοποίηση των αναγκών τους σε προσωπικό, εκπαιδευτικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο, εκπονούνται αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής, οργανώνονται εκπαιδευτικές δράσεις στις σχολικές μονάδες Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης. Επιπρόσθετα, διδάσκονται μαθήματα σχετικά με τον επαγγελματικό προσανατολισμό στα Ενιαία Ειδικά Επαγγελματικά Γυμνάσια – Λύκεια (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.) και στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.). Ακόμη, οι μαθητές/τριες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες έχουν τη δυνατότητα να δέχονται, σε ατομικό και ομαδικό επίπεδο, υποστήριξη σε ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού από εκπαιδευτικούς με εξειδίκευση στη Συ.Ε.Π. των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.), ενώ μπορούν να αξιοποιούν τα εργαλεία Συ.Ε.Π. που προσφέρονται στην ιστοσελίδα του Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού (Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π.).

Λέξεις κλειδιά: Συ.Ε.Π., Ειδική Αγωγή, Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση

Εισαγωγή

Ο θεσμός της Συ.Ε.Π., ο οποίος εμφανίστηκε στην Ελλάδα τη δεκαετία του 1950, υποβοηθά το άτομο, χρησιμοποιώντας τις μεθόδους της Συμβουλευτικής, στην επαγγελματική του ανάπτυξη και σταδιοδρομία και επιδιώκει την καλύτερη αξιοποίηση του εργατικού δυναμικού μιας κοινωνίας (Κασσωτάκης, 2004). Στόχος της Συ.Ε.Π. είναι η αυτογνωσία του συμβουλευόμενου ατόμου, η ενημέρωσή του για τα επαγγέλματα, η ενίσχυσή του στη λήψη ορθών εκπαιδευτικών και επαγγελματικών αποφάσεων και στον σχεδιασμό της σταδιοδρομίας του (Κασσωτάκης, 2004; Amundson, Harris-Bowlsbey & Niles, 2008). Έτσι, το άτομο επιλέγει το επιθυμητό επάγγελμα, που του προσφέρει οικονομικές απολαβές και δυνατότητες έκφρασης, εξασφαλίζει ψυχική υγεία και πνευματική ισορροπία, νιώθει ικανοποιημένο, ευτυχισμένο και πλήρες, αποκτά νόημα η ζωή του και θέτει στόχους για αυτοβελτίωση (Δημητρόπουλος, 2000; Κασσωτάκης, 2004; Βλαχάκη, 2006; Κότιος, 2015).

Γίνεται, λοιπόν, αντιληπτή η αναγκαιότητα της παροχής υπηρεσιών Συ.Ε.Π. από νωρίς στο σχολείο, καθώς συμβάλλουν στην προσωπική ανάπτυξη των μαθητών/τριών, η οποία αποτελεί μια διαρκή διαδικασία (Schmidt, 1999). Η εφαρμογή του θεσμού της Συ.Ε.Π. στο

νηπιαγωγείο και στο δημοτικό σχολείο κρίνεται απαραίτητη, προκειμένου να αναπτύξουν οι μαθητές/τριες αυτής της ηλικίας υγιή προσωπικότητα, σωστές αξίες, να υιοθετήσουν θετική στάση προς τον εαυτό τους και προς τους άλλους, να έχουν θετική διάθεση προς τη ζωή, να αποδεχτούν τον εαυτό τους, να γνωρίσουν τον γύρω κόσμο, με στόχο να ακολουθήσουν σωστές διαδικασίες λήψης αποφάσεων (Δημητρόπουλος, 1998).

Επιπλέον, η επαγγελματική ανάπτυξη του ατόμου ξεκινά από το δημοτικό σχολείο (Fouad, 1997; Savickas, 1999). Σε αυτή την ηλικία, το παιδί αρχίζει να εκφράζει ποιο επάγγελμα προτιμά, να αποκτά τα πρώτα του ενδιαφέροντα, να ψάχνει πληροφορίες για τους επαγγελματικούς ρόλους που παρατηρεί στο περιβάλλον του, να καταλαβαίνει γιατί οι άνθρωποι εργάζονται, να συνειδητοποιεί την έννοια της εργασίας (Δημητρόπουλος, 1989). Συν τοις άλλοις, το παιδί αυτής της ηλικίας επηρεάζεται από το οικογενειακό και κοινωνικό του περιβάλλον σε ζητήματα σταδιοδρομίας, με πιθανό αποτέλεσμα την υιοθέτηση επαγγελματικών στερεοτύπων (Isaacson & Brown, 1993). Στις μεγαλύτερες τάξεις του δημοτικού σχολείου, το παιδί είναι σε θέση να αποκτήσει συναίσθηση των κατηγοριών των επαγγελμάτων και πιο αφηρημένων εννοιών, όπως της δεξιότητας, της ικανότητας, της αμοιβής, της ανεργίας, καθιστώντας αναγκαία τη διαμόρφωση στάσεων σχετικών με την εργασία και το επάγγελμα (Ταγκάλου, 2009). Επίσης, οι μαθητές/τριες της τελευταίας τάξης του δημοτικού σχολείου χρειάζονται καθοδήγηση και στήριξη, προκειμένου να σχεδιάσουν από νωρίς την επαγγελματική τους πορεία (Αηδόνη & Αργυροπούλου, 2021).

Ακόμη, είναι αναγκαίο οι μαθητές/τριες να υποστηρίζονται, να προετοιμάζονται και να ενισχύονται στην προσπάθεια προσαρμογής τους στις εκάστοτε μεταβάσεις, στη διαχείριση της σχολικής τους ζωής και των επιλογών που κάνουν και οι οποίες είναι καθοριστικές για την υλοποίηση των μελλοντικών εκπαιδευτικών και επαγγελματικών τους στόχων (Αηδόνη & Αργυροπούλου, 2021). Συνεπώς, η επαγγελματική διαπαιδαγώγηση των παιδιών είναι απαραίτητο να αρχίζει από την προσχολική ηλικία και να συνεχίζεται στις άλλες βαθμίδες εκπαίδευσης (Δημητρόπουλος & Μπακατσή, 1994).

Αναγκαιότητα παροχής υπηρεσιών Συ.Ε.Π. σε μαθητές/τριες σχολικών μονάδων Ειδικής Αγωγής

Αδήριτη ανάγκη αποτελεί η παροχή υπηρεσιών Συ.Ε.Π. σε μαθητές/τριες σχολικών μονάδων ειδικής αγωγής, οι οποίοι/ες αντιμετωπίζουν σοβαρές δυσκολίες στην πληροφόρηση, καθώς δεν έχουν πρόσβαση σε πληροφορίες σχετικά με ζητήματα εκπαίδευσης, κατάρτισης και εργασίας, λόγω του ότι δεν είναι προσαρμοσμένες στην αναπηρία τους (Φακιολάς, 2002; Παπαβασιλείου, χ.χ.). Επιπλέον, τα προβλήματα που συχνά αντιμετωπίζουν οι μαθητές/τριες της Ειδικής Εκπαίδευσης, όπως έλλειψη αυτογνωσίας, χαμηλή αυτοπεποίθηση και αισθήματα μειονεξίας, τα οποία αποτελούν τροχοπέδη στην επαγγελματική τους επιλογή, συνεπικουρούν στην αναγκαιότητα παροχής υπηρεσιών Συ.Ε.Π. (Γεωργιάδης & Ρηγόπουλος, 2011). Επιπρόσθετα, η Συ.Ε.Π. στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες δύναται να βοηθήσει την καλλιέργεια κοινωνικών δεξιοτήτων, τις οποίες, ενδεχομένως, δεν έχουν αναπτύξει σε ικανοποιητικό βαθμό και γι' αυτό οδηγούνται στην απομόνωση (Βλάχος, 2016).

Την αναγκαιότητα παροχής υπηρεσιών Συ.Ε.Π. σε μαθητές/τριες της Ειδικής Εκπαίδευσης καταδεικνύει η συμβολή της στην καλλιέργεια δεξιοτήτων λήψης αποφάσεων, τις οποίες δεν έχουν αποκτήσει εξαιτίας του υπερπροστατευτικού οικογενειακού τους περιβάλλοντος, που αποφασίζει για τους/τις ίδιους/ες αντιμετωπίζοντάς τους/τες ως ανίκανους/ες να αναλάβουν δράση και ευθύνη (Nathan & Hill, 2006). Ένας ακόμη λόγος που καθιστά απαραίτητη τη Συ.Ε.Π. είναι ότι διευκολύνει τη συμμετοχή των συγκεκριμένων μαθητών/τριών στην εκπαίδευση και στην κοινωνική ζωή, βγάζοντάς τους/τες από την αδράνεια (Lazarus & Ihuoma, 2011). Επίσης, η Συ.Ε.Π. σε μαθητές/τριες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες καθίσταται απαραίτητη για την επαγγελματική τους αποκατάσταση, λόγω των περιορισμένων επαγγελματικών δραστηριοτήτων που μπορούν

να ασκήσουν και της ανεργίας που βιώνουν σε μεγαλύτερο βαθμό απ' ό,τι οι υπόλοιποι άνθρωποι (Crudden, 2012; Gold, Fabian & Luecking, 2013).

Ακόμη, το σημαντικό έργο της Συ.Ε.Π. στην ένταξη των μαθητών/τριών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες στην αγορά εργασίας αποφέρει οικονομικά οφέλη στην πολιτεία, η οποία δεν επιβαρύνεται με δαπάνες για ιατροφαρμακευτική περίθαλψη και συντάξεις, καθώς εξασφαλίζονται με τις εισφορές που πληρώνουν στα ασφαλιστικά ταμεία οι ίδιοι/ες ως εργαζόμενοι/ες (Ζερβός, 2004). Επιπρόσθετα, αξίζει να αναφερθεί ότι η παροχή υπηρεσιών Συ.Ε.Π. στην Ειδική Εκπαίδευση μπορεί να συμβάλει στην ευαισθητοποίηση του κοινωνικού συνόλου για την αναπηρία, μέσω της πληροφόρησης και της γνωριμίας με τις δυνητικά επαγγελματικές επιλογές των ατόμων με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, μειώνοντας, έτσι, τις διακρίσεις σε βάρος τους και τη διαμόρφωση αρνητικής αυτοαντίληψης (Τοτόλου, 2003; Κλιάνη, 2018).

Η Συ.Ε.Π., λοιπόν, στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες προτάσσεται ως αναγκαία για το μέλλον τους, καθιστώντας σημαντικό το έργο των σχολικών μονάδων της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης και των δομών που παρέχουν αντίστοιχες υπηρεσίες.

Πλαίσιο εφαρμογής της Συ.Ε.Π. στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Ειδική Εκπαίδευση

Οι σχολικές μονάδες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης παρέχουν ειδική εκπαίδευση στους/στις μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, εφαρμόζοντας ειδικά προγράμματα, προσφέροντας συμβουλευτική εργασία, παιδαγωγική και ψυχολογική υποστήριξη, προκειμένου να αναπτύξουν την προσωπικότητά τους, τις δεξιότητές τους, να καταρτιστούν, να συμμετάσχουν στην παραγωγική διαδικασία και να ενταχθούν στο κοινωνικό σύνολο (περ. 6, 7 του άρθρου 1 του Νόμου 2817/2000-ΦΕΚ 78/Α/14-03-2000). Αρχικά, αξίζει να αναφερθεί ότι το Πλαίσιο Αναλυτικού Προγράμματος Ειδικής Αγωγής (Π.Α.Π.Ε.Α.) επιδιώκει την υποστήριξη των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με στόχο τη σωματική, νοητική, συναισθηματική, κοινωνική και αισθητική προαγωγή τους, ώστε να ενσωματωθούν στο σχολικό και κοινωνικό περιβάλλον (Προεδρικό Διάταγμα 301/1996-ΦΕΚ 208/Α/29-08-1996, σ. 4041).

Αναλυτικότερα, μια περιοχή του Π.Α.Π.Ε.Α. είναι η Σχολική Ετοιμότητα, η οποία περιλαμβάνει τη Συναισθηματική Οργάνωση, με στόχο τη θετική αυτοεικόνα, το ενδιαφέρον για μάθηση, τη συνεργασία με άλλους (Π.Δ. 301/1996-ΦΕΚ 208/Α/29-08-1996, σσ. 4041, 4051-4052). Στην περιοχή Κοινωνική Προσαρμογή ανήκει η ενότητα Κοινωνική Συμπεριφορά, η οποία επικεντρώνεται στις διαπροσωπικές σχέσεις, στη συνεργασία με άλλους, στους κανόνες καλής συμπεριφοράς και στον σεβασμό των δικαιωμάτων (Π.Δ. 301/1996-ΦΕΚ 208/Α/29-08-1996, σσ. 4041, 4059-4062). Μία ακόμη περιοχή του Π.Α.Π.Ε.Α. είναι η Προεπαγγελματική Ετοιμότητα, η οποία περιλαμβάνει την ενότητα Προεπαγγελματικές Δεξιότητες, με στόχο να γνωρίσει το άτομο τα εργαλεία και τα υλικά, να αναπτύξει πρακτικές δεξιότητες και σωστή συμπεριφορά στην εργασία, και την ενότητα Επαγγελματικό Προσανατολισμό, με στόχο να γνωρίσει τα επαγγέλματα, την αμοιβή του, την κοινωνική ασφάλιση και τη σημασία της, να επιλέγει το επάγγελμά του και να τηρεί τους όρους εργασίας (Π.Δ. 301/1996-ΦΕΚ 208/Α/29-08-1996, σσ. 4041, 4069-4074).

Επιπλέον, για το σχολικό έτος 2020-2021, αποφασίστηκε η υλοποίηση της πιλοτικής δράσης «Εργαστήρια Δεξιοτήτων» σε συγκεκριμένες σχολικές μονάδες της προσχολικής και υποχρεωτικής εκπαίδευσης, προκειμένου οι μαθητές/τριες να καλλιεργήσουν δεξιότητες μάθησης, δεξιότητες ζωής, δεξιότητες τεχνολογίας και επιστήμης και δεξιότητες του νου (Υπουργική Απόφαση Φ.7/79511/ΓΔ4/2020-ΦΕΚ 2539/Β/24-06-2020). Για την υλοποίηση των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων σε μαθητές/τριες με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, αναπηρία, γλωσσικές ή πολιτισμικές διαφορές ή άλλες δυσκολίες, προβλέπονται προσαρμογές στο εκπαιδευτικό υλικό και στις δράσεις (Υ.Α. Φ.7/79511/ΓΔ4/2020-ΦΕΚ

2539/Β/24-06-2020). Οι θεματικοί κύκλοι των Εργαστηρίων Δεξιοτήτων είναι «Ζω καλύτερα», «Φροντίζω το περιβάλλον», «Ενδιαφέρομαι και Ενεργώ» και «Δημιουργώ και Καινοτομώ», ο οποίος περιλαμβάνει τις επιμέρους θεματικές ενότητες «Δράσεις δημιουργικότητας και καινοτομίας», «Νεανική Επιχειρηματικότητα», «Ρομποτική», «STEM/STEAM», «Νέες τεχνολογίες» και «Γνωρίζω τα επαγγέλματα» (Υ.Α. Φ.7/79511/ΓΔ4/2020-ΦΕΚ 2539/Β/24-06-2020).

Επιπρόσθετα, τα προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας, που θεσμοθετήθηκαν με την Υ.Α. 455/Γ2/07-02-2000-ΦΕΚ 161/Β/16-02-2000, οργανώνονται και εποπτεύονται από εκπαιδευτικούς με εξειδίκευση στη Συ.Ε.Π. των Κ.Ε.Σ.Υ. (άρθρο 7 παρ. 2 περ. β υποπερ. ββ του Ν. 4547/2018-ΦΕΚ 102/Α/12-06-2018; άρθρο 16, παρ. 2 περ. β της Υ.Α. 211076/ΓΔ4/2018-ΦΕΚ 5614/Β/13-12-2018). Σύμφωνα με εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας (Αριθμός Πρωτοκόλλου 162380/Δ7/26-11-2020), υλοποιούνται στα Γυμνάσια, Γενικά, Επαγγελματικά Λύκεια και στις Σχολικές Μονάδες Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης (Σ.Μ.Ε.Α.Ε.) της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, όπου ο/η εκπαιδευτικός επιλέγει, με τη συνεργασία των μαθητών/τριών, το θεματικό περιεχόμενο του προγράμματος, το οποίο μπορεί να σχετίζεται με τα επαγγέλματα και τους τομείς παραγωγής, τα επαγγέλματα και την αγορά εργασίας, την ισότητα στην πρόσβαση εργασίας, την επιχειρηματικότητα, την προσωπική και επαγγελματική ανάπτυξη, την καλλιέργεια δεξιοτήτων ζωής, τις ψηφιακές δεξιότητες και τα νέα επαγγέλματα, την αξία των ήπιων δεξιοτήτων στην αγορά εργασίας, τα κριτήρια επιλογής επαγγέλματος, τη δομή, την οργάνωση, τη λειτουργία μιας επιχείρησης και τις τοπικές αγορές εργασίας.

Τα προγράμματα Αγωγής Υγείας, επίσης, σύμφωνα με την εγκύκλιο του Υπουργείου Παιδείας 137053/ΓΔ4/09-10-2020 που αφορά στα προγράμματα Σχολικών Δραστηριοτήτων, εφαρμόζονται στις σχολικές μονάδες γενικής και ειδικής αγωγής Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης. Τα εν λόγω προγράμματα επιδιώκουν την προάσπιση και τη βελτίωση της ψυχικής και σωματικής υγείας των μαθητών/τριών, την αποφυγή του αποκλεισμού τους από την κοινωνία και την αγορά εργασίας, την καλλιέργεια δεξιοτήτων, την ανάπτυξη της κριτικής σκέψης, τη μείωση της σχολικής αποτυχίας και της πρόωρης εγκατάλειψης του σχολείου (Υ.Α. 21072β/Γ2-ΦΕΚ 304/Β/13-03-2003). Στο πλαίσιο εφαρμογής των προγραμμάτων Αγωγής Υγείας, ένας από τους βασικούς άξονες περιεχομένου είναι οι Διαπροσωπικές σχέσεις-Ψυχική υγεία, στον οποίο εξετάζονται θέματα που σχετίζονται με την αυτοεκτίμηση, την ατομική ταυτότητα, την επικοινωνία, τον κοινωνικό αποκλεισμό, την αντιμετώπιση του σχολικού και εργασιακού άγχους (Υ.Α. 21072β/Γ2-ΦΕΚ 304/Β/13-03-2003).

Όλα τα παραπάνω, λοιπόν, τα αναλυτικά προγράμματα και οι διδακτικές και εκπαιδευτικές δράσεις που σχεδιάζονται και υλοποιούνται, συγκαταλέγονται σε ένα πλαίσιο μέριμνας για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών/τριών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για Συ.Ε.Π..

Παροχή Υπηρεσιών Συ.Ε.Π. στη Δευτεροβάθμια Ειδική Εκπαίδευση

Σε συνεχεία των ανωτέρω και πιο συγκεκριμένα, υπηρεσίες Συ.Ε.Π. στη Δευτεροβάθμια Ειδική Εκπαίδευση παρέχονται μέσω του μαθήματος «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός» στην Α΄, Β΄, Γ΄, Δ΄ τάξη Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Γυμνασίου (Υ.Α. 68755/Δ3/26-04-2017-ΦΕΚ 1606/Β/10-05-2017; Εγκύκλιος Αρ. πρωτ. 101273/Δ3/24-06-2019) και μέσω του μαθήματος «Σχολικός Επαγγελματικός Προσανατολισμός - Ασφάλεια και Υγεία στο χώρο Εργασίας» στη Β΄ τάξη Ενιαίου Ειδικού Επαγγελματικού Λυκείου (Υ.Α. 136986/Δ3/20-08-2018-ΦΕΚ 3791/Β/03-09-2018; Εγκύκλιος Αρ. πρωτ. 101273/Δ3/24-06-2019).

Επιπλέον, στους/στις μαθητές/τριες των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. προβλέπεται η παροχή υπηρεσιών Συ.Ε.Π. μέσα από το μάθημα «Κοινωνική και Επαγγελματική Αγωγή» και από το εργαστήριο Προεπαγγελματικών δεξιοτήτων (Υ.Α. 57523/Γ6/04-06-2002-ΦΕΚ 765/Β/19-06-2002; Υ.Α.

71105/Δ3 – ΦΕΚ 1761/Β/17-05-2018; Εγκύκλιος Αρ. πρωτ. 101273/Δ3/24-06-2019). Επιπλέον, με βάση το Αναλυτικό Πρόγραμμα Σπουδών των Ε.Ε.Ε.Ε.Κ. προβλέπεται συνεργασία με σύμβουλο σταδιοδρομίας και κρίνεται αναγκαίο να προστεθεί η ειδικότητα του συμβούλου επαγγελματικού προσανατολισμού, αλλά δεν υφίσταται οργανική τοποθέτηση (Δημητρόπουλος, 2010; Βλάχος, 2016).

Παράλληλα, τα Κ.Ε.Σ.Υ., έχοντας ως στόχο την ψυχοκοινωνική ανάπτυξη όλων ανεξαιρέτως των μαθητών/τριών της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, παρέχουν υπηρεσίες Συ.Ε.Π. στις σχολικές μονάδες της περιοχής αρμοδιότητάς τους, όπως για παράδειγμα, οργανώνουν ενημερωτικές εκδηλώσεις, επισκέψεις σε Ανώτατα Εκπαιδευτικά Ιδρύματα (Α.Ε.Ι.) και σε χώρους εργασίας για τη γνωριμία των μαθητών/τριών με τα επαγγέλματα (άρθρο 7 παρ. 1, παρ. 2β περ. ββ υποπερ. ααα του Ν. 4547/2018-ΦΕΚ 102/Α/12-06-2018; άρθρο 1 παρ. 2, 3, 4, 5 περ. γ, άρθρο 16 παρ. 2 περ. δ υποπερ. αα, ββ, περ. στ, ζ, η της Υ.Α. 211076/ΓΔ4/2018-ΦΕΚ 5614/Β/13-12-2018).

Πιο συγκεκριμένα, σε ατομικό επίπεδο, υλοποιούν συνεδρίες με μαθητές/τριες της Β΄ και Γ΄ τάξης Λυκείου, οι οποίοι/ες υποστηρίζονται στην απόκτηση αυτογνωσίας, στην πληροφόρηση για σπουδές, για επαγγέλματα και για την αγορά εργασίας, στην καλλιέργεια δεξιοτήτων αυτοπληροφόρησης και λήψης αποφάσεων, στην ομαλή μετάβαση στη νέα εκπαιδευτική βαθμίδα ή στην αγορά εργασίας και στη συμπλήρωση του μηχανογραφικού δελτίου για την εισαγωγή στην Τριτοβάθμια Εκπαίδευση (άρθρο 7 παρ. 2β περ. ββ υποπερ. ααα του Ν. 4547/2018-ΦΕΚ 102/Α/12-06-2018; άρθρο 7 παρ. 4, 6, άρθρο 16 παρ. 2 περ. α, θ υποπερ. αα, ββ, γγ, δδ της Υ.Α. 211076/ΓΔ4/2018-ΦΕΚ 5614/Β/13-12-2018). Συν τοις άλλοις, στα Κ.Ε.Σ.Υ. γίνεται προσπάθεια για την κάλυψη των αναγκών των μαθητών/τριών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού από τους/τις εκπαιδευτικούς Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης με εξειδίκευση στην Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση, που υπηρετούν σε αυτά, οι οποίοι/ες ενημερώνουν τους/τις μαθητές/τριες και τους/τις εκπαιδευτικούς για τη διαδικασία εξέτασης των μαθητών/τριών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες (άρθρο 51 παρ. 7 περ. α υποπερ. αα του Ν. 4547/2018-ΦΕΚ 102/Α/12-06-2018).

Επιπρόσθετα, όπως ήδη έχει αναφερθεί, οι εκπαιδευτικοί με εξειδίκευση στη Συ.Ε.Π. των Κ.Ε.Σ.Υ. οργανώνουν και εποπτεύουν τα προγράμματα Αγωγής Σταδιοδρομίας που υλοποιούνται στα Γυμνάσια, στα Γενικά και Επαγγελματικά Λύκεια και στις Σ.Μ.Ε.Α.Ε. της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης (άρθρο 7 παρ. 2 περ. ββ υποπερ. ααα του Ν. 4547/2018-ΦΕΚ 102/Α/12-06-2018; άρθρο 16 παρ. 2 περ. β της Υ.Α. 211076/ΓΔ4/2018-ΦΕΚ 5614/Β/13-12-2018; Υ.Α. 202102/Δ7/19-12-2019). Ξεχωριστή μέριμνα προβλέπεται στα Κ.Ε.Σ.Υ. για τους/τις μαθητές/τριες με προβλήματα όρασης, καθώς υποστηρίζονται σε ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού από ειδικό/η στον επαγγελματικό προσανατολισμό των τυφλών, ο/η οποίος/α χρησιμοποιεί κατάλληλες μεθόδους και εργαλεία για την αξιολόγησή τους (άρθρο 24 παρ. 1, παρ. 2 περ. β της Υ.Α. 211076/ΓΔ4/2018-ΦΕΚ 5614/Β/13-12-2018).

Ακόμα, ο Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., ο οποίος είναι Νομικό Πρόσωπο Ιδιωτικού Δικαίου (Ν.Π.Ι.Δ.), εποπτευόμενο από το Υπουργείο Παιδείας (άρθρο 13 παρ. 2 του Ν. 4115/2013/-ΦΕΚ 24/Α/30-01-2013), αποτελεί το Ελληνικό Εθνικό Κέντρο Πληροφόρησης για τον Επαγγελματικό Προσανατολισμό, μέλος του Ευρωπαϊκού Δικτύου Euroguidance (άρθρο 14 παρ. 1 του Ν. 4115/2013-ΦΕΚ 24/Α/30-01-2013).

Μετά από ενδελεχή περιήγηση στον ιστότοπο του Ε.Ο.Π.Π.Ε.Π., διαπιστώθηκε ότι στη Διαδικτυακή Πύλη Συμβουλευτικής Επαγγελματικού Προσανατολισμού Εφήβων και Νέων (https://www.eoppep.gr/teens/) οι μαθητές/τριες μπορούν να σχεδιάσουν τη σταδιοδρομία τους και να αντλήσουν πληροφορίες για ευκαιρίες εκπαίδευσης. Αξιοσημείωτο είναι ότι υπάρχει ξεχωριστός θεματικός κατάλογος για τα άτομα με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, με τίτλο «Εάν είμαι ΑμΕΑ...» (https://www.eoppep.gr/teens/index.php/amea), στον οποίο ενημερώνονται για θέματα εκπαίδευσης, κατάρτισης, σταδιοδρομίας και για δημιουργικές δραστηριότητες, ενώ στον

θεματικό κατάλογο «Σπουδάζω ή εργάζομαι στην Ευρώπη» (https://www.eoppep.gr/teens/index.php/mobility_in_europe) δίνονται πληροφορίες για τα προγράμματα κινητικότητας που τους αφορούν.

Είναι αξιοσημείωτο, λοιπόν, ότι γίνονται προσπάθειες στη χώρα μας για την παροχή υπηρεσιών Συ.Ε.Π. στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες της Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης από τις δημόσιες δομές.

Συμπεράσματα

Λαμβάνοντας, λοιπόν, υπόψη τη σημασία της Προσχολικής και Πρωτοβάθμιας Εκπαίδευσης στις μελλοντικές επαγγελματικές αποφάσεις του παιδιού, είναι απαραίτητο η επαγγελματική αφύπνιση να περιλαμβάνει δραστηριότητες που επικεντρώνονται στην απόκτηση αυτογνωσίας, ικανότητας λήψης αποφάσεων, γνώσεων για τα επαγγέλματα και στη δημιουργία προσδοκιών για τις εκπαιδευτικές και επαγγελματικές τους προοπτικές (Herring, 1998).

Επιπρόσθετα, ο θεσμός της Συ.Ε.Π. συνδέεται στενά με την Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Ειδική Εκπαίδευση. Αυτό αποδεικνύεται από το γεγονός ότι οι περισσότεροι στόχοι του Π.Α.Π.Ε.Α. ταυτίζονται με τους στόχους της Συ.Ε.Π., έτσι όπως αυτοί παρουσιάστηκαν παραπάνω με την αντίστοιχη, κάθε φορά, τεκμηρίωσή τους και ότι για την επίτευξή τους προβλέπεται η παροχή υπηρεσιών συμβουλευτικής στους/στις μαθητές/τριες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες της Πρωτοβάθμιας και Δευτεροβάθμιας Εκπαίδευσης, οργανώνονται και σχεδιάζονται δράσεις και προγράμματα Συ.Ε.Π. και προσφέρονται σχετικά μαθήματα.

Ωστόσο, ο θεσμός της Συ.Ε.Π. στη χώρα μας δεν έχει προωθηθεί αρκετά στην Πρωτοβάθμια Εκπαίδευση και, σύμφωνα με όσα ήδη έχουν αναφερθεί, εφαρμόζεται, κυρίως, στη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση, μέσα από ένα πλαίσιο που αφήνει περιθώρια προβληματισμού αναφορικά με την κάλυψη των αναγκών των μαθητών/τριών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες για υπηρεσίες Συ.Ε.Π.. Σε αυτό συνηγορεί η διαπίστωση της απουσίας εργαλείων Συ.Ε.Π. προσαρμοσμένων στις επιμέρους ανάγκες των παραπάνω μαθητών/τριών, ενώ προκύπτει η ανάγκη επιστημόνων εξειδικευμένων στη συμβουλευτική υποστήριξη μαθητών/τριών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες σε ζητήματα επαγγελματικού προσανατολισμού.

Συνοψίζοντας, λοιπόν, τα παραπάνω, προκύπτει η αναγκαιότητα της παροχής υπηρεσιών Συ.Ε.Π. σε μαθητές/τριες με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, λόγω των προβλημάτων που αντιμετωπίζουν σε προσωπικό, διαπροσωπικό, εκπαιδευτικό, κοινωνικό και επαγγελματικό επίπεδο.

Γι' αυτό προτείνεται να στελεχωθούν οι Σ.Μ.Ε.Α.Ε. και οι δημόσιες δομές Συ.Ε.Π. με επιστήμονες εξειδικευμένους σε θέματα Συ.Ε.Π. και ειδικής αγωγής, οι οποίοι, γνωρίζοντας τις ανάγκες των μαθητών/τριών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, θα εισηγούνται προτάσεις, θα προβαίνουν σε ενέργειες, θα παρέχουν υπηρεσίες, ώστε να λαμβάνουν οι συγκεκριμένοι/ες μαθητές/τριες την υποστήριξη που χρειάζονται σε θέματα επαγγελματικού προσανατολισμού. Ακόμη, σκόπιμο θα ήταν να κατασκευαστούν εργαλεία, τα οποία θα ανταποκρίνονται στις ιδιαίτερες ανάγκες των επιμέρους μορφών αναπηρίας των μαθητών/τριών με αναπηρία και ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες, προκειμένου να επωφελούνται στο μέγιστο βαθμό από τη συμβουλευτική διαδικασία.

Αναφορές

Crudden, A. (2012). Transition to employment: Components for success. *Journal of Visual Impairment & Blindness, 106*, 389-399.

Fouad, N. A. (1997). School-to-work tranisition: Voice from an implement. *The Counseling Psychologist, 25*, 403-412.

Gold, P. B., Fabian, E. & Luecking, R. (2013). Job acquisition by urban youth with disabilities transitioning from school to work. *Rehabilitation Counseling Bulletin, 57*, 31-45.

Herring, R. D. (1998). *Career counseling in schools: Multicultural and developmental perspectives*. Alexandria, VA: American Counseling Association.

Isaacson, L. E. & Brown, D. (1993). *Career Information, Career Counseling, and Career Development*. Fifth Edition. USA: Allyn & Bacon.

Lazarus, K. U. & Ihuoma, C. (2011). The role of guidance counsellors in the career development of adolescents and young adults with special needs. *British Journal of Arts and Social Sciensces, 2*, 51-62.

Savickas, M. L. (1999). The transition from school to work: A developmental perspective. *The Career Development Quarterly, 47*, 326-336.

Schmidt, J. J. (1999). *Counseling in schools: Essential services and comprehensive programs* (3rd ed.) Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.

Amundson, N., Harris-Bowlsbey, J. & Niles, S. (2008). *Βασικές αρχές Επαγγελματικής Συμβουλευτικής. Διαδικασίες και Τεχνικές*. (Μτφρ. Α. Αδαμοπούλου, Φ. Βλαχάκη & Σ. Δουλάμη). Αθήνα: Εθνικό Κέντρο Επαγγελματικού Προσανατολισμού.

Αηδόνη, Μ. & Αργυροπούλου, Κ. (2021). Η αξιοποίηση των θετικών ψυχοκοινωνικών δυνάμεων στην επαγγελματική ανάπτυξη των εφήβων κατά τη μετάβαση από την πρωτοβάθμια στη δευτεροβάθμια εκπαίδευση. *Επιστήμες της αγωγής, 1*, 162-180.

Βλαχάκη, Φ. (2006). Προοπτικές για το θεσμό Συ.Ε.Π. Δράσεις Ε.Κ.Ε.Π. σε εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο – Euroguidance. Στο Φ. Βλαχάκη, Α. Γαβριήλ, Π. Σαμοΐλης & Σ. Τετραδάκου (Επιμ.), *Πανελλήνιο Συνέδριο Συμβουλευτικής – Προσανατολισμού με θέμα «Ο θεσμός Συμβουλευτική – Προσανατολισμός και ο ρόλος του στην οικονομική ανάπτυξη της χώρας», 2-3 Δεκεμβρίου 2006* (σσ. 25-43). Αθήνα.

Βλάχος, Φ. (2016). Επαγγελματική Ένταξη των Ατόμων με Αναπηρία. *Επιστημονικό Δίκτυο Εκπαίδευσης Ενηλίκων Κρήτης, 21*. Ανακτήθηκε 3 Απριλίου, 2020 από http://cretaadulteduc.gr/blog/?p=1063

Γεωργιάδης, Δ. & Ρηγόπουλος, Θ. (2011). Ο ρόλος και η συμβολή της Συμβουλευτικής και του Επαγγελματικού Προσανατολισμού για την ομαλή ένταξη των ΑμΕΑ στην αγορά εργασίας. Στο Ε. Παπάνης & Π. Γιαβρίμης (Επιμ.), *Διεθνές Συνέδριο «Έρευνα, Εκπαιδευτική Πολιτική & Πράξη στην Ειδική Αγωγή», 8-10 Οκτωβρίου 2011* (σσ. 821-831). Μυτιλήνη: Πανεπιστήμιο Αιγαίου.

Δημητρόπουλος, Γ. (1989). *Σχολικός Εκπαιδευτικός & Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Συμβουλευτική* (τρίτη έκδοση). Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Γ. (1998). *Συμβουλευτική Προσανατολισμός: Συμβουλευτική και Συμβουλευτική Ψυχολογίας*. Τόμος Α΄. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Ε. (2000). *Συμβουλευτική Προσανατολισμός. Τόμος Β΄. Συμβουλευτική Σταδιοδρομίας. Εκπαιδευτικός και Επαγγελματικός Προσανατολισμός*. Αθήνα: Εκδόσεις Γρηγόρη.

Δημητρόπουλος, Α. (2010). Επαγγελματική Συμβουλευτική και Προσανατολισμός στο πλαίσιο των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.): Ανύπαρκτη υπόθεση σε υπαρκτές ανάγκες. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, 90-91*, 282-296.

Δημητρόπουλος, Ε. & Μπακατσή, Ρ. (1994). Ο θεσμός Συμβουλευτική-Προσανατολισμός στην πρωτοβάθμια Εκπαίδευση στη χώρα μας. Μια πρόταση – πλαίσιο. *Η λέσχη των εκπαιδευτικών*, *14*, 26-28.

Ζερβός, Γ. (2004). *Ο Επαγγελματικός Προσανατολισμός και η Επαγγελματική Κατάρτιση των ΑμΕΑ (εφήβων με κινητικά και νοητικά προβλήματα) στην Ελλάδα. Κατάσταση και προοπτικές*. (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Πανεπιστήμιο Πατρών, Πάτρα.

Κασσωτάκης, Μ. (2004). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός. Θεωρία και Πράξη.* Αθήνα: Τυπωθήτω.

Κλιάνη, Α. (2018). *Απόψεις των εκπαιδευτικών ειδικής αγωγής για τον επαγγελματικό προσανατολισμό και την επαγγελματική αποκατάσταση των ατόμων με σύνδρομο down.* (Αδημοσίευτη Μεταπτυχιακή εργασία). Πανεπιστήμιο Μακεδονίας, Θεσσαλονίκη.

Κότιος, Κ. (2015). *Φιλοσοφικές προσεγγίσεις στην Επαγγελματική Συμβουλευτική και τη διαχείριση σταδιοδρομίας: Ο ρόλος και η θέση των φιλοσοφικών θεωριών και η πρακτική εφαρμογή τους.* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης, Θεσσαλονίκη.

Nathan, R. & Hill, L. (2006). *Επαγγελματική Συμβουλευτική. Η Συμβουλευτική Προσέγγιση της Επαγγελματικής Επιλογής και Σταδιοδρομίας.* Μετάφραση-Επιστημονική Επιμέλεια: Δ. Σιδηροπούλου-Δημακάκου. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Παπαβασιλείου, Ι. (χ.χ.). *Διδακτικό υλικό θεματικής ενότητας: Επαγγελματική ένταξη και προσαρμογή ατόμων με αναπηρία.* χ.τ.

Ταγκάλου, Α. (2009). *Διερεύνηση του επαγγελματικού προσανατολισμού σε μαθητές/τριες της Στ΄ τάξης του Δημοτικού Σχολείου που φοιτούν σε τμήματα Γενικής και Ειδικής Αγωγής και Εκπαίδευσης.* (Αδημοσίευτη Διδακτορική Διατριβή). Εθνικό και Καποδιστριακό Πανεπιστήμιο Αθηνών, Αθήνα.

Τοτόλου, Α. (2003). Συμβουλευτική και επαγγελματικός προσανατολισμός μαθητών με κινητικά προβλήματα. *Επιθεώρηση Συμβουλευτικής-Προσανατολισμού, 64-65*, 121-139.

Φακιολάς, Ν. (2002). *Συμβουλευτική – Επαγγελματικός Προσανατολισμός και Κοινωνικός Αποκλεισμός.* Στο: Κασσωτάκης, Μ. (2002) (Επιμ.). *Συμβουλευτική και Επαγγελματικός Προσανατολισμός.* Αθήνα: Τυπωθήτω-Γ. Δάρδανος.

Πηγές/Νομοθεσία

Π.Δ. 301/1996-ΦΕΚ 208/Α/29-08-1996 «Αναλυτικό Πρόγραμμα Ειδικής Αγωγής»

Ν. 2817/2000-ΦΕΚ 78/Α/14-03-2000 «Εκπαίδευση των ατόμων με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες και άλλες διατάξεις»

Υ.Α. 455/Γ2/07-02-2000-ΦΕΚ 161/Β/16-02-2000 «Τροποποίηση της Γ2/4867/28-08-1992 απόφασης του Υπουργού Εθνικής Παιδείας και Θρησκευμάτων»

Υ.Α. 57523/Γ6/04-06-2002-ΦΕΚ 765/Β/19-06-2002 «Καθορισμός εβδομαδιαίου ωρολογίου προγράμματος των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης και Κατάρτισης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.)»

Υ.Α. 21072β/Γ2-ΦΕΚ 304/Β/13-03-2003 «Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Δημοτικού-Γυμνασίου: Μουσικής, Ξένων Γλωσσών, Οικιακής Οικονομίας, Πληροφορικής, Σχολικού Επαγγελματικού Προσανατολισμού, Τεχνολογίας, Φυσικών Επιστημών (Βιολογίας, Γεωλογίας, Γεωγραφίας, Ερευνώ το Φυσικό Κόσμο, Φυσικής, Χημείας), Φυσικής Αγωγής, Διαθεματικό Ενιαίο Πλαίσιο Προγραμμάτων Σπουδών (Δ.Ε.Π.Π.Σ.) και Αναλυτικά Προγράμματα Σπουδών (Α.Π.Σ.) Προσχολικής Αγωγής, Προγράμματα σχεδιασμού και ανάπτυξης διαθεματικών δραστηριοτήτων (Ευέλικτη Ζώνη, Αγωγή Υγείας, Ολυμπιακή Παιδεία, Περιβαλλοντική Εκπαίδευση) και Παράρτημα: Οδηγίες προς τους συγγραφείς των σχολικών βιβλίων, Προδιαγραφές σχολικών βιβλίων»

Ν. 3699/2008-ΦΕΚ 199/Α/02-10-2008 «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση ατόμων με αναπηρία ή με ειδικές εκπαιδευτικές ανάγκες»

Ν. 4115/2013/-ΦΕΚ 24/Α/30-01-2013 «Οργάνωση και λειτουργία Ιδρύματος Νεολαίας και Δια Βίου Μάθησης και Εθνικού Οργανισμού Πιστοποίησης Προσόντων και Επαγγελματικού Προσανατολισμού και άλλες διατάξεις»

Υ.Α. 68755/Δ3/26-04-2017-ΦΕΚ 1606/Β/10-05-2017 «Ωρολόγια Προγράμματα των Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων – Λυκείων (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.)»

Υ.Α. 71105/Δ3-ΦΕΚ 1761/Β/17-05-2018 «Αναθέσεις μαθημάτων στα Εργαστήρια Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης (Ε.Ε.Ε.Ε.Κ.) της Δευτεροβάθμιας Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης»

Ν. 4547/2018-ΦΕΚ 102/Α/12-06-2018 «Αναδιοργάνωση των δομών υποστήριξης της πρωτοβάθμιας και δευτεροβάθμιας εκπαίδευσης και άλλες διατάξεις»

Υ.Α. 136986/Δ3/20-08-2018-ΦΕΚ 3791/Β/03-09-2018 «Ωρολόγια Προγράμματα του Λυκείου των Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων – Λυκείων (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.)»

Υ.Α. 211076/ΓΔ4/2018-ΦΕΚ 5614/Β/13-12-2018 «Ενιαίος Κανονισμός λειτουργίας των Κέντρων Εκπαιδευτικής και Συμβουλευτικής Υποστήριξης (Κ.Ε.Σ.Υ.) και ειδικότερα καθήκοντα και αρμοδιότητες του προσωπικού τους»

Εγκύκλιος Αρ. πρωτ. 101273/Δ3/24-06-2019 «Ενέργειες προγραμματισμού του εκπαιδευτικού έργου των Γυμνασίων Ε.Α.Ε. και των Λυκείων Ε.Α.Ε., των Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων, των Ειδικών Επαγγελματικών Λυκείων, των Ενιαίων Ειδικών Επαγγελματικών Γυμνασίων-Λυκείων (ΕΝ.Ε.Ε.ΓΥ.-Λ.) και των Εργαστηρίων Ειδικής Επαγγελματικής Εκπαίδευσης Ε.Ε.Ε.Ε.Κ., για το σχολικό έτος 2019-2020»

Υ.Α. Φ.7/79511/ΓΔ4/2020-ΦΕΚ 2539/Β/24-06-2020 «Εφαρμογή της πιλοτικής δράσης "Εργαστήρια Δεξιοτήτων" στην Πρωτοβάθμια και Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση»

Εγκύκλιος Αρ. πρωτ. 137053/ΓΔ4/09-10-2020 «Σχεδιασμός και υλοποίηση Προγραμμάτων Σχολικών Δραστηριοτήτων 2020-2021 (Περιβαλλοντική Εκπαίδευση, Αγωγή Υγείας, Πολιτιστικών Θεμάτων)

Εγκύκλιος Αρ. πρωτ. 162380/Δ7/26-11-2020 «Σχεδιασμός και υλοποίηση Προγραμμάτων Αγωγής Σταδιοδρομίας για το σχολικό έτος 2020-2021»

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Βιντεοεισηγήσεις

Εκπαίδευση και τοπική κοινωνία

Child labor and school enrolment amidst health crises: The case of COVID-19

Kechagia Polyxeni
Dr., Post – Doc Researcher, University of Thessaly, Department of Economics, e-mail: kehagia@uth.gr

Abstract

The recent pandemic attracts increased research interest due to high rates of fatalities and infections worldwide. The ongoing health crisis affects everyday life and several social groups, including the vulnerable ones. Nevertheless, little research attention is paid on working children, arguing that child labor is a perennial problem. Children in developing countries are even more influenced by the coronavirus and previous pandemics, mainly because of the population intensity, the insufficient legal framework and the lack of health infrastructure. The purpose of the present research is to shed light for the first time and to investigate the association between child labor and health crises in the developing countries, including the COVID-19 pandemic, through conducting an extended literature review on related empirical studies. The paper concludes that the orientation of the researches between COVID-19 and previous health crises is differentiated as for the geographic region and the children's characteristics. Policy implications are included.

Key words: Child labor, developing countries, pandemics, epidemics, COVID-19

Introduction

Among the social groups affected by the surge of the pandemics, children are at greater risk of being maltreated, affected by the pandemic and contaminated. The recent pandemic is expected to increase poverty (Gutiérrez – Romero & Ahamed, 2021) and unemployment rates (Workie et al, 2020) in both developed and developing countries. Therefore, it is likely that the children's human rights and welfare would be affected as well, as observed in previous health crises (Holmberg, 2017). Over the past decades several international organizations made efforts towards the reduction of child labor, mainly in developing countries and managed to increase school attendance and improve the legal framework (Radfar et al, 2018). However, the predicted economic recession as a consequence of the recent pandemic could reverse this progress, increase unemployment and cross-border remittances (Nicola, et al, 2020).

The impact of previous pandemics (e.g. Ebola, SARS, HIV/AIDS, H1N1, Influenza) on the minors' well – being has been a subject of previous studies (Holmberg, 2017). Nevertheless, the economic exploitation of children during health crises, including the COVID-19 pandemics, remains underinvestigated. Therefore, the present paper is the first effort to conduct an extended literature review on empirical papers that studied the association between pandemics and child labor in developing countries, including the COVID – 19 pandemics.

The contribution of the paper is threefold. Firstly, the study focuses on low – and middle – income economies (for brevity developing countries), arguing that they are characterized by large population and inadequate health systems which renders these economies more vulnerable to economic and social shocks, such as the recent health crisis (Bong et al, 2020). Secondly, the case of children, not to mention working ones, is chosen arguing that they are vulnerable social groups. The impact of COVID-19 on adults attracts research interest since mortality rates in children are low (Bhopal & Bhopal, 2020), while others concluded that children are less susceptible to the pandemic (Lee et al, 2020). Thirdly, the welfare of children amidst the recent pandemic is a subject of research interest, arguing that COVID-19

could lead to increased children's abuse, exploitation, maltreatment and violence incidents (Kechagia and Metaxas, 2018; Brown et al, 2020; Raman et al, 2020; Sserwanja et al, 2021).

The paper is structured as following: In Section 2 the issue of child labor is briefly defined and the principal reasons for this phenomenon are mentioned. The following sections present the findings of previous studies. In particular, in Section 3 the findings of the literature review on child labor and pandemics are presented and discussed, focusing in developing countries, while Section 3.1 is limited on the association between COVID-19 and working children. The paper concludes with suggestions and policy implications. The limitations of the present study are also presented in the last Section.

The phenomenon of child labor: causes and consequences

Child labor is defined as the violation of the minors' human rights and it is associated to various harmful activities (Edmonds & Pavcnik, 2005). Unfortunately, it is impossible to find sufficient and reliable data on child labor worldwide, either formal or informal (Scanlon et al, 2002; Edmonds & Pavcnik, 2005). Therefore, the secondary school non – enrollment rates is widely used in empirical studies as a proxy for child labor (Busse & Braun, 2004; Beegle et al, 2009), arguing that child labor and school enrolment are incompatible activities (ILO, 2000).

Poverty is proven to be the main cause of child labor and poor children are often forced to stop schooling and start working (Admassie, 2002). The problem is even more severe for poor children that have to contribute to the family income in developing economies (Fetuga et al, 2005; Chaudhuri, 2011).

As a consequence, minors are at higher risk of sexual exploitation, trafficking and victimization (Scanlon et al, 2002; Edmonds & Pavcnik, 2005; Chaudhuri & Dwibedi, 2016), increased rates of mortality and occupational injuries (Roggero et al, 2007). In several developing countries working children drop – out of school (Shafiq, 2007; Huisman & Smits, 2015) or show poor academic performance (Holgado et al, 2014; Kumar & Saqib, 2017).

Methodology

The present study presents a systematic review on empirical scientific papers. Secondary data is collected via reliable databases, including ScienceDirect, Scopus, PubMed and Google Scholar. It is noted that solely scientific papers are included in the literature review; therefore, book chapters, working paper and dissertations were excluded. Additionally, as mentioned above, the study focused solely on the case of the developing countries.

Results

Previous studies on child labor and pandemic in developing countries

Arguing that child labor is considered a visible and most common form of child abuse and neglect in developing countries (Maruf et al, 2003; Mahmod et al, 2016), the present research focuses on the association between child labor and the pandemics in the developing countries, including the COVID-19 pandemic. The literature review revealed limited contemporary academic research on child labor and pandemics over the past decades, as presented in Table 1.

Table 1: Summary of the literature review findings on child labor and pandemic in developing countries

Authors	Case	Country/countries	Methodology	Findings
Nyambedha et al (2003)	HIV/AIDS	Kenya	A combination of qualitative and quantitative research,	The HIV/AIDS epidemic in Kenya affected the orphan care since the

			cross-sectional research, semi-structured interviews, questionnaire, in-depth interviews	majority of orphans worked as servants.
Roggero et al (2007)	HIV/AIDS, malaria	83 developing countries	Multiple regression between child labor and health indicators	There is a positive association between child labor and the presence of infectious diseases, such as malaria and HIV/AIDS.
Lugalla & Sigalla (2010)	HIV/AIDS	United Republic of Tanzania	Ethnographic qualitative research, including in depth-interviews, observation, observation etc.	Minors are forced into labor force due to increased poverty rates and reduced household income. Poverty and HIV/AIDS are correlated, mainly for the orphans.
Evans (2012)	HIV/AIDS	Tanzania and Uganda	Qualitative survey, semi-structured interviews, focus groups	In both countries youths were pressured to work in order to sustain their family.
Gicharu et al (2015)	HIV/AIDS	Kenya	Qualitative and quantitative research, interviews, questionnaire, observation	The pandemic affected children's lives and increased absenteeism from school, dropout rates and child labor.
Ly et al (2016)	Ebola virus disease (EVD)	Liberia	Cluster sampling during March – April 2015 in 941 households.	The pandemic led to higher poverty and child labor rates
Ngegba & Mansaray (2016)	EVD	Sierra Leone	Questionnaires, Interviews, Observation and focus group discussion for the period September – November 2015	The pandemic affected mainly the girls' wellbeing; most of them drop-out of school in order to engage to economic activity.
Mora-Garcia (2018)	Malaria	Costa Rica	Quantitative research, difference-in-difference method	Malaria eradication programs increase schooling and reduce child labor.
Yoder – van den Brink (2019)	EVD	Sierra Leone	Dissemination and implementation research	The Ebola pandemic affected everyday lives and well-being in the country. Child labor increased due to the school closure.
Smith (2020)	EVD	Sierra Leone and Guinea	Multiple survey (Demographic Health Surveys, Multiple	Dropout rates in the post-Ebola period increased and students

		Indicator Cluster Surveys), pre and post period 2013-2016	were forced to work in order to face the economic crisis and to support their families.

It could be argued that previous pandemics in developing economies exacerbated existing issues on child exploitation and labor, while gendered responsibilities are observed. Moreover, previous studies focused on paid child labor and it is argued that non-paid work could be characterized as invisible and difficult to estimate. Furthermore, the majority of the studies focused on the African economies, arguing that in the specific geographic regions presents the problem of child labor is more intense (Canagarajah & Nielsen, 2001; Machonachie & Hilson, 2016). According to the literature review findings, certain studies (e.g. Ngegba & Mansaray, 2016; Yoder – van den Brink, 2019; Smith, 2020) studied the impact of pandemics on child labor in post -war countries, as in the case of Sierra Leone. On the contrary, the Latin American and the Caribbean countries attracted limited research interest, despite the fact that they present limited social protection and high poverty, resulting in high child labor incidents (Sedlacek et al, 2009).

Summarizing, there is evidence supporting that there is important research gap on child labor in Latin America during the pandemics, which should be confronted since minor employees remain a major social issue in the region. It is interesting that several Latin American countries were affected by pandemics over the past decades, including the outbreak of cholera in the '90s (Kumate et al, 1998), which affected among others, countries with high rates of child labor, such as Brazil, Bolivia and Venezuela (Psacharopoulos, 1997; Silva et al, 2019). Therefore, the present study concludes that there is a research gap regarding child labor and pandemics in the region.

COVID-19 and child labor in developing countries

The COVID-19 pandemic attracted research interest over the past few months, mostly focused on its socio – economic consequences worldwide (Nicola, et al, 2020. In particular, according to Zahed et al (2020) the case of children when investigating the consequences of COVID-19 is often neglected, despite the fact that they are vulnerable social groups. Apart from the psychological and physical consequences of COVID-19, the researchers concluded that working children are more susceptible to the infection and that the pandemic increases poverty, which is a contributing factor of child labor.

The recent pandemic is expected to increase the risks for vulnerable social groups, among which children and it could lead to higher rates of child labor, exploitation, forced labor and slavery (Raman et al, 2020). These findings are in line with Gupta and Jawanda (2020), who argued that the pandemic will increase economic insecurity and child exploitation, including child labor, mainly in poor regions. Therefore, the results of the final search are presented in Table 2.

Table 2: Summary of the literature review findings on child labor and pandemic in developing countries

Authors	**Country/countries**	**Results and suggestions**
Kaur & Byard (2021)	India	The potential consequences of COVID-19 refer to an economic crisis, which would mainly influence children. India presents severe gaps on the protection services and therefore minors are more vulnerable to child labor and exploitation.
Sserwanja et al (2021)	Uganda	The pandemic had a significant negative impact on the children's health status and food care. The

		country presented insufficient social support which rendered children even more vulnerable to child abuse, including child labor and limited financial support.
Larmar et al (2020)	Nepal	Recovery programs should be applied in the country in order to build capacity and strengthen cooperation among social workers, non – governmental organizations, health professionals and community – based organizations.
Greenbaum et al (2020)	Not defined	The recent pandemic could increase human trafficking and labor exploitation. Minors are more likely to engage in hazardous or illegal activities and in unhealth working conditions.
Owusu & Frimpong – Manso (2020)	Ghana	The COVID-19 pandemic is expected to have severe socioeconomic consequences, mainly for the poor families. As a result, poor children are more likely to be left homeless and forced to work.
Ramaswamy & Seshadri (2020)	India	Lockdown during the recent pandemic and the arising economic issues are expected to increase child abuse, trafficking and maltreatment, including child labor. The study concludes that attention should be paid on the likely psychosocial and mental health issues for children as a result of the pandemic.
Nguyen et al (2020)	Vietnam	It is estimated that the pandemic could lead to severe socioeconomic problems, including increased exploitation and child labor, higher dropout rates and malnutrition.
Daly et al (2021)	Nepal	Nepalese children are more vulnerable to poverty, poor health, including COVID-19 contamination, and educational exclusion.
Pattanaik (2021)	India	The study concludes that the COVID-19 pandemic is expected to have a significant negative impact on the country's economy and on the labor market imperfections, leading to higher child labor rates.

The researches lead to the common argument that the COVID – 19 pandemics is likely to lead to an employment crisis in the developing countries, including higher percentages of child labor. The case of India was dominant and it is studied by four researches until present, motivated by the increased demand for cheap labor force in the country and high poverty rates in the country (Kaur & Byard, 2021). On the contrary, Sserwanja et al (2021) focused on the case of Uganda, motivated by the increase in children abuse incidents in the county during the pandemic.

In particular, the majority of the above presented studies turned their orientation towards child labor and COVID -19 in the Asian developing countries. Therefore, it is observed that until present there is no published research regarding the case of the Latin American and the Caribbean countries, while there is decreasing research interest in the African developing countries, compared to previous pandemics and health crises. This could be attributed to the characteristics of several Asian countries that render children more vulnerable to the disease, including population density, poor health systems and insufficient testing, which turned research interest on COVID – 19 and its consequences to the region (Stone, 2020; Alam, 2021).

On the contrary, despite the fact that Africa presents similar characteristics to Asia, it has not been studied so far considering that the onset of the COVID-19 was later and mortality and fatality rates were lower compared to other regions (Makoni, 2020). Additionally, it is concluded that the Latin American countries, which are listed among the highly affected countries (Rivarola Puntigliano, 2020), have not been a subject of recent research

Another arising issue refers to the gender of the minor employees amidst the COVID-19. The present study concludes that the role of child laborers during the recent pandemic has not been a subject of research so far. Nevertheless, gender is listed among the determinants of child labor (Edmonds & Pavcnik, 2005). Additionally, in developing economies, including the Asian countries as presented above, gender inequality remains a pervasive problem (Stone, 2020) and it could be exacerbated by the COVID – 19 pandemics (Pinchoff et al, 2021).

It is noted that Ghosh et al (2020) also concluded that COVID-19 is expected to increase child labor; nevertheless, their research did not focus on developing countries and thus the study was excluded from the above presented table.

Conclusion

The present research focused on the consequences of pandemics, including COVID-19, on child labor, in developing countries. Developing countries were a subject of research since they present several structural and social inequities. The pandemic is expected to have socio-economic and employment consequences that highly affect the individuals' well - being and lives, including minor employees.

The findings of the literature review on pandemics highlight their impact on child labor rates, among other raising socio – economic issues. Similarly, it is anticipated that the COVID – 19 pandemics could lead to human rights abuse, mainly in developing countries, as well as to social inequalities. The recent pandemic could lead to a sudden rise in the child labor rates in developing countries, wiping out previous efforts to combat the problem and achieve Sustainable Development Goals on forced labor, trafficking and child labor (Goal 8.7.).

The research on child labor and pandemics is ongoing and therefore there were limited studies related to the subject. However, the association between child labor and pandemics has been selected due to its importance. The study concludes that as for the relation between previous pandemics and child labor, it is observed that there was increased interest in the African countries, including the post – war economies. On the contrary, the researchers who investigated the impact of COVID-19 on child labor mostly focused on the case of the Asian economies.

The study is subjected to certain limitations, which are mostly related to the issues arising when investigating child labor. Firstly, one limitation refers to the number of the published papers on child labor and COVID-19, let alone in developing countries. Secondly, it is difficult to study non – paid work by minor employees; therefore, the above presented studies focused on paid child labor. Thirdly, developing economies often present unreliable data on child labor (Scanlon et al, 2002; Edmonds & Pavcnik, 2005), which highlights the importance of presenting reliable and available data on child labor in the public domain.

Finally, a literature gap is observed for the case of child labor in the Latin American and the Caribbean countries considering that the impact of health crises, including previous pandemics and COVID-19, has not been adequately studied. Therefore, it is concluded that the countries of the region should also be investigated in order to cover all geographic regions. Gender could also be a subject of future studies as an important factor of child labor (Edmonds & Pavcnik, 2005).

The study concluded that emergency actions should be taken in order to prevent child exploitation and to ensure that previous gains will not be lost. It is crucial to tackle child labor and to proceed to combined actions so as to protect children at risk of exploitation. In

particular, the role of education in developing countries should be re – considered by policy makers, practitioners and local authorities in response to the recent pandemic, including online learning, learning activities at municipality level etc. Attention should be paid on students who do not have access to online teaching and media, as well as on poor and disable students (Pokhrel & Chhetri, 2021).

Finally, public awareness on child abuse and exploitation, mainly amidst social crises, should be raised. Attention should also be paid on poor households and cash transfer programs for them could be developed. Smith (2020) proposed that poor households should receive financial support so that children are not forced into labor. Regardless of the geographic region and the countries' level of development, actions should be coordinated so as to prevent potential backwards on achieved goals regarding child labor. It should be kept in mind that child labor should be eradicated in order to develop a just and free society. In conclusion, as suggested by the UNICEF, it is a time of crisis, a time to act.

References

Admassie, A (2002). Exploring the High Incidence of Child Labor in Sub – Saharan Africa. *Africa Development Review, 14* (2), 251-275

Alam, M. Z. (2021). Is population density a risk factor for communicable diseases like COVID-19? A case of Bangladesh. *Asia Pacific Journal of Public Health*, *0*(00), 1-3

Beegle, K., Dehejia, R. & Gatti, R. (2009). Why Should we Care about Child Labor? The Education, Labor Market and Health Consequences of Child Labor*. The Journal of Human Resources, 44*(4), 871-889

Bhopal, S. S. & Bhopal, R. (2020). Sex differential in COVID-19 mortality varies markedly by age. *Lance (London England), 396*, 532-533

Bong, C. L., Brasher, C., Chikumba, E. et al (2020). The COVID-19 pandemic: effects on low and middle-income countries. *Anesthesia and Analgesia, 131*(1), 86-92

Brown, S., Doom, J., Lechuga, S. et al (2020). Stress and parenting during the global COVID-19 pandemic. *Child Abuse & Neglect, 110*(2)

Busse, M. & Braun, S. (2004). Export structure, FDI and child labor*. Journal of Economic Integration, 19*(4), 804-829

Canagarajah, S. & Nielsen, H. S. (2001). Child Labor in Africa: A Comparative Study. *The ANNALS of the American Academy of Political and Social Science, 575*(1), 71-91

Chaudhuri, S. & Dwibedi, J. K. (2016). Foreign Direct Investment and Domestic Child Labor. *Review of Development Economics, 21*(2), 383-403

Chaudhuri, S. (2011). Labor Market Reform and Incidence of Child Labor in a Developing Economy. *Economic Modelling, 28*(4), 1923-1930

Daly, A., Hillis, A., Man Shrestha, S. & Kaji Shrestha, B. (2021). Breaking the child labour cycle through education: issues and impact of the COVID-19 pandemic on children of in-country seasonal migrant workers in the brick kilns of Nepal. *Children's Geographies,* doi: 10.1080/14733285.2021.1891406

Edmonds, E. V. & Pavcnik, N. (2005). Child labor in the global economy*. Journal of Economic Perspectives, 19*(1), 199-220

Evans, R. (2012). Sibling caringscapes: Time-space practices of caring within youth-headed households in Tanzania and Uganda. *Geoforum, 4*, 824-835

Fetuga, B. M., Njokama, F. O. & Olowu, A. O. (2005). Prevalence, Types and Demographic Features of Child Labour among School Children in Nigeria. *BMC International Health and Human Rights, 5*

Ghosh, R., Dubey, M. J., Chatterjee, S. & Dubey, S. (2020). Impact of COVID-19 on children: special focus on the psychosocial aspect. *Minerva Pediatrica, 72*(3), 226-235

Gicharu, P., Bernard, M., Agnes, K. et al. (2015). Effect of HIV/AIDS on academic performance of preschool children in Kijabe location, Kiambu country, Kenya. *International Journal of Scientific Research and Innovative Technology, 2,* 3

Greenbaum, J., Stoklosa, H. & Murphy, L. (2020). The public health impact of coronavirus disease on human trafficking. *Frontiers in Public Health, 8*

Gupta, S. & Jawanda, M. K. (2020). The impacts of COVID-19 on children. *Acta Paediatrica, 109*, 2181-2183

Gutiérrez – Romero, R. (2021). COVID-19 response needs to broaden financial inclusion to curb the rise in poverty. *World Development, 138*

Holgado, D., Maya – Jariego., I, Ramos., I et al (2014). Impact of Child Labor on Academic Performance: Evidence from the Program 'Edúcame Primero Colombia". *International Journal of Educational Development, 34*(1), 58-66

Holmberg, M. (2017). The ghost of pandemics past: revisiting two centuries of influenza in Sweden. *Medical Humanities, 43*, 141-147

Huisman, J. & Smits, J. (2015). Keeping Children in School: Effects on Household and Context Characteristics on School Dropout in 363 Districts of 30 Developing Countries. *SAGE Open, 5*(4), 1-16

Kaur, N. & Byard, R. W. (2021). Prevalence and potential consequences of child labour in India and the possible impact of COVID-19 – a contemporary overview. *Medicine Science and the Law*, doi: 10.1177/0025802421993364

Kechagia, P. & Metaxas, T. (2018) Sixty Years of FDI Empirical Research: Review, Comparison and Critique. The Journal of Developing Areas, 52(1), 169-181

Kumar, A. & Saqib, N. (2017). School Abseeintism and Child Labor in Rural Banghladesh. *The Journal of Developing Areas, 51*(3), 299-316, doi: 10.1353/jda.2017.0074

Kumate, J., Sepulveda, J. & Gultierrez, G. (1998). Cholera epidemiology in Latin America and perspectives for eradication. *Bulletin de l' Institut Pasteur, 94*(4), 217-226

Larmar, S., Sunuwar, M., Sherpa, H. et al (2020). Strengthening community engagement in Nepal during COVID-19: Community – based training and development to reduce child labour. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, doi: 10.1080/02185385.2020.1833749

Lee, P., Hu, Y., Chen, P. et al (2020). Are children less susceptible to COVID-19?. *Journal of Microbiology, Immunology and Infection, 53*(3), 371-372

Lugalla, J. L. & Sigalla, H. L. (2010). Child labour in the Era of HIV/AIDS in Sub – Saharan Africa: A case study of Tanzania, *ÖZS, 35,* 8-22

Ly, J., Sathananthan, V., Griffiths, T. et. Al (2016). Facility-based delivery during the Ebola Virus Disease epidemic in rural Liberia: Analysis from a cross-sectional, population-based household survey. *PLoS Med, 13*(8)

Mahmod, N., Salleh, M., et al. (2016). A study on child labour as a form of child abuse in Malaysia. *International Journal of Social Science and Humanity, 6*(7), 525-530

Makoni, M. (2020). COVID-19 in Africa: Half a year later. *The Lancet. Infectious Diseases, 20*(10)

Maruf, A., Kifle, W. & Indrias, L. (2003). Child labor and associated problems in rural town in South West Ethiopia. *Ethiopian Journal of Health Development, 17*(1), 45-52

Mora-Garcia, C. A. (2018). Can benefits from Malaria eradication be increased? Evidence from Costa Rica. *Economic Development and Cultural Change, 66*(3), 585-629

Ngegba, M. P. & Mansaray, D. A. (2016). Perception of students on the impact of Ebola Virus Disease (EVD) on the education system of Sierra Leone. *International Journal of Advanced Biological Research, 6*(1), 119-128

Nguyen, H., Nguyen, T., Dam, V. et al (2020). COVID-19 employment crisis in Vietnam: Global issue, National solutions. *Frontiers in Public Health, 8*

Nicola, M., Alsafi, Sohrabi, C. et al (2020). The socio – economic implications of the coronavirus pandemic (COVID-19): a review. *International Journal of Surgery, 78*, 185-193

Nyambedha, E. O., Wandibba, S. & Aagaard – Hansen, J. (2003). Changing patterns of orphan care due to the HIV epidemic in western Kenya. *Social Science & Medicine, 57*(2), 301-311

Owusu, L. D. & Frimpong – Mango, K. (2020). The impact of COVID-19 on children from poor families in Ghana and the role of welfare institutions. *Journal of Children's Services, 15*(4), 185-190

Pattanaik, I. P. (2021). Corona virus, child labour and imperfect market in India. *EPRA International Journal of Economic and Business Review, 9*(2)

Pinchoff, J., Austrian, J., Rajshekhar, N. et al (2021). Gendered economic, social and health effects of the COVID-19 pandemic and mitigation policies in Kenya: evidence from a prospective cohort survey in Nairobi informal settlements. *BMJ Open, 11*(3)

Pokhrel, S. & Chhetri, R. (2021). A literature review on impact of COVID-19 pandemic on teaching and learning. *Higher Education for the Future, 8*(1), 133-141

Psacharopoulos, G. (1997). Child Labor versus Educational Attainment. Some evidence from Latin America. *Journal of Population Economics, 10*, 377-386

Radfar, A., Asgharzadeh, S., Quesada, F. & Filip, I. (2018). Challenges and perspectives of child labor. *Industrial Psychiatry Journal, 27*, 17-20

Raman, S., Harries, M. & Nathawad, R. (2020). Where do we go from here? A child rights – based response to COVID-19. *BMJ Paediatrics Open, 4*

Ramaswamy, S. & Seshadri, S. (2020). Children on the brink: Risks for child protection, sexual abuse and related mental health problems in the COVID-19 pandemic. *Indian Journal of Psychiatry, 62*(Suppl 3), S404 - S413

Rivarola Puntigliano, A. (2020). Pandemics and multiple crises in Latin America. *Latin America Policy, 11*, 313-319

Roggero, P., Magiaterra, V., Bustreo, F. & Rosati, F. (2007). The health impact of child labor in developing countries: evidence from cross – country data. *American Journal of Public Health, 97*(2), 271-275

Scanlon, T. J., Prior, V., Lamarao, M. L. et al (2002). Child Labour, *BMJ, 325* (7361), 401-403

Sedlacek, G. Durya, S. Ilahi, H. & Sasaki, M. (2009), Child Labor, Schooling and Poverty in Latin America. In Orazem P. F., Sedlacek, G., Tzannakos, Z. (Eds*) Child Labor and Education in Latin America*, New York: Palgrave Macmillan

Shafiq, M. N. (2007). Household Schooling and Child Labor Decisions in Rural Bangladesh. *Journal of Asian Economics, 18*(6), 946-966

Silva, G. C. O., Iriart, J. A. B., Chaves, S. C. L. & Abade, E. A. F. (2019). Characteristics of research on child labor in Latin America. *Cadernos de Saúde Publica, 37*(7)

Smith, W. C. (2020). Potential long – term consequences of school closures: Lessons from the 2013-2016 Ebola pandemic. *Research Square*, doi: 10.21203/rs.3.rs-51400/v1

Sserwanja, Q., Kawuki, J. & Kim, J. (2021). Increased child abuse in Uganda amidst COVID-19 pandemic. *Journal of Paediatrics and Child Health, 57*(2), 188-191

Stone, R. (2020). COVID-19 in South Asia: Mirror and catalyst. *Asian Affaires, 51*(3), 542-568

Workie, E., Mackolil, J., Nyika, J. & Ramadas, S. (2020). Deciphering the impact of COVID-19 pandemic on food security, agriculture and the livelihoods: A review of the evidence from developing countries. *Current Research in Environmental Sustainability, 2*

Yoder-van den Brink, H. (2019). Reflections on "Building Back Better" child and adolescent mental health care in a low-resource postemergency setting: The case of Sierra Leone*. Frontiers in Psychiatry, 10,* 758

Zahed, G., Chehrehrazi, N. & Nouri Talemi, A. (2020). How does COVID-19 affect child labor?. *Archives of Pediatric Infectious Diseases, 8*(3)

Νέο-ιδρυθέν Κέντρο Δια Βίου Μάθησης στον νομό Λαρίσης.

Γκάτη Βασιλική
Φοιτήτρια ΠΜΣ: Εκπαίδευση Ενηλίκων, Ελληνικό Ανοιχτό Πανεπιστήμιο.
gativaso@gmail.com

Περίληψη

Στο εν λόγω άρθρο γίνεται μια προσπάθεια αποσαφήνισης των ορισμών του προγραμματισμού γενικότερα, του στρατηγικού καθώς επίσης και του λειτουργικού προγραμματισμού ειδικότερα. Ακόμη, επιχειρείται η εντόπιση των στοιχείων και των βημάτων του στρατηγικού και λειτουργικού προγραμματισμού στα πλαίσια ίδρυσης ενός εν δυνάμει Κ.Δ.Β.Μ. Στη συνέχεια, παρουσιάζονται τα χαρακτηριστικά των αποτελεσματικών οργανισμών και τα βήματα σχεδιασμού μιας έρευνας, που πραγματοποιείται με τη μέθοδο της μελέτης περίπτωσης, έτσι ώστε οι στόχοι του στρατηγικού προγραμματισμού που θα τεθούν να ταιριάζουν απόλυτα στις ανάγκες και στις δυνατότητες του οργανισμού. Κλείνοντας, παρουσιάζονται, εν συντομία, η αποστολή ενός εν δυνάμει νέο-ιδρυθέν Κ.Δ.Β.Μ στον νομό Λαρίσης και οι στρατηγικοί στόχοι του.

Λέξεις κλειδιά: Κ.Δ.Β.Μ, προγραμματισμός, λειτουργικός, στρατηγικός

Εισαγωγή

Γνωρίζουμε ότι κάθε εκπαιδευτική μονάδα, είτε ανηλίκων είτε ενηλίκων, είναι ένας οργανισμός. Επομένως, ο οργανισμός για να ιδρυθεί αλλά και να επιτελέσει έργο, χρειάζεται να δώσει ιδιαίτερη βαρύτητα στην οργάνωσή του. Συγκεκριμένα, η έρευνα αποτελεί βασικό κομμάτι του οργανισμού, καθώς με την βοήθειά της αποκαλύπτονται ανάγκες και εμπόδια για τη λειτουργία του οργανισμού. Αυτά τα στοιχεία είναι πολύ βασικά, με σκοπό ο κάθε οργανισμός να επιτύχει τον στόχο του.

Στοιχεία και βήματα στρατηγικού και λειτουργικού προγραμματισμού.

Θα ήταν εύλογο, πριν αναφερθούμε στον στρατηγικό και λειτουργικό προγραμματισμό

να δούμε τι σημαίνει προγραμματισμός γενικότερα. Ο προγραμματισμός είναι η δράση από τα στελέχη μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού για τις αποφάσεις που χρειάζεται να ληφθούν με στόχο την αποτελεσματική λειτουργία τους. Επιπροσθέτως ο προγραμματισμός, είναι μια διαδικασία η οποία καθίσταται εξαιρετικά βοηθητική έτσι ώστε να μπορέσουν τα διοικητικά στελέχη να λάβουν αποφάσεις οι οποίες βασίζονται στις εκάστοτε ανάγκες (Montana & Charnov 2000). Όπως αναφέρει ο Κουμουτζής (1999) τα στάδια του προγραμματισμού είναι τα παρακάτω 7:

1. *Καθορισμός σκοπών.*
2. *Ανάπτυξη εναλλακτικών λύσεων.*
3. *Διεύρυνση συνθηκών.*
4. *Αξιολόγηση εναλλακτικών λύσεων.*
5. *Επιλογή της πιο κατάλληλης λύσης.*
6. *Διαμόρφωση επιμέρους σχεδίων.*
7. *Εφαρμογή των σχεδίων.*

Οργάνωση.
Καθοδήγηση .
Έλεγχος.

Ο στρατηγικός προγραμματισμός είναι ένας μακροπρόθεσμος προγραμματισμός ο οποίος εστιάζει αφενός στις λειτουργίες και αφετέρου στις εξελίξεις του συνόλου.

(Κουτουζής Μ 1999). Στην παρούσα εργασία θα λέγαμε ότι ο στρατηγικός προγραμματισμός είναι η διαδικασία και τα βήματα, τα οποία θα χρειαστεί να ακολουθήσει το νέο-ιδρυθέν Κέντρο Δια Βίου Μάθησης[1] του Δήμου Λαρίσης για να πετύχει τον απώτερο στόχο του. Ο στόχος του είναι η εκμάθηση της Ελληνικής Γλώσσας στις γυναίκες ηλικίας δεκαοκτώ έως σαράντα ετών, που ανήκουν στην μειονότητα των Ρομά και κατοικούν στην ευρύτερη περιοχή της Λάρισας. Ακόμη, τα επιτελικά στελέχη, επιδιώκουν να κάνουν το Κ.ΔΒ.Μ φορέα εξάλειψης μειονοτήτων του Δήμου γενικότερα. Ο στρατηγικός προγραμματισμός επιβάλλεται να περιλαμβάνει την διάγνωση του μελλοντικού περιβάλλοντος, δηλαδή χρειάζεται να καθοριστεί ποια θα είναι η θέση του οργανισμού στο περιβάλλον το οποίο θα ενεργήσει, και στην διαδικασία της αλλαγής αλλά και κατά την επίτευξη του στόχου, με αποτέλεσμα να προκύψουν τόσο οι ευκαιρίες όσο και οι κίνδυνοι. Θα λέγαμε λοιπόν ότι το Κ.Δ.Β.Μ είναι αναγκαίο, στο σημείο του στρατηγικού προγραμματισμού, να εξετάσει τον τρόπο που θα σταθεί δίπλα στις γυναίκες Ρομά. Ακόμη, τα επιτελικά στελέχη, καθίσταται αναγκαίο να πραγματοποιήσουν μελέτη ώστε να εντοπιστούν οι δυνατότητες και οι αδυναμίες του Κ.Δ.Β.Μ σε αυτό το εγχείρημα. Επίσης, θα ήταν εύλογο να καθοριστούν τόσο τα όρια όσο και οι περιορισμοί της δράσης του Κ.Δ.Β.Μ σε σχέση με τις δυνατότητές του αλλά και σε σχέση με την εν λόγω μειονότητα των Ρομά . Τέλος, επιβάλλεται να δημιουργηθούν εναλλακτικές στρατηγικές, να αξιολογηθούν και να επιλεγεί η καλύτερη με σκοπό την ομαλότερη επίτευξη των στόχων. Θα λέγαμε με άλλα λόγια, ότι προκειμένου να επιτευχθεί ο στρατηγικός προγραμματισμός, χρειάζεται να εξεταστούν το περιβάλλον που ανήκει, ο σκοπός που έχει θέσει, το σημείο που βρίσκεται και το σημείο μετάβασης του οργανισμού, και τέλος, τόσο οι ικανότητές του όσο και οι αδυναμίες του (Gerstner 1972). Βέβαια, θα αποτελούσε παράληψη αν δεν τονίζαμε ότι αναφερόμαστε σε έναν στρατηγικό προγραμματισμό ενός Κ.Δ.Β.Μ. Αυτό σημαίνει ότι ο οργανισμός για να διαμορφώσει και να ασκήσει εκπαιδευτική πολιτική, χρειάζεται κυρίως συνεργασία, συμμετοχή, έρευνα και δράση παρά γραφειοκρατία. Δηλαδή θα παρομοιάζαμε τον εν λόγω στρατηγικό προγραμματισμό του Κ.Δ.Β.Μ με αυτόν μιας σχολικής μονάδας όπου η διαμόρφωσή του επιτάσσει αυτονομία η οποία στηρίζεται σε δημοκρατικές αρχές, στην συμμετοχή και την συνεργασία όλων των εμπλεκομένων (Λαΐνας 2000).

Βέβαια, για ένα νέο-ιδρυθέν Κ.Δ.Β.Μ, εξίσου σημαντικός είναι και ο λειτουργικός προγραμματισμός. Σε αυτό το είδος του προγραμματισμού, ασχολείται κανείς με τις τρέχουσες εξελίξεις και λειτουργίες του οργανισμού. Εστιάζει λοιπόν κανείς σε βραχυπρόθεσμους στόχους επίτευξης (Κουτουζής Μ. 1999). Όπως αναφέρει ο ίδιος *«ο στρατηγικός προγραμματισμός δεν εστιάζει στις επιμέρους λειτουργίες του οργανισμού, αλλά στο σύνολό του.»* (Κουτουζής Μ. 1999), επομένως μπορεί κανείς να ισχυριστεί αβίαστα, ότι ο λειτουργικός προγραμματισμός αποτελεί τον καταμερισμό του στρατηγικού προγραμματισμού. Το παραπάνω επιβεβαιώνει και ο Ackoff (1970) λέγοντας ότι ο λειτουργικός και ο στρατηγικός προγραμματισμός συμπληρώνει ο ένας τον άλλον, επίσης μπορούμε να συζητάμε γι αυτούς τους προγραμματισμούς ξεχωριστά, αλλά στην πράξη ο ένας συμπληρώνει τον άλλον. Επιπλέον, πέρα από τον καταμερισμό στόχων του στρατηγικού προγραμματισμού, ο λειτουργικός προγραμματισμός και οι δράσεις του είναι ανάγκη να συνδέονται άρρηκτα με τις ανάγκες που ενδεχομένως να προκύψουν (Τερζίδης 2004). Παράδειγμα, η μέριμνα για την κάλυψη των καθημερινών εξόδων μιας ΜΕΕ ανήκουν στην κατηγορία του λειτουργικού προγραμματισμού (Σαΐτης 1992, από Κουτουζής, Πρόκου 2005).

Όπως αναφέρει η Μπρίνια (2008) ο λειτουργικός προγραμματισμός μιας εκπαιδευτικής μονάδας εστιάζει:

- Στον σχεδιασμό των διοικητικών και εκπαιδευτικών ρόλων πριν την έναρξη της λειτουργίας του.
- Στον σχεδιασμό της επιμόρφωσης εντός σχολικής μονάδας, η οποία στηρίζεται στις ανάγκες του ανθρώπινου δυναμικού.
- Στα μέσα, στους πόρους και στα προγράμματα που σχετίζονται με την ενδοσχολική ζωή.
- Στον καταμερισμό εργασιών στο διοικητικό τμήμα.
- Στην διαμόρφωση των τμημάτων .
- Στον σχεδιασμό δράσεων και πρωτοβουλιών
- Και τέλος, στον προγραμματισμό των εξόδων για τη λειτουργία της εκπαιδευτικής μονάδας.

Χαρακτηριστικά αποτελεσματικών οργανισμών.

Θα λέγαμε ότι αποτελεσματικός οργανισμός είναι εκείνος αφενός που πετυχαίνει τους στόχους του και αφετέρου αυτός που αξιοποιεί τους πόρους του. Για να γίνει κάτι τέτοιο βέβαια, είναι επιτακτική ανάγκη τα διοικητικά στελέχη να προσέξουν σημαντικά τα στάδια διοίκησης που είναι τα εξής: ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και τέλος ο έλεγχος. Στο πρώτο στάδιο όπου ανήκει ο προγραμματισμός είναι ένα στάδιο στο οποίο καθορίζονται οι στόχοι του οργανισμού. Οι στόχοι ενδεχομένως να είναι βραχυπρόθεσμοι ή και μακροπρόθεσμοι, μπορεί επίσης να αφορά ένα κομμάτι του οργανισμού ή ολόκληρη την ΜΕΕ (Κουτουζής, Πρόκου 2005). Ο Κουτουζής (1999) τονίζει ότι σε αυτό το στάδιο είναι ιδιαίτερα σημαντικό να καθοριστούν οι στόχοι με σαφήνεια. Στο δεύτερο στάδιο που είναι η οργάνωση, αναφέρονται οι αρμοδιότητες, οι ρόλοι και υποχρεώσεις των εργαζομένων του οργανισμού. Ακόμη σε αυτό το στάδιο ανήκει η διαδικασία αξιοποίησης των πόρων και των υλικοτεχνικών δομών που κατέχει ο οργανισμός. Στο τρίτο στάδιο της διεύθυνσης συμπεριλαμβάνεται η οργάνωση των εργαζομένων και η καθοδήγησή τους για την επίτευξη των στόχων που έχουν τεθεί στο πρώτο στάδιο. Τέλος, στο τέταρτο στάδιο πραγματοποιείται ο έλεγχος όπου εκεί εξετάζει κανείς αν οι κινήσεις που έχουν γίνει μέχρι την δεδομένη χρονική στιγμή, έχουν αποφέρει θεμιτά αποτελέσματα (Κουτουζής, Πρόκου 2005).

Παρακάτω θα γίνει μια προσπάθεια διεύρυνσης αναγκών για το στάδιο του προγραμματισμού. Προκειμένου να μπορέσει να ολοκληρωθεί ο προγραμματισμός της ΜΕΕ, είναι χρήσιμο να έχει πραγματοποιηθεί έρευνα, από την οποία θα προκύψουν στοιχεία όπως ο πληθυσμός, η κατάσταση στην περιοχή, προβλήματα που ενδεχομένως υπάρχουν όπως επίσης και δυνατότητες. Αναφερόμαστε λοιπόν σε μία μελέτη περίπτωσης που χρειάζεται να πραγματοποιήσουν τα επιτελικά στελέχη του Κ.Δ.Β.Μ. Η μελέτη περίπτωσης σε αυτό το στάδιο του προγραμματισμού θα λέγαμε ότι αποτελεί την καταλληλότερη επιλογή καθώς, όπως ήδη έχει αναφερθεί πιο πάνω, στο σημείο του προγραμματισμού χρειάζεται να καθοριστούν οι στόχοι με σαφήνεια. Για να γίνει η διεύρυνση για την σχεδίαση και υλοποίηση του προγράμματος, χρειαζόμαστε *«τη λεπτομερή και σε βάθος γνώση μιας περίπτωσης»* (Γαλατά Π., Βεργίδης Δ., Δακοπούλου Α., Καλογρίδη Σ., Κεδράκα Κ., Τσιμπουκλή Α. 2017, :83). Βέβαια, οι στόχοι του προγραμματισμού, όταν αυτός αφορά την εκπαίδευση όπως στην εν λόγω περίπτωση, δεν είναι «ουδέτεροι» ούτε «αντικειμενικοί» καθώς *«καθορίζονται από πεποιθήσεις και παραδοχές για την μάθηση και την εκπαίδευση και τους ανθρώπους στους οποίους απευθύνεται »* (Freire & Shor, 2011).

Θα ήταν χρήσιμο σε αυτό το σημείο να αναφέρουμε ότι οι μελέτες περίπτωσης, διακρίνονται σε τρείς κατηγορίες: στις επεξηγηματικές, στις περιγραφικές και τέλος στις διερευνητικές (Houghton et al., 2013). Η μελέτη περίπτωσης για την οποία γίνεται λόγος, εντάσσεται θα λέγαμε και στις τρείς κατηγορίες καθώς αποσκοπεί να απαντήσει σε ερωτήσεις «πώς» ή «γιατί» (επεξηγηματικές), σε ερωτήσεις «τί» ή «ποιός»

(διερευνητικές) και τέλος επιχειρεί να περιγράψει βασικά φαινόμενα που αφορούν το στρατηγικό μάνατζμεντ (περιγραφικές) (Houghton et al., 2013).

Τα βήματα σχεδιασμού που είναι αναγκαίο να πραγματοποιηθούν για να ολοκληρωθεί η μελέτη περίπτωσης είναι τα εξής 6: (όπως αναφέρονται στο Γαλατά Π., Βεργίδης Δ., Δακοπούλου Α., Καλογρίδη Σ., Κεδράκα Κ., Τσιμπουκλή Α. 2017 :83)

1. Επισκόπηση της βιβλιογραφίας, που είναι αναγκαία για κάθε μορφή έρευνας. Σε αυτό το πλαίσιο μπορεί να γίνει συλλογή στοιχείων για τη φύση της περίπτωσης, για το παρελθόν της περίπτωσης, για το περιβάλλον το οποίο μας ενδιαφέρει. Μπορούμε ακόμη να συλλέξουμε στοιχεία που αφορούν το οικονομικό, νομικό και αισθητικό κομμάτι, να δούμε άλλες περιπτώσεις και τέλος να πραγματοποιηθεί συλλογή δεδομένων γι αυτούς που μπορούν να παρέχουν πληροφορίες με σκοπό η περίπτωση να γίνει γνωστή (Stake, 2000 από Γαλατά Π., Βεργίδης Δ., Δακοπούλου Α., Καλογρίδη Σ., Κεδράκα Κ., Τσιμπουκλή Α.)
2. Διατύπωση του προβληματισμού ή της συλλογιστικής της μελέτης περίπτωσης. Αυτό το σημείο αφορά κυρίως τον τρόπο που θα γίνει η έρευνα. Δηλαδή αφορά τις πλευρές που θα εξεταστεί η υπάρχουσα κατάσταση, τα κριτήρια επιλογής από τον ερευνητή, τις πλευρές που θα εξεταστούν, τις ερωτήσεις που θα πραγματοποιηθούν και τέλος ο τρόπος με τον οποίο θα αναλυθούν.
3. Διατύπωση του σκοπού και των ερευνητικών ερωτημάτων. Ο καθορισμός του σκοπού σε μια έρευνα περίπτωσης είναι ιδιαίτερα σημαντικός. Στην συγκεκριμένη περίπτωση επιχειρούμε την διεύρυνση ενός φαινομένου. Προσπαθούμε σε αυτό το σημείο να αποκτήσουμε μια αίσθηση του τί συμβαίνει, οπότε η προσέγγισή μας είναι χαλαρή.
4. Διαδικασίες έρευνας. Συλλογή δεδομένων. Για να διεξάγει κανείς τη μελέτη περίπτωσης μπορεί να χρησιμοποιήσει πολλές τεχνικές και μεθόδους, με κάποιες από τις κυριότερες την συνέντευξη και την παρατήρηση. Ο ερευνητής, πέρα από το γεγονός ότι έχει πολλά “εργαλεία“ στη διάθεσή του, συμμετέχει κι εκείνος ενεργά στην διαδικασία της έρευνας. Γι αυτό το λόγο εξάλλου η μελέτη περίπτωσης εντάσσεται στην εμπειρική έρευνα.
5. Ανάλυση δεδομένων. Στην ανάλυση δεδομένων πρωταρχικό ρόλο διαδραματίζει ο ερευνητής. Ο ίδιος χρειάζεται να αναλύσει τα δεδομένα της έρευνας με τον καλύτερο δυνατό τρόπο έτσι ώστε να αναδειχθούν τα ακριβή αποτελέσματα. Για να γίνει κάτι τέτοιο εφικτό, επιβάλλεται ο ίδιος να διατηρεί το πρωτόκολλο έρευνας, να είναι αμερόληπτος, διαλλακτικός, καινοτόμος και δημιουργικός.
6. Παρουσίαση των αποτελεσμάτων της έρευνας . Εξαγωγή συμπερασμάτων.

Τόσο η παρουσίαση αποτελεσμάτων όσο και η εξαγωγή συμπερασμάτων, όταν αναφερόμαστε σε έγκυρες μορφές εκπαιδευτικής έρευνας, είναι έγκυρα αν οι μελέτες διεξάγονται συστηματικά και κριτικά, αν βοηθούν στην βελτίωση της εκπαίδευσης, αν μπορούν να συσχετιστούν και αν οδηγούν στην περαιτέρω γνώση (Γαλατά Π., Βεργίδης Δ., Δακοπούλου Α., Καλογρίδη Σ., Κεδράκα Κ., Τσιμπουκλή Α. 2017, σελ. 86).

Αποστολή και στρατηγικοί στόχοι.

Η αποστολή του οργανισμού, θα λέγαμε ότι είναι η εξάλειψη του κοινωνικού αποκλεισμού των μειονοτήτων της περιοχής, μέσω της εκπαίδευσης. Απώτερος σκοπός, είναι η εξάλειψη του χάσματος που δημιουργείται ανάμεσα σε μειονοτικές ομάδες και τις τοπικής κοινωνίας γενικότερα. Αδιαμφισβήτητα, οι γυναίκες που θα συμμετέχουν στο εν λόγω πρόγραμμα, αφενός θα αποτελέσουν ισχυρό παράδειγμα προς μίμηση στο ευρύτερο περιβάλλον τους, αφετέρου θα βοηθήσουν στην εξάλειψη της περιθωριοποίησης τους από την κοινωνία και το κράτος. Εν κατακλείδι θα αναφέραμε ότι ο στόχος του Κ.Δ.Β.Μ σύμφωνα με τα παραπάνω, είναι η αλλαγή της σχέσης ανάμεσα σε αυτούς που παράγουν τον κοινωνικό αποκλεισμό και σε αυτούς που τον

υφίστανται. Καθώς, όπως αναφέρει ο Τσαούσης (1998) το φαινόμενο του κοινωνικού αποκλεισμού προσεγγίζεται από διαφορετικές οπτικές. Η μια οπτική προσεγγίζεται από εκείνους που παράγουν τον κοινωνικό αποκλεισμό, η άλλη από εκείνους που υφίστανται αυτήν την κατάσταση και η τρίτη οπτική προσεγγίζεται, από την σχέση αυτών των δύο μεταξύ τους.

Οι στρατηγικοί στόχοι του οργανισμού έχουν καθοριστεί από τα επιτελικά στελέχη , αφού έχει προηγηθεί έρευνα. Ακόμη, πριν καθοριστούν οι στόχοι, λήφθηκαν υπόψη οι δυνατότητες, οι αδυναμίες και το περιβάλλον που θα δράσει η ΜΕΕ. Οι στρατηγικοί στόχοι είναι οι παρακάτω:

1. Η μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού των μειονοτήτων.
2. Η μείωση των αναλφάβητων γυναικών Ρομά, ηλικίας από δεκαοκτώ έως σαράντα ετών, στο 30% έως το έτος 2022.
3. Η αύξηση στο 30% του εκπαιδευόμενου πληθυσμού των Ρομά τα επόμενα 4 χρόνια.
4. Η λειτουργία ακόμη 15 προγραμμάτων εκμάθησης της Ελληνικής Γλώσσας τα επόμενα 5 χρόνια. Τα τέσσερα εκ των οποίων θα αφορούν τους Ρομά, τα έξι τους πρόσφυγες που κατοικούν στον νομό Λαρίσης και τα πέντε υπόλοιπα θα αφορούν τους ανθρώπους που είναι στο περιθώριο της κοινωνίας γενικότερα.

Συμπεράσματα

Καταλήγοντας, θα λέγαμε ότι ο προγραμματισμός μιας επιχείρησης ή ενός οργανισμού αποτελεί το κυριότερο κομμάτι για την εξέλιξή του. Τόσο ο στρατηγικός όσο και ο λειτουργικός προγραμματισμός χρειάζεται να σχεδιαστεί και να υλοποιηθεί σύμφωνα με τις ανάγκες του περιβάλλοντος, τις δυνατότητες και τις αδυναμίες του οργανισμού. Ακόμη, συμπεραίνουμε ότι τα βασικά χαρακτηριστικά ενός οργανισμού είναι ο προγραμματισμός, η οργάνωση, η διεύθυνση και ο έλεγχος. Επιπροσθέτως διαπιστώνουμε ότι η μελέτη περίπτωσης είναι μια καλή μέθοδος αξιοποίησης από τα επιτελικά στελέχη του οργανισμού στο στάδιο σχεδιασμού του στρατηγικού προγραμματισμού. Κλείνοντας, τονίζονται οι στόχοι του οργανισμού και η αποστολή της ΜΕΕ, η οποία είναι η μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού με την συμβολή της εκπαίδευσης των μειονοτικών μονάδων της κοινωνίας.

Αναφορές

Gerstner L. V. Jr, (1972). «Can Strategic Planning Pay Off?.», Business Horozons , τεύχος 15.

Freire, P. & Shor, I. (2011). Απελευθερωτική παιδαγωγική. Διάλογοι για τη μετασχηματιστική εκπαίδευση. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Houghton, C., Casey, D., Shaw, D., & Murphy, K. (2013). Rigour in qualitative casestudy research. Nurse researcher.

Montana P.J & Charnov B. H., (2000). Μάνατζμεντ, Αθήνα : Κλειδάριθμος.

Γαλατά Π., Βεργίδης Δ., Δακοπούλου Α., Καλογρίδη Σ., Κεδράκα Κ., Τσιμπουκλή Α. (2017). Η διεξαγωγή της έρευνας στην εκπαίδευση ενηλίκων. Μεθοδολογία της έρευνας. Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτουζής Μ. (1999) Γενικές Αρχές Μάνατζμεντ, Τουριστική Νομοθεσία και Οργάνωση. Εργοδοτικών και Συλλογικών Φορέων. Τόμος Α, Πάτρα: ΕΑΠ.

Κουτουζής Μ., Πρόκου Ε. (2005) Σχεδιασμος, Διοίκηση, Αξιολόγηση προγραμμάτων Εκπαίδευσης Ενηλίκων, Τόμος Γ. Πάτρα: ΕΑΠ.

Μπρινιά, Β. (2008) Management Εκπαιδευτικών Μονάδων & Εκπαίδευσης. Αθήνα: Εκδόσεις Σταμούλη

Σαΐτης Χ. (1992). Οργάνωση και διοίκηση της εκπαίδευσης . Θεωρία και πράξη, Ιδίου, Αθήνα.

Τερζίδης, Κ. (2004). Management. Στρατηγική Προσέγγιση. Αθήνα: Σύγχρονη Εκδοτική.

Λαΐνας, Α. (2000). Διοίκηση και προγραμματισμός σχολικών μονάδων: επιστημονικές προσεγγίσεις και ελληνική πραγματικότητα. Στο Παπαναούμ, Ζ. (Επιμ.). Ο Προγραμματισμός του Εκπαιδευτικού έργου στη Σχολική Μονάδα. Θεσσαλονίκη: Παιδαγωγικό Ινστιτούτο και Αριστοτέλειο Πανεπιστήμιο Θεσσαλονίκης.

Πλήρη Άρθρα – Εισηγήσεις -Βιντεοεισηγήσεις

Εκπαίδευση των προσφύγων Μαθητών

Exploring teaching practices and materials during teaching Greek as a Second language to adult refugees and migrants: The case of non-formal education

Berdesi Evgenia
Hellenic Open University
Std501627@eap.ac.gr

Manoli Polyxeni
Assistant Professor, University of Patras
pegyma@hotmail.com

Abstract

The worldwide migration waves of the most recent decades have led to social changes, which have influenced education as well. Particularly, a rising demand for host language learning has challenged teachers regarding their teaching practices, materials and learning outcomes. In this context, the main aim of the study was to explore the teaching practices and the materials teachers use during language instruction to adult migrants and refugees. The qualitative research, conducted using semi-structured interviews among a group of seventeen Greek teachers employed by Non-Governmental Organizations (NGOs) and volunteer organizations, showed that teachers tended to use more teacher-centered practices and emphasize speaking skills, which accounted for their lack of training on teaching Greek as a second language (GSL) in multicultural classes. Simultaneously, it was found that teachers often prepared their own materials, which seemed to be a rather tough and time-consuming procedure, because of the inappropriateness of ready-made educational materials, lack of official guidance, and curricula highlighting the need for teacher education.

Key words: language education to migrants and refugees, Greek as a second language, teaching practices, teaching materials

Introduction

Greece has been the host country for refugees/migrants originating mainly from the Balkans, Middle East and Africa for many decades. Especially after the refugee crisis in 2015, the majority of refugees, migrants and asylum seekers have been migrating to Greece because of the armed conflicts and political crisis in the Middle East and Africa. According to UN DESA (2020), 1.3 million international migrants live in Greece, which is 12.9% of the total population of the country. Moreover, the Operational Portal (2019) estimated that roughly 1.244.000 refugees have arrived in Greece from 2014 to 2019 the majority of whom originated from Afghanistan, Syria, Congo and Iraq.

Undoubtedly, the host language knowledge seems a prerequisite for migrants' professional development and social integration (Cerna, 2019; Mogli & Papadopoulou, 2018). Regarding Greek as a Second Language (GSL) learning, besides the governmental initiatives, Non-governmental organizations (NGOs) and municipalities orchestrated Greek language courses to help migrants acquire their academic and professional goals and facilitate their everyday language communication. This additional support is mainly limited to volunteer-run language classes and tutoring, which fill the gaps that cannot be serviced by governments (Kantzou, Manoli, Mouti & Papadopoulou, 2017; Koehler, 2017). However, according to research, many teachers either lack proper training or have minimal experience in teaching language to migrants (e.g., Kantzou et al., 2017; Koehler, 2017; Magos 2018). In

this context, the present study aimed to investigate the teaching practices and materials educators use while teaching GSL in multicultural and multilingual educational settings.

Research on teaching practices applied to adult migrant Second Language (L2) learning

While researching on practices of L2 teaching to adult migrants in the Greek context, some common patterns were identified. In particular, teachers used rather traditional approaches during L2 instruction. For example, Kantzou's et al. (2017) and Simopoulos, Magos and Karalis's (2016) research concluded that the teachers, though highly educated, tended to use a structural approach, emphasizing mainly lecturing and grammatical knowledge while ignoring meaningful, communicative activities, which concurred with the findings of previous studies (Brinia & Tsaprazi, 2015). Moreover, Μπασδάρα (2019) exploring the intercultural competence of educators offering non-formal language lessons to adult migrant students revealed that the teachers lacked training and experience to manage intercultural classes. Similarly, Φλώρου (2019) highlighted the importance of teachers' intercultural training to support migrant adult education and deal with challenges concerning language barriers and communication. However, Manoli, Berdesi, Kiamili and Vyzovitou (2019) found that teachers focused on a more communicative aspect of L2 learning and mainly emphasized speaking skills considering learners' needs.

Similarly, research conducted on an international level seemed to concur with the above findings. Namely, Käpplinger (2020), who examined the policy of 900 German adult education centers, concluded that language courses were monitored by forces connected with the labor market. Similar research on studying practices in language education for adult migrants in the UK and Germany found that there was an overall focus on accuracy, which seemed to encourage a monolingual approach (Cowie & Delaney, 2019). Similarly, Gulbas (2016) exploring common practices of adult migrant education in Turkey affirmed that Syrian and Turkish trainers and volunteers were reluctant to apply non-formal education content or methods which were often found childish and not compatible with behavioral patterns, hence they favored the verbal narrative teaching technique. Foudeh (2020), in Canada, exploring Syrian students' limited English literacy skills indicated that teachers were hesitant to apply Intercultural pedagogy practices to illiterate adult migrants, as they lacked proper training.

However, Slade and Dickson (2020) stressed that skilled adult educators in Scotland fostered inclusion and social justice for migrants by promoting critical awareness into the content and delivery of their community-based L2 classes considering learner's needs. Similarly, Colliander and Fejes (2020) studied the Suggestopedia technique as a teaching method in L2 learning to adult migrants in Sweden and revealed that the use of mediational mechanisms, such as various visual, aural and fictive artifacts and scaffolding promoted L2 learning.

Method

Research aims and questions

The main aim of the study was to explore the teaching practices and materials the GSL educators working in non-formal educational contexts (e.g., NGOs, camps and volunteer organizations) use. The research questions were:

- What are the teaching practices used in non-formal educational settings offering language instruction to adult refugees/migrants?
- What kind of material teachers use to teach adult migrants?

The educational settings

Volunteer organizations and NGOs offering language lessons to adult refugees/migrants in Athens and Patras constituted the educational settings of the study. Particularly, nine teachers were teaching Greek lessons twice per week (a 45-minute session) voluntarily in

their free time in Patras. Simultaneously, three teachers offered Greek language lessons free-of-charge to migrants/refugees of any status in a voluntary organization located in Athens aiming to promote equality and social integration. The rest five teachers were employed by an NGO located in Athens offering Greek lessons at the premises of this organization, while three of them have also taught at refugee camps. The teachers worked full-time from 18 to 22 teaching hours per week.

The research participants

Seventeen teachers working in refugee camps, a volunteer organization and an NGO in Patras and Athens were interviewed to describe their teaching practices and materials used to teach Greek to adult migrants. Sixteen out of seventeen teachers were female, while there was a male teacher. Their age varied ranging from 24 to 58 (38 years old on average). Regarding their academic background, twelve teachers held a BA relevant to language teaching (e.g. Primary School teachers, Secondary education language teachers), while the other five held degrees in fields not related to language learning (e.g. Architecture, Geology, Business Administration, Agronomy, Pharmacy). Moreover, eleven of them had a postgraduate degree in a relevant field of their first degree. Seven teachers furthered their studies on adult education by participating in seminars, whereas six attended seminars concerning intercultural education. Only three of seventeen teachers had certified knowledge of teaching GSL. All of them could speak English, the majority of them could speak a second European language and three of them could speak some basic Arabic. In terms of teaching experience, the majority of them had more than five years of general teaching experience. However, their experience in teaching GSL to adult migrants was quite limited ranging from four to five years approximately, while five teachers were novices with less than a year of relevant experience in the field.

The adult migrant students

According to the teachers' interviews, the students who attended the GSL courses were usually males aging from late teens to past retirement. As described by their teachers, they mainly originated from strife-torn Eastern countries, such as Syria, Iran, Iraq, Pakistan, Afghanistan, India, and some from countries of Africa, such as Congo, Ethiopia, Algeria, Eritrea, Somalia, Sudan. Moreover, a lot of students were illiterate or with a disrupted educational background due to either their poor socioeconomic context or their constant transit and relocation. Learning groups ranged from one-to-one tutoring, small groups of 4-5 students or even larger groups of 20-25 students. There were cases of students with an unidentified schooling background, as the lack of a mediation language prevented proper communication and identification of their level of education. Their language skills also varied, as some of them spoke Basic English or French. The students' time in the host country varied from a couple of months to even years and, therefore, their level of Greek language also varied. Students' attendance also ranged from a couple of lessons to a full course as their presence was not consistent.

Data Collection and analysis

The data collection was based on the 17 teacher semi-structured interviews, which were conducted in Greek either by phone, social networks or by physical presence and lasted from 30 to 50 minutes each. An interview guide was prepared by the researchers in advance focusing on the instructional practices and materials teachers use while teaching adult migrants.

The data were analyzed using a qualitative, inductive, thematic analysis method (Bryman, 2016). Firstly, the data were phone-recorded and then transcribed verbatim. Secondly, careful and repeated reading of the transcriptions, keeping notes and highlighting points related to research questions led to a profound understanding of the data. Then, the data were codified through QDA software to help the coding process (QDA is a computer-assisted

qualitative analysis software, which facilitates organizing textual data) (https://provalisresearch.com/products/qualitative-data-analysis-software/). Then, the initial codes and themes were redefined and reorganized according to the research aims and questions.

Results

Teaching practices used by the teachers

According to the findings of the research, the teachers mentioned that they used a combination of practices to meet students' learning needs, without explicitly naming or referring to specific approaches. In particular, fifteen out of the seventeen teachers seemed to use practices compatible with the communicative approach considering real-life situations, e.g. *"I teach them phrases based on real-life situations e.g. at the bakery, how to introduce themselves, how to take kids to school."*

Moreover, paralinguistic and extra-linguistic features were unanimously and emphatically reported to be used to facilitate communication with adult migrant students. For example, many teachers seemed to support their instruction using a combination of various modes, such as visual, gestural, audio, and oral language to convey meaning. Body language, gestures and mimicry were frequently used to facilitate meaning-making, especially in cases when there was not a mediation language or a classroom mediator, *e.g. "There are some [migrants] in the class who can't speak English, so I use lots of gestures and mimicry".* Moreover, audiovisual material, such as posters, pictures, songs and short videos seemed to attract students' attention and help them retain vocabulary.

Additionally, it was found that some teachers occasionally applied differentiated teaching techniques considering their students' needs and adapting their teaching material, as there was linguistic and cultural heterogeneity in the classroom. It was also revealed that the techniques of role-plays and games belonged to many teachers' preferred choices. As the teachers stated, experiential learning, role-playing and emulating everyday situations could help students learn and retain knowledge, e.g. "*We sometimes cook and have lunch all together. We name food and we use phrases such as 'Bon appetite' and do stuff like these."* Another teacher extensively commented on how drama can be incorporated within the language classroom and empowers migrants admitting, though, that he/she had never applied this technique.

However, twelve teachers described using more teacher-centered approaches such as teaching phonology skills, grammar rules and vocabulary in isolation, asking for first language (L1) to L2 translation or using an audio-lingual method with a lot of drilling and repetition, e.g. "*I write on the board the grammar points or phrases and they start writing down in their notebooks copying from the board".* Nevertheless, they unanimously acknowledged the learning outcomes of student-centered approaches, such as the communicative method. Finally, the intercultural approach seemed to be almost absent from these language classrooms, as only two teachers reported promoting it mentioning that they used food recipes and cooking to bridge the cultural gaps and teach language at the same time.

Using other languages in addition to Greek proved a controversial issue, as the teachers did not follow a common pattern when it came to choosing a mediation language. Namely, seven teachers emphatically stated that they employed mainly English while only three of them mentioned that they could speak Arabic and use it to convey meaning. Yet, seven teachers expressed their skepticism concerning the use of English during their instruction, as they claimed that only a few students could understand or partially understand it holding that this method was counterproductive for teaching GSL. Simultaneously, three teachers mentioned using translanguaging practices to teach Greek by employing all students' linguistic repertoires, e.g.*"I use English and I have managed to pick up some Farsi and I use*

it, too…and I use French…I use anything to make myself understood." Overall, using advanced students as interpreters seemed to be a prevalent method teachers resorted to whenever communication gaps occurred (e.g. *"We have grouped the students in a way that there is always someone who speaks some English and they interpret for us. If someone has understood then he explains the rest of the class in their mother tongue").*

Teaching material

All teachers stated that they based their instruction mostly on books related to language teaching, highlighting that these books were not proper to cover their students' needs. For example, many teachers admitted that they resorted to the adaptation of the materials to address the needs of low-literate students and favor mainly oral skills. Furthermore, others mentioned that they produced their own extra material, which was usually a combination of realia, internet resources, pictures, songs or simplified grammar activities to cater to students' diverse needs. "*E.g. The book is very challenging so we have to simplify it…I create my own material adapted to their learning needs and my teaching objectives."* Technological equipment, such as mobile phones, laptops or overhead projectors, when available, and applications, such as What's App and Google Translate were also used by some teachers to facilitate language learning.

Discussion

According to the findings of the research, all teachers seemed to agree that the migrant population was a special and demanding audience to address requiring special caution and proper, instructional preparation. Regarding instructional practices, although teachers mentioned that they emphasized communicative skills, they actually described the use of more teacher-centered methods, such as L1 to L2 translation, lecturing and grammar rules, hence depriving students of their active role in the learning procedure, which aligned with similar research (Brinia &Tsaprazi, 2015; Kantzou et al., 2017). Therefore, it was found that the practices applied to the actual lessons seemed to be rather traditional and teacher-centered failing to prioritize the teaching of communicative skills, which turned out to be limited to role-play activities. However, it was revealed that only a few teachers seemed to apply experiential learning and differentiated instruction during their instruction. Additionally, intercultural awareness was almost absent from L2 teaching except for three teachers who acknowledged the importance of cultural knowledge, while the rest seemed to be mostly preoccupied with teaching language skills, which concurred with relevant research (Cowie & Delaney 2019; Gulbas 2016; Maligkoudi, Tolakidou, & Chiona, 2018).

Furthermore, using a foreign language, such as English, to teach Greek as an L2 proved to be a controversial issue. The teachers agreed that using the English language to teach GSL could be counterproductive for their students' L2 progress, as not all students were competent users of English and that English language use restricted the time of practicing Greek skills. It is worth mentioning that the teachers seemed to be eager to take advantage of students' linguistic repertoires and apply translanguaging practices either consciously or unconsciously, as they considered it an effective technique to convey meaning which could also help students understand and increase their self-esteem (Garcia, 2017; Tsokalidou & Skourtou, 2020). Gestures and body language were also considered to be indispensable methods to teach L2 and convey meaning, especially to illiterate or monolingual students when mediation was absent.

Finally, as the teachers reported, the available material was either quite challenging or outdated for students' levels and needs. Some of the books seemed to address highly educated, western audiences, while some others seemed to have old content and practices. The teachers agreed that adapting the material, despite being a time-consuming activity, was the only way to meet their students' needs, so they enriched it with their own supplementary material, which concurred with previous studies (Bigelow &Schwarz, 2010;

Cerna, 2019; Papapostolou, 2018; Stathopoulou & Dassi, 2020; Vopi, 2019; Σαράντης, 2020). Last, some teachers used context-rich material such as pictures, videos and songs, which proved to be meaningful teaching tools as they provided many opportunities for language repetition and maximized students' potential to retain vocabulary.

Conclusion

In conclusion, formal GSL lessons cannot satisfy refugee/migrant current needs and demands and, therefore, ad hoc, non-formal initiatives by NGOs and volunteer organizations promote L2 education to adult migrants in urban regions and refugee camps to meet these demands. Though teachers seemed to agree that teaching practices focusing on a communicative approach towards language learning worked well with adult migrants, many of them described using teacher-centered methods highlighting that teaching grammar in more traditional ways and using drilling activities were inseparable parts of their instruction. Overall, teachers seemed to be flexible, favor oral communication skills, and adapt the material according to their students' needs, as ready-made material seemed scarce and inappropriate.

All in all, this study highlights some basic aspects concerning the GSL teaching practices applied to adult migrants addressing stakeholders within the relevant field of education. Simultaneously, it can be a stepping-stone for more conceptual and theoretical research and analysis in the increasingly demanding field of GSL learning. For example, focusing on cross-examining results based on teacher and students' interviews and classroom observation might provide some insightful input of the teachers' instructional choices. Finally, exploring adult migrant students' specific age groups, genders and countries of origin can shed light on their language needs and educational priorities.

References

Bigelow, M., & Schwarz, R. L. (2010). *Adult English language learners with limited literacy*. Retrieved from National Institute for Literacy website: https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED512297.pdf

Brinia, V., & Tsaprazi, E. (2015). Teaching the Greek language to adult immigrants: Views and teaching practices. *International Journal of Academic Research in Progressive Education and Development*, *4*(1), 196-202. doi:10.6007/ijarped/v4-i1/1655

Bryman, A. (2016). *Social research methods* (5th ed.). Oxford: Oxford University Press.

Cerna, L. (2019). *Refugee education: Integration models and practices in OECD countries* (203). Retrieved from OECD website: https://www.oecd.org/officialdocuments/publicdisplaydocumentpdf/?cote=EDU/WKP(2019)11&docLanguage=En

Colliander, H., & Fejes, A. (2020). The re-emergence of Suggestopedia: Teaching a second language to adult migrants in Sweden. *Language, Culture and Curriculum*, *34*(1), 51-64. doi:10.1080/07908318.2020.1767643

Cowie, A., & Delaney, J. A. (2019). Integration, Inclusion or Invisibility? Language Education for Adult Transnational Migrants in the UK and Germany. *Journal of Phenomenology and Education*, *23*(53), 43-52. Retrieved from https://encp.unibo.it/article/view/9348

Foudeh, A. (2020). *Adult literacy:challenges facing adult Syrian refugees with minimal or no prior formal schooling* (Doctoral dissertation, Queen's University, Ontario, Canada). Retrieved from https://qspace.library.queensu.ca/bitstream/handle/1974/27955/Foudeh_Anwar_A_202007_MED.pdf?sequence=2&isAllowed=y

Garcia, O. (2017). Problematizing linguistic integration of migrants: the role of translanguaging and language teachers. In J. Beacco, H. Krumm, D. Little, & P. Thalgott (Eds.), *The linguistic integration of adult migrants / L'intégration linguistique des migrants adultes:*

Some lessons from research / Les enseignements de la recherche (pp. 11-26). Retrieved from https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/27427/9783110477498.pdf?sequence=1#page=27

Gulbas, D. E. (2016). Language learning as an obligation methods, techniques and approaches of formal and informal language education for Syrian refugees. In M. Klingenberg & S. Rex (Eds.), *Refugees: A challenge for adult education* (pp. 46-53). Retrieved from https://www.dvv-international.de/fileadmin/files/Inhalte_Bilder_und_Dokumente/Materialien/IPE/IPE_76_EN_web.pdf

Kantzou, V., Manoli, P., Mouti, A., & Papadopoulou, M. (2017). Language education for refugees and migrants: Multiple case studies from the Greek context. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, *3*, 18-34. doi:10.12681/dial.15000

Käpplinger, B. (2020). Modernisation of organisations due to migration? Mixed blessings in adult education centres in Germany. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, *11*(3), 293-308. doi:10.3384/rela.2000-7426.ojs1699

Koehler, C. (2017). *Continuity of learning for newly arrived refugee children in Europe*. Retrieved from NESET ii website: https://nesetweb.eu/wp-content/uploads/2019/06/Continuity-of-learning-for-newly-arrived-refugee-children-in-Europe.pdf

Magos, K. (2018). “Like flying birds”: raising candidate teachers’ intercultural competence of refugee identity. *Educational Journal of the University of Patras UNESCO Chair*, *5*(2), 35-42. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/341164250_Like_flying_birds_raising_candidate_teachers%27_intercultural_competence_of_refugee_identity

Maligkoudi, C., Tolakidou, P., & Chiona, S. (2018). “It is not bilingualism. There is no communication”: Examining Greek teachers’ views towards refugee children’s bilingualism: A case study. *Διάλογοι! Θεωρία και πράξη στις επιστήμες αγωγής και εκπαίδευσης*, *4*, 95-107. doi:10.12681/dial.15521

Manoli, P., Berdesi, E., Kiamili, D., & Vyzovitou, E. (2019). Teaching Practices, Materials, and Classroom Climate in L2 Classes Offered to Adult Refugees and Migrants in Greece. *The International Journal of Learner Diversity and Identities*, *26*(1), 21-35. doi:10.18848/2327-0128/cgp/v26i01/21-35

Mogli, M., & Papadopoulou, M. (2018). “If I stay here, I will learn the language”: Reflections from a case study of Afghan refugees learning Greek as a Second Language. *Research Papers in Language Teaching and Learning*, *9*(1), 181-194. Retrieved from https://rpltl.eap.gr/images/2018/09-01-181-Mogli-Papadopoulou.pdf

Operational Portal. (2019, October 13). Situation Mediterranean situation. Retrieved January 16, 2021, from https://data2.unhcr.org/en/situations/mediterranean/location/5179

Papapostolou, A. (2018). *Challenges and needs of teachers and volunteers offering language support to refugee children and adolescents in the Greek context* (Master's thesis, Hellenic Open University, Patras, Greece). Retrieved from https://apothesis.eap.gr/handle/repo/38252

Simopoulos, G., Magos, K., & Karalis, T. (2016). The Languages of Others: Exploring the Assumptions of Teachers of Greek as a Second Language on Multilingualism. *International Journal of Language and Linguistics*, *3*(2), 54-63. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/309564947_Simopoulos_G_Magos_K_Karalis_T_2016_The_Languages_of_Others_exploring_the_Assumptions_of_Teachers_of_Greek_as_a_Second_Language_on_Multilingualism_International_Journal_of_Language_and_Linguistics_32_

Slade, B. L., & Dickson, N. (2020). Adult education and migration in Scotland: Policies and practices for inclusion. *Journal of Adult and Continuing Education*, *27*(1), 100-120. doi:10.1177/1477971419896589

Stathopoulou, M., & Dassi, P. (2020). Teaching languages to students from refugee and migrant backgrounds around Europe: Exploring difficulties and teachers' beliefs. *International Online Journal of Education and Teaching (IOJET)*, *7*(1), 60-82. Retrieved from http://iojet.org/index.php/IOJET/article/view/792

Tsokalidou, R., & Skourtou, E. (2020). Translanguaging as a Culturally Sustaining Pedagogical Approach: Bi/Multilingual Educators' Perspectives. In J. A. Panagiotopoulou, L. Rosen, & J. Strzykala (Eds.), *Inclusion, education and Translanguaging* (pp. 219-236). Retrieved from https://library.oapen.org/bitstream/handle/20.500.12657/41724/2020_Book_InclusionEducationAndTranslang.pdf?sequence=1#page=218

UN DESA. (2020). Greece: Key migration statistics. Retrieved June 20, 2021, from https://migrationdataportal.org/data?cm49=300&focus=profile&i=stock_abs_&t=2020

Vopi, K. (2018). *Challenges teachers face in schools where refugee/migrant students are hosted; the cases of RFRE/reception classes* (Master's thesis, Hellenic Open University, Patras, Greece). Retrieved from https://apothesis.eap.gr/handle/repo/41483

Μπασδάρα, Α. (2019). *Η διαπολιτισμική επάρκεια του εκπαιδευτή ενήλικων μεταναστών* (Master's thesis, University of Western Macedonia, Florina, Greece). Retrieved from https://dspace.uowm.gr/xmlui/bitstream/handle/123456789/1407/Basdara%20Areti.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Σαράντης, Β. (2020). *Ζητήματα εκπαιδευτικής διαχείρησηςτων προσφύγων μαθητών στην τυπική εκπαίδευση. Οι Αποψεις των εκπαιδευτικών για την ετοιμότητά τους.* (Doctoral dissertation, University of Western Macedonia, Florina, Greece). Retrieved from https://dspace.uowm.gr/xmlui/handle/123456789/1715

Φλώρου, Ι. (2019). *Η διαπολιτισμική εκπαίδευση και κοινωνική ένταξη των μεταναστών και προσφύγων από το διαμέρισμα της Θεσσαλίας* (Master's thesis, Hellenic Open University, Patras). Retrieved from https://apothesis.eap.gr/handle/repo/42713

Διδάσκοντας την ελληνική ως δεύτερη γλώσσα: η ρηματική όψη

Γιανναδάκη Σάντυ
Υποψήφια Διδάκτορας Γλωσσολογίας, Πανεπιστήμιο Κρήτης/ Εκπαιδευτικός
sandygian@hotmail.com

Περίληψη

Στην παρούσα εργασία γίνεται λόγος για τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας (Γ2) και συγκεκριμένα για τη διδασκαλία της ρηματικής όψης (aspect). Αρχικά, γίνονται κάποιες αναφορές σε μείζονα θέματα της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας και το υπόλοιπο άρθρο εστιάζει στη ρηματική όψη. Περιγράφονται οι βασικές όψεις του μορφολογικού φαινομένου και οι δυσκολίες που ανακύπτουν για τους μη φυσικούς ομιλητές της ελληνικής μέσα από πειραματικές μελέτες. Περισσότερα λάθη σημειώνονται με τη χρήση της συνοπτικής όψης αντί της μη συνοπτικής και το χαρακτηριστικό [+σύνηθες]. Τα αποτελέσματα των μελετών αυτών θέτουν και τις κατευθυντήριες βάσεις για τη συγκρότηση κάποιων διδακτικών επισημάνσεων για τη διδασκαλία της ελληνικής ρηματικής όψης, με στόχο την ενίσχυση των αποτελεσμάτων της εκπαιδευτικής διαδικασίας βάσει των γνωστικών αναγκών των αλλόγλωσσων. Κλείνοντας, γίνεται μία σύντομη περιγραφή του ρηματικού συστήματος της όψης στα Hindi/Urdu και αναφέρονται κάποιες δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν κατά τη διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας.

Λέξεις κλειδιά: διδασκαλία ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας, ρηματική όψη, γλωσσικά λάθη, Hindi/ Urdu

Εισαγωγή: Διδασκαλία ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας

Ο μεικτός χαρακτήρας των σύγχρονων σχολικών τάξεων, όπως αυτός διαμορφώθηκε από γεωπολιτικές αλλαγές και συγκεκριμένα, το μεταναστευτικό ρεύμα που σημειώθηκε τη δεκαετία του ’90 και τη παλιννόστηση ομογενών από κράτη της πρώην Σοβιετικής Ένωσης και ενισχύεται από το σύγχρονο προσφυγικό ρεύμα, αποτελεί μια συνεχώς εξελισσόμενη πρόκληση για το ελληνικό εκπαιδευτικό σύστημα. Στόχος της διαπολιτισμικής προσέγγισης ο πολιτισμικός διάλογος μέσα στην κύρια τάξη, θέτοντας το αίτημα για συνεχή επιμόρφωση των εκπαιδευτικών σε θέματα επαφής πολιτισμών.

Η ένταξη μαθητών διαφορετικών επιπέδων ελληνομάθειας, το μεγαλύτερο ποσοστό των οποίων δεν έχει ακόμα κατακτήσει βασικές επικοινωνιακές δεξιότητες στην ελληνική γλώσσα, καθιστά ακόμα πιο δύσκολη την εκπαιδευτική διαδικασία και η δυσκολία ενισχύεται από το γεγονός ότι η ελληνική γλώσσα δεν αποτελεί μόνο το αντικείμενο διδασκαλίας, αλλά και παράλληλα το μέσο διδασκαλίας των γνωστικών αντικειμένων. Η έγκαιρη και έγκυρη ανίχνευση του επιπέδου γλωσσομάθειας και η κατάταξη των μαθητών στην αντίστοιχη βαθμίδα μέσω των ειδικά διαμορφωμένων κατατακτήριων γλωσσικών εξετάσεων, αποτελεί κρίσιμο προκαταρκτικό στάδιο και προϋπόθεση μιας αποτελεσματικής εκπαιδευτικής διαδικασίας, που θα επιφέρει την γρήγορη και ομαλή ένταξη των μαθητών.

Οι παράγοντες που συμβάλλουν στην αποτελεσματική κατάκτηση μιας γλώσσας πέραν της μητρικής διακρίνονται σε εξωγλωσσικούς και γλωσσικούς. Ο κοινωνικός περίγυρος (στάσεις, κίνητρα, ευκαιρίες μάθησης) και τα ατομικά χαρακτηριστικά (ηλικία, προσωπικότητα, έφεση, προηγούμενη γνώση) συνιστούν τους εξωγλωσσικούς παράγοντες, ενώ τα γλωσσικά χαρακτηριστικά των Γ1 και Γ2 και το είδος και η ποσότητα των δεδομένων είναι οι γλωσσικοί παράγοντες (Κατσιμαλή, 2015: 2). Οι μαθητές που κατακτούν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα εντός της χώρας έχουν στη διάθεσή τους διαφορετική ποσότητα και ποιότητα ακουστικών γλωσσικών ερεθισμάτων, σε αντίθεση με τους ομογενείς Έλληνες που δεν βρίσκονται σε φυσικό περιβάλλον και μπορούν να διαθέτουν

ορθογραφική δεξιότητα, αλλά όχι απαραίτητα επικοινωνιακή. Ο τρόπος που οι πρώτοι κατακτούν τη γλώσσα χαρακτηρίζεται 'φωνοκεντρικός', ενώ στη δεύτερη περίπτωση 'μορφοκεντρικός' (Κατσιμαλή, 2015: 9-10).

Μία από τις βασικές αρχές διδασκαλίας μίας δεύτερης γλώσσας, σύμφωνα με τη Ζάγκα (2005: 70), είναι η ανάπτυξη Βασικών Διαπροσωπικών Επικοινωνιακών Δεξιοτήτων (BICS), αλλά και η ανάπτυξη της Γνωστικής Ακαδημαϊκής Γλωσσικής Ικανότητας (CALP) (Cummins, 1984). Η ανάπτυξη σύνθετων γλωσσικών και γνωστικών δεξιοτήτων που θα επέλθει θα επιτρέψει στους αλλόγλωσσους μαθητές να καταστήσουν τη δεύτερη γλώσσα «εργαλείο μάθησης» (Χατζηδάκη, 2000; Clegg, 1996). Στόχος η κάλυψη των δύο βασικών γλωσσικών αναγκών των αλλόγλωσσων μαθητών: η ανταπόκρισή τους σε άμεσες διαπροσωπικές επικοινωνιακές περιστάσεις και η πρόσβασή τους στα γνωστικά αντικείμενα που διδάσκονται στο σχολείο (Ζάγκα, 2014). Η πρώτη ανάγκη αφορά στη χρήση απλών μορφοσυντακτικών δομών, λεξιλογίου υψηλής συχνότητας και οικείων, συγκεκριμένων εννοιών που άπτονται των καθημερινών εμπειριών. Φαίνεται ότι σε διάστημα ενός ή δύο χρόνων έκθεσης στη Γ2, οι μαθητές αναπτύσσουν τις αντίστοιχες γλωσσικές δεξιότητες. Η δεύτερη ανάγκη έγκειται στην κατανόηση και παραγωγή επιστημονικών όρων και αφηρημένων εννοιών προκειμένου να είναι σε θέση να επικοινωνούν μέσα στην σχολική τάξη για θέματα των διδασκόμενων αντικειμένων (ό.π.). Αφορά στην κατάκτηση μιας ακαδημαϊκής μορφής της γλώσσας που περιλαμβάνει σύνθετες μορφοσυντακτικές δομές (Halliday & Martin, 2000) και για την οποία απαιτείται διάστημα πέντε έως επτά χρόνων (Collier, 1995).

Η παρούσα μελέτη εστιάζει στη διδασκαλία του μορφολογικού φαινομένου της ρηματικής όψης. Μελετητές όπως ο Mackridge (1985: 102) και η Μόζερ (1994: 12) αναφέρουν ότι πρόκειται για ένα φαινόμενο στο οποίο οι μη φυσικοί ομιλητές της ελληνικής τείνουν να κάνουν περισσότερα λάθη. Πρόκειται για λάθη τα οποία, στη διάκριση που δίνει η Κατσιμαλή (2015: 5-6) ανάμεσα σε ενδογλωσσικά, αναπτυξιακά και παρεμβολής, εντάσσονται στα ενδογλωσσικά, που, όπως αναφέρει «αντανακλούν τη δομή των ελληνικών και χρήζουν ιδιαίτερης προσοχής». Οι Κανελλοπούλου & Φραγκιαδάκης (2015: 101) σημειώνουν ότι «το μορφολογικό σύστημα τόσο του χρόνου όσο και της όψης είναι ελλιπές και ανεπαρκές καθ' όλη τη διάρκεια της εκμάθησης, [...] μέχρι περίπου και τη φάση όπου η γλωσσική ικανότητα του αλλόγλωσσου προσεγγίζει την ικανότητα του φυσικού ομιλητή». Χαρακτηρίζεται ελλιπές, γιατί οι αλλόγλωσσοι δεν παράγουν όλους τους γραμματικούς τύπους όψης και ανεπαρκές, γιατί δεν παράγουν όλες τις σημασίες που διαθέτει το σύστημα όψης της ελληνικής.

Στη συνέχεια περιγράφεται η ρηματική όψη στην ελληνική γλώσσα και έπεται ενδεικτική αναφορά σε πειραματικές μελέτες που παρουσιάζουν τις δυσκολίες των μη φυσικών ομιλητών στην εκμάθηση του φαινομένου. Στη βάση των αποτελεσμάτων των ερευνών σημειώνονται κάποιες διδακτικές παρατηρήσεις. Κλείνοντας γίνεται μια σύντομη περιγραφή του ρηματικού συστήματος όψης των Hindi/Urdu συγκριτικά με το ελληνικό και επισημαίνονται δυσκολίες που μπορεί να προκύψουν κατά την εκμάθησή του για τους αλλόγλωσσους.

Η ρηματική όψη στα νέα ελληνικά

Ο γραμματικός χρόνος και η όψη του ρήματος, μορφολογικά εκπεφρασμένες κατηγορίες και οι δύο στην περίπτωση των ελληνικών, εξυπηρετούν στην έκφραση της χρονικότητας των προτάσεων, ωστόσο επιτελούν δύο διακριτές λειτουργίες. Ο γραμματικός χρόνος πραγματώνει τη δυνατότητα του ρήματος να τοποθετεί ένα γεγονός στο παρελθόν, παρόν και μέλλον και να το διατάσσει σε σχέση με ένα σημείο αναφοράς, π.χ. τη στιγμή της εκφώνησης της πρότασης. Η γραμματική κατηγορία της όψης, απ' την άλλη, ενδιαφέρεται για τις εσωτερικές χρονικές ιδιότητες ενός γεγονός και δηλώνεται ανεξάρτητα από το αν το γεγονός τοποθετείται χρονικά στο παρόν, παρελθόν ή μέλλον. Όπως σημειώνει ο Comrie (1976: 3), τα είδη της ρηματικής όψης συνιστούν τους «διαφορετικούς τρόπους με τους

οποίους *βλέπει* κανείς την εσωτερική χρονική δομή ενός γεγονότος» [έμφαση πρόσθετη] (Κανελλοπούλου & Φραγκιαδάκης, 2015). Επομένως, πρόκειται για μια γραμματική κατηγορία που φέρει σημασιολογικά χαρακτηριστικά που αφορούν στην οπτική ενός γεγονότος. Ας σκεφτούμε τα παρακάτω παραδείγματα (ό.π.: 107):

(1α) Δεν με έπεισαν ούτε στιγμή τα λεγόμενά του.
(1β) Δεν με έπειθαν ούτε στιγμή τα λεγόμενά του.

Το γεγονός τοποθετείται και στις δύο περιπτώσεις στο παρελθόν, ωστόσο οι δύο ρηματικοί τύποι διαφοροποιούνται σημασιολογικά. Στο (1α) επικοινωνείται η οπτική του γεγονότος στην ολότητά του, ως ένα «οριοθετημένο και αδιαίρετο σύνολο», ενώ στο (1β) ο ομιλητής εστιάζει στην «εσωτερική οργάνωση» του γεγονότος (ό.π.). Στη βάση αυτή προκύπτει και η κύρια, διμερής, διάκριση των ρηματικών όψεων σε συνοπτική (perfective) και μη-συνοπτική (imperfective) (Comrie, 1976; Μόζερ, 1994), οι οποίες συνιστούν υποκειμενική κατηγορία του ρήματος, εφόσον εξαρτώνται από το πώς ο ίδιος ο ομιλητής θέλει να παρουσιάσει ένα γεγονός.

Το ελληνικό ρηματικό σύστημα είναι μορφολογικά χαρακτηρισμένο για την όψη και η διάκριση σε συνοπτική και μη συνοπτική είναι εμφανής στο παρελθόν, όπως είδαμε στα (1α) και (1β) και φαίνεται στο (2α) και (2β) αντίστοιχα, στο μέλλον, όπως δίνεται στο (3α) και (3β), στους τύπους της υποτακτικής, στο (4α) και (4β), και στους τύπους της προστακτικής, στο (5α) και (5β) (Mirambel, [1978] 1988; Holton et al., 1999, πρβλ. Παπαδοπούλου, 2005; 2007):

(2α) Ο Αλέξης οδήγησε το αυτοκίνητο.
(2β) Ο Αλέξης οδηγούσε το αυτοκίνητο.

(3α) Ο Αλέξης θα οδηγήσει το αυτοκίνητο αύριο.
(3β) Ο Αλέξης θα οδηγάει το αυτοκίνητο αύριο.

(4α) Ο Αλέξης θέλει να οδηγήσει το αυτοκίνητο αύριο το πρωί.
(4β) Ο Αλέξης θέλει να οδηγάει το αυτοκίνητο συνέχεια.

(5α) Αλέξη, οδήγησε πιο αργά.
(5β) Αλέξη, οδήγα πιο αργά.

Σε κάθε περίπτωση η συνοπτική όψη παρουσιάζει το γεγονός ως όλο, ενώ στη μη συνοπτική όψη εντοπίζονται δύο υποκατηγορίες βάσει των διακριτών σημασιολογικών πληροφοριών που μπορεί να φέρουν: η μη συνοπτική όψη μπορεί να δηλώσει το συνεχές, όπως φαίνεται στο (6α), ή το σύνηθες, στο (6β), που στα ελληνικά πραγματώνονται μορφολογικά με τον ίδιο ρηματικό τύπο (Μόζερ, 1994; πρβλ, Παπαδοπούλου, 2005):

(6α) Χτες όλο το πρωί κολυμπούσαμε στη θάλασσα.
(6β) Πέρσι το καλοκαίρι, κάθε πρωί κολυμπούσαμε στη θάλασσα.

Με συνήθη ρηματική όψη μη συνοπτικών τύπων περιγράφονται στην ελληνική περιπτώσεις 'κανονικής/ τακτής επανάληψης' που χαρακτηρίζονται από περιοδικότητα και όχι μία τυχαία επανάληψη (Μόζερ, 1994: 43; 1996: 89), όπως φαίνεται στο (6β). Όταν το γεγονός αφορά απλή επανάληψη χρησιμοποιείται ο συνοπτικός τύπος, όπως δίνεται στο (7α), με αντιγραμματική τη χρήση του μη συνοπτικού τύπου, στο (7β) (Κανελλοπούλου & Φραγκιαδάκης, 2015):

(7α) Κολύμπησα τρεις φορές στη θάλασσα την προηγούμενη εβδομάδα.
(7β) *Κολυμπούσα τρεις φορές στη θάλασσα την προηγούμενη εβδομάδα

Η ρηματική όψη για τους μη φυσικούς ομιλητές της ελληνικής: πειραματικές μελέτες

Σύνολο πειραματικών ερευνών καταγράφει τις δυσκολίες που αντιμετωπίζουν οι μη φυσικοί ομιλητές της ελληνικής στην εκμάθηση του συγκεκριμένου μορφολογικού φαινομένου. Ενδεικτικά, στη μελέτη των Νατσόπουλου & Παναγοπούλου (1985) για τη χρήση της ρηματικής όψης σε *να*-συμπληρωματικές προτάσεις, φάνηκε ότι οι ομιλητές της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας δυσκολεύονται στην επιλογή της ρηματικής όψης και τείνουν να προτιμούν τη χρήση του συνοπτικού έναντι του μη συνοπτικού τύπου. Στη μελέτη του Βαλετόπουλου (2001) για την παραγωγή της ρηματικής όψης σε *να*-συμπληρώματα συμμετείχαν ομιλητές της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας Α’ και Β΄ επιπέδου με Γ1 τα ρώσικα, τα αλβανικά και τα σουηδικά. Διαπιστώθηκε ότι το είδος των λαθών βρίσκεται σε συνάρτηση με τη μητρική γλώσσα: ομιλητές με Γ1 τα ρώσικα παράγουν περισσότερα λάθη κατά τη χρήση του συνοπτικού ρηματικού τύπου, ενώ οι άλλες δύο ομάδες ομιλητών στη χρήση του μη συνοπτικού τύπου.

Στη μελέτη της Παπαδοπούλου (2005) έγινε ανάλυση λαθών στην επιλογή του συνοπτικού και του μη συνοπτικού ρηματικού τύπου στην παραγωγή προφορικού και γραπτού λόγου ξενόγλωσσων σπουδαστών Γ’ και Δ’ επιπέδου και συγκεκριμένα σε ρήματα με χρονική αναφορά στο παρελθόν και το μέλλον και *να*-συμπληρωματικές προτάσεις. Τα δεδομένα έδειξαν δυσκολία στη χρήση της ρηματικής όψης ακόμα και για τους σπουδαστές του Δ’ επιπέδου. Επίσης, παρατηρήθηκε υπεργενίκευση του συνοπτικού ρηματικού τύπου και στις δύο ομάδες, εύρημα που επιβεβαιώνεται και από τις παραπάνω έρευνες για τα ελληνικά, στις περισσότερες περιπτώσεις σε περιβάλλοντα που δηλώνουν το σύνηθες και σε *να*-συμπληρωματικές προτάσεις. Ενδεικτικά, δίνονται από την έρευνα παραδείγματα λανθασμένων χρήσεων της συνοπτικής όψης αντί της μη συνοπτικής στα (8) – (10). Στο (8) δίνεται λάθος ρηματικής όψης με παρελθοντική αναφορά, στο (9) λάθη ρηματικής όψης σε *να*-συμπληρώματα και ειδικότερα στο (10) με ρήμα εξάρτησης της *να*-συμπληρωματικής πρότασης που απαιτεί μη συνοπτική όψη. Στο (11) δίνεται παράδειγμα λανθασμένης χρήσης της μη συνοπτικής όψης αντί της συνοπτικής και αντίστοιχο λάθος σε πρόταση με *να*-συμπλήρωμα στο (12):

(8) ... όταν γύριζα από τη δουλειά, τους *πήρα στο σπίτι...

(9) ... το έκανα για να *καταλάβω όταν πηγαίνω διακοπές στην Ελλάδα, λίγο να *καταλάβω για να *ρωτήσω ν’ *απαντήσω...

(10) … άρχισα να *μάθω ελληνικά…

(11) … είναι/είναι πιο πολύ λόγω αγάπης για τη/για τη γλώσσα είναι μία γλώσσα που τη/έμαθα πρώτα τα αρχαία ελληνικά έτσι *άρχιζα…

(12) … για να σταματήσουμε αυτή την κατάσταση έχουμε αποφασίσει να *αγοράζουμε άλλο δυο σπίτια … (Παπαδοπούλου, 2005)

Οι Dosi et al. (2016) μελέτησαν την κατάκτηση της ρηματικής όψης σε δίγλωσσα παιδιά, ομιλητές της ελληνικής και της αγγλικής γλώσσας. Το πείραμά τους ερεύνησε τις τρεις συνθήκες i. συνοπτικό, ii. [+ συνεχές] μη συνοπτικό και iii. [+ σύνηθες] μη συνοπτικό και τα δεδομένα τους έδειξαν ότι ενώ η συνοπτική όψη είχε κατακτηθεί επιτυχώς, προβλήματα ανέκυπταν για την περίπτωση της μη συνοπτικής ιδιαίτερα όταν υπήρχε αναφορά στο σύνηθες έναντι του συνεχούς, όπως φάνηκε και στα παραπάνω πειράματα με ενήλικες. Σύμφωνα με τις μελετήτριες η παραπάνω ασυμμετρία μπορεί να αποδοθεί σε παρεμβολή (interference) της αγγλικής γλώσσας, καθώς το σύνηθες στα αγγλικά εκφράζεται με τον τύπο ‘used to’, ο οποίος είναι μορφολογικά μαρκαρισμένος για τον συνοπτικό τύπο (ό.π.: 96). Η απουσία ή παρουσία χρονικών συνδέσμων στις προτάσεις δε φάνηκε να επηρεάζει τα αποτελέσματα, ενώ στατιστική σημαντικότητα υπήρξε ανάμεσα στο επίπεδο λεξιλογίου των παιδιών και τις επιδόσεις τους στη ρηματική όψη. Η μελέτη τους επιβεβαιώνει τα αποτελέσματα προγενέστερων ερευνών για ύστερη κατάκτηση της μη συνοπτικής όψης έναντι της συνοπτικής σε σύνολο γλωσσών (Andersen & Shirai, 1996; Bardovi-Harlig, 2000)

και ύστερη κατάκτηση του συνήθους έναντι του συνεχούς (Bardovi-Harlig & Reynolds, 1995; Shirai, 2002).

Συνολικά, η ορθή χρήση της ελληνικής ρηματικής όψης προϋποθέτει κατανόηση των χαρακτηριστικών της συνοπτικής και της μη συνοπτικής όψης, ορθή ερμηνεία της συνομιλιακής περίστασης και απόδοση του αντίστοιχου μορφολογικού χαρακτηρισμού στο ρήμα (Παπαδοπούλου, 2005), καθιστώντας το ένα σύνθετο γνωσιακό έργο για τους αλλόγλωσσους.

Η ελληνική ρηματική όψη: διδακτικές παρατηρήσεις

Τα δεδομένα από τις παραπάνω έρευνες θέτουν τις βάσεις για τους κύριους άξονες που μπορεί να ακολουθήσει η διδασκαλία της ρηματικής όψης σε μη φυσικούς ομιλητές της ελληνικής. Φαίνεται, λοιπόν, ότι σε ένα πρώιμο στάδιο προκειμένου οι μαθητές να επιλέγουν τον σωστό ρηματικό τύπο κατά την παραγωγή λόγου θα πρέπει να έχουν εμπεδώσει ότι το ελληνικό ρηματικό σύστημα διακρίνει κατά βάση δύο κύρια θέματα, συνοπτικό και μη συνοπτικό (π.χ. διαβάζ-, διαβάσ-) και ακολουθεί η διάκριση των δύο θεμάτων σε σημασιολογικό επίπεδο (π.χ. μπορώ να διαβάζω – μπορώ να διαβάσω) (Κατσιμαλή, 2015: 5). Όπως αναφέρει η Παπαδοπούλου (2005), η *εστίαση στη μορφή* και τη λειτουργία της ρηματικής όψης με αφορμή κάποια *επικοινωνιακή περίσταση* στο πλαίσιο μια *επαγωγικής διδασκαλίας* μπορεί να βοηθήσει τους μαθητές να αποκτήσουν επίγνωση των χαρακτηριστικών της ελληνικής ρηματικής όψης, καθώς, σύμφωνα με έρευνες, η συστηματική εξέταση γλωσσικών φαινομένων, ιδίως σε σπουδαστές προχωρημένων επιπέδων γλωσσομάθειας και σε ενήλικες, μπορεί να ενισχύσει κατανόησή τους (Doughty & Varela, 1998; Poole, 2005).

Οι πειραματικές έρευνες έδειξαν ότι η μη συνοπτική όψη και η δήλωση του συνήθους είναι περισσότερο προβληματικές δομές για τους αλλόγλωσσους. Στη διδασκαλία του φαινομένου η συνοπτική όψη προηγείται της μη συνοπτικής (πρβλ. Κατσιμαλή, 2015: 7), ως τύπος μορφολογικά πιο εύχρηστος και λιγότερο προβληματικός για τους αλλόγλωσσους. Συνολικά, κατά τη διδασκαλία έμφαση θα πρέπει να δοθεί στη διακριτή μορφή και σημασία της συνοπτικής και μη συνοπτικής όψης και στην περαιτέρω διακριτή λειτουργία της μη συνοπτικής όψης για δήλωση του συνεχούς και του συνήθους. Επιπλέον, ο μαθητής μπορεί να εστιάσει στα λεξικά στοιχεία προτάσεων που λειτουργούν βοηθητικά για την επιλογή της ρηματικής όψης, όπως τα επιρρήματα 'κάθε πρωί', 'συνέχεια' κ.ά. (Παπαδοπούλου, 2005).

Σχετικά με την διδασκαλία του γραμματικού χρόνου, οι παρελθοντικοί τύποι μπορεί να προηγούνται των μελλοντικών, καθώς εξυπηρετούν την επικοινωνιακή ανάγκη της αφήγησης και δεν διαπλέκονται με την τροπικότητα, όπως ισχύει για τους μελλοντικούς, αυξάνοντας τη συνθετότητά τους. Επιπλέον, και ακολουθώντας τις παραπάνω επισημάνσεις για προγενέστερη διδασκαλία της συνοπτικής όψης, σε μορφολογικό επίπεδο ο συνοπτικός παρελθοντικός τύπος δίνει το δεύτερο θέμα του ρήματος, θέμα εύχρηστο για τη δημιουργία πολλών ρηματικών ζευγών και σημασιολογικά πιο προσβάσιμο εφόσον αναφέρεται στο γεγονός ως όλο (Κανελλοπούλου & Φραγκιαδάκης, 2015: 113). Όπως σημειώνουν οι Dosi et al. (2016: 96) «τα γεγονότα σε παρελθοντικό περικείμενο (context) ερμηνεύονται πιο εύκολα ως ολοκληρωμένα», χαρακτηριστικό που σε σημασιολογικό επίπεδο δεν φαίνεται να φέρει δυσκολίες στους αλλόγλωσσους έναντι του συνήθους.

Σε μορφολογικό επίπεδο, κατά τη διδασκαλία της συνοπτικής όψης ρημάτων α΄ συζυγίας σε -ω ενεργητικής φωνής, παρουσιάζονται οι καταλήξεις (-α, -ες, -ε, -αμε, -ατε, -αν), επισημαίνεται η προσθήκη του επιθέματος /s/ και η μετατόπιση τόνου (ακού-σ- → άκουσα), όπου ισχύει. Έμφαση δίνεται (Παπαδοπούλου, 2007; Κανελλοπούλου & Φραγκιαδάκης, 2015):

α) στις αλλαγές που προκύπτουν με την προσθήκη του επιθέματος /s/ βάσει φωνολογικών κανόνων:

i. δουλεύ-σ- → δούλε-ψα, παύ-σ- → έ-πα-ψα, γράφ-σ- → έ-γρα-ψα, βάφ-σ- → έ-βα-ψα, λείπ-σ- → έ-λει-ψα, καλύπτ-σ- → κάλυ-ψα,

ii. ψάχν-σ- → έ-ψα-ξα, τρέχ-σ- → έ-τρε-ξα, ανοίγ-σ- → άνοι-ξα, πλέκ-σ- → έ-πλε-ξα,

iii. χάν-σ- → έ-χα-σα, νιώθ-σ- → έ-νιω-σα, κερδίζ-σ- → κέρδι-σα (και αλλάζ-σ → άλλα-ξα)

β) στις περιπτώσεις σχηματισμού του συνοπτικού τύπου με απουσία επιθέματος /s/, βάσει εσωτερικών αλλαγών στο θέμα του ρήματος: φέρν- → έ-φερ-α, στέλν- → έ-στειλ-α, μέν- → έ-μειν-α, πλέν- → έ-πλυν-α, φεύγ- → έ-φυγ-α

γ) στις υποκατάστατες μορφές: έρχομαι → ήρθα, τρώω → έφαγα, βλέπω → είδα.

Κατά τη διδασκαλία της συνοπτικής όψης ρημάτων β' συζυγίας σε -άω/ώ και σε –ώ, Β1 και Β2 τάξης αντίστοιχα, επισημαίνεται η προσθήκη του επιθέματος /s/ και η ύπαρξη αλλόμορφης ρίζας: μιλ(ά)- → μίλη-σ-α, απαντ(ά)- → απάντ-η-σα, αργ- → άργη-σ-α προσπαθ- → προσπάθη-σ-α. Στην περίπτωση του μη συνοπτικού παρελθοντικού τύπου των ρημάτων α' και β' συζυγίας ενεργητικής φωνής επισημαίνεται η προέλευση του θέματος από το θέμα του ενεστώτα, οι καταλήξεις και η μετατόπιση ή διατήρηση του τόνου: χαν- → έ-χαν-α/ χάν-αμε, αγαπ- → αγαπ-ούσα/ αγαπ-ούσαμε. Τέλος, κατά τη διδασκαλία της μεσοπαθητικής φωνής επισημαίνεται η προσθήκη του επιθέματος -θηκ- για τη δήλωση των χαρακτηριστικών [+συνοπτικό] [+παρελθόν] και του επιθέματος -θ- για τα χαρακτηριστικά [+συνοπτικό] [-παρελθόν] (αγαπή-θηκ-α, να αγαπη-θ-ώ), οι φωνολογικές μετατροπές και η αλλομορφία, όπως στην ενεργητική φωνή (Παπαδοπούλου, 2007).

Σε σημασιολογικό επίπεδο επισημαίνεται η διακριτή λειτουργία των συνοπτικών (η πράξη ως όλο, απλή επανάληψη) και μη συνοπτικών τύπων (συνεχές και σύνηθες με κανονικότητα). Για παράδειγμα, οι μαθητές μπορούν να εστιάσουν στη διαφοροποίηση ανάμεσα στα (13) και (14) στο νόημα που επικοινωνείται, ώστε να κατανοήσουν τις συνέπειες της χρήσης της εκάστοτε όψης (Παπαδοπούλου, 2005):

(13) Όταν ήμουν διακοπές στην Κρήτη, πήγα τρεις φορές στη θάλασσα.
(14) Όταν ήμουν διακοπές στην Κρήτη, πήγαινα τρεις φορές την εβδομάδα στη θάλασσα.

Στη συνέχεια δίνεται μια σύντομη περιγραφή του ρηματικού συστήματος όψης των Hindi/Urdu, γλώσσα με ομιλητές στην Ινδία, τη Σαουδική Αραβία και το Πακιστάν, μεταξύ άλλων, και μητρική πολλών από τους αλλόγλωσσους που φθάνουν στην Ελλάδα τα τελευταία χρόνια. Κλείνοντας, επισημαίνονται σημεία που μπορεί να δυσκολέψουν τους αλλόγλωσσους κατά την εκμάθηση του ελληνικού συστήματος όψης.

Η ρηματική όψη στα Hindi/Urdu

Τα Hindi/Urdu σε γραμματικό επίπεδο διακρίνουν καταρχάς τρεις όψεις: συνήθης, για γεγονός επαναλαμβανόμενο, όπως δίνεται στο (15α), διαρκής, για γεγονός υπό εξέλιξη, όπως στο (15β), και συνοπτική όψη, για γεγονός ως όλο, όπως στο (15γ) (Πουλοπούλου, 2015: 235):

(15α)	(main) padhta hoon	'[κάθε μέρα] διαβάζω'
(15β)	(main) padh raha hoon	'[τώρα] διαβάζω'
(15γ)	(main) padha hoom	'έχω διαβάσει'

Επιπλέον, όμως, στο ρηματικό σύστημα των Hindi/Urdu παρουσιάζονται και τύποι χωρίς διάκριση στην όψη. Πρόκειται για μια εγγενώς αμφίσημη όψη, την αόριστη/απλή όψη (Bhatt, 2007; 2010), όπως δίνεται στο (16), και η ερμηνεία της βρίσκεται σε άμεση συνάρτηση με τα συμφραζόμενα (Bhatt, 2010: 125; Πουλοπούλου, 2015: 235):

(16) vah skul *gaya*.
εκείνος σχολείο *πήγε/πήγαινε*
'*Πήγε* σχολείο.' / '*Πήγαινε* σχολείο.'

Οι τέσσερις αυτές όψεις (συνοπτική, συνήθης, συνεχής και αόριστη) γραμματικοποιούνται στις τρεις χρονικές βαθμίδες (παρελθόν, παρόν, μέλλον). Ο ενεστώτας (με συνήθη και διαρκή όψη) και ο παρατατικός (με διαρκή και συνήθη όψη) των Hindi/Urdu μπορούν να αναχθούν στους αντίστοιχους γραμματικούς χρόνους της ελληνικής (Πουλοπούλου, 2015: 236-239). Το ίδιο ισχύει και για τον συνοπτικό παρελθόντα χρόνο των Hindi/Urdu, που ισοδυναμεί με τον ελληνικό υπερσυντέλικο (ό.π.: 239).

Ωστόσο, κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας δυσκολίες μπορεί να προκύψουν στους μαθητές για την περίπτωση του παρακειμένου, του αορίστου και του μέλλοντα, που προβλέπεται να σημειωθούν περισσότερες λανθασμένες χρήσεις ρηματικής όψης από τους αλλόγλωσσους. Ο παρακείμενος αναφέρεται σε γεγονός που ολοκληρώθηκε στο παρελθόν και επηρεάζει το παρόν, αλλά στα Hindi/Urdu η λειτουργία του είναι ανεξάρτητη από χρονικούς προσδιορισμούς της πρότασης, συνθέτοντας προτασιακές δομές αντιγραμματικές για την περίπτωση της ελληνικής γλώσσας (ό.π.: 238, Kahru, 2006: 147):

(17) rukun *kal* hi landam *gaya he.*
Ρουκούν *χτες* μόλις Λονδίνο *έχει φύγει* (=έφυγε)
'Ο Ρουκούν **έχει φύγει* (=έφυγε) για το Λονδίνο μόλις *χτες*.'

Όσον αφορά στον αόριστο, όπως είδαμε στο (16), στα Hindi/Urdu η όψη του ερμηνεύεται με βάση τα συμφραζόμενα. Προκύπτει έτσι ότι μπορεί να αναχθεί άλλοτε στον ελληνικό παρατατικό και άλλοτε στον ελληνικό αόριστο. Σχετικά με τον μέλλοντα, οι τρεις όψεις, συνήθης, διαρκής και συνοπτική, χαρακτηρίζονται από το στοιχείο της τροπικότητας αποδίδοντας μια πιθανολογική ερμηνεία στο γεγονός (Bhatt, 2007: 7; Πουλοπούλου 2015: 240):

(18) vah kahani ram ne *likhi hogi*. (ΜΕΛΛΟΝ–ΣΥΝΟΠΤΙΚΟ)
εκείνη ιστορία Ραμ ίσως *θα έχει γράψει*
'Ο Αράμ *θα έχει γράψει* [ΕΠΙΣΤ.] εκείνη την ιστορία.'

Ο γραμματικός μέλλοντας με αόριστη ρηματική όψη ισοδυναμεί και με τον στιγμιαίο και με τον εξακολουθητικό μέλλοντα της ελληνικής (Bhatt, 2007: 6; Πουλοπούλου, 2015: 239):

(19α) vah tumko dilli se har mahine ek citthi *likhega*.
εκείνος εσένα-σε Δελχί από μήνα κάθε γράμμα «*θα γράψει*»
'Θα σου *γράφει* από το Δελχί ένα γράμμα κάθε μήνα. '
(19β) vah tumko dillise har mahine ek citthi *likhta hoga.*
*εκείνος εσένα-σε Δελχί από μήνα κάθε γράμμα *θα γράφει*
'Θα σου *γράφει* από το Δελχί ένα γράμμα κάθε μήνα.'

Στο (19β) με την σημασία της συνήθους όψης, φαίνεται ότι δεν είναι αποδεκτή η ερμηνεία του γεγονότος ως επανάληψη και αυτό γιατί, σε συνάρτηση με το (18), αποδεκτή είναι η ερμηνεία '*Πιθανά* θα σου γράφει ένα γράμμα από το Δελχί κάθε μήνα' (ό.π.).

Συνολικά, κατά τη διδασκαλία της ελληνικής θα πρέπει να επισημανθεί στους ομιλητές με Γ1 τα Hindi/Urdu ότι στην ελληνική αποκλείεται η χρήση του παρακειμένου με οριστικές χρονικές εκφράσεις στο παρελθόν, όπως στο (17) και έμφαση πρέπει να δοθεί στη χρήση και λειτουργία της συνοπτικής ρηματικής όψης των γραμματικών χρόνων του αορίστου και μέλλοντα της ελληνικής.

Συμπεράσματα

Το μορφολογικό φαινόμενο της ρηματικής όψης στην ελληνική συγκεντρώνει αρκετές δυσκολίες κατά τη διδασκαλία της γλώσσας σε αλλόγλωσσους, γεγονός που σε κάποιες περιπτώσεις συνδέεται με παρεμβολή (interference) της μητρικής γλώσσας. Στην παρούσα εργασία έγινε μια προσπάθεια σύζευξης πειραματικών ερευνών από τον τομέα της

γλωσσολογίας με τις γνωστικές ανάγκες των αλλόγλωσσων και σημειώθηκαν κάποιες διδακτικές επισημάνσεις. Κατά τη διδασκαλία του φαινομένου έμφαση θα πρέπει να δοθεί στη διακριτή μορφή της συνοπτικής και μη συνοπτικής όψης και στα σημασιολογικά χαρακτηριστικά που φέρει έκαστη ενταγμένων σε ένα επικοινωνιακό πλαίσιο συμβατό με τις γνωστικές και επικοινωνιακές ανάγκες και τα ενδιαφέροντα των μαθητών. Τέλος, κατά τη διδασκαλία της ελληνικής ρηματικής όψης σε ομιλητές με μητρική γλώσσα τα Hindi/Urdu προβλέπεται ότι θα προκύψουν περισσότερες λανθασμένες χρήσεις ρηματικής όψης στον αόριστο και στον μέλλοντα, ως αποτέλεσμα παρεμβολής της μητρικής τους γλώσσας, κάτι που θα πρέπει να μελετηθεί πειραματικά.

Ευχαριστίες

Η ερευνητική εργασία υποστηρίχτηκε από το Ελληνικό Ίδρυμα Έρευνας και Καινοτομίας (ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ.) στο πλαίσιο της Δράσης «Υποτροφίες ΕΛ.ΙΔ.Ε.Κ. Υποψηφίων Διδακτόρων» (Αριθμός Υποτροφίας: 741).

Αναφορές

Andersen, R.W. & Shirai, Y. (1996). Primacy of aspect in first and second language acquisition: The pidgin/creole connection. In: W.C. Ritchie & T.K. Bhatia (eds), *Handbook of Second Language Acquisition*, 527–570. San Diego CA: Academic Press.

Bardovi-Harlig, K. (2000). *Tense and Aspect in Second Language Acquisition: Form, Meaning, and Use.* Oxford: Blackwell.

Bardovi-Harlig, K. & Reynolds, D.W. (1995). The role of lexical aspect in the acquisition of tense and aspect. *TESOL Quarterly*, 29, 107–131.

Bhatt, S.K. (2007). Indefinite and Definite Tenses in Hindi: Morpho-Semantic Aspects. *Linguistica on Line,* 6, 1–9.

Bhatt, S.K. (2010). Aspectuality in Hindi. The two pairs of Aspects. *Linguistica Brunensia* 58, 1–2, 121–133

Clegg, J. (ed.) (1996) *Mainstreaming ESL: Case studies in integrating ESL students into the mainstream curriculum*. Clevedon: Multilingual Matters.

Collier, V. (1995). Acquiring a second language for school. Directions in language and education. *National Clearinghouse for Bilingual Education*, 1, 4, 509- 551.

Comrie, B. (1976). *Aspect*. Cambridge: Cambridge University Press.

Doughty, C. and E. Varela, (1998). Communicative focus on form. In: C. Doughty & J. Williams (eds.), *Focus on Form in Classroom Second Language Acquisition*, 114-138. Cambridge: Cambridge University Press.

Dosi, I., Papadopoulou, D. & Tsimpli, I. (2016). Issues in the acquisition of grammatical aspect in Greek-English bilingual children. In: M. Howard & P. Leclercq, (eds.), *Studies in bilingualism, tense-aspect-modality in a second language: Contemporary perspectives,* 50, 75–102. Amsterdam: John Benjamins.

Halliday, M.A.K. & Martin, J.R. (2000). *Η γλώσσα της επιστήμης*. Αθήνα: Μεταίχμιο.

Holton, D., P. Mackridge & Φιλιππάκη-Warburton, I. (1999). *Γραμματική της ελληνικής γλώσσας* (μτφ. Β. Σπυρόπουλος). Αθήνα: Πατάκης.

Kachru, Y. (2006). *Hindi*. Oriental and African Language Library, 12. Amsterdam: John Benjamins Publishing Company.

Mackridge, P. (1990). *Η Νεοελληνική Γλώσσα* [μτφρ. Κ.Ν. Πετρόπουλος]. Αθήνα: Πατάκης [The Modern Greek Language. Oxford: Oxford University Press, 1985].

Mirambel, A. [1978] (1988). *Η νέα ελληνική γλώσσα. Περιγραφή και ανάλυση* (μτφ. Στ. Καρατζάς). Θεσσαλονίκη: Ίδρυμα Μανώλη Τριανταφυλλίδη.

Poole, A. (2005). Variation in Student-Generated Focus on Form: A Case Study of Four Students in a College Writing Class. Ανακοίνωση που παρουσιάστηκε στο *International Conference on Task-based Language Teaching*, Leuven, 21-23 Σεπτεμβρίου 2005.

Shirai, Y. (2002). The Aspect Hypothesis in SLA and the acquisition of Japanese. Invited review article. *Acquisition of Japanese as a Second Language*, 5, 42–61.

Βαλετόπουλος, Φ. (2001). Το γραμματικό ποιόν ενέργειας στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης ή ξένης γλώσσας. Στο: Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (εκδ.), *Μάθηση και διδασκαλία της ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας*, 59-69. Αθήνα: Ατραπός.

Κατσιμαλή, Γ. (2015). Η Εκμάθηση της Ρηματικής Όψης στην Ελληνική ως Δεύτερη/Ξένη γλώσσα. Στο: Δ. Παπαδοπούλου, Ε. Αγαθοπούλου, & Κ. Πούλιου (επιμ.), *Υποστήριξη της Λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής: Ζητήματα Γλωσσικής Διδασκαλίας*, 1-10. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Κανελλοπούλου, Ε., Φραγκιαδάκης Γ. (2015). Ιδιαιτερότητες στη Σύνταξη κατά τη Διδασκαλία της Νέας Ελληνικής ως Ξένης Γλώσσας. Στο: Ε. Αγαθοπούλου, Δ. Παπαδοπούλου & Κ. Πούλιου (επιμ.), *Υποστήριξη της Λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής: Ζητήματα Γλωσσικής Διδασκαλίας*, 143-194. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Ζάγκα, Ε. (2005). Μάθηση και διδασκαλία μίας δεύτερης γλώσσας: από τα μοντέλα διδασκαλίας της γλώσσας «με βάση το περιεχόμενο» σε προσεγγίσεις με «έμφαση στο περιεχόμενο» με χρήση στρατηγικών. *Επιστήμες Αγωγής*, 69- 77.

Ζάγκα, Ε. (2014). Η ανάπτυξη ακαδημαϊκών δεξιοτήτων στο πλαίσιο της διδασκαλίας της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας: θεωρητικό πλαίσιο και διδακτικές εφαρμογές. Στο Ε. Κατσαρού, & Μ. Λιακοπούλου, (επιμ.), *Θέματα διδασκαλίας και αγωγής στο πολυπολιτισμικό σχολείο*, 311-334, Θεσσαλονίκη: Υ.ΠΑΙ.Θ.

Μόζερ, Α., (1994). *Ποιόν και Απόψεις του Ρήματος*. Αθήνα: Παρουσία.

Μόζερ, Α., (1996). Το ποιόν ενεργείας ή (άπ)οψη του ρήματος της Ελληνικής. *Η Νέα Ελληνική ως Ξένη Γλώσσα: Προβλήματα διδασκαλίας*, 77 – 97. Αθήνα: Ίδρυμα Γουλανδρή-Χορν.

Νατσόπουλος, Δ., & Παναγοπούλου, Ε. (1984). Η μάθηση της ρηματικής όψης της ΝΕ σε εξαρτημένες προτάσεις από ξενόγλωσσους: εξελικτική σύγκριση προς τους φυσικούς ομιλητές. *Μελέτες για την Ελληνική γλώσσα,* 5, 185- 200. Θεσσαλονίκη: Αφοί Κυριακίδη.

Πουλοπούλου, Μ. (2015). Hindi/Urdu [H/U] – Ελληνικά: μια σύγκριση από την άποψη της σημασίας με στόχο τη διδακτική εφαρμογή. Στο: Ε. Αγαθοπούλου, Δ. Παπαδοπούλου & Κ. Πούλιου (επιμ.), *Υποστήριξη της Λειτουργίας των Τάξεων Υποδοχής: Ζητήματα Γλωσσικής Διδασκαλίας*, 195 - 254. Θεσσαλονίκη: Α.Π.Θ.

Παπαδοπούλου, Δ. (2005). Η παραγωγή της ρηματικής όψης από σπουδαστές της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. *Journal of Applied Linguistics*, *21*, 39-54.

Παπαδοπούλου, Δ. (2007). Η ρηματική όψη στη διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης/ξένης γλώσσας. Επιμορφωτικό σεμινάριο: *Η διδασκαλία της ελληνικής γλώσσας σε μεικτές τάξεις.* Αθήνα, 3 Οκτωβρίου 2007. Έργο: «Ένταξη παιδιών παλιννοστούντων και αλλοδαπών στο σχολείο – για τη Δευτεροβάθμια Εκπαίδευση (Γυμνάσιο)», ΑΠΘ (Διαθέσιμο: http://repository.edulll.gr/244, προσπελάστηκε στις 30/6/2021).

Χατζηδάκη, Α. (2000). Για μια διδασκαλία της ελληνικής ως δεύτερης γλώσσας «με έμφαση στο περιεχόμενο». Στο: Μ. Βάμβουκας & Α. Χατζηδάκη (επιμ.), *Μάθηση και διδασκαλία τη ελληνικής ως μητρικής και ως δεύτερης γλώσσας, Πρακτικά 1ου διεθνούς συνεδρίου*, Ρέθυμνο 6-8 Οκτωβρίου 2000, 393-403. Αθήνα: Άτραπος.

Πρόσφυγες μαθητές στο ελληνικό σχολείο: αντιλήψεις της τοπικής κοινωνίας και η αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (η άποψη εξωεκπαιδευτικών)

Βαχτσεβάνου Ανθή
Φιλόλογος, MSc Ειδικής Αγωγής
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
anthi_vac@hotmail.gr, dimoulask@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου αναφορικά με τους πρόσφυγες μαθητές. Επιπλέον, εξετάζεται ο ρόλος και η ετοιμότητα του σύγχρονου σχολείου σε σχέση με τη συμβολή του στην ενσωμάτωση των μαθητών αυτών. Τέλος, γίνεται αναφορά στην ανάπτυξη συνεργασιών σε τοπικό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, καθώς μπορεί να ενισχύσει την αποδοχή των προσφύγων και να συμβάλλει στην αρμονική συμβίωση όλων των ατόμων της κοινωνίας.

Λέξεις κλειδιά: πρόσφυγες μαθητές, διαπολιτισμική εκπαίδευση, στάση, εκπαιδευτικός, κοινωνία

Εισαγωγή

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών και του κοινωνικού συνόλου σχετικά με τους πρόσφυγες μαθητές που φοιτούν στα σχολεία της Κοζάνης. Η τοπική κοινωνία εμφανίζεται διχασμένη ως προς την αποδοχή τους, εμφανίζοντας συχνά ξενοφοβικές συμπεριφορές (Μανιάτης, 2010). Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους εμφανίζονται αρκετά δεκτικοί με τους πρόσφυγες μαθητές και είναι πρόθυμοι να τους βοηθήσουν μέσα στο σχολείο (Μαυροματίδου, 2016).

Αναγκαιότητα της έρευνας

Η αναγκαιότητα της εν λόγω μελέτης στηρίζεται στο γεγονός ότι υπάρχουν διαφορετικές και αλληλοσυγκρουόμενες απόψεις αναφορικά με την αποδοχή των προσφύγων από τις τοπικές κοινωνίες, σε μία εποχή οικονομικής κρίσης (UNHCR, 2014).

Ερευνητικά ερωτήματα

Ερώτημα 1ο Ποιο είναι το επίπεδο ετοιμότητας του ελληνικού σχολείου, ώστε να υποδεχτεί πρόσφυγες μαθητές; Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει προετοιμασία από την Πολιτεία, ώστε να μπορούν να διδάσκουν σε πρόσφυγες και να είναι ικανοί να διαχειρίζονται τα ψυχολογικά τραύματα των μαθητών (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014; Papapostolou et al., 2020). Η σωστή υποδοχή, η προετοιμασία των προσφύγων είναι πολύ σημαντική για την πορεία της σχολικής και κοινωνικής ενσωμάτωσής τους (Crul et al., 2019). Δυστυχώς, στο ελληνικό σχολείο, οι τάξεις υποδοχής είναι ανύπαρκτες ή υπολειτουργούν (Μαυροματίδου, 2016; ΥΠΠΕΘ, 2017). Τα βιβλία που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία των προσφύγων, δεν είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες των προσφύγων, καθώς είναι γραμμένα στα ελληνικά (Crul et al., 2019; Papapostolou et al., 2020). Η δυσκολία αυτή ενισχύεται από τη γλωσσική ετερογένεια του προσφυγικού πληθυσμού, καθώς οι γλώσσες που μιλούν είναι αρκετές (Stathopoulou & Dassi, 2019). Ερώτημα 2ο Ποια η στάση της κοινωνίας απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές; Οι κάτοικοι των μικρών κοινωνιών παρουσιάζονται αρκετά επιφυλακτικοί απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές (UNHCR, 2014; Aida, 2020), καθώς αισθάνονται ότι θα χάσουν τις παροχές του

κράτους εξαιτίας της έλευσης των προσφύγων (ΙΕΠ, 2019). Συχνά, οι γονείς αντιδρούν στη συνεκπαίδευση των παιδιών τους με τους πρόσφυγες και εγγράφουν τους μαθητές σε διαφορετικά σχολεία ή εμποδίζουν την είσοδο των προσφύγων στα σχολεία (Συνήγορος του πολίτη, 2018; Vergou, 2019). Ερώτημα 3ο Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών; Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν με τις δυνατότητες που έχουν να βοηθήσουν και να ενισχύσουν τους πρόσφυγες (Μαυροματίδου, 2016). Η στάση τους χαρακτηρίζεται ως πολύ θετική, αφού προωθούν τη συνύπαρξη γηγενών - προσφύγων. Για να το επιτύχουν, έχουν αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό την ενσυναίσθηση και τον σεβασμό στα συναισθήματα των προσφύγων μαθητών (Neophytou et al., 2018). Ερώτημα 4ο Ποιος είναι ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων; Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί στον μετασχηματισμό της σχολικής κουλτούρας, διερευνώντας το πλαίσιο και τις πρακτικές της εκπαίδευσης (Χατζηαγγελή et al., 2011). Σκοπός της δεν είναι μόνο η ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στο σχολείο, αλλά η ισότιμη αντιμετώπισή τους και ο διαμοιρασμός των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε όλους τους μαθητές (Magoula & Theologitou, 2017). Πρόκειται για μία δυναμική διαδικασία που επεκτείνεται πέρα από το σχολικό επίπεδο και φτάνει μέχρι την αναμόρφωση της κοινωνίας (Μάμας, 2014; Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Η ανάπτυξη συνεργατικών δικτύων εντός, αλλά και εκτός σχολείου συμβάλλει στην κατεύθυνση αυτή (Wilhelmson & Doos, 2016). Οι συνεργασίες σε τοπικό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο είναι σημαντικό εγχείρημα, για να ενισχυθεί η δημιουργική ενσωμάτωση των προσφύγων. Για παράδειγμα, οι δήμοι αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες σχετικά με την υποστήριξή τους (ΥΠΠΕΘ, 2017α; ΥΠΠΕΘ, 2017β; Συνήγορος του πολίτη, 2018). Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τους στόχους που έθεσε ο Οργανισμός Unesco σχετικά με την πρόσβαση στην επαγγελματική εκπαίδευση, την Κοινή Πολιτική Ασύλου και την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού (Brogger, 2016; European Parliament, 2016; Unesco, 2018).

Το συνεντευξιακό μέρος

Κάτοικος περιοχής

Ερώτηση: Ποια είναι η σχέση σας με τους πρόσφυγες μαθητές του ξενώνα;

Απάντηση: Η αλήθεια είναι ότι δεν είχα επαφή με τους μαθητές αυτούς, η μόνη επαφή που είχα ήταν στην πλατεία του χωριού που τους έβλεπα καθώς περνούσαν, έπαιζαν & έκαναν τα ψώνια τους.

Ερώτηση: Ποιες δυσκολίες κατά τη γνώμη σας αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί;

Απάντηση: Αντιμετωπίζουν το πρόβλημα της ένταξης και γενικά της παιδείας, αφού η Ελλάδα και γενικά οι ξενώνες δεν έχουν τις υποδομές για να μορφωθούν. Ίσως για να μάθουν την ίδια γλώσσα με μας ή να συνεχίσουν τη δική τους εκπαίδευση

Ερώτηση: Ποιος είναι ο ρόλος των προκαταλήψεων στη διαμόρφωση συμπεριφοράς απέναντί τους;

Απάντηση: Πιστεύω ότι είναι πολύ σημαντικό γιατί παίζει ρόλο στην ψυχολογία τους και κατ' επέκταση στην ίδια την ένταξή τους, γιατί αν δεν είναι αποδεκτοί και δέχονται ρατσισμό ή bullying, δεν μπορούν να κυκλοφορήσουν και να προσαρμοστούν στην κοινωνία

Ερώτηση: Πιστεύετε ότι οι τοπικές αρχές συμβάλλουν στην ενσωμάτωση των προσφύγων;

Απάντηση: Ναι, παίζουν κάποιο ρόλο, γιατί πχ αν η αστυνομία τους βάλει περιοριστικά μέτρα, δεν θα μπορούν να κυκλοφορήσουν ή αν ο δήμος αν δεν τους δώσει προνόμια, δεν θα μπορούν να συντηρηθούν, εννοώ χρηματικά προνόμια.

Ερώτηση: Τι μπορεί να γίνει σε τοπικό επίπεδο για να βοηθηθούν;

Απάντηση: Όπως προανέφερα πρέπει να τους δοθεί ένα χρηματικό ποσό, ώστε να μπορούν να ζήσουν σε μία ξένη χώρα, πιστεύω ότι θα μπορούσαν να ταυτοποιήσουν τον κάθε πρόσφυγα, κάτι που σχετίζεται με την αναγνωρισιμότητά τους στην κοινωνία μας

Ερώτηση: Πώς τους αντιμετωπίζουν οι συνομήλικοι;

Απάντηση: Υπάρχει ένας μικρός ρατσισμός & bullying, που οφείλεται στο διαφορετικό χρώμα των ανθρώπων, ίσως φταίει που οι δικοί μας είναι πιο καλομαθημένοι και έχουν τα προνόμια τους, σε αντίθεση με τους πρόσφυγες που δεν τα έχουν, συνεπώς από τη μεριά των προσφύγων υπάρχει μερικές φορές ζήλια και ψυχολογική φθορά. Δεν κάνουν παρέα μεταξύ τους και μένει ο καθένας με τη φυλή του, οπότε διαχωρίζονται.

Ερώτηση: Πώς τους αντιμετωπίζει γενικά η κοινωνία;

Απάντηση: Στο σύνολο υπάρχουν μικρές πτυχές (ατόμων) που είναι ευαισθητοποιημένες, ίσως επειδή έρχονται στη θέση των προσφύγων και σκέφτονται πώς θα τους αντιμετώπιζαν κάποιοι άλλοι. Θέλω να αναφέρω ένα περιστατικό, όπου βρισκόμασταν στην πλατεία του χωριού και υπήρχε ένα παιδάκι που έβλεπε τα άλλα παιδιά που είχαν ποδήλατα και ένας συμπολίτης μου πήγε και του αγόρασε ποδήλατο, γιατί είχε ευαισθητοποιηθεί πάρα πολύ.

Ερώτηση: Σε ποιον βαθμό μπορεί να επηρεάσει η θρησκεία τους την αποδοχή τους από την κοινωνία;

Απάντηση: Σε μεγάλο βαθμό, γιατί η θρησκεία τους έχει πολύ περιορισμένα δικαιώματα απέναντι στις γυναίκες, πράγμα που στην ελληνική κοινωνία δεν ισχύει, για παράδειγμα οι γυναίκες τους φοράνε συγκεκριμένη ενδυμασία και τα προνόμιά τους είναι περιορισμένα. Αντίθετα, στην ελληνική κοινωνία οι γυναίκες έχουν άλλο αέρα και ελευθερία (πχ οδηγάνε). Αυτό σημαίνει, ότι οι Ελληνίδες έχουν άλλα προνόμια, κάτι που τις κάνει να μην αποδέχονται τους μουσουλμάνους γιατί δεν μπορούν να κατανοήσουν τη θέση που βρίσκονται, μιας και έχουν μεγαλώσει με διαφορετικό τρόπο και άλλη ελευθερία

Ερώτηση: Πιστεύετε ότι οι ξενώνες φιλοξενίας βοηθάνε τους πρόσφυγες;

Απάντηση: Γενικά τους βοηθάνε. Γιατί αν σκεφτείς ότι θα μπορούσαν να είναι άστεγοι ή πλανόδιοι, εν μέρει τους βοηθάνε. Αλλά σε βάθος χρόνου δεν θα μπορούσαν να μένουν εκεί, γιατί το ίδιο το κράτος δεν θα μπορούσε να το αντέξει οικονομικά, αν δεν υπάρξει κάποιο πρόγραμμα που θα τους βοηθήσει ή να μπορούν να εργάζονται.

Ερώτηση: Πιστεύετε ότι η νέα πραγματικότητα του κορονοϊού θα επηρεάσει τη στάση της κοινωνίας απέναντί τους;

Απάντηση: Ναι, γιατί υπάρχουν κρούσματα μέσα στους πρόσφυγες που ακούγονται περισσότερο σε σχέση με τα κρούσματα που υπάρχουν έξω, αυτό το λέω γιατί στο χωριό εμφανίστηκαν δύο κρούσματα μέσα στον ξενώνα, οπότε ήταν ένα συν στο να κάνει τους συμπολίτες μου να μην τους πλησιάζουν και να φοβούνται

Κοινωνική Λειτουργός

Ερώτηση: Πόσο έτοιμη είναι η ελληνική κοινωνία για να υποδεχτεί πρόσφυγες μαθητές;

Απάντηση: Το επίπεδο ετοιμότητας είναι χαμηλό. Η δυσκολία είναι πολύπλευρη και μπορεί να συναντάται τόσο σε τεχνικά ζητήματα, όπως οι σχολικές μονάδες, αίθουσες, εκπαιδευτικό προσωπικό, προσαρμοσμένη ύλη, ώστε να υποστηριχτεί η προσπάθεια, όσο και σε ζητήματα ξενοφοβίας και διαφοροποίησης της καθημερινότητας, όπως τη γνώριζε ο μέσος Έλληνας. Σε κάθε περίπτωση, η ελληνική κοινωνία πρέπει να εκπαιδευτεί σ’ αυτό το θέμα.

Ερώτηση: Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές;

Απάντηση: Θα τη χαρακτήριζα πολύ θετική, δηλαδή δεν παρατηρήθηκε κάποιο πρόβλημα, αν εξαιρέσουμε την αντικειμενική δυσκολία της γλώσσας. Οι νεότεροι σε ηλικία δεν αντιμετώπισαν δυσκολίες γιατί γνώριζαν Αγγλικά (οπότε μπορούσαν να επικοινωνήσουν με τα παιδιά). Οι μεγαλύτεροι ήταν λίγο αγχωμένοι λόγω της γλώσσας, αλλά σε διαχειρίσιμο βαθμό.

Ερώτηση: Πιστεύετε ότι το ελληνικό σχολείο είναι προετοιμασμένο για να υποδεχτεί πρόσφυγες;

Απάντηση: Δεν είναι προετοιμασμένο, κατά τη γνώμη μου η εκπαίδευση για τα παιδιά αυτά τείνει να γίνεται φύλαξη. Πώς να διδάξει ο εκπαιδευτικός σε τάξη ΖΕΠ την ελληνική,

όταν έχει ως εγχειρίδιο ένα βιβλίο ελληνικών και μαθητές τριών διαφορετικών εθνικοτήτων; Πώς θα καταλάβει τα παιδιά και πώς αυτά εκείνον; Πηγαίνουν τα παιδιά σχολείο, μιλάμε για κράτος ένταξης και συμπερίληψης και με τον τρόπο αυτό «θάβονται» οι φωνές των ακτιβιστών. Τα κοινά μαθήματα πχ γλώσσα ή μαθηματικά μπορούν να τα παρακολουθήσουν ευκολότερα, αλλά τα πιο εξειδικευμένα παραδείγματος χάρη την Ιλιάδα δεν μπορούν να τα κατανοήσουν

Ερώτηση: Ποια είναι κατά τη γνώμη σας η συμβολή της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στην κοινωνικοποίηση των προσφύγων μαθητών;

Απάντηση: Το σχολείο είναι μια μικρή κοινωνία που θα βοηθήσει στη μετάβαση της ένταξης των παιδιών στην ευρύτερη κοινωνία. Η διαπολιτισμική εκπαίδευση επιτρέπει στο παιδί να αναπτύξει επικοινωνιακές δεξιότητες βασισμένες στην κουλτούρα του & να τις εντάξει στη σχολική και στην κοινωνική ζωή του

Ερώτηση: Σε ποιον βαθμό μπορεί να επηρεάσει η θρησκεία τους την αποδοχή τους από την κοινωνία;

Απάντηση: Αυτό που παρατήρησα εγώ από τη διάδρασή μου με τον προσφυγικό πληθυσμό, είναι πως η επιρροή έγκειται σε κοινωνικές νόρμες που απορρέουν από την εκάστοτε θρησκεία, όχι από την πίστη αυτή κάθε αυτή. Για παράδειγμα ο μουσουλμανισμός επιτρέπει την πολυγαμία στους άντρες (μέχρι 3 συζύγους). Αυτόματα αυτό εγείρει ζητήματα ισότητας, αντιμετώπισης της θέσης της γυναίκας στο κοινωνικό σύνολο, ζητήματα δικαιωμάτων των παιδιών που θα προκύψουν από τους γάμος και λοιπά. Οι ισλαμικές θρησκείες έχουν μία κοινή βάση που δεν είναι αποδεκτή από τους Έλληνες. Για παράδειγμα, το Κοράνι επιτρέπει στους άντρες να χτυπούν όσο βίαια επιθυμούν τη γυναίκα, αρκεί να μη τη χτυπούν στο πρόσωπο. Αυτό δεν είναι ανθρωπιστικά, νομικά και κοινωνικά αποδεκτό στη χώρα μας.

Ερώτηση: Με ποιο τρόπο συμβάλλουν οι δομές / ξενώνες φιλοξενίας στην κοινωνικοποίησή τους;

Απάντηση: Το εξειδικευμένο προσωπικό που εργάζεται εκεί είναι αυτό που βοηθά στην ενσωμάτωση των προσφύγων. Η κάθε ειδικότητα καταθέτει τις γνώσεις & την εμπειρία της και μέσα από εξατομικευμένα και ομαδικά προγράμματα που υλοποιούνται ως σχέδιο δράσης (το οποίο έχει δημιουργηθεί βασισμένο στις εξατομικευμένες ανάγκες του πληθυσμού που εξυπηρετεί), βοηθά εν γένει τον προσφυγικό πληθυσμό να γνωρίσει την κοινωνία στην οποία καλείται στο εξής να ζήσει & να ενσωματωθεί ομαλά στις απαιτήσεις της

Ερώτηση: Ποιες αλλαγές θα προτείνατε ώστε να ευνοηθεί η ενσωμάτωσή τους;

Απάντηση: Η δημιουργία διαπολιτισμικών προγραμμάτων με σκοπό τη διάδραση και γνωριμία με την κουλτούρα καθενός, οι ενεργητικές πολιτικές απασχόλησης, η συμβουλευτική αναζήτησης εργασίας και τέλος οι καλές πρακτικές αναγνώρισης δεξιοτήτων και ικανοτήτων

Ερώτηση: Ποιος είναι ο ρόλος των προκαταλήψεων στη διαμόρφωση της συμπεριφοράς απέναντί τους;

Απάντηση: Είναι τεράστιος. Όσο υπάρχουν στερεότυπα, προκαταλήψεις και θα συμπληρώσω την αμάθεια, τόσο η συμπεριφορά τείνει λανθασμένα να κατηγοριοποιεί την αντιμετώπιση των ανθρώπων με κριτήριο την κοινωνική ομάδα που ανήκουνΣ

Ερώτηση: Κατά τη γνώμη σας, ποιος είναι ο ρόλος των ΜΚΟ αναφορικά με την εκπαίδευση των προσφύγων;

Απάντηση: Μεγίστης σημασίας, αφού είναι ο αρχικός πυλώνας ένταξης στο κανονικό πρόγραμμα του σχολείου. Βοηθά τα παιδιά να αναπτύξουν ικανότητες, προωθείται η συμμετοχή σε πολιτιστικές δραστηριότητες, αθλήματα & εκδηλώσεις

Ερώτηση: Πιστεύετε ότι η νέα κατάσταση με τον ιό θα επηρεάσει τη στάση της κοινωνίας απέναντι στους πρόσφυγες;

Απάντηση: Η νέα κατάσταση με τον ιό θα διαφοροποιήσει μόνο όσους θα τη χρησιμοποιήσουν ως αφορμή για να ενισχύσουν αισθήματα άγχους και ξενοφοβίας, όπως ακριβώς έκαναν στο παρελθόν, απτόμενοι άλλων αφορμών και όπως δυστυχώς ίσως συνεχίσουν στο μέλλον. Η καθ' αυτή πανδημία πλήττει τον προσφυγικό πληθυσμό όπως ακριβώς και τον μέσο πληθυσμό, η αμάθεια είναι η πανδημία που πρέπει να χαλιναγωγήσουμε αν θέλουμε να μιλάμε για κράτος δικαίου & ίσων ευκαιριών.

Μη Κυβερνητική Οργάνωση

Ερώτηση: Ποιος είναι ο ρόλος της Άρσις σχετικά με την ενίσχυση των προσφύγων;

Απάντηση: Καταρχήν να αναφέρω ότι η Άρσις σε όλη τη χώρα προσπάθησε, όχι μόνο τα τελευταία χρόνια της προσφυγικής κρίσης, να αναπτύξει δράσεις και στήριξη, προσπαθώντας να καλύψει ολιστικά το θέμα. Στο πλαίσιο αυτό σε όλη τη χώρα μπήκε στα camp και ξεκίνησε πρωτοβουλίες για να φτιαχτούν safe zone (προστατευόμενοι χώροι μέσα σε camp) για ανηλίκους. Στην Ιδομένη κατάφερε να είναι στην πρώτη γραμμή με χώρο απασχόλησης των παιδιών, ανθρωπιστική βοήθεια και ό,τι άλλο είχαν ανάγκη. Στην πορεία οργάνωσε δομές σε ξενοδοχεία κυρίως για ανηλίκους πρόσφυγες. Τώρα σιγά- σιγά περνά στο κομμάτι της ημιαυτόνομης διαβίωσης σε σπίτια, όπου μένουν έως 4 ενήλικες, με υποστήριξη εκπαιδευτικών, φροντιστών & δικηγόρων με απώτερο σκοπό την ένταξή τους στη δική μας ή σε οποιαδήποτε κοινωνία μεταφερθούν. Η Άρσις στην Κοζάνη (πέρα από τις πρωτοβουλίες της Ιδομένης, τους 400 περαστικούς πρόσφυγες που έμειναν την Κοζάνη, αλλά και πρωτοβουλίες ευαισθητοποίησης – ενημέρωσης του κοινού), λειτούργησε για 2 περίπου χρόνια ξενοδοχείο στην Αιανή δυναμικότητας 35 ανηλίκων με ένα μεγάλο πλέγμα υπηρεσιών

Ερώτηση: Μιλάμε λοιπόν για έναν πολλαπλό ρόλο της Άρσις

Απάντηση: Η εμπειρία της Κοζάνης, ήταν εκείνη των 2 χρόνων με τους ανηλίκους του ξενοδοχείου

Ερώτηση: Πώς τους αντιμετωπίζει το ευρύτερο κοινωνικό σύνολο;

Απάντηση: Όπως αντιμετωπίζει όλα τα ζητήματα που ενέχουν και αγγίζουν θέματα προκαταλήψεων και στερεοτύπων. Πολύ μεγάλη μερίδα των ανθρώπων είναι πάρα πολύ θετικοί & προσεκτικοί. Υπάρχουν άνθρωποι που θέλουν να βοηθήσουν κάνοντας εθελοντικά μαθήματα, προσφέροντας ρούχα και ηθική υποστήριξη. Υπάρχει όμως και μία άλλη μερίδα ανθρώπων που αντιδρούν έντονα, κατά τη γνώμη μου χωρίς λόγο, το ζήσαμε στην Αιανή με ακραία ρατσιστικά φαινόμενα. Είναι όμως μία μικρή μερίδα ανθρώπων που έχουν δυνατή φωνή, ουρλιάζουν και σκεπάζουν και τις άλλες φωνές. Αυτό καμία φορά αποτελεί πρόβλημα, αλλά σίγουρα δεν μπορεί η μειοψηφία αυτή να χαρακτηρίσει το σύνολο των κοινωνιών που πραγματικά έχουν αποδείξει ότι έχουν τον τρόπο να δεχτούν και να στηρίξουν το διαφορετικό

Ερώτηση: Κατά την άποψή σας, ποιες δυσκολίες αντιμετωπίζουν τα παιδιά αυτά;

Απάντηση: Για τους μαθητές το θέμα είναι κατά πόσο έτοιμο είναι το εκπαιδευτικό σύστημα για να τους υποδεχτεί. Δυστυχώς χάσαμε πολύτιμο χρόνο, λόγω των αντιδράσεων, έως ότου ασκήσουν οι μαθητές ένα νόμιμο δικαίωμα τους, που είναι η πρόσβαση στην εκπαίδευση, αφού κανένας ανήλικος δεν πρέπει να είναι εκτός σχολείου, ανεξαρτήτως καταγωγής. Υπήρξαν κάποια γραφειοκρατικά ζητήματα που αντιμετωπίστηκαν με τη βοήθεια των Διευθύνσεων Εκπαίδευσης, που κινήθηκαν πολύ σωστά, ξεπεράστηκαν προβλήματα από εκπαιδευτικούς στα σχολεία, φοβούμενοι ίσως αντιδράσεις και τι θα πει η τοπική κοινωνία. Το επόμενο βήμα είναι το τι κάνουμε με τα παιδιά αυτά, αφού δεν έχει σημασία μόνο το να πάει το παιδί σχολείο. Πρέπει να υπάρχει υποδοχή στα σχολεία, ένα πρόγραμμα δηλαδή που θα τα βοηθήσει να ενταχθούν και στη συνέχεια στο πώς θα το ακολουθήσουν (το πρόγραμμα), όχι αποκλεισμένα από τους μαθητές, αλλά σε επικοινωνία κοινωνίας - προσφύγων

Ερώτηση: Ποια η σχέση τους με τους Έλληνες συμμαθητές τους;

Απάντηση: Αν τα παιδιά τα αφήσεις μόνα, χωρίς παρεμβάσεις και λόγια από το σπίτι, έχουν τρόπο να αλληλεπιδρούν θετικά. Είναι εντυπωσιακό το πόσο εύκολα αναπτύσσουν μεταξύ τους σχέσεις. Όταν αρχίσουν και μπαίνουν οι μεγάλοι στη μέση, τότε δημιουργούνται αρνητικές επιδράσεις και έτσι δημιουργούνται φαινόμενα bullying (κάποιοι από τη μία πλευρά, άλλοι από την αντίθετη) και έτσι μπορεί να υπάρξουν συγκρούσεις. Αλλά θεωρώ ότι τα παιδιά από μόνα τους δεν κουβαλάνε ρατσιστικά στερεότυπα, αφού αυτά δημιουργούνται στην πορεία από την οικογένεια

Ερώτηση: Με ποιο τρόπο συμβάλλουν οι ξενώνες φιλοξενίας στην κοινωνικοποίησή τους;

Απάντηση: Οι ξενώνες ήταν η άμεση λύση, αλλά όχι ζητούμενο, με την έννοια ότι θα πρέπει να υπάρξουν πιο σταθερές δομές φτιαγμένες για παιδιά, με χρώματα, χώρους, εξοπλισμό, υλικά για παιχνίδι, με εξωστρέφεια, ώστε να μην έχουμε τα παιδιά κλεισμένα μέσα σε μια δομή. Συγχρόνως πρέπει να φροντίζουμε το μετά, δηλαδή πώς ένα παιδί αυτονομείται όταν γίνει 18 χρονών να πάρει τη ζωή στα χέρια του, να γνωρίζει αν συνεχίσει στην Ευρώπη, αν βρει συγγενείς να επανασυνδεθεί, αν μείνει εδώ ή ακόμη αν επιστρέψει πίσω στη χώρα καταγωγής, να κουβαλήσει μαζί του μία άλλη κουλτούρα, έναν άλλο τρόπο αντιμετώπισης των πραγμάτων. Για παράδειγμα, ο ελληνικός πολιτισμός είναι πιο μπροστά στον σεβασμό της γυναίκας, όλη η εμπειρία που θα κουβαληθεί πίσω είναι πολύτιμο εργαλείο για τη χώρα επιστροφής

Ερώτηση: Ποια η σχέση της Άρσις με τη δημοτική αρχή;

Απάντηση: Από τον καιρό της δραστηριοποίησης (2007 και εξής), η Άρσις έχει συνεργαστεί πολλές φορές με τη δημοτική αρχή, κρατώντας παράλληλα μία σχέση ανεξαρτησίας, καθώς δεν έχουμε ζητήσει οικονομική στήριξη, αφού πιστεύουμε ότι ο δήμος αν έχει χρήματα, θα πρέπει να στηρίξει τις Κοινωνικές Υπηρεσίες. Από την άλλη, θα πρέπει οι δημοτικές αρχές να είναι ανοιχτές σε επίπεδα συνεργασιών, παραχωρήσεων χώρων, κοινών εκδηλώσεων, να υπάρχει δηλαδή μία αλληλεπίδραση με μερίδα εθελοντών που εκπροσωπούν οργανώσεις σαν την Άρσις

Ερώτηση: Ποιες αλλαγές θα προτείνατε, ώστε να ευνοηθεί η ενσωμάτωση των προσφύγων;

Απάντηση: Αρχικά να σταματήσει ο πόλεμος, για να μη χρειαστεί οι άνθρωποι να μετακινούνται & να επιτραπεί σε κάθε χώρα να αξιοποιήσει τον δικό της πλούτο και τις δυνατότητές της, ενώ για όσο διάστημα οι δυτικές χώρες επεμβαίνουν σαρωτικά σε χώρες που έχουν πλούτο, αυτό δημιουργεί προσφυγιά. Το προσφυγικό δεν αφορά μόνο την Ελλάδα, που πρέπει ως χώρα υποδοχής να σηκώσει το βάρος του προσφυγικού πληθυσμού, αλλά το θέμα είναι να αντιμετωπιστεί το προσφυγικό συνολικά από την Ευρώπη, σε ένα επίπεδο ποσόστωσης. Δηλαδή, αναλογικά με τον πληθυσμό που έχει κάθε χώρα, να δεχτεί έναν ανάλογο αριθμό προσφύγων, που θα είναι συγκεκριμένος και από τη μία θα βοηθήσει τις μεταναστευτικές ροές, από την άλλη θα βοηθήσει και αναπτυξιακά τις χώρες που θα πάνε ως εργατικό δυναμικό, κάτι που είδαμε στις χώρες όπου αξιοποιήθηκαν οι πρόσφυγες παλιότερα, καθώς παρουσίασαν ανάπτυξη στη βιομηχανία και τον αγροτικό τομέα, γιατί αυτοί οι άνθρωποι κουβαλάνε μία δική τους δυναμική, η οποία σαφώς πρέπει να αξιοποιηθεί. Σε διαφορετική περίπτωση, αν απλά τους έχουμε σε ένα στρατόπεδο κλεισμένους, αυτό δημιουργεί αναστάτωση στους ίδιους αλλά δημιουργεί και στις κοινωνίες άγχος και μηχανισμούς άμυνας. Στις τοπικές κοινωνίες, αν καταφέρουμε να αποδεχτούμε λίγο περισσότερο το διαφορετικό και να σκεφτούμε κι εμείς αντίστοιχα ως Ελλάδα, τους δικούς μας πρόσφυγες & μετανάστες που ακόμη και σήμερα είναι πάρα πολλοί, σίγουρα μπορούμε να μιλήσουμε για πιο αρμονική συμβίωση, που έχει μόνο να προσφέρει στην τοπική κοινωνία. Μία κλειστή κοινωνία αρχίζει και βουλιάζει, ενώ μία ανοιχτή κοινωνία σε ερεθίσματα, ένας κήπος με πολλά λουλούδια και χρώματα είναι πιο όμορφος από έναν μονότονο κήπο, που έχει μόνο ένα λουλούδι.

Ερώτηση: Ποιοι παράγοντες ευνοούν τις στερεότυπες συμπεριφορές απέναντί τους;

Απάντηση: Καλλιεργείται πολλές φορές εντέχνως μέσα από ομάδες που εκπροσωπούν πιο ακροδεξιές απόψεις, για να πετύχουν τους δικούς τους σκοπούς, μέσα από φωνές δυστυχώς και βουλευτών, ένα σχολείο που δεν είναι έτοιμο να δεχτεί οτιδήποτε διαφέρει από τον μέσο όρο (όχι απαραίτητα «προς τα κάτω»). Κάποια στιγμή είχε έρθει ένα παιδί στην Άρσις με απίστευτα υψηλό δείκτη νοημοσύνης και έφτασε σε μας ως παιδί προβληματικό. Οπότε, οτιδήποτε διαφέρει από τον μέσο όρο είναι μη διαχειρίσιμο για το ελληνικό σχολείο, που πρέπει να καταφέρει να ψαχτεί, να δει τι είναι αυτό που πρέπει να αναπτύξει για να ενσωματώσει όλα τα παιδιά, είτε προσφυγόπουλα, είτε Έλληνες, είτε φοράνε γυαλιά, είτε είναι κοντά ή ψηλά, εξαλείφοντας τα στερεότυπα

Ερώτηση: Με ποιο τρόπο διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί της Άρσις τα ελληνικά;

Απάντηση: Σε έναν μεγάλο βαθμό αυτοσχεδιαστικά. Τα τελευταία χρόνια έχουν αναπτυχθεί κάποια υλικά, κατάλληλα για μαθητές που έχουν τα ελληνικά ως δεύτερη γλώσσα, αλλά αυτό θέλει αρκετή δουλειά και φαντασία στο πώς θα το «χτίσεις» και θα βρεις υλικό. Υλικό, όχι απαραίτητα με τη στενή έννοια του όρου «έχω ένα βιβλίο, ένα τετράδιο και ένα στυλό». Η εκπαίδευση για τα παιδιά αυτά είναι ακόμη κι έξω, μία έξοδος ή μια βόλτα, η επίσκεψη σε μουσείο ή κινηματογράφο, γιατί τα παιδιά όταν δεν δουν τον χώρο ως στενό & κλειστό σχολείο, που θέλει να τα εγκλωβίσει, αλλά ένα σχολείο ανοιχτό στην κοινωνία, αυτό το σχολείο λοιπόν, έχει να προσφέρει πολλά και τα παιδιά θα μάθουν γρηγορότερα. Αυτό εφαρμόσαμε στη δομή της Αιανής, αλλά και στο «Ελεύθερο Σχολείο» της Άρσις στην Κοζάνη, που προσπαθούμε να προσφέρουμε μία δομή ανοιχτή στην κοινωνία με αλληλεπιδράσεις με άλλα παιδιά ή σχολεία, με δημιουργικές και πολιτιστικές δραστηριότητες που προσφέρουν στην πόλη και που τα παιδιά πολλές φορές δεν έχουν την ευκαιρία να πάρουν μέρος λόγω οικονομικών δυσκολιών. Όποτε δίνεται αυτή η ευκαιρία, ο πολιτισμός από μόνος του είναι ένα κομμάτι εκπαίδευσης και σίγουρα τους βοηθά να ανοιχτούν

Ερώτηση: Οπότε μέσω των δράσεων της Άρσις μπορούν να συμμετέχουν και σ' αυτές τις δραστηριότητες.

Απάντηση: Και μέσω των δράσεων που κάνουν και άλλοι φορείς για παράδειγμα το ΔΗΠΕΘΕ Κοζάνης διοργανώνει κατά καιρούς παραστάσεις και είναι πάντα ανοιχτό για τα παιδιά της Άρσις. Συμβαίνουν πολλά πράγματα στην πόλη, στα οποία θέλουμε να παίρνουν μέρος τα παιδιά και αυτό είναι μία πιο ανοιχτή προσέγγιση της εκπαίδευσης

Ερώτηση: Πώς αντιμετωπίζονται οι πρόσφυγες μαθητές στο σχολικό περιβάλλον;

Απάντηση: Δεν θέλω να κατηγορήσω τα άλλα παιδιά, διότι πιστεύω ότι ένα παιδί που μπορεί να κινηθεί ρατσιστικά σε ένα προσφυγόπουλο ή σε ένα παιδί με αναπηρία, σε ένα παιδί με παραπανίσια κιλά, σε παιδί που φορά γυαλιά, τα παραπάνω περιστατικά έχουν να κάνουν με την εκπαίδευση & το πώς έχει μεγαλώσει το παιδί με την οικογένειά του, αλλά και με το πώς το σχολείο αντιμετωπίζει τα φαινόμενα αυτά. Από την άλλη, είναι άσχημο να βλέπεις να αντιδρούν οι γονείς των παιδιών του σχολείου στο άκουσμα και μόνο ότι μπορούν να πάνε κάποια προσφυγόπουλα στο δικό τους σχολείο, κάτι που γίνεται εκ των προτέρων, δηλαδή σκέφτονται «στο δικό μας σχολείο θα είναι προσφυγόπουλα, άρα το παιδί μου θα πάθει κακό, θα κάνει το ένα ή το άλλο». Ναι, τι θα κάνει; Τίποτα δεν θα κάνει. Η εμπειρία μέχρι τώρα έδειξε ότι δεν έχει συμβεί τίποτε σε κανένα σχολείο. Αν συμβεί κάτι, θα συμβεί όπως με κάθε παιδί, το οποίο πρέπει να έχει τις συνέπειες που θα έχει η πράξη του, αλλά αν αντιμετωπίσουμε τα παιδιά ως παιδιά και όχι σαν ομάδες πχ οι πρόσφυγες είναι έτσι ή αλλιώς, τα παιδιά με αναπηρία είναι αυτά, μιλάμε για ένα σχολείο που δεν θέλουμε, γιατί ξεχωρίζει τα παιδιά, φαίνεται και στην Αμερική με αποκλεισμούς παιδιών από την εκπαίδευση, κάτι που εμένα με τρομάζει. Όλα τα παιδιά έχουν δικαίωμα στην ισότιμη πρόσβαση στην εκπαίδευση, από εκεί και πέρα το πού θα πάει το κάθε παιδί είναι κάτι που θα το δει το ίδιο, αλλά αποκλείουμε παιδιά και δυστυχώς το εκπαιδευτικό μας σύστημα τελευταία έχει κάνει πολύ μεγάλες προσπάθειες, αλλά έχουμε ακόμη και σήμερα μία πολύ μεγάλη σχολική διαρροή ακόμη και από Έλληνες μαθητές. Γιατί; Η σχολική

διαρροή αφορά συγκεκριμένες τάξεις ειδικά αρχές Γυμνασίου. Γιατί; Τι συμβαίνει και το παιδί δεν μπορεί να συνεχίσει σχολείο; Επίσης, τι σημαίνει ένα παιδί που δεν πάει σχολείο, τι θα κάνει στον χρόνο που θα ήταν σχολείο; Θα είναι κάπου έξω. Και τι θα κάνει έξω; Πιθανόν θα είναι πιο επιρρεπές να μπλέξει σε καταστάσεις που δεν θέλουμε να μπλέξει

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Το πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι αρκετά ευρύ και υπάρχουν πολλά πεδία που δεν έχουν ερευνηθεί. Και πρέπει, για να σχεδιαστούν στοχευμένα προγράμματα που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες των παιδιών αυτών.

Ευχαριστίες

Στην δρ. Ειρήνη Ζέρβα, που επέβλεψε την εκπόνηση της Μεταπτυχιακής εργασίας μου «Πρόσφυγες μαθητές στο ελληνικό σχολείο: Αντιλήψεις της τοπικής κοινωνίας και η αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», για την απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος (Master) από το Πανεπιστήμιο Λευκωσίας (Σχολή Επιστημών Αγωγής), στο πρόγραμμα: «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», και στον Φιλόλογο – Νομοπολιτικό – Θεολόγο, Ψυχολόγο (Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας / Ψυχολογίας, [Πειραματικής, Γνωστικής, Εξελικτικής, Σχολικής] και Κοινωνικής – Κλινικής Ψυχολογίας), MSc [Ψυχοανάλυσης και] Κοινωνικής – Κλινικής / Κλινικής Ψυχολογίας, Δρ (Ι.Κ.Υ.) [Κλινικής Παιδονευροψυχολογίας και] Ψυχιατρικής Κλινικής Ψυχολογίας, Ερευνητή Βιοψυχοανάλυσης, Επί τιμή Α΄ Σχολικό Σύμβουλο Φιλολόγων, πρ. αναπληρωτή Διευθυντής Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου Εκπαιδευτικών Θεσσαλίας, Διαχειριστή του Οργανισμού Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων», Κωνσταντίνο Β. Δημουλά, που, με τους Ευριπίδη Κ. Δημουλά (Ηλεκτρολόγο Μηχανικό και Μηχανικό Υπολογιστών, MSc 1. Παραγωγή και Διαχείριση Ενέργειας, 2. Διοίκηση Επιχειρήσεων για στελέχη (Executive MBA), αναπληρωτή Διαχειριστή), Έλλη Κ. Βέλλιου (Εικαστική εκπαιδευτικό, MSc «Τέχνη και Δημόσιος Χώρος», Κοσμήτορα) και Θεοδώρα Ευ. Παπαδημητρίου (Καθηγήτρια Γαλλικής Φιλολογίας και Γλώσσας, Γραμματέα του Οργανισμού) της ευρύτερης διεπιστημονικής Ομάδας Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας του Οργανισμού τους Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων» (Τριανταφύλου 5, 41221 – Λάρισα), επεξεργάστηκε το υλικό της για εδώ.

Αναφορές

Brogger, K. (2016). The rule of mimetic desire in higher education: governing through naming, shaming and faming. British Journal of Sociology of Education , 37 (1), 72-91.

Crul, M., Lelie, F., Biner, O., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., et al. (2019). How the different policies and school system affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Libanon and Turkey. Comparative Migration Studies , 7 (10), 1-20.

European Parliament. (2016). *The implementation of the Common European Asylum System*. Brussels: European Parliament.

Koehler, C. & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. *Comparative Migration Studies, 7* (28), 1-20.

The UN Refugee Agency (2014). Η Ελλάδα ως χώρα ασύλου. Παρατηρήσεις της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες.

Magoula, E., & Theologitou, C. (2019). Interculturality, Inclusion, and Language Education of Refugee Students. In P. Gounari, A. Liambas, H. Drenoyianni & P. Pavlidis (Eds.), Rethinking Alternatives to Neoliberalism in Education. *Conference Proceedings of the 7th International on Critical Education* (pp. 178-194).

Mogli, M., Kalbeni, S., Stergiou, L. (2020). The teacher is not a magician: teacher training in greek reception facilities for refugee education. *International e-Journal of Educational Studies (IEJES), 4* (7), 42-55.

Neophytou, L., Hajisoteriou, C., Valiandes, S. (2018). Interculturally Differentiated Instruction: Reflections from Cyprus Classrooms. *Cyprus Review, 30* (1), 397- 408.

OECD (2018). *Education for a bright future in Greece*. Paris: OECD Publishing.

Papapostolou, A., Manoli, P., Mouti, A. (2020). Challenges and needs in the context of formal language education to refugee children and adolescents in Greece. *Journal of teacher education and educators 9* (1), 7-22.

Stathopoulou, M., & Dassi, P. (2020). Teaching languages to students from refugee and migrant backgrounds around Europe: Exploring difficulties and teachers' beliefs. *International Online Journal of Education and Teaching, 7* (1). 60-82.

Unesco. (2018). Preparing teachers for Global Citizenship Education: A template. Paris: Unesco.

Vergou, P. (2019). Living with difference: Refugee education and school segregation processes in Greece. Urban Studies, 56 (15), 3162–3177.

Wilhelmson, L., & Döös, M. (2016). Joint principalship: a potential support for democratic practice in schools. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 1, 31681.

AIDA (Ιούνιος, 2020). Βασικές Διαπιστώσεις της έκθεσης AIDA για το 2019 που αφορούν την Ελλάδα. Greek Council of Refugees.

Άρσις (2021). Η Άρσις είναι…

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2019). Εκπαίδευση παιδιών - προσφύγων: Επιμορφωτικές και υποστηρικτικές δράσεις για την ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Μάμας, Χ. (2014). Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: δύο όψεις του ιδίου νομίσματος;. Στο Χ. Χατζησωτηρίου, & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις (σ. 80-111). Καβάλα: Σαϊτα.

Μανιάτης, Π. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μέντορας, 118-138.

Μαυροματίδου, Σ. (2016). Διερεύνηση των απόψεων των αλλοδαπών μαθητών σχετικά με τα προβλήματα που βιώνουν στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Κατά πόσο τελικά έχει επιτευχθεί η ένταξή τους στην πράξη; Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες Αγωγής, 7.

Συνήγορος του πολίτη (2018). Τα δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται στην Ελλάδα. Αθήνα.

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2017α). Το έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων. Αθήνα: Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ.

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2017β). Το τριετές σχέδιο για την εκπαίδευση: Πλαίσιο κατευθύνσεων και προτάσεις.

Χατζηαγγελή, Μ., Κωστή, Α., Χατζησωτηρίου, Χ. & Αγγελίδης, Π. (2011). Η συμπεριληπτικότητα της διαπολιτισμικότητας: πρακτικές απάμβλυνσης της περιθωριοποίησης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Στο Π. Αγγελίδης, Παιδαγωγικές της συμπερίληψης (σ. 383-407). Ζεφύρι: Διάδραση.

Χατζησωτηρίου, Χ. & Αγγελίδης, Π. (2018). Ευρωπαϊσμός και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Από το Υπερεθνικό στο Σχολικό Επίπεδο. Ζεφύρι: Διάδραση

Χατζησωτηρίου, Χ., & Ξενοφώντος, Κ. (2014). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο κυπριακό συγκείμενο: πολιτικές, προκλήσεις και εισηγήσεις. Στο Χ. Χατζησωτηρίου, & Κ. Ξενοφώντος, (Επιμ.), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις, συλλογικό έργο (σ.59-79). Καβάλα: Σαΐτα.

Πρόσφυγες μαθητές στο ελληνικό σχολείο: αντιλήψεις της τοπικής κοινωνίας και η αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης (η άποψη Συμβούλων και Συντονιστών Εκπαίδευσης)

Βαχτσεβάνου Ανθή
Φιλόλογος, MSc Ειδικής Αγωγής
Οργανισμός Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων»
anthi_vac@hotmail.gr, dimoulask@yahoo.gr

Περίληψη

Σκοπός της εργασίας είναι η διερεύνηση των αντιλήψεων των εκπαιδευτικών και του ευρύτερου κοινωνικού συνόλου αναφορικά με τους πρόσφυγες μαθητές. Επιπλέον, εξετάζεται ο ρόλος και η ετοιμότητα του σύγχρονου σχολείου σε σχέση με τη συμβολή του στην ενσωμάτωση των μαθητών αυτών. Τέλος, γίνεται αναφορά στην ανάπτυξη συνεργασιών σε τοπικό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο, καθώς μπορεί να ενισχύσει την αποδοχή των προσφύγων και να συμβάλλει στην αρμονική συμβίωση όλων των ατόμων της κοινωνίας.

Λέξεις κλειδιά: πρόσφυγες μαθητές, διαπολιτισμική εκπαίδευση, στάση, εκπαιδευτικός, κοινωνία

Εισαγωγή

Τα τελευταία χρόνια η Ευρωπαϊκή Ένωση έχει δεχτεί έναν μεγάλο αριθμό προσφύγων. Σύμφωνα με τα στοιχεία επικαιροποιημένης έκθεσης, από το σύνολο των προσφύγων που έφτασαν στην Ελλάδα το 2019, το 36% ήταν παιδιά (Aida, 2019), γεγονός που επιφέρει αλλαγές στο σχολικό περιβάλλον. Συνεπώς, τα κράτη αντιμετωπίζουν δυσκολίες στην ομαλή ενσωμάτωση των μαθητών στο σχολικό περιβάλλον (Koehler & Schneider, 2019). Τα ευρωπαϊκά εκπαιδευτικά συστήματα είναι δομημένα, ώστε να εξυμνούν τον ευρωπαϊκό πολιτισμό, υποβαθμίζοντας τους υπόλοιπους λαούς (Χατζησωτηρίου & Αγγελίδης, 2018). Οι πολιτικές των κρατών έχουν συζητηθεί από τους μελετητές ως διαχωριστικές, γιατί καλλιεργούν τις διαφορές μεταξύ των λαών αντί να τις γεφυρώνουν (Figgou, 2018, στο Βαχτσεβάνου, 2021).

Σκοπός της εργασίας αυτής είναι να διερευνηθούν οι στάσεις των εκπαιδευτικών και του κοινωνικού συνόλου σχετικά με τους πρόσφυγες μαθητές που φοιτούν στα σχολεία της Κοζάνης. Η τοπική κοινωνία εμφανίζεται διχασμένη ως προς την αποδοχή τους, εμφανίζοντας συχνά ξενοφοβικές συμπεριφορές (Μανιάτης, 2010). Οι εκπαιδευτικοί από την πλευρά τους εμφανίζονται αρκετά δεκτικοί με τους πρόσφυγες μαθητές και είναι πρόθυμοι να τους βοηθήσουν μέσα στο σχολείο (Μαυροματίδου, 2016). Επιπλέον, θα προσπαθήσουμε να οριοθετήσουμε το πλαίσιο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης, που αξιοποιεί τη μαθησιακή κουλτούρα του κάθε μαθητή και προσπαθεί να δημιουργήσει τις ιδανικότερες συνθήκες για την ομαλή ενσωμάτωση των προσφύγων μαθητών. Η συνύπαρξη μαθητών από διαφορετικούς πολιτισμούς, προϋποθέτει ένα σχολείο ευέλικτο και ευπροσάρμοστο στα νέα δεδομένα (Neophytou et al., 2018). Όλοι οι μαθητές, ανεξάρτητα από τη φυλή, θρησκεία, καταγωγή ή το οικονομικό τους υπόβαθρο πρέπει να έχουν πρόσβαση στην εκπαίδευση και να εντάσσονται ομαλά στο σχολείο (OECD, 2018). Διαπιστώνουμε ότι είναι επιτακτική η ανάγκη για αναδιαμόρφωση των σχολείων, ώστε να μπορούν να συμπεριλάβουν αρμονικά όλους τους μαθητές (Mogli et al., 2020), στο σχολικό και κοινωνικό πλαίσιο. Τέλος, σημαντική είναι η άποψη της Μη Κυβερνητικής Οργάνωσης που δραστηριοποιείται στην περιοχή και έχει τη φροντίδα για την ευαίσθητη αυτή πληθυσμιακή ομάδα. Η «Κοινωνική Οργάνωση Υποστήριξης Νέων, Άρσις», αναλαμβάνει

την υποστήριξη παιδιών από ευάλωτες κοινωνικές ομάδες (μεταξύ αυτών και πρόσφυγες). Αποσκοπεί στη μείωση του κοινωνικού αποκλεισμού και την ομαλή συνύπαρξη των ομάδων αυτών με την υπόλοιπη κοινωνία (Άρσις, 2021).

Αναγκαιότητα της έρευνας

Η αναγκαιότητα της εν λόγω μελέτης στηρίζεται στο γεγονός ότι υπάρχουν διαφορετικές και αλληλοσυγκρουόμενες απόψεις αναφορικά με την αποδοχή των προσφύγων από τις τοπικές κοινωνίες, σε μία εποχή οικονομικής κρίσης (UNHCR, 2014). Η άφιξη των προσφύγων μαθητών σε μία μικρή κοινωνία αποτελεί μία εντελώς νέα κατάσταση, στην οποία καλούνται να προσαρμοστούν όλοι οι κάτοικοι. Οι γηγενείς παρουσιάζονται αρκετά επιφυλακτικοί ως προς τη συνύπαρξή τους με τους πρόσφυγες (Μανιάτης, 2010; UNHCR, 2014; ΥΠΠΕΘ, 2017; Aida, 2019). Σε ορισμένες περιοχές μάλιστα, οι γονείς φτάνουν σε ακραίες ξενοφοβικές συμπεριφορές (ΥΠΠΕΘ, 2017; Συνήγορος του πολίτη, 2018). Παρ' όλα αυτά, μέσα από τις συνεντεύξεις γίνεται φανερό, ότι οι κάτοικοι της Κοζάνης κάνουν φιλότιμες προσπάθειες να αποδεχτούν τους πρόσφυγες, αφού αντιλαμβάνονται τις δυσκολίες που βιώνουν. Είναι εμφανές, ότι η διδασκαλία στο συγκεκριμένο πλαίσιο αποδεικνύεται εξαιρετικά απαιτητικό έργο για τον σύγχρονο εκπαιδευτικό. Το ελληνικό κράτος δεν έχει μεριμνήσει, ώστε να παρέχει τα κατάλληλα εγχειρίδια για δίγλωσσους μαθητές (Papapostolou et al., 2020) και οι εκπαιδευτικοί δεν είναι επαρκώς καταρτισμένοι, για να διδάξουν σε πρόσφυγες μαθητές (Mogli et al., 2020). Συνεπώς, είναι αναγκαίο να γίνει μια εμπεριστατωμένη έρευνα που θα καταδείξει όλες τις πτυχές του προβλήματος και θα προσπαθήσει να δείξει τον τρόπο βελτίωσης της κατάστασης.

Ερευνητικά ερωτήματα

Τα ερευνητικά ερωτήματα που πλαισιώνουν τη μελέτη αυτή είναι τα ακόλουθα:

Ερώτημα 1ο Ποιο είναι το επίπεδο ετοιμότητας του ελληνικού σχολείου, ώστε να υποδεχτεί πρόσφυγες μαθητές; Σύμφωνα με τη βιβλιογραφία, το ελληνικό σχολείο αντιμετωπίζει ποικίλες δυσκολίες στην ενσωμάτωση των προσφύγων, αφού δεν έχει αναπτύξει ολοκληρωμένο πρόγραμμα για την εκπαίδευση της ομάδας αυτής. Οι εκπαιδευτικοί δεν έχουν λάβει προετοιμασία από την Πολιτεία, ώστε να μπορούν να διδάσκουν σε πρόσφυγες και να είναι ικανοί να διαχειρίζονται τα ψυχολογικά τραύματα των μαθητών (Χατζησωτηρίου & Ξενοφώντος, 2014; Papapostolou et al., 2020). Το γεγονός αυτό δυσχεραίνει την ένταξη των προσφύγων μαθητών και επιφορτίζει τους εκπαιδευτικούς με άγχος. Η σωστή υποδοχή, η προετοιμασία των προσφύγων είναι πολύ σημαντική για την πορεία της σχολικής και κοινωνικής ενσωμάτωσής τους (Crul et al., 2019). Δυστυχώς, στο ελληνικό σχολείο, οι τάξεις υποδοχής είναι ανύπαρκτες ή υπολειτουργούν (Μαυροματίδου, 2016; ΥΠΠΕΘ, 2017). Αυτό έχει ως αποτέλεσμα τη δυσκολία προσαρμογής των προσφύγων μαθητών στο θέμα της γλώσσας αλλά και της κοινωνικοποίησης. Ένας ακόμη παράγοντας που αποδεικνύει τη μειωμένη ετοιμότητα του σχολείου, είναι το αναλυτικό πρόγραμμα. Τα βιβλία που χρησιμοποιούνται για τη διδασκαλία των προσφύγων, δεν είναι προσαρμοσμένα στις ανάγκες των προσφύγων, καθώς είναι γραμμένα στα ελληνικά (Crul et al., 2019; Papapostolou et al., 2020). Η δυσκολία αυτή ενισχύεται από τη γλωσσική ετερογένεια του προσφυγικού πληθυσμού, καθώς οι γλώσσες που μιλούν είναι αρκετές (Stathopoulou & Dassi, 2019).

Ερώτημα 2ο Ποια η στάση της κοινωνίας απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές; Οι κάτοικοι των μικρών κοινωνιών παρουσιάζονται αρκετά επιφυλακτικοί απέναντι στους πρόσφυγες μαθητές (UNHCR, 2014; Aida, 2019), καθώς αισθάνονται ότι θα χάσουν τις παροχές του κράτους εξαιτίας της έλευσης των προσφύγων (ΙΕΠ, 2019). Συχνά, οι γονείς αντιδρούν στη συνεκπαίδευση των παιδιών τους με τους πρόσφυγες και εγγράφουν τους μαθητές σε διαφορετικά σχολεία ή εμποδίζουν την είσοδο των προσφύγων στα σχολεία (Συνήγορος του πολίτη, 2018; Vergou, 2019)

Ερώτημα 3ο Ποια είναι η στάση των εκπαιδευτικών; Οι εκπαιδευτικοί προσπαθούν με τις δυνατότητες που έχουν να βοηθήσουν και να ενισχύσουν τους πρόσφυγες (Μαυροματίδου, 2016). Η στάση τους χαρακτηρίζεται ως πολύ θετική, αφού προωθούν τη συνύπαρξη γηγενών - προσφύγων. Για να το επιτύχουν, έχουν αναπτύξει σε μεγάλο βαθμό την ενσυναίσθηση και τον σεβασμό στα συναισθήματα των προσφύγων μαθητών (Neophytou et al., 2019)

Ερώτημα 4ο Ποιος είναι ο ρόλος της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης στη σχολική και κοινωνική ενσωμάτωση των προσφύγων; Η διαπολιτισμική εκπαίδευση αποσκοπεί στον μετασχηματισμό της σχολικής κουλτούρας, διερευνώντας το πλαίσιο και τις πρακτικές της εκπαίδευσης (Χατζηαγγελή et al., 2011). Σκοπός της δεν είναι μόνο η ισότιμη πρόσβαση των μαθητών στο σχολείο, αλλά η ισότιμη αντιμετώπισή τους και ο διαμοιρασμός των μαθησιακών αποτελεσμάτων σε όλους τους μαθητές (Magoula & Theologitou, 2017). Πρόκειται για μία δυναμική διαδικασία που επεκτείνεται πέρα από το σχολικό επίπεδο και φτάνει μέχρι την αναμόρφωση της κοινωνίας (Μάμας, 2014; Χατζησωτηρίου, 2018). Η ανάπτυξη συνεργατικών δικτύων εντός, αλλά και εκτός σχολείου συμβάλλει στην κατεύθυνση αυτή (Wilhelmson & Doos, 2016). Οι συνεργασίες σε τοπικό, εθνικό και ευρωπαϊκό επίπεδο είναι σημαντικό εγχείρημα, για να ενισχυθεί η δημιουργική ενσωμάτωση των προσφύγων. Για παράδειγμα, οι δήμοι αναλαμβάνουν πρωτοβουλίες σχετικά με την υποστήριξή τους (ΥΠΠΕΘ, 2017α; ΥΠΠΕΘ, 2017β; Συνήγορος του πολίτη, 2018). Σε ευρωπαϊκό επίπεδο, αυτό μπορεί να επιτευχθεί μέσα από τους στόχους που έθεσε ο Οργανισμός Unesco σχετικά με την πρόσβαση στην επαγγελματική εκπαίδευση, την Κοινή Πολιτική Ασύλου και την Ανοικτή Μέθοδο Συντονισμού (Brogger, 2016; European Parliament, 2016; Unesco, 2018).

Το συνεντευξιακό μέρος

Σύμβουλος

Ερώτηση: Πώς αντιμετωπίζουν οι εκπαιδευτικοί τους πρόσφυγες μαθητές;

Απάντηση: Οι εκπαιδευτικοί αντιμετωπίζουν πολύ θετικά τους πρόσφυγες μαθητές, εγώ, ως στέλεχος της εκπαίδευσης, βλέπω ότι ο Έλληνας εκπαιδευτικός αγκαλιάζει τους πρόσφυγες μαθητές, βοηθάει όσο μπορεί αυτούς παιδαγωγικά και διδακτικά, αλλά πολλές φορές αισθάνεται και αμηχανία, γιατί δεν είναι εφοδιασμένος από την Πολιτεία με επιμορφώσεις, με διάφορα σεμινάρια, δεν ξέρει τι πρέπει να κάνει ακριβώς. Οπότε, στην ουσία αυτοσχεδιάζει. Παρ' όλα αυτά, δε φέρεται σε καμία περίπτωση με ρατσισμό, αλλά με ισότητα και αγάπη απέναντι σ' όλα τα παιδιά.

Ερώτηση: Ποιες δυσκολίες κατά τη γνώμη σας αντιμετωπίζουν οι μαθητές αυτοί;

Απάντηση: Κατά τη γνώμη μου, οι μαθητές αυτοί αντιμετωπίζουν δυσκολίες προσαρμογής, όχι τόσο όσον αφορά το διδακτικό μέρος, γιατί σε λίγες μέρες, σε λίγο καιρό, καταφέρνουν και μαθαίνουν τα πρώτα ελληνικά, κυρίως οσον αφορά τη συναναστροφή τους με τα άλλα τα παιδιά, γιατί στην αρχή είναι απομονωμένα, δεν ξέρουν πώς να πλησιάσουν τους συμμαθητές τους. Επίσης, άλλη δυσκολία είναι ότι δεν έχουν υποστήριξη από τους γονείς τους. Γενικά, επαναλαμβάνοντας, στο διδακτικό κομμάτι μπορεί να προχωρήσουν πολύ εύκολα, αλλά κυρίως στο κοινωνικό κομμάτι έχουν τις περισσότερες δυσκολίες.

Ερώτηση: Ποια είναι η στάση των Ελλήνων γονέων απέναντι στους πρόσφυγες;

Απάντηση: Εδώ η ελληνική κοινωνία έχει διάφορες αντιδράσεις. Η πλειοψηφία των γονέων, θεωρώ, αγκαλιάζει θετικά τα παιδιά, τα βοηθάει, πολλές φορές δινοντάς τους και υλικοτεχνική υποδομή, δε δείχνει σημάδια ρατσισμού, αλλά έχουμε και αντιδράσεις, εγώ θα έλεγα μεμονωμένες, αρνητικά προς αυτά τα παιδιά, όμως κατά τη γνώμη μου, δεν είναι ότι δε τα θέλουν οι γονείς, οι άλλοι γονεις των παιδιών, γιατί η Πολιτεία πολλές φορές δεν ετοιμάζει το όλο κλίμα για να μπουν αυτά τα παιδιά στα ελληνικά σχολεία, είτε με σεμινάρια, είτε με συζητήσεις, είτε σε συνεργασία με το Σύλλογο Κηδεμόνων. Αν γινόταν με

πιο οργανωμένο σχέδιο όλη αυτή η προσπάθεια ένταξης των μαθητών αυτών, νομίζω τα πράγματα θα ήταν καλύτερα.

Ερώτηση: Κατά τη γνώμη σας ποιος είναι ο ρόλος των Μ.Κ.Ο., των Μη Κυβερνητικών Οργανώσεων αναφορικά με την εκπαίδευση των προσφύγων;

Απάντηση: Δεν έχω άμεση άποψη, αυτό που έχει σχέση με αυτά που ακούω και διαβάζω στα Μέσα Μαζικής Ενημέρωσης, δεν έχω αρχικά θετική άποψη, και μέσα σ'όλες αυτές τις ΜΚΟ που ενεργοποιούνται, θεωρώ πως υπάρχουν και πολλές ΜΚΟ που δεν κάνουν καλά τη δουλειά τους.

Ερώτηση: Πιστεύετε ότι οι τοπικές αρχές συμβάλλουν στην ενσωμάτωση των προσφύγων;

Απάντηση: Βέβαια, χωρίς τις τοπικές αρχές δεν είναι εύκολο να ενσωματωθούν οι πρόσφυγες. Και βέβαια συμβάλλουν, και θετικά σε πολλές περιπτώσεις, αλλά είναι αυτό που συμβαίνει, που είπαμε και με τους γονείς. Δεν υπάρχει οργανωμένο σχέδιο, δεν ενημερώνει η Πολιτεία την Τοπική Αυτοδιοίκηση, τον Περιφερειάρχη, το Δήμαρχο μιας περιοχής, ώστε να καθίσουν μαζί στο ίδιο τραπέζι, κράτος και τοπική κοινωνία, και να οργανώσουν ένα σχέδιο, καλύτερο, υποδοχής γι' αυτούς τους ανθρώπους. / Γενικά όμως, νομίζω πως η Τοπική Αυτοδιοίκηση, η τοπική κοινωνία, ο Δήμος, η Περιφέρεια, αντιδράει πάντα θετικά και αγκαλιάζει αυτά τα παιδιά, και γενικά τους πρόσφυγες.

Ερώτηση: Ποια είναι η συνεισφορά των συνεργατικών δικτύων, των συνεργασιών δηλαδή, για τη συμπερίληψη των προσφύγων;

Απάντηση: Όταν λέτε συνεργατικό δίκτυο τι εννοείτε;

Ερώτηση: Η ανάπτυξη συνεργασιών μεταξύ σχολείων, σχολείων-Μ.Κ.Ο., γενικά όλων των εμπλεκομένων με σκοπό να βοηθήσουν τα παιδιά

Απάντηση: Δε νομίζω να υφίσταται κάποια τέτοια συνεργασία, ούτε τα συνεργατικά δίκτυα βλέπω, ως στέλεχος της εκπαίδευσης, ότι αυτή τη στιγμή υφίστανται. Γίνεται μια προσπάθεια μεμονωμένη. Αυτό πρέπει να γίνει, να υπάρχουν τα δίκτυα, να μην καπελώνεται από κάποιες Μ.Κ.Ο., αλλά να είναι καθαρά στα χέρια του κράτους και της τοπικής κοινωνίας, γιατί προς το παρόν δεν υπάρχει αυτή η συνεργασία που λέτε. Δεν υφίσταται σε καμία περίπτωση, γίνεται κάτι και δεν το ξέρει ούτε το σχολείο, ούτε η κοινωνία.

Ερώτηση: Με ποιον τρόπο, κατά τη γνώμη σας, πρέπει να διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί στους πρόσφυγες;

Απάντηση: Θεωρώ ότι η διδασκαλία των εκπαιδευτικών απέναντι στους μαθητές τους, που είναι πρόσφυγες, θα πρέπει να έχει ως στόχο την ένταξη και την κοινωνικοποίηση των παιδιών αρχικά, και στη συνέχεια τη γνωσιακή -μαθησιακή τους βελτίωση. Αυτά τα παιδιά έχουν ανάγκη να μπορούν να ενταχθούν γνωρίζοντας λίγα ελληνικά, να μπορούν να έχουν κάποιες δεξιότητες, γνωριμίες με τους συμμαθητές τους, να πάνε σε ένα σουπερμάρκετ να αγοράσουν μερικά πράγματα, δηλαδή να αναπτύξουν, θεωρώ, πρώτα τις επικοινωνιακές και κοινωνικές δεξιότητες και μετά όλους τους άλλους γραμματισμούς –τον αριθμητισμό, το γραμματισμό και τις άλλες δεξιότητες.

Ερώτηση: Πώς πρέπει να λειτουργεί το σχολείο, ώστε να ενισχύει τη μάθηση όλων των παιδιών;

Απάντηση: Για όλα τα παιδιά όταν μιλάμε, θεωρώ το σχολείο πρέπει να λειτουργεί με βάση τον κανόνα της δημοκρατίας και της ισότητος, τον κανόνα όχι διακρίσεων, ότι όλα τα παιδιά είναι παιδιά δικά μας, αλλά κυρίως ο ρόλος του σύγχρονου σχολείου είναι να βγάζει στην κοινωνία ενεργούς πολίτες πια. Δε θέλουμε, στον αιώνα που διανύουμε, μαθητές δοχεία γνώσης, αλλά θέλουμε μαθητές που να αναπτύσσουν τις δεξιότητές τους, τα ταλέντα τους, τις κλίσεις τους και κυρίως να υπάρχει σεβασμός ενός μαθητή με τον άλλον. Αν το σχολείο καταφέρει να πετύχει το ρόλο του σε αυτή την κατεύθυνση, θεωρώ ότι και η κοινωνία μας θα γίνει καλύτερη.

Ερώτηση: Σε ποιο βαθμό μπορεί να συμβάλλει η χρήση νέων τεχνολογιών για τη σχολική ενσωμάτωση των προσφύγων;

Απάντηση: Είναι πολύ καλή η ερώτησή σας και θεωρώ μπορεί τα μέγιστα να συμβάλλει. Οι ΤΠΕ, το διαδίκτυο, νέες τεχνολογίες, εκπαιδευτικά λογισμικά, είναι ένα πολύ δυνατό όπλο στη διάθεση του εκπαιδευτικού, στην κατεύθυνση να μπορέσουν να ενσωματωθούν αυτά τα παιδιά, να τα εκπαιδεύσει, στην καθημερινή διδακτική δραστηριότητα.. Παρ 'όλα αυτά, όλοι γνωρίζουμε ότι τα ελληνικά σχολεία πάσχουν από υλικοτεχνικές υποδομές πληροφορικής. Δεν έχει ο κάθε εκπαιδευτικός έναν υπολογιστή στην τάξη, δεν υπάρχουν προτζέκτορες σ' όλες τις τάξεις, το διαδίκτυο είναι αργό, δεν έχουμε τεχνική υποστήριξη, άρα, ενώ από τη μία λέμε ότι χρειάζονται οι ΤΠΕ, από την άλλη η πραγματικότητα δεν βοηθάει τον Έλληνα εκπαιδευτικό να υλοποιήσει κάτι τέτοιο.

Ερώτηση: Με ποιον τρόπο παρακολούθησαν μαθήματα οι πρόσφυγες μαθήματα για την περίοδο που τα σχολεία ήταν κλειστά λόγω κορωνοϊού;

Απάντηση: Το διάστημα εκείνο έγιναν πολλές προσπάθειες μέσω του διαδικτύου, είτε μεμονωμένα από το δάσκαλο της τάξης τους, είτε από όλους τους εκπαιδευτικούς της τάξης. Βέβαια, οι περισσότεροι από αυτούς δεν είχαν υπολογιστή, αλλά να σας πω ότι από προσωπική μου εμπειρία, ακόμα και πόρτα-πόρτα δίναμε όσο μπορούσαμε υλικό, οι εκπαιδευτικοί εννοώ, και με τηλέφωνα που ήμασταν σε επικοινωνία, με μια απλή τηλεφωνική γραμμή δηλαδή. Γενικά έγινε προσπάθεια να περιοριστεί αυτό το πρόβλημα που είχαμε λόγω του κορωνοϊού. Νομίζω ότι το καταφέραμε αρκετά καλά.

Συντονιστής

Ερώτηση: Ποιος είναι ο ρόλος του συντονιστή εκπαίδευσης προσφύγων;

Απάντηση: Ο ρόλος του συντονιστή είναι διττός: το πρώτο κομμάτι έχει να κάνει με την προετοιμασία των μαθητών για την εγγραφή τους στο σχολειό και επίσης λειτουργεί ως σύνδεσμος ανάμεσα στη δομή φιλοξενίας, στους γονείς των παιδιών (ή αν είναι ασυνόδευτα με τον υπεύθυνο της δομής), με τις διάφορες υπηρεσίες του υπουργείου είτε αυτή μπορεί να είναι το σχολειό είτε η διεύθυνση Α'βαθμιας / Β' βάθμιας εκπαίδευσης καθώς επίσης και με την ιατρική υπηρεσία του Υπουργείου. Από εκεί και πέρα σχετικά με τα επιμέρους στοιχειά για τον ρόλο των συντονιστών, υπάρχει το νομοθετικό πλαίσιο που αναφέρει ρητά τι μπορεί και τι πρέπει να κάνει ο κάθε συντονιστής

Ερώτηση: Πιστεύετε ότι είναι προετοιμασμένοι οι συντονιστές για τα καθήκοντα τους;

Απάντηση:

Η συντριπτική πλειονότητα των εκπαιδευτικών που παίρνουν τη θέση του συντονιστή εκπαίδευσης προσφύγων δεν είναι προετοιμασμένοι, γιατί ελάχιστοι απ' αυτούς έχουν ουσιαστικές γνώσεις στο αντικείμενο που θα φέρουν εις πέρας και κυρίως στο κομμάτι που έχει να κάνει με τη διαπολιτισμική εκπαίδευση. Παρ' όλο που το νομοθετικό πλαίσιο προβλέπει συγκεκριμένα χαρακτηριστικά, δυστυχώς από τότε που ψηφίστηκε ο νέος νόμος, αυτά (τα χαρακτηριστικά) δεν μπορούν να εφαρμοστούν στην πράξη. Γίνεται δηλαδή μια επιλογή, η οποία πολλές φορές δεν είναι αξιοκρατική και άνθρωποι που δεν έχουν καμία σχέση με το αντικείμενο καλούνται να διαχειριστούν μια ιδιαίτερα ευαίσθητη κατάσταση

Ερώτηση: Ποιες ενέργειες θα μπορούσαν να γίνουν σε τοπικό επίπεδο για να μπορέσουν να βοηθήσουν την ομαλή προσαρμογή των προσφύγων;

Απάντηση: Δυο είναι οι βασικές ενέργειες που μπορούν να γίνουν: αρχικά πρέπει να γίνει μια ενημέρωση σε επίπεδο σχολικών μονάδων, δηλαδή να γνωρίσουν οι διευθυντές και οι εκπαιδευτικοί τι ακριβώς γίνεται με την εκπαίδευση των προσφύγων, τι ακριβώς ισχύει και πως μπορεί να λειτουργήσει. Το δεύτερο κομμάτι είναι η προετοιμασία του κοινωνικού συνόλου και σ' αυτό μπορεί να συνεισφέρει ο δήμος γιατί πολλές φορές υπάρχει τεράστια άγνοια, η οποία δημιουργεί αντιδράσεις, που με τη σειρά τους δημιουργούν προβλήματα, όποτε αν στο κομμάτι αυτό (της ενημέρωσης) γίνει κατάλληλη

προετοιμασία, όλα λύνονται και γίνονται πιο εύκολα. Δεν παύουν τα προβλήματα, άλλα είναι πιο ήπια.

Ερώτηση: Με ποιον τρόπο κατά τη γνώμη σας πρέπει να διδάσκουν οι εκπαιδευτικοί στους πρόσφυγες;

Απάντηση: Οι εκπαιδευτικοί πρέπει να πατήσουν πάνω στα δεδομένα που δίνει η διαπολιτισμική εκπαίδευση. Με βάση αυτό το κριτήριο θα πρέπει να πορευτούν, άλλα οι περισσότεροι (και είναι λογικό) δεν έχουν αντίστοιχες γνώσεις. Αυτές τις γνώσεις θα πρέπει να τις αποκτήσουν μέσα από επιμορφώσεις και στη συνέχεια με κατευθύνσεις ανά περίπτωση. / Αρχικά, χρειάζεται να ενισχύσουν το γλωσσικό κομμάτι των μαθητών, έτσι ωστε στη συνεχεία να εξετάσουν το μαθησιακό τους υπόβαθρο, γιατί (αν εξαιρέσουμε τα πολύ μικρά παιδιά του νηπιαγωγείου/ Α΄ Δημοτικού) όλα τα υπόλοιπα παιδιά λίγο έως πολύ έχουν φοιτήσει στο σχολείο, ειδικά τα μεγαλύτερα έχουν σίγουρα φοιτήσει. Οπότε, πρέπει να ανιχνεύσουμε τι μαθησιακό υπόβαθρο έχουν, ωστε να τους βοηθήσουμε κατά περίπτωση.

Ερώτηση: Ποιος είναι ο ρόλος των σχολικών δραστηριοτήτων για τη συμπερίληψη των μαθητών;

Απάντηση: Όλα τα προγράμματα σχολικών δραστηριοτήτων είτε είναι περιβαλλοντικής εκπαίδευσης, είτε αγωγής υγείας όπως είναι για παράδειγμα τα Ε- tuining, Η Comenius, δίνουν τη δυνατότητα στους μαθητές να συνεργαστούν, να ανταλλάξουν απόψεις, να λειτουργήσουν με έναν τρόπο ομαδικό και κατ' αυτό τον τρόπο ακόμα και οι μαθητές οι οποίοι είναι πιο αδύναμοι για κάποιους λόγους, όπως είναι οι πρόσφυγες, που έχουν γλωσσικό και γνωστικό ενδεχομένως έλλειμμα, μπορούν μέσα απ΄ αυτή τη διαδικασία να πετύχουν τη συμπερίληψή τους και άρα την καλύτερη ένταξή τους στη μαθησιακή και διδακτική διαδικασία

Ερώτηση: Ποιος είναι ο ρόλος των ΜΚΟ αναφορικά με την εκπαίδευση των μαθητών;

Απάντηση: Θεωρητικά ο ρόλος των ΜΚΟ περιορίζεται στο κομμάτι της γλωσσικής ενίσχυσης των μαθητών (έχουν προσλάβει δάσκαλους ή φιλολόγους). Συνήθως, οι περισσότερες απ' αυτές έχουν έναν φιλόλογο ή καθηγητή ξένης γλώσσας, για να ενισχύσουν αυτό το κομμάτι, δηλαδή να μάθουν λίγα ελληνικά και να βελτιώσουν τα αγγλικά τους, ωστε να αποκτήσουν όσο το δυνατόν πιο χρήσιμες γι 'αυτούς γνώσεις. Τα ελληνικά για την παραμονή τους στην Ελλάδα(εφόσον κάποιοι παραμείνουν μακροπρόθεσμα) και τα αγγλικά διότι είναι μια γλώσσα μέσω της οποίας μπορούν να συνεννοηθούν στην Ελλάδα, άλλα και παγκοσμίως (αν και πάρα πολλοί από τους πρόσφυγες διαθέτουν αρκετά καλό επίπεδο αγγλικών, εκτός απ' αυτούς που προέρχονται από αφρικανικές χώρες, όπου μπορούμε να δούμε υψηλά ποσοστά γαλλοφωνίας)

Ερώτηση: Σε ποιο βαθμό επηρεάζουν τα στερεότυπα την εικόνα της κοινωνίας για τα παιδιά αυτά;

Απάντηση: Σε πολύ μεγάλο βαθμό, διότι υπάρχει τρομερή άγνοια. Αν τα στερεότυπα που έχουμε είναι πολύ άσχημα, αυτό είναι λογικό να μας επηρεάσει. Βέβαια, όταν οι άνθρωποι έρχονται σε επαφή με αυτά τα άτομα (τους πρόσφυγες) σιγά λειαίνονται αυτές οι απόψεις και εξαλείφονται, αλλά μέχρι να συμβεί αυτό υπάρχουν διάφορα προβλήματα, δηλαδή γίνεται μια μεγέθυνση σε ορισμένες καταστάσεις και ξεφεύγουμε απ' την πραγματικότητα

Ερώτηση: Πώς πρέπει να λειτουργεί το σχολείο ωστε να ενισχύει τη μάθηση όλων των παιδιών;

Απάντηση: Το σχολείο πρέπει να μπορεί να προσφέρει εξατομικευμένη γνώση και διδασκαλία. Για να συμπεριλάβουμε όλα τα παιδιά, θα πρέπει να δούμε τις ανάγκες που έχει το κάθε παιδί διότι άλλες είναι οι ανάγκες ενός πρόσφυγα μαθητή, άλλες ενός παιδιού με δυσλεξία, άλλες οι ανάγκες ενός παιδιού με μια μορφή αναπηρίας, οπότε θα πρέπει να δούμε τι χρειαζόμαστε κατά περίπτωση, πως θα μπορέσουμε να το διαχειριστούμε, ωστε να βοηθήσουμε αυτά τα παιδιά, για να μπορέσουμε να κάνουμε ένα καλύτερο σχολείο και μια καλύτερη κοινωνία

Ερώτηση: Ποια είναι η συνεισφορά των συνεργασιών στη συμπερίληψη των προσφύγων;

Απάντηση: Όπου αναπτύσσονται υγιείς συνεργασίες, αυτό μπορεί να βοηθήσει. Απλά θα πρέπει να δούμε αν υπάρχουν οι δυνατότητες ανάδειξης τέτοιων δράσεων κατά περίπτωση, γιατί αν δεν υπάρχει μια γειτνίαση στις δομές, είναι δύσκολο να αναπτυχθούν συνεργατικές διαδικασίες, διότι οι μαθητές δεν μπορούν να έρθουν σε επαφή μεταξύ τους και επίσης δεν υπάρχει η δυνατότητα μετακίνησης τους, όποτε ότι γίνεται σε επίπεδο συνεργασίας περιορίζεται εντός της δομής.

Ερώτηση: Η ανάπτυξη συνεργασιών με άλλους νομούς είναι δύσκολο εγχείρημα;

Απάντηση: Θεωρητικά τίποτε δεν είναι δύσκολο, πρακτικά όμως δημιουργούνται διάφορες δυσκολίες, για παράδειγμα εάν διοργανωθεί μια εκδρομή σε σχολείο με έλληνες μαθητές, πρέπει να πληρώσουμε το αντίτιμο του εισιτηρίου. Ποιος θα καλύψει το αντίστοιχο κόστος του εισιτηρίου για τα προσφυγόπουλα; Μπορεί να γίνει αυτή η διευκόλυνση μέσω κάποιου επιδόματος που μπορεί κάποιος να λάβει , αλλά αυτό δεν είναι πάντοτε δεδομένο

Ερώτηση: Σε ποιο βαθμό επηρέασε η πανδημία την εκπαίδευση των προσφύγων;

Απάντηση: Η εκπαίδευση τους επηρεάστηκε σε σημαντικό βαθμό, όπως και η εκπαίδευση όλων των παιδιών. Όσον αφόρα το κομμάτι του νομού μας (Κοζάνη), οι μαθητές εγγράφηκαν στο σχολικό δίκτυο και στον βαθμό που μπορούσαν, παρακολουθούσαν ή συμμετείχαν στην όλη μαθησιακή διαδικασία. Αυτό όμως που πρέπει να τονίσουμε είναι το εξής: είχαμε κάνει κάποιες προτάσεις στο υπουργείο αναφορικά με την ίδρυση Τ.Υ & ΔΥΕΠ οι όποιες εξαιτίας της πανδημίας σταμάτησαν. Μάλιστα, τρεις μέρες μετά την ίδρυση των Τ.Υ, τα σχολεία έκλεισαν, όποτε η διαδικασία γλωσσικής ενίσχυσης των προσφυγόπουλων σταμάτησε

Ερώτηση: Μπορείτε να μου πείτε κάποιες λεπτομέρειες για τον εμβολιασμό των προσφύγων;

Απάντηση: Υπάρχει μια παραπληροφόρηση από την τηλεόραση ότι όλοι αυτοί οι άνθρωποι είναι άρρωστοι, κάτι που δεν ισχύει στην πράξη. Προφανώς κάποιοι έχουν προβλήματα, άλλοι όχι. Όσον αφορά όμως τα προσφυγόπουλα, ισχύει ότι ακριβώς και για τα αλλά παιδιά (δηλαδή ένα προσφυγόπουλο δεν θα πάει στην Α’ Δημοτικού αν δεν έχει κάνει τα απαραίτητα εμβόλια), με τη διαφορά ότι ο ΕΟΔΥ, έχει ορίσει ότι κάποια εμβόλια γίνονται ανά ηλικία για να πάει το παιδί σχολείο, άρα αν δεν έχει κάνει το nmr (βασικό εμβόλιο), δεν θα πάει σχολείο. Εάν όμως δεν έχει κάνει το εμβόλιο του τετάνου, θα πάει σχολείο, καθώς δεν υπάρχει θέμα μετάδοσης (κινδυνεύει ο ίδιος, όχι τα αλλά παιδιά). Επιπλέον, για ασθένειες όπως η φυματίωση ή ηπατίτιδα υπάρχουν διαφορετικές πιθανότητες μετάδοσης και πάντα σε δυσχερή θέση βρίσκεται αυτός που δεν έχει εμβολιαστεί, όχι οι έλληνες μαθητές. Η αντικατάσταση του αριθμού ΑΜΚΑ των παιδιών, δυσκολεύει τη διαδικασία εμβολιασμού, γιατί με το αμκα, γινόταν η συνταγογράφηση στα νοσοκομεία, ενώ με τον νέο αριθμό, ποιος θα χρεωθεί το εμβόλιο; οπότε τώρα, το ρυθμίζουμε κι αυτό. Σε επίπεδο Δυτικής Μακεδονίας, έχω έρθει σε επαφή με τον αρμόδιο γιατρό του ΕΟΔΥ, ωστε να γίνει ομαδικός εμβολιασμός, για να μη χάνεται χρόνος

Προτάσεις για μελλοντική έρευνα

Το πεδίο της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης είναι αρκετά ευρύ και υπάρχουν πολλά πεδία που δεν έχουν ερευνηθεί. Ο ρόλος του διευθυντή είναι σημαντικός για την προώθηση της συμπερίληψης των προσφύγων (Tsaliki, 2017). Με αυτό το δεδομένο, οι μελλοντικοί ερευνητές μπορούν να ερευνήσουν την αποτελεσματικότητα της συνεργασίας μεταξύ των διευθυντών των σχολείων. Οι διευθυντές θα ενημερωθούν εκ των προτέρων για τις αρχές της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης και στη συνέχεια θα αναπτύξουν δράσεις για την ενσωμάτωση των προσφύγων στο σχολείο. Αξιοποιώντας την ανταλλαγή εμπειριών που προσφέρει η συνεργατικότητα, θα αναπτύξουν πιο εύκολα τις δημοκρατικές αξίες και θα

οικοδομήσουν το διαπολιτισμικό σχολείο (Wilhelmson & Doos, 2016). Σχετικά με τους εκπαιδευτικούς που διδάσκουν σε πρόσφυγες, είναι φανερή η έλλειψη κατάρτισής τους στη διδασκαλία των μαθητών αυτών (Mogli et al. 2020). Προκειμένου να σχεδιαστούν με αποτελεσματικότητα τα προγράμματα επιμόρφωσης, θα ήταν χρήσιμο να γίνει μία μελέτη, που θα διερευνά τι ακριβώς θέλουν να μάθουν οι εκπαιδευτικοί σχετικά με τους πρόσφυγες. Με αυτόν τον τρόπο, θα σχεδιαστούν στοχευμένα προγράμματα που θα ανταποκρίνονται στις ανάγκες τους.

Ευχαριστίες

Στην δρ. Ειρήνη Ζέρβα, που επέβλεψε την εκπόνηση της Μεταπτυχιακής εργασίας μου «Πρόσφυγες μαθητές στο ελληνικό σχολείο: Αντιλήψεις της τοπικής κοινωνίας και η αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης», για την απόκτηση μεταπτυχιακού διπλώματος (Master) από το Πανεπιστήμιο Λευκωσίας (Σχολή Επιστημών Αγωγής), στο πρόγραμμα: «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση», και στον Φιλόλογο – Νομοπολιτικό – Θεολόγο, Ψυχολόγο (Φιλοσοφίας – Παιδαγωγικής – Ψυχολογίας / Ψυχολογίας, [Πειραματικής, Γνωστικής, Εξελικτικής, Σχολικής] και Κοινωνικής – Κλινικής Ψυχολογίας), MSc [Ψυχοανάλυσης και] Κοινωνικής – Κλινικής / Κλινικής Ψυχολογίας, Δρ (Ι.Κ.Υ.) [Κλινικής Παιδονευροψυχολογίας και] Ψυχιατρικής Κλινικής Ψυχολογίας, Ερευνητή Βιοψυχοανάλυσης, Επί τιμή Α΄ Σχολικό Σύμβουλο Φιλολόγων, πρ. αναπληρωτή Διευθυντής Περιφερειακού Επιμορφωτικού Κέντρου Εκπαιδευτικών Θεσσαλίας, Διαχειριστή του Οργανισμού Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων», Κωνσταντίνο Β. Δημουλά, που, με τους Ευριπίδη Κ. Δημουλά (Ηλεκτρολόγο Μηχανικό και Μηχανικό Υπολογιστών, MSc 1. Παραγωγή και Διαχείριση Ενέργειας, 2. Διοίκηση Επιχειρήσεων για στελέχη (Executive MBA), αναπληρωτή Διαχειριστή), Έλλη Κ. Βέλλιου (Εικαστική εκπαιδευτικό, MSc «Τέχνη και Δημόσιος Χώρος», Κοσμήτορα) και Θεοδώρα Ευ. Παπαδημητρίου (Καθηγήτρια Γαλλικής Φιλολογίας και Γλώσσας, Γραμματέα του Οργανισμού) της ευρύτερης διεπιστημονικής Ομάδας Εργασίας Ψυχοβιοαναλυτικής Έρευνας του Οργανισμού τους Ψυχοβιοαναλυτικής Μόρφωσης «ἐκ τῶν ὑστέρων» (Τριανταφύλου 5, 41221 – Λάρισα), επεξεργάστηκε το υλικό της για εδώ.

Αναφορές

Brogger, K. (2016). The rule of mimetic desire in higher education: governing through naming, shaming and faming. British Journal of Sociology of Education, 37 (1), 72-91.

Crul, M., Lelie, F., Biner, O., Bunar, N., Keskiner, E., Kokkali, I., et al. (2019). How the different policies and school system affect the inclusion of Syrian refugee children in Sweden, Germany, Greece, Libanon and Turkey. Comparative Migration Studies, 7 (10), 1-20.

European Parliament. (2016). The implementation of the Common European Asylum System. Brussels: European Parliament.

Koehler, C. & Schneider, J. (2019). Young refugees in education: the particular challenges of school systems in Europe. Comparative Migration Studies, 7 (28), 1-20.

Magoula, E., & Theologitou, C. (2019). Interculturality, Inclusion, and Language Education of Refugee Students. In P. Gounari, A. Liambas, H. Drenoyianni & P. Pavlidis (Eds.), Rethinking Alternatives to Neoliberalism in Education. Conference Proceedings of the 7th International on Critical Education (pp. 178-194).

Mogli, M., Kalbeni, S., Stergiou, L. (2020). The teacher is not a magician: teacher training in greek reception facilities for refugee education. International e-Journal of Educational Studies, 4 (7), 42-55.

The UN Refugee Agency (2014). Η Ελλάδα ως χώρα ασύλου. Παρατηρήσεις της Ύπατης Αρμοστείας του ΟΗΕ για τους πρόσφυγες.

Neophytou, L., Hajisoteriou, C., Valiandes, S. (2018). Interculturally Differentiated Instruction: Reflections from Cyprus Classrooms. Cyprus Review, 30 (1), 397- 408.

OECD (2018). Education for a bright future in Greece. Paris: OECD Publishing.

Papapostolou, A., Manoli, P., Mouti, A. (2020). Challenges and needs in the context of formal language education to refugee children and adolescents in Greece. Journal of teacher education and educators, 9 (1), 7-22.

Stathopoulou, M., & Dassi, P. (2020). Teaching languages to students from refugee and migrant backgrounds around Europe: Exploring difficulties and teachers' beliefs. International Online Journal of Education and Teaching, 7 (1). 60-82.

Unesco (2018). Preparing teachers for Global Citizenship Education: A template. Paris: Unesco.

Vergou, P. (2019). Living with difference: Refugee education and school segregation processes in Greece. Urban Studies, 56 (15), 3162–3177.

Wilhelmson, L., & Döös, M. (2016). Joint principalship: a potential support for democratic practice in schools. Nordic Journal of Studies in Educational Policy, 1, 31681.

AIDA (Ιούνιος, 2020). Βασικές Διαπιστώσεις της έκθεσης AIDA για το 2019 που αφορούν την Ελλάδα. Greek Council of Refugees.

Άρσις (2021). Η Άρσις είναι…

Βαχτσεβάνου, Α. (2021). Πρόσφυγες μαθητές στο ελληνικό σχολείο: Αντιλήψεις της τοπικής κοινωνίας και η αξία της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μεταπτυχιακή εργασία (Επιβλέπουσα: Δρ. Ειρήνη Ζέρβα) στο πρόγραμμα: «Ειδική Αγωγή και Εκπαίδευση» για μεταπτυχιακό δίπλωμα (Master). Πανεπιστήμιο Λευκωσίας / Σχολή Επιστημών Αγωγής.

Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής (2019). Εκπαίδευση παιδιών - προσφύγων: Επιμορφωτικές και υποστηρικτικές δράσεις για την ενδυνάμωση της σχολικής κοινότητας. Ινστιτούτο Εκπαιδευτικής Πολιτικής.

Μάμας, Χ. (2014). Συμπεριληπτική και διαπολιτισμική εκπαίδευση: δύο όψεις του ιδίου νομίσματος;. Στο Χ. Χατζησωτηρίου, & Κ. Ξενοφώντος (Επιμ.), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις (σ. 80-111). Καβάλα: Σαΐτα.

Μανιάτης, Π. (2010). Σχολική βία και ετερότητα στην Ελλάδα. Η αναγκαιότητα της διαπολιτισμικής εκπαίδευσης. Μέντορας , 118-138.

Μαυροματίδου, Σ. (2016). Διερεύνηση των απόψεων των αλλοδαπών μαθητών σχετικά με τα προβλήματα που βιώνουν στην ελληνική σχολική πραγματικότητα. Κατά πόσο τελικά έχει επιτευχθεί η ένταξή τους στην πράξη; Θεωρία και Έρευνα στις Επιστήμες Αγωγής, 7.

Συνήγορος του πολίτη (2018). Τα δικαιώματα των παιδιών που μετακινούνται στην Ελλάδα. Αθήνα.

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2017α). Το έργο της εκπαίδευσης των προσφύγων. Αθήνα: Επιστημονική Επιτροπή ΥΠΠΕΘ.

Υπουργείο Παιδείας, Έρευνας και Θρησκευμάτων (2017β). Το τριετές σχέδιο για την εκπαίδευση: Πλαίσιο κατευθύνσεων και προτάσεις.

Χατζηαγγελή, Μ., Κωστή, Α., Χατζησωτηρίου, Χ., Αγγελίδης, Π. (2011). Η συμπεριληπτικότητα της διαπολιτισμικότητας: πρακτικές απάμβλυνσης της περιθωριοποίησης των αλλοδαπών και παλιννοστούντων μαθητών. Στο Π. Αγγελίδης, Παιδαγωγικές της συμπερίληψης (σ. 383-407). Ζεφύρι: Διάδραση.

Χατζησωτηρίου, Χ. & Αγγελίδης, Π. (2018). Ευρωπαϊσμός και Διαπολιτισμική Εκπαίδευση. Από το Υπερεθνικό στο Σχολικό Επίπεδο. Ζεφύρι: Διάδραση

Χατζησωτηρίου, Χ., & Ξενοφώντος, Κ. (2014). Η διαπολιτισμική εκπαίδευση στο κυπριακό συγκείμενο: πολιτικές, προκλήσεις και εισηγήσεις. Στο Χ. Χατζησωτηρίου, & Κ. Ξενοφώντος, (Επιμ.), Διαπολιτισμική Εκπαίδευση: προκλήσεις, παιδαγωγικές θεωρήσεις και εισηγήσεις, συλλογικό έργο (σ.59-79). Καβάλα: Σαΐτα.

Tailoring language teaching to the needs of an immigrant child

Τιμπλαλέξη Χαρίκλεια
Εκπαιδευτικός ΠΕ06, Α/θμια Μαγνησίας
charoula_timp@yahoo.gr

Abstract

Second language programmes for immigrant children need to help them engage cognitively and invest their identities in the language learning process after their diverse and distinct language needs have been identified. The present essay aims to exemplify how this can be successfully achieved through the design and implementation of a specifically designed language intervention. Through a review of the relevant literature on needs analysis in language teaching and the use of identity texts as one of its tools in a case study, a language lesson is described and its potential to promote linguistic and communicative competence is examined.

Key words: immigrant children, learners' needs, identity text, second language learning

Introduction

The development of plurilingualism in language education and the use of a range of languages in diverse linguistic and cultural contexts, have been prioritized by the Common European Framework for Languages (Council of Europe, 2001), underlining that what is sought is not mastery of one or more languages, but rather the development of communicative competence through the use of a "linguistic repertory, in which all linguistic abilities have a place" (p.5), with all the languages being interrelated and interacting with each other. Such a necessity is particularly intense in the case of language teaching to immigrant children, whose linguistic repertoires consist of various languages being learnt or used in different contexts of interaction and communication.

However, in educational contexts of language teaching to immigrant children in Greece as Gkaintartzi et al (2014, p.294) point out, "in mainstream schools, the respect for students' cultural and religious diversity seems somewhat superficial and monolingual practices have been adopted, mainly by teaching immigrant children Greek as a second language".

In the light of the above, the specific essay attempts to identify the distinct language needs of an immigrant child and examine whether the implementation of a teaching intervention based on these can render the foreign language teaching and learning process more effective.

Theoretical framework

Successful language acquisition, especially in contexts of language teaching to refugee or immigrant children, is primarily based on teacher-student interactions which maximize learners' cognitive engagement and identity investment (Cummins, 2001). This can be best achieved by engaging learners in activities that are cognitively challenging while at the same time provide learners with the necessary contextual support, taking into account and activating their prior knowledge and experiences.

Given the specific learners' varied prior linguistic and social experiences, non-existing or limited knowledge of the language of instruction and wide linguistic repertoire, the conduction of needs analysis constitutes the best way of tracing their distinct needs, competences and interests. It should, however, be pointed out that needs analysis should not be limited to the learners' perceived needs "since most in-service learners know about their work, but little about the language involved in functioning successfully in their target discourse domains" (Long, 2005, p.20). Objective needs, which "can be deduced by parties other than the learners themselves" (Van Avermaet & Gysen, 2008) are also to be

considered. Moreover, in the case of immigrant children, we need to realize that mastery of the language of instruction is only a part of the wide range of the specific learners' language needs. Their language practices in both the classroom and home languages indicate that "they have dual language and literacy needs and require concrete support and guidance in learning both the home language and the classroom language"(Chumak-Horbatsch,2012, p.30).

In addition, highly contributory to the needs analysis process is the use and analysis of identity texts created by learners. Defined as "the products of students' creative work or performances carried out within the pedagogical space orchestrated by the classroom teacher", identity texts "hold a mirror up to students in which their identities are reflected back in a positive light" (Cummins & Early, 2011,p.3). Not only do they contribute to encouraging learners' identity investment in learning and bear long-lasting implications due to their considerable life time and function (Cummins et al, 2005) , but can also provide significant insight by depicting the practices and strategies engaged by learners during the process of language learning. In this way, they can function as a valuable tool in syllabus design since they help "teachers become learners of the cultural histories, modes of representation, languages and discourses of the students in their classrooms" (Cummins & Early,2011, p.7) and then use this knowledge in order to orchestrate language teaching and learning. Additionally, identity texts can serve as "a powerful pedagogical tool to promote equity for students from marginalized social backgrounds" (Cummins & Early, 2011, p .4). By being given the privilege to express themselves in their first language in the language, immigrant children are respectfully seen by other learners and their contributions are valued.

Research methodology

Bearing in mind that "the concept of "needs" includes - apart from language and communication- societal and integration needs" (Androulakis et al, 2016), provision was made so that the analysis of the data would reveal additional parameters, rather than language considerations only. In order for the necessary data to be collected, a qualitative method of research was used. The learner was interviewed by the writer during a semi-structured interview and her identity text was analyzed, while the findings of these two were synthesized and the sociolinguistic profile of the learner was created. Additional information about the learner's linguistic interests, competences and practices was collected through informal conversations between the writer and the learner, as well as through previous observation of the learner's sociolinguistic behavior in the class.

The learner of the study is a 13-year old girl of Bulgarian origin who has been living in Greece for 10 years and is a speaker of Bulgarian, Greek and Turkish. She is a pupil of the 6th grade of the Greek primary school and has been attending English lessons for two years. Her linguistic proficiency is developed in Turkish while it is limited in English, Greek and Bulgarian.

The interview was conducted in the school context and the questions posed mainly aimed to gather information on the interviewee's language speaking and writing competences, her attitude and feelings towards plurilingualism, as well as her perceived language learning needs.

The identity text referred to in the study is a text that the learner created while participating in a European programme implemented at school during which pupils were asked to create a European identity or passport, presenting themselves. Written in Greek, English and Turkish, the learner's product turned out to be more than a dual language identity text that enabled her to freely express herself and constituted "an inclusive pedagogical and language learning strategy which is both cognitively challenging and a forum for student identity investment and recognition" (Taylor et al, 2008, p.270).

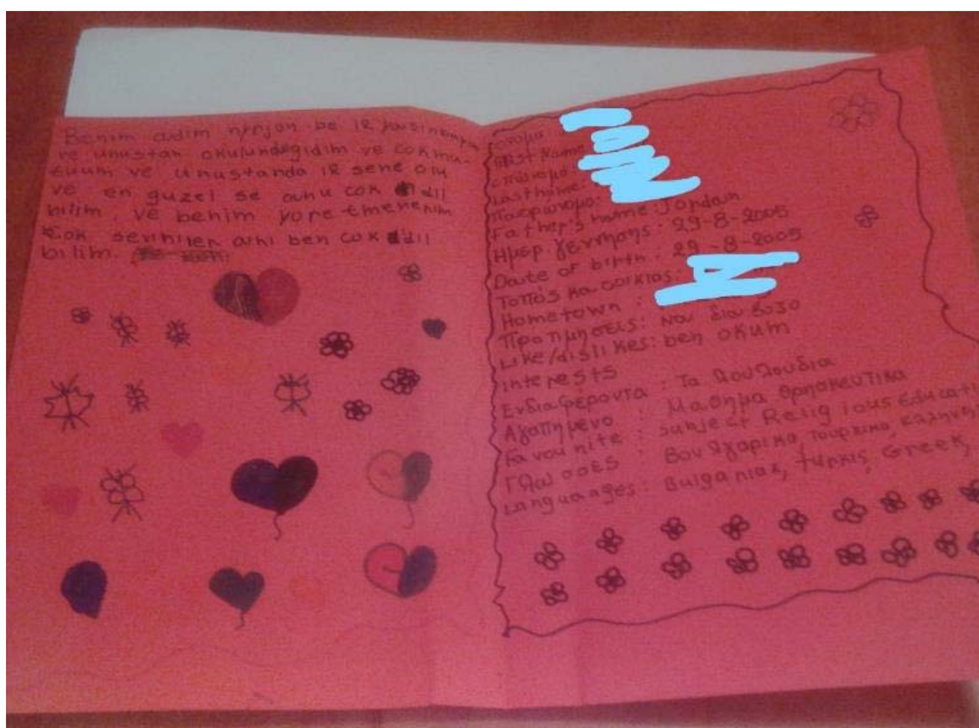


Image 1 Identity text

The learner's sociolinguistic profile

As it is indicated by both her answers during the interview and the languages used in the production of the identity text, the learner herself thinks positively of her plurilingualism and greatly values her languages. In terms of language use, the learner's reported use of different languages while communicating with members of her family indicates "how the idea of 'repertoire', rather than that of 'language', can be used to understand urban multilingualism among adolescent learners and the way in which identity is entangled with multilingual repertoires" (Bristowe et al,2014, p.242).

Moreover, her classmates' perceived degrading behavior towards her, along with her low literacy skills in the language of instruction, resulting from her previous limited or disrupted schooling experience, account for her feelings of incapability to express herself in the classroom language, of inferiority towards her classmates and of uncertainty and loneliness at school (Chumak-Horbatsch,2012, p.31). Further increased by the monolingual practices implemented in classroom, these feelings deprive her of the chance to use the totality of her linguistic repertoire and thus decrease her motivation. For that reason, it is necessary for those teaching emergent bilinguals, like the specific learner, to "recognize the importance of their home language and literacy accomplishments, set aside the many single-language labels that hamper their progress, and concentrate on their bilingual potential" (Chumak-Horbatsch,2012, p.24).

It should be also noted that, despite her limited literacy skills, the learner expresses her willingness to learn new languages and particularly acknowledges the usefulness of learning English and attributes a "futurity" to her language use and learning (Bristowe et al.,2014, p.237), by stressing its being an international language that can help her communicate effectively with others while travelling abroad. She wishes to improve both her oral and written productive skills, but she expresses a particular preference and easiness for listening and writing, implying that this makes her feel more self-confident and competent. Although she considers it easier for her to write in English, she uses Turkish to produce written discourse while creating her identity text. She also uses her creativity and paints it, affirming

thus her identity as "intelligent, imaginative and linguistically talented" (Cummins & Early, 2011, p.4). What is more, in terms of home language literacy practices, her reading of Greek books indexes that apart from her home language, she has also acquired knowledge encoded in Greek, a fact that is to be exploited by the teacher in order to "explicitly teach for transfer of concepts and skills from L1 to English" (Cummins et al, 2005, p.5).

Description of the linguistic intervention

The activities of the language lesson were carefully chosen and sequenced so that "ELL students' identities are affirmed, thereby increasing the confidence with which they engage in language and literacy activities" (Cummins et al, 2008, p.2). An inclusive classroom practice with a multilingual and multi-literate focus (Chumak-Horbatsch,2012, p.38) was adopted, enabling the learner to use and express herself in all the languages available to her. Moreover, throughout the lesson provision is made for the learner's attention to be drawn to the meaning, form and use of the language and her metalinguistic and intercultural awareness to be raised.

Firstly, the teacher shows the learner pictures of buildings and places in a town and introduces new words. Bearing in mind that "in classrooms with students from linguistically diverse backgrounds, instruction must explicitly activate students' prior knowledge and build relevant background knowledge as necessary" (Cummins et al, 2008, p.4), she engages the learner in brainstorming and asks her to recognize them, to compare them with places in her country of origin and, if possible, provide the Turkish or English words for them. In this way, the second language input becomes comprehensible, while at the same time the learner's knowledge is valued and her identity is affirmed (Cummins, 2001). Following that, the learner is asked to match the pictures with words, paying attention to the sounds of the first letter in the names of the places.

In the next step, the learner is engaged in a categorizing activity where she has to complete a chart by providing the Turkish, Greek and English word for the places represented with symbols or drawings in the first column (Image 2). The fact that the learner, except for Greek, is also literate in a language that has a Roman alphabet, namely Turkish, is taken advantage by the teacher who draws her attention to any possible similarities in the phonemic representation of the words in the two languages by recognizing any existing similarities in the written forms of the words.

Image 2 Worksheet

In order for the learner to be adequately exposed to the language taught and feel self-confident enough before she is asked to practice it, the teacher shows the learner a map of her own neighbourhood and describes it using the relevant words in simple sentences. She provides thus the learner with a model for language and allows her the necessary time to focus on both meaning and form. The learner’s attention is then drawn to the structure of simple sentences used in the teacher’s description and consolidation is promoted by providing the learner with jumbled word cards and asking her to put them in the correct order and make sentences, raising thus the learner’s awareness of the structure of the sentence (subject-verb-prepositional phrase).

Additional practice in the language is provided in the next step where the teacher gives the learner a map of a town intentionally designed by the teacher herself and engages her first in a True/False and then in an information gap activity by listening to the teacher’s description of the map and completing the blanks in it with the correct place words. Providing the learner with a description in Greek and encouraging her to shift between languages and listen in one language and write in another constitutes a way of involving the learner in translanguaging practices, a fact that as Chumak-Horbatsch (2012,p.56) claims “can facilitate communication and help bilinguals manage their two language worlds.”

In the last step of the linguistic intervention, the learner is asked to apply the knowledge acquired, draw her own map of the place she lives in and produce as many sentences as possible to describe it in either oral or written form (Image 3). She is encouraged to use all the languages she knows, namely Turkish, Greek and English, since the development of literacy skills in her home languages is considered by the teacher to be a starting point and indicator of the development of her literacy and academic language skills in the classroom language. Such a practice is also in alignment with Helot & Young’s (2002, p.102) point that

“home experiences cannot be cut off from school experiences because children build on the knowledge acquired in their home environment and bring a range of knowledge, skills and experience to the classroom which cannot be ignored”.

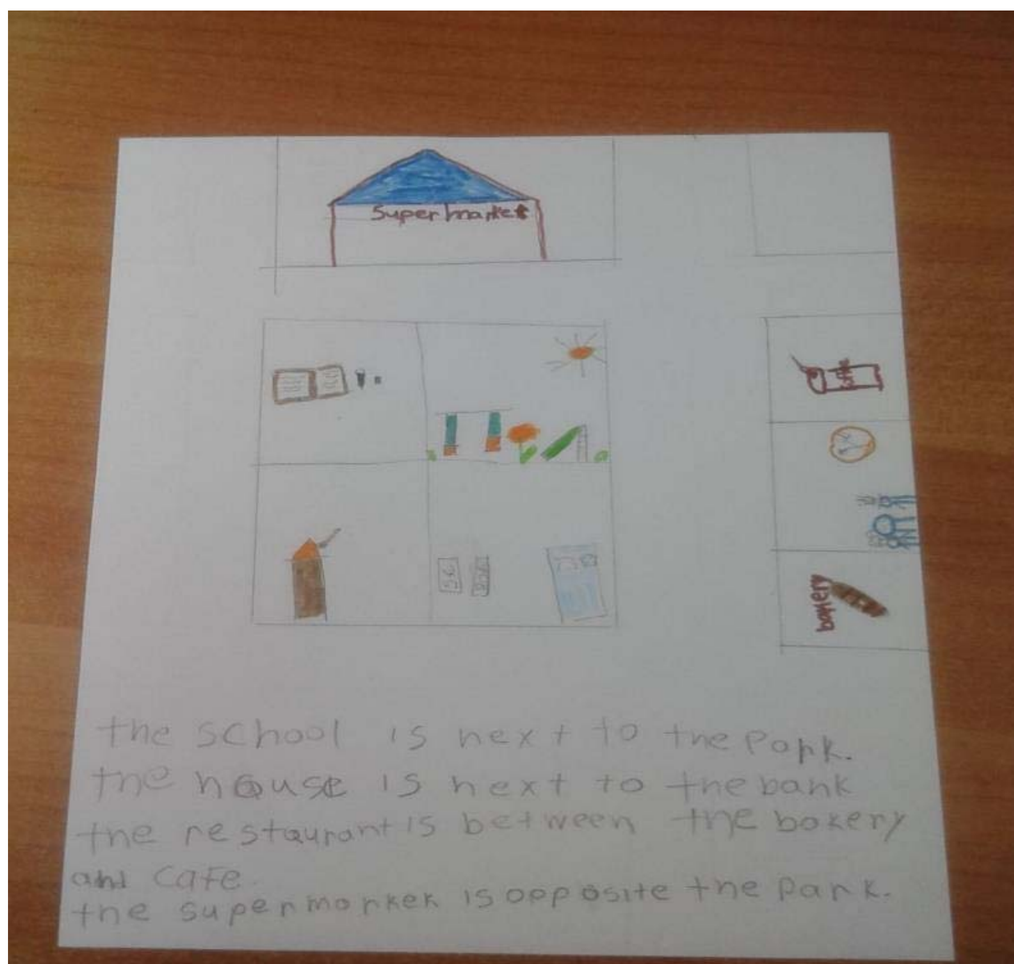


Image 3 Learner’s final product

Conclusion

In an attempt to investigate the context of language teaching to children of refugee or immigrant background, the present study focused on the examination of a specific learner’s needs as highly contributory to the design and implementation of a linguistic intervention aiming to increase her motivation and engagement, and promote the development of her linguistic competency in the language of instruction. It is the writer’s belief that it adds to the so far existing research since the learner’s positive response to the implemented intervention and her motivation and willingness to participate in it constitute evidence for the effectiveness of the language lesson described above. Moreover, the feasibility of implementing it in larger groups of learners with diverse cultural and linguistic backgrounds is supported if ‘multi-lingualizing’ the language classroom is the ultimate aim in immigrant and refugee children language education.

However, there are some constraints and limitations inherent to it and thus its results should be treated with caution if we take into consideration the short-scale nature of the specific case study. Additional case studies examining learners’ needs in more depth are necessary for further validation of its results. What is more, changes in the teachers’ attitudes and practices towards are essential since “it is hard to argue that we are teaching the whole child when school policy dictates that students leave their language and culture at

the schoolhouse door" (Cummins et al, 2005, pp.38-39). It constitutes a prerequisite for them to realize that "in reality, it is the monolingual classroom that silences immigrant children" (Chumak-Horbatsch,2012, p.32) and start viewing their learners' home languages as an asset, rather than a burden or an obstacle in the language learning process (Gkaintartzi et al, 2014).

References

Androulakis, G. , Gkaintartzi, A., Kitsiou, R., Markou, E. and Liveranou, Z.(2016). Interviewing as Understanding: Principles and Modalities for Transforming a Qualitative Research Instrument into a Stage of the Integration Process for Immigrants, *Paper presented at the International Conference "Rethinking Language, Diversity and Education*, 2015. Rhodes, Greece University of the Aegean.

Bristowe, A., Oostendorp, M. & Anthonissen, C. (2014). Language and youth identity in a multilingual setting: A multimodal repertoire approach, *Southern African Linguistics and Applied Language Studies*, 32(2), pp. 229-245.

Chumak-Horbatsch, R. (2012). *Linguistically appropriate practice. A guide for working with young immigrant children.* New York, USA: University of Toronto Press

Council of Europe. (2001). *Common European framework of references for languages: Learning, teaching, assessment.* (CEFR). Cambridge: Cambridge University Press.

Cummins, J. (2001). *Negotiating identities: Education for empowerment in a diverse society (2nd ed.)*. Los Angeles: California Association for Bilingual Education.

Cummins, J., Bismilla,V., Chow, P., Cohen,S., Giampapa, F., Leoni,L., Sandhu,P.& Sastri, P.(2005)Affirming Identity in Multilingual Classrooms, *The Whole Child*, 63(1), pp.38-43.

Cummins, J., Bismilla,V., Chow, P., Cohen,S., Giampapa, F., Leoni,L., Sandhu,P.& Sastri, P.(2008).ELL Students Speak for Themselves: Identity Texts and Literacy Engagement in Multilingual Classrooms [1]

Cummins, J.,& Early, M. (2011). *Identity Texts- The collaborative creation of power.* Stroke-on-Trend: Trendham Book Publishers.

Gkaintartzi,A., Chatzidaki,A. & Tsokalidou,R. (2014) Albanian Parents and the Greek Educational Context: Who is Willing to Fight for the Home Language?, *International Multilingual Research Journal,* 8(4), pp.291-308.

Helot, C. & Young, A. (2002). Bilingualism and Language Education in French Primary Schools: Why and How Should Migrant Languages be Valued? *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism,* 5(2), pp.96-112.

Long, M. H. (2005). *Second Language Needs Analysis (Vol. Cambridge Applied Linguistics).* Cambridge: Cambridge University Press.

Taylor, L.K., Bernhard, J. K., Carg, S. & Cummins, J. (2008). Affirming plural belonging: Building on students' family-based cultural and linguistic capital through multiliteracies pedagogy. *Journal of Early Childhood Literacy*, 8 (3), pp.269-294.

Van Avermaet, P. & Gysen, S.(2008) *Language learning, teaching and assessment and the integration of adult immigrants. The importance of needs analysis*. Council of Europe.

Available online: www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/piet_migr_needsfull_en.doc

Συγγραφείς

B

G

K

M

R

A

B

Γ

Δ

Ε

Λ

Μ

Ν

Ξ

Ο

Π

Ρ

Σ

Τ

Φ

Χ